

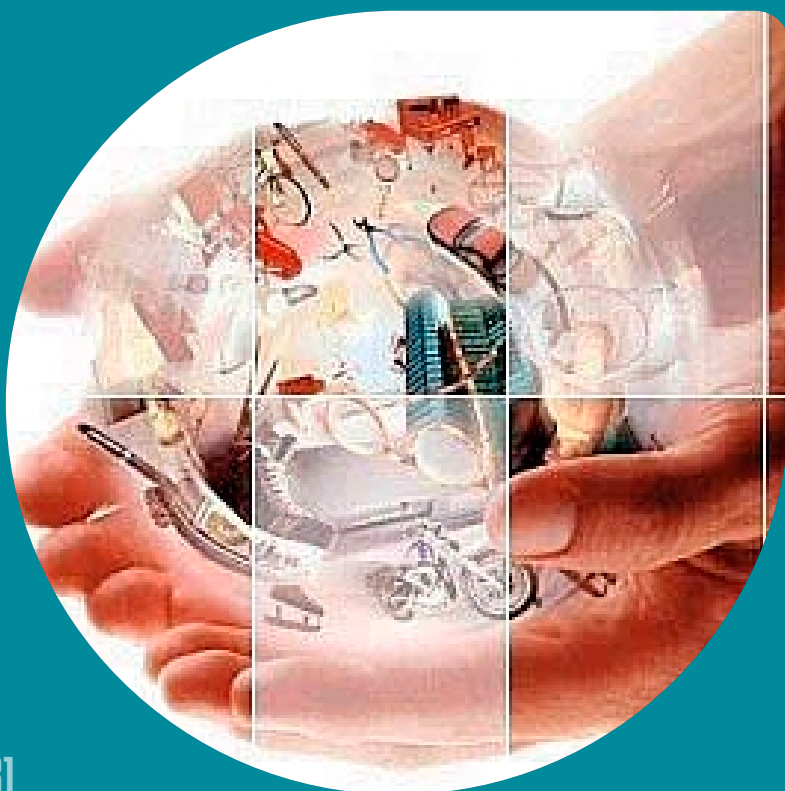
Volume 6,
número 2,
jul.- dez.
2016



Pontos de Interrogação

Revista de Crítica Cultural

O ensino da língua portuguesa e literaturas:
múltiplos olhares e múltiplas linguagens
no processo intercultural de escolarização



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

POSCRÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL

ISSN 2237-9681



**O ensino da língua portuguesa e literaturas:
múltiplos olhares e múltiplas linguagens
no processo intercultural de escolarização**

Organização:

**Áurea da Silva Pereira (UNEB)
Maria de Fatima Berenice da Cruz (UNEB)
Maria Neuma Mascarenhas Paes (UNEB)**

**Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Educação do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 6	n. 2	p. 1-223	jul.-dez. 2016
------------------------	------------	----------------	------	------	----------	----------------

© 2016 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos
Pró-Reitoria de Extensão: Maria Celeste Souza de Castro
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski
Pró-Reitoria de Graduação: Káthia Marise Borges Sales
Departamento de Educação II: Áurea da Silva Pereira
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Elisângela Santana dos Santos

CONSELHO EDITORIAL

Alfredo Cordiviola (Literatura – UFPE/UEPB);
Ângela Kleiman (Linguística Aplicada – UNICAMP);
Eneida Maria de Souza (Literatura Comparada – UFMG);
Eneida Leal Cunha (Teorias e Críticas da Cultura – UFBA);
François Soulages (Filosofia da Arte – Universidade Paris VIII/França);
Jorge de Souza Araújo (Literatura e Diversidade Cultural – UEFS);
Luciano Tosta (Literatura e Cultura Brasileira – University of Illinois at Urbana-Champaign/EUA);
Maria Nazaré Mota de Lima (Crítica Cultural – UNEB);
Marinyze Prates de Oliveira (Cultura e Sociedade – UFBA);
Roberto H. Seidel (Crítica Cultural – UNEB);
Ramon Grosfoguel (Estudos Étnicos – University of California at Berkeley/EUA)



**Pontos de
Interrogação**

Revista de Crítica Cultural

**O ensino da língua portuguesa e literaturas:
múltiplos olhares e múltiplas linguagens
no processo intercultural de escolarização**

ISSN 2237-9681

© 2016 | Fábrica de Letras
PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v 6, n. 2, jul.-dez. 2016

NÚMERO TEMÁTICO:

O ensino da Língua Portuguesa e Literaturas: múltiplos olhares e múltiplas linguagens no processo intercultural de escolarização.

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Maria de Fatima Berenice da Cruz (UNEB)
Maria Neuma Mascarenhas Paes (UNEB)
Áurea da Silva Pereira (UNEB)

APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Cassiano Pereira dos Santos e Tailon Carvalho de
Cerqueira – Tecno Systems Empresa Júnior do
Curso de Análise de Sistemas – UNEB, Campus II

COMISSÃO EDITORIAL:

Gislene Alves da Silva;
Ivânia Nunes Machado Rocha
Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Luane Tamires dos Santos Martins
Marcelise Lima de Assis
Silvana Nascimento Lianda

PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Vanessa Chaves Maciel
Bolsista monitora de extensão

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:

Allan Veiga

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)

EDITORA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Gislene Alves da Silva

REVISÃO LINGÜÍSTICA:

Comissão editorial

IMAGEM DA CAPA:

Domínio público

SÍTIO DE INTERNET:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras
E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural do Programa de
Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado
da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras/UNEB, 2011-. il. 27,7 cm.
v.6, n.2., jul.-dez. 2016.

Semestral.
ISSN 2237-9681 online
ISSN 2178-8952 impresso

1. Crítica cultural — Periódicos. 2. Letras — Periódicos. 3. Artes — Periódicos.

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

Apresentação | 7

*Áurea da Silva Pereira
Maria de Fatima Berenice da Cruz
Maria Neuma Mascarenhas Paes*

ARTIGOS

A INTERTEXTUALIDADE ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA | 13

*Tereza Joelma Barbosa Almeida
Ana Sueli Teixeira de Pinho*

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO QUE POSSIBILITARAM A EMERGÊNCIA DOS DISCURSOS SOBRE O CAMPO E A CIDADE EM *O CACHORRO E O LOBO* | 31

*Joselia Santos da Silva
Maria Neuma Mascarenhas Paes*

LEITURA LITERÁRIA NA EJA: QUESTIONANDO A IDENTIDADE SEXUAL | 49

*Fábio Silva Santos
Carlos Magno Gomes*

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 67

*Úrsula Cunha Anecleto
Josimara Divino Oliveira Miranda*

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRELUGAR NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA | 81

Arlete Vieira da Silva

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESPAÇOS FORMATIVOS: ENTREMEANDO LEITURA E ENSINO FUNDAMENTAL | 97

*Elcimar Simão Martins
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite*

ROMANCES GRÁFICOS COMO LEITURA ESCOLAR: WATCHMEN E A FICÇÃO AMPARADA NA HISTÓRIA | 125

*João Cláudio Arendt
Roberto Rossi Menegotto*

VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO COMO ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO | 141

*Elisangela André da Silva Costa
Maria Socorro Lucena Lima*

LITERATURA E ENSINO: "QUEM SABE LER ENXERGA MELHOR..." | 161
Armando Gens

IDENTIDADE LINGUÍSTICA: DEBATE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM
ANGOLA | 179
Eduardo David T. Ndombele

ENTREVISTA

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO | 195
ÂNGELA KLEIMAN, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Áurea da Silva Pereira
Maria Neuma M. Paes

D. SÔNIA, PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DE SAQUINHO,
MUNICÍPIO DE INHAMBUPE, BA | 205
Elaine de Araújo Carneiro
Aurea da Silva Pereira

RESENHAS

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: O PAPEL DAS LINGUAGENS | 217
Lícia Maria de Lima Barbosa
Maria Nazaré Mota de Lima

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 221

APRESENTAÇÃO

Áurea da Silva Pereira (UNEB)
Maria de Fatima Berenice da Cruz (UNEB)
Maria Neuma Mascarenhas Paes (UNEB)

Esta edição da revista Pontos de Interrogação traz discussões acerca da cultura e suas condições de produção, dando enfoque especial ao tema: **O ensino da Língua Portuguesa e Literaturas: múltiplos olhares e múltiplas linguagens no processo intercultural de escolarização**. A partir da temática, os artigos, aqui presentes, refletem sobre as práticas de letramento e a reinvenção da cultura, advindas de abordagens culturais e multiculturais, demarcando de forma enfática a contribuição dos estudos culturais para os estudos linguísticos e literários.

No geral, este volume traz reflexões acerca das diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa e propõe uma revisão nas abordagens que trabalham com os textos literários e culturais. No contexto do multiletramento, os textos mostram uma saída para valorizarmos as diversas formações que atravessam o saber escolar. Da identidade local, passando pela questão regional e étnica, pelo debate acerca das questões feministas e de gênero e por uma profunda reflexão acerca do preconceito racial ainda presente no espaço educacional, temos diversos letramentos culturais que não podem ficar de fora.

Por esse prisma, os artigos aqui reunidos buscam trazer contribuições teóricas para pensarmos uma educação inclusiva e atual, pois, diante de uma sociedade em rede e da fragmentação da identidade local, a valorização da identidade cultural no espaço escolar é fundamental para o respeito às diferenças e às variações decorrentes dos usos da língua. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa abrange a questão das diferentes gramáticas de uso do brasileiro e as manifestações artísticas regionais. Além do enfoque brasileiro, apresentamos um artigo inédito que traz a história do ensino em Angola depois da independência, descrevendo os avanços e retrocessos na valorização da identidade angolana.

Assim, este volume reconhece a diversidade como uma identidade escolar. Por meio dos múltiplos registros linguísticos e literários, podemos explorar uma perspectiva crítico-cultural que priorize práticas de ensino da língua mais próximas da realidade do falante, como sugere Marcos Bagno.

Nessa direção, os artigos fundamentados pelas abordagens educacionais e linguísticas valorizam o olhar diferencial para o contexto escolar.

Quanto ao ensino de literatura, destacamos as novas abordagens que valorizam a subjetividade do leitor e o processo de recepção. Por essa perspectiva, não podemos deixar de lado o horizonte cultural de cada leitor e sua bagagem de conhecimentos. Anne Rouxel propõe uma aproximação entre o repertório cultural do leitor e as experiências que o texto já carrega. Esse processo de leitura é marcado pela leitura subjetiva que valoriza a participação do leitor na construção dos sentidos do texto lido. Em busca da atualização da prática de leitura, os artigos aqui reunidos trazem reflexões inovadoras do ensino de literatura, sem deixar de lado a leitura do texto literário e suas especificidades, de acordo com Armando Gens.

Portanto, este volume temático traz um leque amplo de discussões sobre o Ensino de Língua e Literatura na educação básica. A seguir, partimos para a apresentação dos textos.

No primeiro artigo, intitulado *A intertextualidade entre a política de educação ambiental e as políticas públicas de educação básica*, Tereza Joelma Barbosa Almeida e Ana Sueli Teixeira de Pinho procuram estabelecer relações entre leis e outros dispositivos legais que regulamentam e orientam a Política Nacional de Educação, concentrada nas Políticas de Educação Ambiental, e a Política Pública de Educação Básica na Bahia. As autoras fazem análise cruzada das leis e dos dispositivos legais que giram em torno dessas temáticas; além disso, buscam também problematizar a necessidade de produção do conhecimento sobre o meio ambiente, o que justifica a importância da Educação neste processo de evolução e relação de cuidado com a natureza. Apresentam um histórico da política de educação ambiental e, posteriormente, fazem o cruzamento das leis com discussões que problematizam a questão da orientação da política de educação ambiental. As autoras acreditam que a sociedade não está politicamente organizada no que tange aos cuidados com a natureza, pois é visível o distanciamento entre o conceitual dos documentos, que dão orientação para a educação ambiental, e as leis das políticas em educação. Concluem que é preciso formar uma população mundial consciente e preocupada com o trabalho individual e

coletivo para garantir um sistema educacional organizado politicamente que atinja as metas e os objetivos da política ambiental.

No artigo seguinte, *As condições de produção que possibilitaram a emergência dos discursos sobre o campo e a cidade em O cachorro e o lobo*, Josélia Santos da Silva e Maria Neuma Mascarenhas Paes abordam a obra *O cachorro e o lobo*, de Antonio Torres, sob a perspectiva da Análise do Discurso, tendo como recorte o entrelaçamento entre campo e cidade e a emergência dos discursos advindos da representação que o romance propõe sobre ambos os lugares. A partir do conceito de condições de produção, desenvolvido por Pêcheux, as autoras explicam o processo de produção discursiva dos personagens que compõe a narrativa, levando em consideração os aspectos históricos e culturais da obra e do autor. Assim, as autoras buscam compreender como os discursos são construídos para produzir sentidos e, para isso, analisam as formações imaginárias dos sujeitos de discursos que se encontram representadas na obra literária, na qual o campo e a cidade são lugares de produção de sentidos. Acreditam que não existe discurso neutro, e que estes só fazem sentido, pois já possuem sentido, desconstruindo a ideia de originalidade do discurso.

Fábio Silva Santos e Carlos Magno Gomes, no artigo intitulado *Leitura literária na EJA: questionando a identidade sexual*, trabalham com o conto *O corpo*, da coletânea *A via crucis do corpo* (1974), de Clarice Lispector. O texto apresenta a experiência de leitura literária realizada numa turma da EJAEF II de uma escola pública do Estado de Sergipe. A partir de tais experiências, foi abordado o conceito de gênero e as discussões giraram em torno das identidades sexuais contemporâneas. Para tanto, foi apresentado no texto o resultado das experiências dos sujeitos de pesquisa por meio de questionários em oficinas, os quais possibilitaram o entendimento de que os alunos já reconhecem diversas identidades sexuais que circulam pelo corpo social, embora nem sempre reconheçam a legitimidade de algumas.

Em *Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de língua portuguesa na educação básica*, de autoria de Úrsula Cunha Aneleto e Josimara Divino Oliveira Miranda, explora-se o conceito de letramento discutindo a importância de alargar os horizontes sobre esta temática na contemporaneidade e da necessidade de o professor da educação

básica agregar e explorar novos modos de trabalhar o letramento em sala de aula, tendo em vista que novos gêneros discursivos estão se inserindo no modo de vida dos estudantes, daí a importância da ampliação do universo textual. Assim, abordam o letramento a partir da linguagem fílmica e de novas práticas textuais e combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.). Apresentando a linguagem fílmica como uma modalidade inovadora para trabalhar o letramento em sala de aula, as autoras propõem e esperam que os professores reestruturarem seus projetos didáticos, levando sempre em consideração a diversidade cultural e linguística contemporânea.

No artigo *O estágio supervisionado: entrelugar na formação para a docência em língua portuguesa*, Arlete Vieira da Silva, discute as categorias estágio, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Como um 'entrelugar' o estágio é a condição intermediária, vivência da formação docente e da docência em Língua Portuguesa.

Em sequência temos o artigo *Práticas de leitura em espaços formativos: entremeando leitura e ensino fundamental*, no qual Elcimar Simão Martins e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite buscam compreender o modo como as práticas de leitura, em espaços formativos de vivências docentes no Ensino Fundamental no município de Aracoiaba-CE, favoreceram de forma evidente as estratégias de ensino. Assim, os autores apresentam entrevistas com docentes em formação contínua a fim de levar o leitor a refletir sobre os benefícios trazidos por essa modalidade de ensino, benefícios estes que se refletem na metodologia dos docentes e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos discentes. Com o olhar atento a essas mudanças, os autores apontam que a relação estabelecida entre as práticas leitoras dos docentes, dentro e fora da sala de aula, é significativa para a reelaboração dos modos de ensino e para a efetiva construção de uma aprendizagem participativa e concreta.

Pensando nas transformações do mundo contemporâneo e nos novos modelos de ensino, José Claudio Arendt e Roberto Rossi Menegotto, no artigo *Romances gráficos como leitura escolar: Watchmen e a ficção amparada na história*, trazem uma proposta atual que busca acompanhar os interesses de uma nova geração de estudantes: a inserção de romances

gráficos nas aulas de literatura e língua portuguesa. A instigante proposta dos autores não visa substituir a leitura dos grandes clássicos literários, mas proporcionar aos estudantes o contato com novas formas de leitura que incluem, além das palavras, as imagens. Ao longo da discussão, os autores analisam especificamente o romance gráfico *Walchmen*, escrito por Alan Moore, refletindo sobre a relação dos romances com os eventos históricos da humanidade e com sua efetiva capacidade de sensibilizar e criar o senso crítico dos leitores.

Em *Vida, trabalho e formação como elementos da construção da identidade leitora dos professores da educação básica*, de autoria de Elisângela André da Silva Costa e Maria Socorro Lucena Lima, temos as práticas de leitura de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo da perspectiva das experiências formativas de leitura dos docentes. O *locus* de investigação desta pesquisa é uma escola pública do município de Lavras de Mangabeira – CE, e as pesquisadoras se debruçaram sobre os aspectos físicos e subjetivos da escola pensando, sobretudo, na construção da identidade leitora desses profissionais. profissionais.

No artigo seguinte, *Literatura e ensino: quem sabe ler enxerga melhor*, Armando Gens questiona as receitas de ensino de literatura e o sistema escolar que valorizam o texto literário de uma forma secundária, segregando-o a um espaço de apagamentos e emudecimentos. O autor propõe um ensino mais dinâmico, reivindicando o estabelecimento de um espaço poético construído pela subjetividade e por leituras autorais. Nesse processo, a autoria do leitor é fundamental e seu contato com o texto literário deve ser privilegiado.

No último artigo deste volume, intitulado *Identidade linguística: debate das políticas educativas em Angola*, Eduardo David T. Ndombele traz um estudo histórico da educação em Angola, nos últimos 40 anos, destacando aspectos da identidade linguística das línguas locais em relação à língua do colonizador. Ele parte das políticas educativas planejadas pelo Governo, analisando o que foi incorporado ou excluído nesses anos de educação angolana. Primeiramente, o autor faz um levantamento da política educativa da administração colonial. Por fim, analisa a política educativa vigente em Angola a partir de uma identidade linguística nacional.

Na sequência, este volume traz duas entrevistas e uma resenha. Na primeira entrevista, de Ângela Kleiman, concedida às professoras Áurea da Silva Pereira e Maria Neuma Mascarenhas Paes, *Reflexões sobre os novos estudos de letramento*, há reflexões teóricas atuais que norteiam os diversos estudos sobre letramentos presentes nos espaços sociais, políticos, culturais, educacionais em contextos de comunidades rurais, quilombolas, indígenas, urbanas, periféricas, entre outros. Com essas diferentes abordagens, a entrevistada ressalta o lugar que os multiletramentos têm ocupado na práxis docente e nas pesquisas linguísticas, educacionais e etnográficas no âmbito da pesquisa social.

Na segunda entrevista, com D. Sônia, presidente da Associação de Mulheres de Saquinho, município de Inhambupe-BA, Elaine de Araújo Carneiro e Áurea da Silva Pereira resgatam a importância da luta dos moradores dessa comunidade pelos direitos básicos de cidadão. Trata-se de uma entrevista de caráter autobiográfico, em que essa líder comunitária destaca os preconceitos que teve que enfrentar como agente político de luta, abrindo horizontes e descobrindo caminhos para vencer o sistema que insiste em não reconhecer o espaço conquistado pela mulher. Dona Sônia Maria da Conceição Barbosa é responsável pelas mais importantes e fundamentais conquistas de Inhambupe: luz elétrica, posto de saúde, escola, estradas, sedes das associações, entre outras coisas.

E, finalizando este volume, temos a resenha de Lícia Maria de Lima Barbosa da obra *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*, da autoria de Maria Nazaré Mota de Lima. Esta resenha destaca o debate proposto por Maria Nazaré Lima acerca das relações étnico-raciais, no espaço da escola, mostrando como as questões identitárias e de poder estão relacionadas ao processo formativo do cidadão, a partir do uso das linguagens neste espaço. Lícia Barbosa destaca o quanto Maria Nazaré Lima, em sua obra, contribuiu para a reversão do racismo e para a formação de professores/as preocupados com a valorização dos direitos dos afro-brasileiros.

Que todos possam desfrutar desta proveitosa leitura!

A INTERTEXTUALIDADE ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Tereza Joelma Barbosa Almeida¹
Ana Sueli Teixeira de Pinho²

Resumo: O artigo *A Intertextualidade entre a Política de Educação Ambiental e as Políticas Públicas de Educação Básica* tem por objetivo estabelecer relações entre leis e outros dispositivos legais que regulamentam e orientam a Política de Educação Ambiental e as Políticas Públicas de Educação Básica. A perspectiva metodológica adotada configurou-se como uma pesquisa bibliográfica e permitiu a constatação de um certo distanciamento entre as metas estabelecidas para as duas políticas que nem sempre são convergentes.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas de Educação Básica. Meio Ambiente.

THE INTERTEXTUALITY BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION POLICY AND PUBLIC POLICIES OF BASIC EDUCATION

Abstract: The article *Intertextuality between the Environmental Education Policy and the Public Policies of Basic Education*, aims to establish relations between laws and other legal provisions that regulate and guide the Environmental Education Policy and Public Policies of Basic Education in Bahia. The methodological perspective adopted was set up as a bibliographical research and allowed the finding of a certain distance between the goals established for the two policies that are not always convergent.

Keywords: Environmental Education. Basic Education Policies. Environment.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Jorge Amado – Salvador - BA. Especialista em Educação Ambiental pela UNINTER. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental pela Universidade Católica do Salvador - UCSal. Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Docência e Gestão em Educação – GRUDGE.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Católica do Salvador (Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental e Curso Graduação em Pedagogia). Assessora Acadêmica no Instituto Anísio Teixeira – IAT. Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Gestão em Educação – GRUDGE e membro do Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral – GRAFHO.

Introdução

Este artigo intitulado *A Intertextualidade entre a Política Nacional de Educação Ambiental e as Políticas Públicas de Educação Básica* tem por objetivo estabelecer relações entre leis e outros dispositivos legais que regulamentam e orientam a Política Nacional de Educação Ambiental e a Política Pública de Educação Básica na Bahia.

Contemporaneamente, a preocupação com o meio ambiente tem estado presente na vida de grande parte da população em vários países do mundo. A mídia tem se encarregado de divulgar, cotidianamente, grandes catástrofes ambientais, naturais ou provocadas pela atividade do ser humano. O modelo atual de desenvolvimento econômico, baseado na lógica capitalista, tem contribuído para o agravamento dessa situação, culminando com a degradação ambiental. Diante desse cenário, verifica-se uma urgente necessidade de redução do consumo pela humanidade e criação de alternativas para o cuidado com o meio ambiente, tendo em vista a sua conservação e preservação.

A partir dessa compreensão sobre a necessidade de produção do conhecimento sobre o ambiente natural, Boff (2010, p. 71) denuncia que “estamos cansados de meio ambiente. Precisamos do ambiente inteiro, da comunidade terrenal. Quer dizer: não é suficiente cuidar da natureza. Urge cuidar do ser humano, parte e parcela essencial da natureza”. No entanto, vários autores apontam que isso só será possível por meio da educação. Como destaca Freire (2000, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

É esse reconhecimento que justifica o papel da educação no processo de transformação do conhecimento e da relação do ser humano com a natureza, pois é ela quem promove a construção de um saber ético fundado na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie (MORIN, 2011).

Considerando a necessidade de definição de Políticas Públicas para a Educação Básica que considerem as Políticas de Educação Ambiental é que se justifica a relevância desta pesquisa que propõe a análise cruzada das leis e de

outros dispositivos legais em torno dessas temáticas. Assim, o texto está organizado da seguinte forma: breve histórico da Política de Educação Ambiental; relação intertextual entre a Política Nacional de Educação Ambiental e as Políticas Públicas de Educação Básica; análise de leis e outros dispositivos legais que orientam a Educação Básica; metodologia; resultados e discussão; considerações finais e referências.

1. Breve Histórico da Política de Educação Ambiental

Historicamente, as preocupações com as questões ambientais vêm sendo alvo de alerta da sociedade, na literatura, vale destacar um marco no que se refere às agressões do homem para com o meio ambiente e a vida no planeta, a obra literária de Rachel Carson.

Em 1962, Rachel Carson, bióloga e escritora, foi responsável pela maior revolução ecológica dos Estados Unidos e do mundo, quando lançou o livro *Primavera Silenciosa*, em outubro de 1962. Nesta obra literária, a autora denuncia a insensatez humana diante da natureza, bem como a incapacidade de prever e prevenir riscos futuros para com o planeta (CARSON, 1962).

Mesmo considerando a importância das denúncias feitas pela bióloga, os primeiros registros da utilização do termo *Educação Ambiental* surgiram, de fato, pela primeira vez em 1965, com o uso da expressão *environmental education* (educação ambiental), durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. No entanto, os rumos da Educação Ambiental começaram a ser realmente definidos a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, onde se atribuiu a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional.

Em 1975, lançou-se em Belgrado (na então Iugoslávia) o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual foram definidos os princípios e orientações para o futuro. A Carta de Belgrado que considera, como destinatário principal da Educação Ambiental, o público em geral, sendo esta formal ou não-formal, estabelece que:

[...] a meta da Educação Ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos (Carta de Belgrado, 1975).

No ano de 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela Unesco em cooperação com o Pnuma, na cidade de Tbilisi, na qual a educação ambiental foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta. Deste encontro saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo (BRASIL, Ministério do Meio Ambiente, 2016).

No Brasil, foi instituída a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938 do 31 de agosto de 1981, que em seu artigo 2º, inciso X, afirma a necessidade de promover a “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Assim, a Educação Ambiental nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental.

Em 1987, o Ministério da Educação e Cultura – MEC aprovou o Parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, que reafirmou a necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus (BRASIL/MEC, 2016).

A Constituição Federal, de 1988, reconheceu o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribuiu ao Estado o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Art. 225, §1º, inciso VI).

Em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, o conceito de desenvolvimento sustentável foi definitivamente incorporado como um princípio orientador de ações. Foi, então, elaborada a Agenda 21, que

representa um compromisso das nações de agir em cooperação e harmonia na busca do desenvolvimento sustentável.

Em 1999, foi sancionada a Lei nº 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, indicando seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação, nos âmbitos formal e não-formal, e as suas principais linhas de ação.

De acordo com o Artigo 1º da respectiva lei:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL/PNEA, 1999).

Sobre a formação inicial de professores, a Lei 9.795/99 preceitua, em seu artigo 11, que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Para tanto, a Lei faculta a inserção de disciplina específica de Educação Ambiental apenas para os “cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando se fizer necessário” (Art. 10, §2º).

Assim, pretende-se, de acordo com a lei que estabelece a PNEA, a inserção da Educação Ambiental nas instituições de ensino para a formação de docentes e discentes, com o ensino de valores éticos, senso crítico e reflexivo sobre as questões ambientais, na perspectiva de uma sustentabilidade socioambiental.

O Decreto nº 4.281, de 25/06/02, regulamentou a Lei nº 9.795/99, com as definições de competências, atribuições e mecanismos para a PNEA e criou o Órgão Gestor, responsável pela coordenação da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (BRASIL/ MEC/CGEA, 2002).

Nessas transformações sociais, as políticas públicas e educacionais vão se organizando e se estruturando, criando e implementando leis que contemplem a urgente necessidade do tratamento da Educação Ambiental nos mais diversos contextos sociais e, em especial, no âmbito escolar.

Em julho de 2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010, no seu artigo 16, considera que “Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos [...] ao meio ambiente”. Essa deliberação é retomada com a resolução CNE/CEB nº 07/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL/ CNE/CEB, 2010).

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu artigo 10, estabelece que em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: “II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: [...] Educação Ambiental”. (BRASIL/PNEA, 1999).

A Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC e, dentre outras coisas, altera no seu artigo 29 o parágrafo 7º do artigo 26 da LDB nº 9.394/1996, cujo *caput* estabelece: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”. Em 2016, este parágrafo sofreu nova alteração com a Medida Provisória nº 746, ficando com a seguinte redação “a Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o *caput*”.

Em 15 de junho de 2012, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que “reconhece o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental diante dos problemas ambientais vividos em tempos atuais”. (BRASIL/ CNE, 2012).

Assim sendo, de acordo com o Artigo 2º da Resolução 02 do CNE, a Educação Ambiental deve ser uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento

individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando a potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

2. A Intertextualidade entre a Política de Educação Ambiental e Política Pública de Educação Básica

A Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGE), em sua condição de integrante do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à Educação Ambiental que, conforme exigência legal, devem estar presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, sugerindo também a inserção da dimensão ambiental nos diferentes cursos de Ensino Superior. No curso de pedagogia e nas diferentes licenciaturas (formação inicial de professores), a Educação Ambiental deve se constituir como atividade curricular, disciplina ou projeto interdisciplinar, capaz de acrescentar a tal formação, não apenas os conteúdos dessa temática, mas a relação dela com as diversas áreas do conhecimento, além de promover uma formação crítica que fomente a adoção de uma postura ética, política e o papel social dos docentes para a construção do projeto capaz de promover o exercício da cidadania. (MEC/CNE/SECAD, 2007).

Importante deixar claro que, para a Educação Básica, não se pretende a inclusão da temática transversal da Educação Ambiental como disciplina curricular (até mesmo porque o Artigo 10, §1º, da Lei 9.795/99 não autoriza este tipo de inserção). Ao contrário, o que se pretende é fortalecer a sua característica interdisciplinar, para que a Educação Ambiental possa continuar perpassando e avançando nas modalidades educativas e ramos científicos – mantendo um vínculo comum e verdadeiramente conexo com elas, respeitando-se sempre a liberdade da comunidade escolar para construir o conteúdo pedagógico a ser desenvolvido. (MEC/CNE, 2010).

A partir da análise do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), foi possível constatar que este tão importante dispositivo legal ignora a

Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Não há referência textual sobre a formação profissional do professor para a Educação Ambiental. A meta 13 que trata da qualidade da Educação Superior e ampliação da quantidade de mestres e doutores nesse nível de ensino estabelece na estratégia 13.4 a necessidade de:

promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, PNE, 2016).

E na estratégia 14.14, define a necessidade de:

estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região (BRASIL, PNE, 2016).

No Art. 2º, que trata das diretrizes do PNE, inciso X, define a necessidade de - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014-2024). Essa mesma redação é observada no Plano Estadual de Educação da Bahia, sem nenhuma alteração. Ainda em se tratando do Plano Nacional de Educação (2014-2024), identifica-se que este se encontra estruturado em grupos, cujas metas e estratégias estão organizadas da seguinte forma:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do

ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, onde pretende-se elevar a taxa de matrícula, bem como, elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício. (BRASIL, MEC, 2016)

Vale ressaltar que o Plano Estadual de Educação da Bahia segue o que vigora na redação do PNE, e nessa intertextualidade observada entre as políticas nacionais e estaduais de educação, nota-se que não há metas definidas para o tratamento da Educação Ambiental no âmbito da Política Pública aqui referida.

3. Leis e Documentos que Orientam a Política de Educação Básica

Em se tratando da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Lei nº 9.394, de 20/12/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observa-se que existem poucas menções à Educação Ambiental. A referência no âmbito da lei ocorre no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o Ensino Fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. O artigo 36 determina que os currículos do ensino fundamental e médio tenham uma base em comum a ser complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade. Nesse sentido prevê, em seu § 1º - os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil (LDB, 1996).

Em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes aos primeiros e segundos ciclos e os PCNs relativos ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental foram aprovados

pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCNs se constituíram subsídios para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade (BRASIL, PCN/MEC, 1997).

No referido parágrafo da LDB, ao propor a ideia de conhecimento e compreensão do mundo físico e natural, restringe-se à ideia de fatores físicos, biológicos e socioeconômicos, este último ao referenciar-se aos valores em que se fundamenta a sociedade, atualmente capitalista. Ideia essa consolidada como tema transversal, meio ambiente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Política Nacional de Educação Ambiental traz uma ideia com um conceito mais amplo, ao propor o tema Educação Ambiental, pois, para além da compreensão e conhecimento do mundo físico e natural, propõe o ensino de valores que venham a propiciar mudança comportamental do indivíduo, de cuidado e proteção desse ambiente. Não basta apenas conhecer e compreender, é necessário que a educação pública contribua para mudanças atitudinais nos discentes, alicerçados no ensino de valores éticos de cuidado do planeta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em 2016 teve publicada sua segunda versão e que ainda aguarda sua regulamentação pelo CNE, se constitui numa exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se configurar como um avanço na construção da qualidade da educação. Para o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. (BRASIL/ Base Nacional Comum Curricular, 2016).

De acordo com a BNCC (2016), a aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da

vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.

Os temas especiais propostos pela BNCC: economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental, são temas que dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. (BRASIL/Base Nacional Comum Curricular, 2016).

A BNCC (2016) ainda destaca que, ao eleger a educação ambiental como tema especial, almeja-se articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta terra.

Assim, a educação ambiental vai sendo inserida no contexto escolar para formação do discente, através do ensino não só de conteúdos disciplinares, mas a educação de valores éticos, senso crítico e reflexivo sobre as questões ambientais, na perspectiva de uma sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia propõe o programa ProEASE (Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia) em consonância ao que se estabelece na Constituição Federal e na Política

Nacional de Educação Ambiental, através do qual tem por objetivo fortalecer e orientar a educação ambiental nos sistemas de ensino, com propostas pedagógicas que venham a propiciar uma mudança na relação homem-natureza, no ensino de valores e promoção da cidadania.

Ainda desenvolve o Projeto Juventude em Ação (JA): Construindo Agenda 21 nas escolas, que foi concebido como uma estratégia inovadora de mobilização e capacitação de jovens e professores da Rede Estadual de Ensino, com uma metodologia participativa e democrática, tendo em vista a interdisciplinaridade e a complexidade da educação ambiental, estendendo-se o conhecimento a toda a comunidade do entorno escolar. O objetivo geral do respectivo projeto visa a promover a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA para a elaboração da Agenda 21, dentro das comunidades escolares da Rede Estadual de Ensino, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões. A estratégia metodológica do projeto incentiva o protagonismo juvenil, estabelecendo ações e metas a serem realizadas através de um diagnóstico participativo da realidade socioambiental da escola, promovendo a inclusão da Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar (SEC-BA, 2016).

A partir dessas iniciativas, as Políticas Estaduais em Educação da Bahia buscam a efetivação do que se estabelece no texto da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental.

4. Material e Método

Este estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica motivada pela coleta de material bibliográfico para elaboração do projeto de dissertação do mestrado, no qual percebemos a necessidade da análise crítica comparativa entre os textos que constituem as políticas públicas educacionais, leis e documentos que orientam a Educação Básica, à luz do tema Educação Ambiental. Considerou-se o período inicial da abordagem da educação ambiental, identificado em 1965, assim como os principais marcos e acontecimentos referentes às questões ambientais nos anos seguintes e as leis

e documentos instituídos durante este período até o presente momento que tratam desta temática e da Política Pública de Educação Básica na Bahia.

Realizou-se uma consulta a artigos científicos, bem como leis e documentos que orientam a Educação Básica, selecionados através de busca no banco de dados do Scielo, sites do Ministério de Educação e Ministério de Meio Ambiente, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, realizada entre outubro e dezembro de 2016.

Os critérios adotados para a inclusão dos artigos consideraram as categorias conceituais Educação Ambiental, meio ambiente e as Políticas Públicas voltadas para a Educação Nacional e Estadual, bem como outras leis e documentos (LDB, PCN, BNCC) pertinentes para a análise intertextual.

A partir da seleção do material bibliográfico, foram realizadas leituras comparativas, cruzando informações relevantes, que pudessem subsidiar a compreensão da organização política da educação na perspectiva da Educação Ambiental.

A análise e interpretação dos dados deram-se pela identificação dos pontos convergentes e divergentes entre a relação textual estabelecida nas respectivas leis e documentos educacionais.

5. Resultados e Discussão

A intertextualidade, percebida na análise das leis e outros dispositivos legais que orientam a prática pedagógica, nos revela que não estamos politicamente organizados, na perspectiva da educação ambiental, uma vez que se observa um distanciamento entre os termos e conceitos trazidos nos documentos que orientam a educação ambiental e as leis das políticas em educação. Esta constatação permitiu identificar uma pouca valoração e priorização das questões sobre educação ambiental, determinadas por uma Política Nacional de Educação Ambiental.

Portanto, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) não se insere textualmente com sua devida valoração e relevância no Plano Nacional de Educação (BRASIL, MEC/PNE, 2014-2024) tampouco é referida no Plano Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, SEC/PEE-BA, 2016-2026). No entanto,

o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia - ProEASE, que foi revisado e encontra-se na sua segunda edição (BAHIA, SEC-2015), atende ao proposto pelo texto da lei da Política Nacional de Educação Ambiental, na medida em que prevê a implementação da Educação Ambiental em todas as etapas da Educação Básica e na formação dos professores. Vale ressaltar ainda nessa atual conjuntura social, política, econômica e educacional, a necessidade de nos organizarmos politicamente em prol de uma melhor efetivação da Política Nacional de Educação Ambiental, para sua implementação, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, pensar a inserção da educação ambiental enquanto disciplina no nível superior, para formação do profissional pedagogo e licenciado que irá atuar nas instituições educacionais.

Com relação às metas do Plano Nacional de Educação analisado, identifica-se que na meta 13 que trata da elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, a estratégia 13.4 não inclui a educação ambiental enquanto conhecimento fundamental para formação dos profissionais em pedagogia e licenciatura.

Na meta 14 que trata da elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, aponta na estratégia 14.4, a ausência da educação ambiental, vez que destaca apenas a preocupação em estimular a pesquisa científica e de inovação para formar recursos humanos que valorizem a diversidade e biodiversidade mundial, no texto da estratégia deveria também estar inserida a necessidade de se promover a mitigação dos efeitos antrópicos que tem gerado toda essa degradação ambiental e alterações climáticas severas.

No que se refere à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), nota-se que ao propor a ideia de conhecimento e compreensão do mundo físico e natural, limita-se a ideia teórica de meio ambiente com seus aspectos físicos, biológicos e socioeconômicos, ao considerar os valores em que se fundamenta a sociedade, atualmente capitalista, sem perspectiva de mudança da relação homem-ambiente. Sabemos, pois, que não é suficiente conhecer e compreender o meio ambiente, é essencial que a educação pública contribua

para mudanças positivas dos estudantes, tendo como base o ensino de valores éticos e de cuidado do meio ambiente.

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular, observa-se a inclusão da temática educação ambiental com seu devido valor e relevância para formação do estudante, considerando o texto da Política Nacional de Educação Ambiental. Importante destacar que o tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, qual seja o meio ambiente, se encontra em processo de revisão pela Base Nacional Comum Curricular que apresenta a categoria conceitual para a Educação Básica como tema especial.

Identifica-se, na BNCC (2016), a necessidade de se promover uma educação ambiental enquanto tema especial, tendo em vista uma aprendizagem em torno das questões socioambientais, que deverão estar contempladas nos currículos escolares através do ensino, não são de conteúdos disciplinares, mas de valores éticos, senso crítico e reflexivo na perspectiva de uma sustentabilidade socioambiental.

Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular vem trazendo mudanças coerentes e pertinentes relacionados ao proposto na Política Nacional de Educação Ambiental, na qual a Educação Ambiental deve ser um processo de educação que forme indivíduos responsáveis e preocupados com as questões ambientais, que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais numa visão holística que considera a complexidade desta temática nos seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos.

Percebe-se ainda que as bases para a consolidação de uma política pública de educação ambiental vêm sendo definidas, e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem buscado promover importantes e significativos avanços através de programas e projetos escolares desenvolvidos para efetivação da Política Nacional de Educação Ambiental.

Considerações Finais

Se a meta da educação ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e

compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos (BRASIL, MMA/ Carta de Belgrado, 1975), tal temática deveria estar contemplada como meta prioritária, com sua devida valoração e meios para sua implementação na educação formal, conforme proposto pela Política Nacional de Educação Ambiental, devendo ser componente essencial e permanente da educação nacional.

Apesar de no Brasil existir a ideia de leis que não pegam, uma lei existe para ser cumprida ou questionada (SORRENTINO, et al , 2005). Assim sendo, uma educação ambiental para o ensino de valores éticos e que promovam transformações dos sujeitos para com o meio ambiente depende de que o sistema educacional esteja politicamente organizado para atingir as metas e objetivos pretendidos pela Política Nacional de Educação Ambiental.

Gadotti (1979), no prefácio do livro *Paulo Freire: Educação e Mudança*, destaca que depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é um ato político. Aqueles que argumentam que o educador não pode fazer política estão defendendo uma certa política, a política da despolitização.

Fazer política é um exercício crítico e reflexivo de participação social, no qual a promoção da cidadania se efetiva quando educadores oportunizam estudantes a exercitarem seus direitos e deveres frente às questões e problemas sociais.

Nesse universo, é salutar a análise intertextual entre as leis e documentos que orientam a educação pública, a fim de compreendermos e propormos mudanças mais eficazes para a consolidação de uma Política Pública de Educação Ambiental, uma vez que em tempos atuais se presencia um planeta doente e carente de cuidados especiais.

Referências

BOFF, Leonardo. *Do iceberg à arca de Noé. O nascimento de uma Ética Planetária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2010.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016. *Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras*

providências. Disponível em: <<http://www.institucional.educacao.ba.gov.br/>> Acesso em: out. de 2016.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia – ProEASE*. 2ª ed. Salvador: SEC 2015. 131 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e dá outras providências*. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: out. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino (MEC/SASE), 2014. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: out. de 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Carta de Belgrado*. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/>> Acesso em: out. de 2016.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto 4.281, de 25.06.2002. *Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 26.06.2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: dez. de 2016.

BRASIL. Lei 6.938, de 31.08.1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. DOU 02.09.1981. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: nov. de 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: dez. de 2016.

BRASIL. Lei 9.795, de 27.04.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 28.04.1999. Brasil. Lei 10.172, de 09.01.2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências*. DOU 10.01.2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: nov. de 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Ministério da Educação. Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação – 2001.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: Nov. de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Educação e mudança.* 12 ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Brasília, 1998.

MEC. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais.* Brasília: Ética, 2001.

MEC. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.* Brasília, 1998.

MMA. *Ministério do Meio Ambiente.* Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: set. de 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTAL EDUCAÇÃO. *O Clube de Roma.* Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br>>. Acesso em: set. de 2016.

SORRENTINO, Marcos. *Educação ambiental como política pública.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago 2005.

SEC-BA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).* Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: out. de 2016.

Recebido em 12 de novembro de 2016.

Aceito em 1 de dezembro de 2016.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO QUE POSSIBILITARAM A EMERGÊNCIA DOS DISCURSOS SOBRE O CAMPO E A CIDADE EM O CACHORRO E O LOBO

Joselia Santos da Silva¹

Maria Neuma Mascarenhas Paes²

Resumo: Neste trabalho, buscamos descrever e analisar as relações e conflitos entre campo e cidade nos discursos presentes na obra de Antonio Torres, *O cachorro e o lobo*. Para embasar o trabalho, recorreremos aos procedimentos teóricos da Análise do discurso, a partir de Orlandi (1999), Pêcheux (1997), Fernandes (2007), Indursky (2008) e Brandão (2013). E, para discutir o campo e a cidade, nos valem das contribuições teóricas de Williams (1973), Wirth (1938) e Bagli (2010). A análise se constituiu na descrição e interpretação dos discursos, mas levando-se em consideração os aspectos sociológicos e literários da obra. Ressalta-se que, dentre os procedimentos teóricos da Análise do Discurso, trabalhamos as condições de produção que possibilitem a emergência dos discursos, as formações discursivas que permitem verificar aquilo que pode e deve ser dito pelos sujeitos em determinado momento e as formações ideológicas que constituem os sujeitos e conseqüentemente as formações discursivas; dentre os aspectos sociológicos e literários destacamos as discussões entre campo e cidade e a forma como o texto é abordado.

Palavras-chave: Campo *versus* Cidade. Conflitos e relações. Condições de produção. Formação discursiva.

PRODUCTION OF CONDITIONS THAT ENABLES THE URGENT DISCUSSION ABOUT FIELD AND CITY IN *THE DOG AND THE WOLF*

Abstract: In this work, we searched to describe and analyze the conflicts and relations between field and city that are addressed in the work of Antônio Torres, *The dog and the wolf*. To base our work, we appealed to the theoretical procedures of analyzing and discussing of "Orlandi (1999), Pêcheux (1997), Fernandes (2007), Indursky (2008) and Brandão (2013). To discuss about the field and the city we also counted on the theoretic contributions of William (1973), Wirth (1938) and Bagli (2010). The analyses involves the description and interpretation of arguments, but also taking in consideration the sociological and literal aspects of the work. Emphasizing that, in the process of this theoretic and analytical procedure, we worked the production conditions that enabled the urgency of these arguments, the discursive formations that allowed the verifications of what should and can be said by the subjects at a determined moment. As well as the ideological formations that create the subject and consequently the discursive formations. About the sociological and literary aspects, we emphasized the arguments between the field and the city as well as the form in which it is addressed in the text.

Keywords: Field and City. Conflicts and relationships. Production of Conditions. Discursive Formation.

¹ Licenciada em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Aluna da Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), da UNEB. E-mail: josy.ssilva@hotmail.com

² Professora Doutora da UNEB/Campus II. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagem (GEREL). E-mail: mpaes@uneb.br

Introdução

A Análise do Discurso, área do conhecimento da qual nos valem para desenvolver as análises deste trabalho, surgiu na França na década de sessenta com o objetivo de estudar o discurso. Pêcheux ([1969] 1975), um dos fundadores da Análise do Discurso de linha francesa, mostrou grande interesse pelo desenvolvimento dos pressupostos teóricos da disciplina, buscando, assim, romper com o método de leitura baseado na interpretação de conteúdos e sugerir a identificação dos processos de produção de sentido nos discursos, já que a linguística imersa no método estruturalista, corrente na época, não contemplava tais aspectos.

A primeira fase da Análise do Discurso foi marcada pelo programa Análise Automática do Discurso (AAD69), por meio do qual se buscava compreender a língua em seu funcionamento. Este programa foi desenvolvido depois de se observar as práticas de leituras que tentavam compreender os textos através de questionamentos feitos ao próprio texto. Na tentativa de mudar essa prática, Pêcheux ([1969] 1975) instaura um novo mecanismo de leitura baseado na teoria dos processos discursivos, que leva em conta a exterioridade dos textos, as condições que tornavam possível a produção dos mesmos. É nesse momento que Pêcheux elabora o conceito de condições de produção (doravante CP) para explicar os processos de produção de um discurso. A partir daí, o conceito de CP tornou-se fundamental, uma vez que, na análise de um *corpus* ou de um texto, devemos levar em consideração a exterioridade, o momento de suas produções, porque a emergência dos discursos irá de uma forma ou de outra interferir na constituição de sentidos.

No desenvolvimento das análises, partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso, na perspectiva francesa. De modo que, a princípio, buscamos entender os fenômenos linguísticos os quais permitiram as interpretações de fragmentos representativos que constam na obra. Entre os procedimentos teóricos da Análise do Discurso, trabalhamos com as CP dos discursos, para entender as Formações Imaginárias dos sujeitos envolvidos na interlocução, a contextualização da obra (o referente), que possibilitou a emergência e a memória dos discursos. No que diz respeito às formações discursivas (doravante FD), verificamos aquilo que pode e deve ser

dito pelo sujeito, em um determinado momento, ou seja, se ele superpõe ou contrapõe à FD dominante, que está de acordo com a Formação Ideológica.

Um dos conceitos essenciais que percorre a presente discussão são as CP, que, em seu sentido amplo, correspondem ao contexto sócio-histórico-ideológico do discurso e, em sentido estrito, incluem as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. As CP, portanto, envolvem a língua comum aos interlocutores e a exterioridade linguística constituintes dos discursos, assim as definem Orlandi (1999).

A obra que se analisa, neste trabalho, faz parte da trilogia que se inicia com *Essa terra* e se finda com *Pelo fundo da agulha*. Em *O cachorro e o lobo* (obra intermediária), o autor institui como narrador/personagem Totonhim, que migrou para São Paulo em busca de sobrevivência e voltou a sua terra natal depois de vinte anos afastado. Na narrativa, ao regressar para o povoado no interior da Bahia, Junco, hoje, Sátiro Dias, Totonhim faz uma longa viagem ao passado, recontando a história de sua família naquele lugar, relembrando as pessoas que compunham aquele cenário, seus sonhos e, ao mesmo tempo, mostrando como o lugar havia adquirido certas características da vida urbana. Enfim, expõe as formações imaginárias de um sujeito que se constituiu no meio rural e, de forma intercambiável, procura se ajustar ao meio urbano, assumindo os lugares que lhe são determinados, mas não consegue se desvencilhar das lembranças de um passado que, de forma subjetiva, o instituiu como sujeito de discurso.

Com o desenvolvimento das cidades, o campo, que antes era de fundamental importância para o homem, lugar onde se mantinha uma relação íntima com a terra, transforma-se em um espaço menos prestigiado, visto que a urbanização com suas tecnologias torna-se dominante. O campo era marcado como território de contato com a natureza e meio de sustento das pessoas. Mas esses valores se perderam, tendo em vista que os aspectos urbanos passam a predominar perante o modo de vida no campo.

As diferenças entre o campo e a cidade são bastante amplas e podem aparecer sob diversas formas, tanto na ficção quanto nas narrativas históricas. Em *O cachorro e o lobo*, as divergências encontradas entre o urbano e o rural são de certo modo complexas e notavelmente relacionadas

ao cotidiano de nossa sociedade. Sendo assim, o presente trabalho justifica-se por suscitar uma reflexão acerca do urbano e do rural dentro e fora da literatura, levando-se em consideração os aspectos que fizeram emergir as diferenças entre esses espaços. Em vista disso, é significativo falar sobre a predominância do ambiente urbano na sociedade e seu retrato na literatura, que carrega em si divisões em diversos segmentos entre as quais está a fronteira ou “abismo” que separa o meio rural do meio urbano.

Partindo do que foi introduzido até aqui, passamos então a análise de *O cachorro e o lobo*, obra de Antonio Torres. No referido romance, Antônio Torres apresenta um cenário peculiar como alguém que conhece o lugar, para desenvolver a narrativa literária e, ao mesmo tempo, torná-la um acontecimento de linguagem, no qual podemos identificar os processos discursivos. O espaço que constitui o cenário da obra é o interior da Bahia. Na narrativa, entendemos que autor e personagens se confundem, pois na constituição do sujeito de discurso, o autor assume uma posição sujeito e se mostra, de forma subjetiva, por meio dos personagens.

Encontram-se materializadas, no romance, questões sociais como o êxodo rural dos nordestinos, principalmente, a partir da década de 1940, o desenvolvimento urbano e o conseqüente atraso do campo. Destacam-se, portanto, as relações que se estabelecem entre o espaço urbano e o espaço rural. O primeiro, em pleno desenvolvimento, o segundo, estagnado no tempo e no espaço. Questões como essas estão ligadas a um contexto histórico específico que possibilitou a produção de *O cachorro e o lobo*.

Nesse sentido, podemos pensar como a literatura se relaciona com a história e como se apropria dessa, recriando-a. Como afirma Borges (2010), a literatura se constitui como uma forma de representação social e histórica, como testemunha de uma época. Configurando-se como uma forma de representar a realidade social, cultural ou histórica, a literatura traz em si o cruzamento entre o individual e o coletivo, pois, ao falar de uma coletividade, o autor está também se inserindo nela. Desse modo, o autor ao produzir as representações do real está dialogando com a realidade na qual se insere. É o caso de *O cachorro e o lobo*, em que Antonio Torres, enquanto autor, se

constitui como sujeito de discurso para se subjetivar em uma realidade coletiva da qual faz parte e conhece tão bem.

A ocorrência desse processo é possível, porque a literatura com seu jogo de linguagem é capaz de registrar acontecimentos de uma época, de uma sociedade, trazendo para nós, leitores, a possibilidade de acessar informações muitas vezes camufladas pelas narrativas históricas. Dessa maneira, a ficção, ao representar a realidade sociocultural de um lugar e de um tempo, o faz com um novo direcionamento, lançando um novo olhar e novas interpretações sobre a realidade representada.

Desse modo, a literatura se constitui como um poderoso instrumento de representação do real, podendo assumir uma posição de denúncia ou de testemunha dos fatos históricos pertencentes a uma época e lugares determinados. É, portanto, a representação do real que permite a identificação das materialidades discursivas, não como dados, mas como evidências.

Nessa perspectiva, consideramos que a literatura é carregada de intencionalidade e de discursividade, ela traz em suas representações reflexões acerca do conteúdo que carrega, convidando o leitor para, em um gesto de interpretação, refletir sobre uma determinada realidade.

Em *O cachorro e o lobo*, entendemos que acontece algo semelhante, Antônio Torres, no exercício da função autor, ao mesmo tempo que revisita os lugares perdidos na memória, convida o leitor para fazer o percurso com ele. Nesse sentido, o romance em questão traz esse lugar para o espaço discursivo, resgatando-o do esquecimento e dando voz aos personagens. Enfim, o autor consegue, em *O cachorro e o lobo*, representar e testemunhar a realidade de uma época, transformando a obra em um acontecimento de linguagem.

É neste sentido que vamos analisar a obra, em uma perspectiva que vai muito além do estudo da língua, dos aspectos gramaticais, das regras que regem o seu uso, das teorias literárias. Iremos considerar também os elementos extralinguísticos que estão intrinsecamente ligados à produção dos discursos, tendo em vista que cada sujeito está situado em um tempo e um espaço específico, possui valores, ideologias e visão de mundo próprias. Tudo isso para chegarmos à interpretação. Faz-se necessário, quando falamos em

discurso, ampliar nossa visão para além dos aspectos linguísticos, já que as crenças, os valores, a ideologia que o sujeito carrega se fará presente em seu discurso, “é por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem” (BRANDÃO, 2013, p. 3).

Nesse sentido, as CP se constituem como um elemento fundamental para a Análise do Discurso, que, de acordo com Brandão (2013, p. 6), “pode ser definida como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando”. Assim, tendo em vista que os discursos não são soltos, vazios, mas contextualizados, na análise, é preciso levar em consideração o contexto de produção. É preciso identificar quem produz o discurso (o sujeito destinador), a quem é dirigido (o sujeito destinatário), a situação (os aspectos sociais, históricos e geográficos que envolvem tal discurso).

Enfim, na análise, devemos levar em conta as CP que sustentam a construção dos discursos. Não podemos perder de vista que, na constituição de sentidos, todo dizer tem uma relação com sua exterioridade, com o que é dito em outro momento, em um espaço determinado. É preciso considerar que nas “condições de produção em sentido estrito temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2002, p. 30).

De acordo com Pêcheux (1975), citado por Lagazzi (1988), as CP correspondem ao “efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito”. Além disso, quando falamos em CP, nos remetemos à situação concreta (ao momento da enunciação), ao locutor e ao interlocutor (aos sujeitos de discurso). Assim, de acordo com Fernandes (2007, p. 28), o discurso tem existência na exterioridade do linguístico, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente.

Nesse aspecto, toda análise requer atenção, já que, para se analisar os discursos, é necessário levar em consideração todos os processos que os constituem e que lhes conferem sentidos, pois é inviável a compreensão dos

processos discursivos pelos objetos simbólicos, se não houver remissão ao que existe no sentido já lá.

Em sentido estrito, temos, portanto, o contexto imediato, o momento da formulação da obra funcionando da seguinte forma, de um lado, Antonio Torres, enquanto autor, destinador dos discursos, constitui-se em sujeito de discurso, a quem vamos chamar de sujeito (A), por outro lado, temos seu interlocutor, o público leitor, que chamaremos de sujeito (B). Acrescenta-se ao esquema de construção dos sentidos o referente (momento em que a obra foi escrita), na última metade do século XX. *O cachorro e o lobo* surge, tendo como personagem aquele que, em *Essa terra*, foi testemunha da partida do irmão mais velho (Nelo) para São Paulo e a volta do mesmo, que, não resistindo ao peso do fracasso, de ter retornado sem melhores condições de vida, acabou cometendo suicídio. *O cachorro e o lobo* retrata um momento em que o processo de migração era intenso e a cidade grande estava em destaque, o que fez as pessoas do interior partirem em busca de sobrevivência.

Em sentido amplo, temos os aspectos sociais, históricos e ideológicos. Os discursos são produzidos de acordo com os lugares socioideológicos que os sujeitos ocupam e, por isso, se dá a produção de um discurso e não de outro. Dessa forma, o romance posto em análise reúne discursos condizentes com o lugar que o sujeito enunciativo ocupa. Nesse caso, Antônio Torres, na função autor, elege como sujeito discursivo o narrador (Totonhim) e, por meio dele, vai falar de dois mundos antagônicos que torna o sujeito dividido. Primeiro, Junco, interior onde nasceu. Segundo, São Paulo, onde passou a viver.

O sujeito destinador, que vamos chamar de (A), para construir um discurso ambientado no espaço rural, revisita suas Formações Imaginárias, pondo de forma representada as relações cotidianas de um lugar que o constituiu como sujeito desse discurso. Isso fica evidente quando o sujeito (A) traz para seu discurso os elementos regionais, destacando acontecimentos, como por exemplo, o êxodo rural dos nordestinos para o sul do país, entre outras representações. Na heterogeneidade dos discursos, o autor aborda também a cidade grande, explicitando uma FD dominante que conhece, sabe como funciona e por isso questiona.

Daí, poderemos dizer que o sujeito (A) se constitui como um sujeito discursivo e, como tal, revela em seu discurso o lugar social a que pertence e um conjunto de outras vozes presente em sua fala. Desse modo, “[...] o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem” (FERNANDES, 2007, p. 36). O sujeito é, pois, heterogêneo, já que, na sua voz se faz presente um conjunto de diferentes vozes. Tendo em vista que o sujeito quando produz seu discurso o faz com base em outros discursos produzidos em outros lugares, vale ressaltar que é através da retomada desses discursos pré-construídos que novos discursos são produzidos. Entra em jogo aí o interdiscurso, nele encontram-se todos os dizeres existentes sobre um determinado saber.

É pensando no interdiscurso que entendemos que nossos dizeres, nossas palavras só fazem sentido porque já existem, porque já possuem sentido. Todo discurso é produzido se sustentando em uma memória, mesmo que o sujeito não se dê conta disso. Dito de outra forma, todo discurso dialoga com outros discursos e é nesse diálogo que novos discursos vão sendo construídos. Sendo assim, Antonio Torres enquanto sujeito de discurso tem sua produção discursiva alimentada por uma rede de discursos, os quais aciona e retoma para sustentar o seu dizer. Assim, os discursos que revelam conflitos entre campo e cidade em *O cachorro e o lobo* são alimentados por uma rede discursiva produzida por outras vozes em outros lugares.

Daqui pra frente preciso controlar a minha impaciência diante da fala arrastada desse povo, da sua prosa demorada, comprida, interminável. E procurar entender o que há de bom nisso. Vai ver, eles é que estão certos. Fazem esse velho mundo parecer um pouquinho mais humano. O problema é que acabo não tendo saco para tanta falta de pressa. (TORRES, 1998, p. 152)

Na citação acima, retirada de *O cachorro e o lobo*, o sujeito de discurso, narrador/personagem, remete-se a um discurso construído anteriormente em que se diz que a cidade é guiada pela intensa movimentação e pela rapidez do tempo, enquanto no campo o tempo corre devagar, seguindo a lógica dos acontecimentos. Evidencia-se, portanto, no

discurso do sujeito de discurso que, na cidade, os homens acompanham a velocidade das máquinas e, no campo, eles seguem o ritmo natural da vida:

No urbano, o cotidiano é construído sobre um tempo mecânico. As formas como as pessoas se apropriam do tempo e dele se utilizam não são compassadas pelas mudanças naturais. Ritmo do tempo segue a velocidade da mobilidade excessiva dos processos de produção, circulação, troca e consumo de mercadorias. (BAGLI, 2010, p. 83)

Ainda com base nesses discursos produzidos em outros lugares e momentos, o enunciador da obra em questão leva para seu discurso outra voz que fala do processo intenso de urbanização que está indo de encontro com os espaços rurais.

O lugar agora está uma gracinha. Dá gosto de ver. Tem luz elétrica noite e dia, água encanada, televisão de montão, banca de jornais, dois ginásios, dois hospitais, supermercado, carro a dar com o pau e, pasme, até uma biblioteca pública! (TORRES, 1998, p. 12)

O efeito de sentidos que o enunciador produz no trecho supracitado nos leva a pensar que o interior ao qual o mesmo se refere está ganhando características urbanas e até mesmo perdendo seu caráter rural. A esse respeito Bagli (2010, p. 95) afirma:

[...] Seguindo essa reflexão, o rural para se manter rural teria que está destituído de todo e qualquer tipo de tecnologia criada para facilitar a vida das pessoas. Isso significaria dizer que a condição de ruralidade seria dada pela ausência total de tecnologias e pela rusticidade.

Segundo a autora, se considerarmos que a presença de tecnologias confere a um ambiente um *status* urbano estaremos admitindo que o campo para ser considerado campo deve ser desprovido de qualquer tipo de inovação tecnológica.

Outro discurso está presente no discurso do enunciador em *O cachorro e o lobo*. Aquele que diz que a cidade é guiada pela lógica da produção

e do capital e, embora ela concentre um grande número de pessoas, não consegue oferecer oportunidades suficientes ou ainda acaba excluindo aqueles que não conseguem se incorporar à lógica do capitalismo, ou melhor, não conseguem ser produtivos a ele.

Pensemos, sobretudo nas pessoas, tanto naquelas que são atraídas pelo urbano (via processo migratório), quanto naquelas que são subjugadas (“engolidos” via processo de expansão) à sua lógica. O urbano concentra pessoas, mas não oferece oportunidades a todos (BAGLI, 2010, p. 101).

Em *O cachorro e o lobo*, o personagem Nelo entra em jogo para trazer à tona justamente esses discursos que o sujeito enunciador retoma. Nelo foi para São Paulo em busca de melhores condições de sobrevivência, no entanto não consegue ser incorporado ao grande sistema produtivo e, por isso, é descartado pelo mesmo, retornando ao seu lugar de origem com o peso do fracasso que o fez colocar fim na própria vida.

[...] Primeiro uma conversa com meu irmão Nelo, aqui nesta cozinha, no dia em que ele chegou de São Paulo, muito bem embalado num terno de casimira, sapatos de duas cores, a boca cheia de dentes de ouro, um relógio brilhando mais do que a luz do dia, um rádio de pilha faladorzinho como um corno, e nem um tostão furado nos bolsos – o que só fui ficar sabendo quando já era tarde demais para fazer alguma coisa (TORRES, 1998, p. 39).

Após a leitura de *O cachorro e o lobo*, podemos constatar que o romance tem marcas autobiográficas, o que nos leva a inferir que o sujeito (A), ao assumir a função de escritor, posição essa munida de poder social, utiliza os recursos literários para falar de uma identidade brasileira da qual faz parte, para dar voz ao lugar que é colocado à margem da história e combater o apagamento, devolvendo, pois, a importância de sua existência. Para isso, o sujeito (A) produz seu discurso com base em crenças e valores que carrega. O discurso é, pois, oriundo do espaço socioideológico que o sujeito (A) ocupa, de outros discursos que atravessam a formulação de forma interdiscursiva.

[...] o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir dessa inscrição; de sua voz, emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas (FERNANDES, 2007, p. 28).

Dessa maneira, o sujeito (A) se apropria de uma linguagem intrínseca ao espaço geográfico que está dando ênfase em seu discurso e, assim, atinge o público leitor, o sujeito (B) que poderá aderir ou não os sentidos advindos do discurso do sujeito (A).

O espaço geográfico onde ocorre a narrativa, nos é apresentado como um povoado simples, mas com sonhos enraizados na memória de seu povo. Como sendo um lugar situado no interior da Bahia, Junco não tinha muitas possibilidades de crescimento, era, desse modo, caracterizado pelo seu atraso, pela insuficiência de recursos econômicos que garantissem a sobrevivência do seu povo. Em vista disso, as pessoas do lugar iam embora para São Paulo, em busca de melhores condições de vida. O sonho do Junco era confiado a essas pessoas, acreditando que elas voltariam um dia com riqueza e sucesso, trazendo a prova de que a cidade grande é a fonte das realizações.

Percebemos, assim, que *O cachorro e o lobo* é constituído por um discurso complexo de crítica da predominância da cidade e reconhecimento da precariedade da vida no interior. Isso porque o romance é marcado pelo movimento de migração para os grandes centros urbanos do sul do Brasil, muito comum na segunda metade do século XX.

Fica evidenciado nos discursos que a cidade grande, lugar dos avanços tecnológicos, capaz de abrigar grande número de pessoas, é uma ilusão. Não é o centro das realizações e possibilidades, pois nem todos conseguem melhorar de vida e adquirir sucesso imediato. Por outro lado, o interior é um lugar de atraso, sem possibilidades, e o destino daqueles que aí moram será a migração, e mesmo aqueles que não partiram ficaram à espera dos que foram para cidade, na esperança de que a civilização dos centros urbanos iria chegar para o interior.

[...] Cadê o povo dessa terra? Morreu de sede? Foi devorado pelo sol? Onde está todo mundo? Em Alagoinhas, Feira de Santana, Salvador, Ilhéus, Itabuna, no Sul do cacau, na fuzarca do Rio de Janeiro, nos poderes de Brasília, nos garimpos do Pará, nas fazendas do Mato Grosso, nos rios do Amazonas, no trafico de Rondônia, nas terras verdes de São Paulo-Paraná, nos pampas do Rio Grande do Sul? [...] (TORRES, 1998, p. 78).

Assim, as vozes, os discursos que estão presentes no romance nos chamam a atenção para a realidade do interior, para o destino dos nordestinos, que era partir para outras regiões do país em busca de uma vida melhor. Desse modo, o sujeito enunciativo através desses discursos mostra, pois, uma atitude de tornar explícito a imagem do lugar de onde fala e do qual fala. O sujeito (A) se situa como alguém que tem suas raízes no pequeno povoado do Junco e que, passando um longo tempo distante, se encontra dividido entre o mesmo e a cidade de São Paulo, onde até então estava estabelecido. Assim, ao acionar a memória o sujeito de discurso, através do narrador/personagem, faz um recorte dos acontecimentos que se passaram em Junco, relatando, principalmente, o suicídio de Nelo como exemplo de fracasso daquele que foi para São Paulo e retornou sem nada.

Além disso, através da ficção, o escritor Antonio Torres, enquanto sujeito do discurso, consegue dar voz ao interior que luta pela sobrevivência em face da invisibilização pela sociedade que enaltece os meios urbanos devido ao desenvolvimento industrial e pelo capitalismo que atrai e produz homens cada vez mais alinhados ao seu ritmo de crescimento.

Em *O cachorro e o lobo*, podemos observar claramente a presença da cidade e do campo como espaços divergentes e que se encontram em constantes conflitos. O campo é apresentado como lugar de pessoas humildes que possuem e cultivam seus costumes, sua cultura, os modos de viver, de pensar sobre o mundo e agir sobre o mesmo. Diferente do espaço rural, a cidade possui outros valores, cultura e modos de vida bastante distintos daquele. A cidade na referida obra invade o campo com sua bagagem de valores e com seu caráter de detentora da civilização, deixando explícito para nós leitores os contrastes entre ambos os espaços. Isto fica claro quando o enunciativo fala dos modos de vida do povo do Junco em comparação com os

costumes urbanos e a atração que a cidade despertava nos moradores daquele lugar.

Em se tratando das relações sociais urbanas, constatamos, a partir da narrativa, que as pessoas da cidade fazem contato entre si de forma bastante impessoal, ou seja, não possui uma relação íntima ou uma proximidade significativa. Em síntese, as relações sociais entre indivíduos da cidade tendem a serem mais fechadas e pragmáticas.

Os contatos da cidade podem ser face a face, mas são, não obstante, impessoais, superficiais, transitórios e segmentários. A reserva, a indiferença e o ar blasé que os habitantes da cidade manifestam em suas relações podem, pois, ser encarados como instrumentos para se imunizarem contra exigências pessoais e expectativas de outros (WIRTH, 1938, p. 109).

Fica claro então que as pessoas do campo tendem a ser mais próximas e manterem uma relação social íntima, mais segura, ao contrário das pessoas da cidade, que, na velocidade do dia a dia, pouco se falam ou se olham por estarem sempre ocupadas e apressadas.

[...] Afinal, venho de uma cidade onde ninguém tem tempo a perder com uma história que não possa ser resumida assim:
- Oi, tudo bem?
- Tudo bem.
Ou:
- E aí, como vão as coisas?
Se você começa a explicar, o outro diz:
- Depois a gente se fala. Liga pra mim, tá? (TORRES, 1998, p. 67).

Vimos, no trecho supracitado como o enunciador da obra trata das relações sociais urbanas já mencionadas nesta discussão. Este é um aspecto de divergência entre campo e cidade revelada na obra. Embora a cidade seja tão idealizada, ela também possui aspectos negativos, como explicita Williams (1973, p. 11) ao dizer que: “também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição”. Esse

aspecto negativo da cidade por notável que seja não irá superar a predominância e muito menos o seu prestígio face ao campo. É preciso considerar que o campo possui aspectos positivos e negativos, o primeiro, refere-se ao seu caráter de harmonia, tranquilidade, o segundo, diz respeito ao seu atraso, inexistência de saberes sistematizados, etc. A respeito disso, Williams (1973, p. 11) fala que “o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples”. Por outro lado o mesmo menciona o campo “como lugar de atraso, ignorância e limitação” (WILLIAMS, 1973, p. 11).

No tocante às diferenças entre campo e cidade no romance, o campo apresenta-se como um lugar simples, cujos moradores possuem as mesmas características. Além disso, o campo, em *O Cachorro e o Lobo*, mostra-se como um espaço isolado, longe da civilização da cidade. Em contraste com o rural, a cidade se configura como o ambiente das grandes civilizações, o lugar do conhecimento e informações valorizadas (temos aqui uma Formação Ideológica). A área urbana revela-se por meio do sujeito discursivo como um lugar que atrai as pessoas iludindo-as com promessas de melhoria de vida e depois acaba descartando-as (temos aqui outra Formação Ideológica). Nelo é um bom exemplo disso, pois partiu para São Paulo em busca de oportunidades e, no entanto, acabou fracassando, retornando a Junco sem nada. Daí, o sonho do lugar, de Junco, também morreu, já que Nelo, a esperança viva que o povo alimentava em relação ao sucesso que a cidade reservava a todos que nela fossem se aventurar provou o contrário. Nesse momento da narrativa, o sujeito de discurso nos mostra que aquela visão idealizada que se construiu a respeito da cidade precisa ser repensada.

Vimos, até aqui, como a inscrição socioideológica do sujeito de discurso interfere na produção de sentidos. Assim, dá-se a produção de determinados discursos e não outros. A partir daí, tomamos consciência de que a ideologia produz seus efeitos se materializando nos discursos. Desta forma, cabe dizer que as Formações Ideológicas são constituintes de qualquer discurso que, por sua vez, está inscrito em determinada FD.

Considerando que o sujeito é afetado pela ideologia, cabe destacar que o mesmo não se dá conta disso e age sob a ilusão de que é a origem de seu dizer, esquecendo, pois, que o seu discurso só faz sentido porque já existe.

Já sabemos que o que dizemos só faz sentido porque já tem sentido, que os nossos discursos não são originalmente nossos. Todo dizer, todo discurso está em relação com o “já-dito”, com o “pré-construído”, com uma memória discursiva e, portanto, com o interdiscurso. Na obra que aqui tomamos como objeto de análise, foi possível verificar que os discursos produzidos pelo sujeito de discurso só fazem sentido porque seus sentidos possuem uma existência histórica. Dessa forma, os discursos construídos acerca do campo e da cidade pelo sujeito de discurso na obra têm por base “já-ditos” em outros lugares, momentos e por sujeitos diferentes. Vale ressaltar que tais discursos foram construídos pelo viés do esquecimento ideológico, isto é, aquele que leva o sujeito a pensar e agir como se seus dizeres não possuíssem uma existência histórica, não estivessem inscritos no interdiscurso.

Considerações finais

Na presente discussão, foi possível compreender como os discursos são construídos para produzir sentidos através de algumas noções que desenvolvemos aqui. Assim, a partir da noção de CP, compreendemos que a obra em análise aborda o momento em que o processo de migração de nordestinos para o Sul do Brasil ocorria em grande escala. Além disso, os discursos proferidos acerca da cidade e do campo revelam posições ideológicas assumidas pelo sujeito de discurso e, por isso, *O cachorro e o lobo* é constituído de determinados discursos e não outros. Dessa forma, o sujeito de discurso produziu determinados discursos com base em sua posição e lugar socioideológico em que se inscreve. Assim, só foi possível a produção dos discursos porque as CP permitiram a sua emergência.

Não existe discurso neutro, todo discurso tem existência em CP específicas e só faz sentido porque já possuem sentido, uma vez que não somos a origem do nosso dizer. Os discursos são construídos a partir de um já-

dito e é essa preexistência mesma do dizer que permite se dizer algo. Sendo assim, todo discurso está em relação com outros discursos, produzidos em outros lugares, outra época, por sujeitos diferentes.

Referências

BAGLI, Priscilla. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. Maria Encarnação Beltrão Sposito, Arthur Magon Whitacker (Org.). 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. *Revista de Teoria da História*. v, 1, n. 3, junho, 2010.

BRANDÃO, Helena H. N. *Analisando o discurso*. Disponível em:

<http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto1.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2015.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: *Práticas Discursivas e identitárias*. Solange Mittmann, Evandra Grigoletto, Ercília Cazarin (Org.). Sujeito & Língua. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. São Paulo: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD69). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. F. Gadet e T. Hak (Org.). Campinas: Ed. da UNICAMP, [1969] 1997a.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. F. Gadet e T. Hak (Org.). Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997b.

TORRES, Antônio. *O Cachorro e o Lobo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 224p.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Londres, 1973.

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. Rio de Janeiro, 1938, p. 97-122.

Recebido em 10 de novembro de 2016.

Aceito em 10 de dezembro de 2016.

LEITURA LITERÁRIA NA EJA: QUESTIONANDO A IDENTIDADE SEXUAL

Fábio Silva Santos¹
Carlos Magno Gomes²

Resumo. Este artigo apresenta uma proposta de letramento literário para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental a partir do debate em torno das identidades sexuais e da ambiguidade com a qual esse tema é abordado por Clarice Lispector no conto *O corpo*, da coletânea *A via crucis do corpo* (1974). Metodologicamente, aplicamos os conceitos teóricos ligados à formação do leitor: *identidade literária*, proposto por A. Rouxel; *Prática cultural de leitura*, articulado por C. Gomes; e *leitura literária na EJA*, defendido por M. Cruz. Como resultado desta pesquisa, apresentamos o relato de uma experiência de leitura que teve o objetivo de ampliar o horizonte de expectativa do leitor no que se refere à flexibilidade das identidades sexuais.

Palavras-chave. EJA. Letramento literário. Identidades sexuais.

LITERARY READING IN EJA: QUESTIONING THE SEXUAL IDENTITY

Abstract: This article presents a proposal of literary literacy for classes of Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) of Elementary School from the debate about sexual identities and the ambiguity as this theme is approached by Clarice Lispector in the short-story "O corpo" of the book *A via crucis do corpo* (1974). Methodologically, we applied the theoretical concepts related to the formation of the reader: "literary identity", proposed by A. Rouxel; "literary literacy", articulated by C. Gomes; and "literary reading" in EJA, defended by M. Cruz. As a result of this research, we present the report of a reading experience that aimed to broaden the reader's expectation horizon regarding the flexibility of sexual identities.

Keywords: EJA; Literary literacy; sexual identities.

¹ Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFS (2016). Bolsista CAPES. Professor da SEED-SE.

² Doutor em Literatura. Professor da UFS/CNPq. Pesquisador em estágio de pós-doutorado em Antropologia Social pela UnB. Endereço eletrônico: calmag@bol.com.br.

Introdução

Apresenta-se neste artigo uma experiência de leitura literária realizada numa turma da EJAEF II de uma escola pública do estado de Sergipe. Essa proposta de trabalho promove a discussão sobre as identidades sexuais contemporâneas a partir de uma abordagem cultural segundo a qual o texto literário traz discussões relacionadas às diversas identidades que circulam socialmente. Para isso, propomos oficinas de leitura do texto literário com o objetivo de promover a ampliação do horizonte de expectativa do leitor. Como corpus literário, selecionamos a representação das identidades sexuais da obra *A via crucis do corpo* (1974), de Clarice Lispector. Para este artigo, vamos apresentar os resultados das oficinas de leitura do conto *O corpo*, ressaltando que os contos *Ele me bebeu* e *A via crucis do corpo* também foram explorados durante nossas oficinas de vivência literária.

Metodologicamente, partimos das considerações de Maria de Fátima Berenice da Cruz, que ressalta a apropriação do texto literário como uma experiência de leitura de enriquecimento de nossas aulas da EJA, visto que os jovens e adultos trazem vivências sociais que ampliam o processo de interpretação. Com essa particularidade, esses sujeitos devem ser considerados “como parte integrante do ato da leitura” (CRUZ, 2012, p. 190). Na realização deste trabalho, as ações promovidas estavam centradas na reação desse sujeito diante da experiência estética e cultural da leitura do texto literário.

Nesse processo, espera-se que o leitor explore seu conhecimento de vida como um dos recursos para a interpretação dos sentidos do texto literário. Conforme Umberto Eco, cabe ao leitor o trabalho de preencher os espaços em branco a partir de dois motivos básicos: primeiro porque o texto é um mecanismo econômico, ou seja, precisa da ação do destinatário para gerar seu sentido; segundo porque, considerando sua função estética, o texto quer que o leitor tenha uma atitude interpretativa, ainda que costumeiramente essa interpretação ocorra dentro de determinados limites (ECO, 2004, p. 37).

Nessa perspectiva, o leitor é convidado a assumir a condição de coautor da obra, isso porque “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 2004, p. 37). Desse modo, qualquer sujeito real que se dedique a realizar

a leitura de uma obra, embora não seja aquele leitor idealizado pela estrutura do texto – porque ninguém pode ser – assume a função de cooperar com o processo de atualização dos significados do texto. Assim considerando, chega-se ao reconhecimento de que não se pode dar menos crédito à interpretação do leitor das turmas de EJA sob o pretexto de que suas análises não fazem sentido ou são insuficientes.

Esta experiência tem a peculiaridade de explorar a perspectiva cultural de apropriação da obra literária. Nesse modelo de leitura, o aluno precisa ser incentivado a aplicar questões culturais presentes no texto para, a partir daí, lançar-se na tarefa de atualizar os significados da obra literária. Nessa direção, a prática cultural de leitura reforça a ampliação do horizonte de expectativa do leitor, que passa pelo processo de identificação do seu “pertencimento identitário” e de “sua capacidade de aceitação e reconhecimento das diferenças que perpassam o pertencimento do outro” (GOMES, 2014, p. 29). Para nossas oficinas, enfatizamos as questões sobre a identidade sexual e as ambiguidades do texto literário de Clarice Lispector.

Para o estudo dos dados sobre a recepção dos textos literários, optou-se pela realização de uma atividade de produção de textos através da qual os alunos puderam expressar sua compreensão sobre os contos lidos. Tal procedimento foi adotado a partir da valorização da leitura do texto literário e da produção de um texto com os resultados dessa interpretação (XAVIER, 2014, p. 11). Os textos produzidos pelos alunos nessas atividades constituíram um importante registro do nível de apreensão da leitura e sua análise revelou os caminhos por eles seguidos para atuarem sobre o texto literário, levando para a obra suas experiências de vida e dela extraíndo também uma nova compreensão sobre as diferentes identidades sexuais, que fazem parte da contemporaneidade.

Na realização deste trabalho, portanto, foram considerados quatro elementos fundamentais: 1- as características dos alunos da EJA; 2- os aspectos estéticos e socioculturais representados na obra literária; 3- a prática docente aplicada ao trabalho de leitura; e, 4- as contribuições que os estudos teóricos oferecem hoje à prática da leitura literária. A partir desses elementos, foram organizadas as oficinas de leitura nas quais o leitor foi convidado a atuar de

forma crítica e criativa para poder colaborar de fato com a produção de significados para os textos lidos. Na sequência, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre a leitura literária e as etapas das oficinas com os resultados alcançados.

Experiências e vivências culturais

Para obter informações sobre as concepções de leitura dos alunos da EJA, foi explorado o espaço de convivência da leitura. Nessa ocasião, foram propostas para o grupo, de forma gradativa, diversas questões sobre seus hábitos de leitura, tipos de leitura que preferem realizar, interesse por histórias de ficção e relações que eles percebem entre as histórias que eles leem e a realidade na qual eles vivem. A partir dessa conversa, pôde-se constatar que, para esses alunos, o ato de ler obras literárias limita-se às poucas atividades realizadas pela escola.

Essa leitura ocorre, quase que exclusivamente, através do livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, evidenciou-se que esses alunos não fazem distinções claras sobre o tipo de leitura que gostam de realizar – foram citados por eles, além do livro didático, textos bíblicos, panfletos, revistas em quadrinhos e piadas postadas em aplicativos de comunicação instantânea. Com relação à leitura de textos de ficção, os participantes das nossas oficinas demonstraram já ter consciência de que os fatos apresentados na obra literária não correspondem fielmente aos fatos da realidade. Eles reconhecem que, por meio da leitura, podem exercitar a capacidade de se colocarem no lugar de outros sujeitos – as personagens – para experimentar outras formas de viver, sem, contudo, deixarem de ser eles mesmos.

Nesta experiência de vivência da leitura, pôde-se perceber que, inicialmente, a leitura literária era vista por eles como uma atividade irrelevante, marcada por um certo distanciamento. Todavia, com a execução das oficinas, pudemos perceber que alguns alunos passaram a explorar de forma significativa os aspectos estéticos e ambíguos do texto literário.

Esse distanciamento é resultado de uma prática de leitura como exercício de cobrança e de avaliação cognitiva, no qual “a escola transforma a leitura numa atividade maçante, puramente formal para a qual são indiferentes os valores que animam a ler e a discutir os textos lidos” (CHIAPPINI, 2005, p. 177-178). Em muitos casos, o que se observa é uma prática de leitura literária dissociada das experiências de vida e das expectativas dos alunos. Desconsideram-se, nesses casos, as especificidades e as necessidades de alunos para os quais o contato com a literatura poderia contribuir para a sua formação pessoal, escolar e social.

Compreende-se, assim, que é necessário estabelecer uma relação entre o leitor e o texto na qual ambos se complementem: o leitor leva para o texto suas experiências de leitura e seus conhecimentos de mundo; por outro lado, o texto entrega para esse leitor novos conhecimentos a serem aplicados na sua compreensão da realidade cultural na qual ele vive e, também, na realização de outras leituras, visto que o processo de leitura de um texto envolve a exploração do sujeito por ele mesmo. Tal prática não é simples e necessita de tempo e estratégias de leitura capazes de vencer a inércia do sujeito em se envolver com o texto literário e com os sentimentos que ele provoca.

No contexto escolar, a aproximação entre leitor e texto nem sempre ocorre de forma harmônica. Em seus estudos, Annie Rouxel (2013, p. 71) observa que, muitas vezes, os alunos não se interessam pela leitura porque os textos abordados em sala de aula são distantes de sua realidade cultural. Além disso, a leitura escolar ocorre num ritmo que não contribui para que eles estabeleçam uma relação agradável com a obra; a leitura literária passa a ser encarada como uma atividade enfadonha e rejeitada por esses estudantes. Com isso, a leitura de obras literárias que deveria ser uma atividade capaz de proporcionar momentos de fruição estética e aprofundamento da reflexão sobre diversos aspectos da experiência humana, torna-se um momento desinteressante, sem significado para os alunos e prejudicial à própria razão de ser da literatura.

Vale ressaltar que são as primeiras leituras que oferecerão a esses leitores uma gama de conhecimentos e procedimentos que serão por ele

incorporados e utilizados em situações futuras, na sua relação com outros textos literários. Ressaltando essa perspectiva, Cruz (2012, p. 183) defende que: “é interessante e viável a leitura de clássicos da literatura em ambientes escolares onde reside o mito da dificuldade de compreensão de leitura de qualquer texto que fuja ao padrão de textos curtos e simples”. Portanto, a vivência da leitura literária é um desafio para o professor que tem pela frente a formação do leitor crítico, capaz de traduzir e comparar as representações literárias com seu universo social.

Ampliando o horizonte cultural

Na experiência de leitura aqui apresentada, reconhece-se que a obra literária, com suas múltiplas e surpreendentes formas de representação dos sujeitos que habitam a realidade, pode contribuir para levar o leitor a refletir sobre o fato de que, hoje, as identidades sexuais se apresentam de forma fragmentada, descentrada, fluidas e ambíguas. Assim, ao se permitir acompanhar as ações de determinadas personagens nos seus momentos de intimidade, o leitor também poderá conhecer os sentimentos e os valores que motivam os atos sexuais desses seres. No livro de contos *A via crucis do corpo*, percebe-se que a autora mantém o tempo todo a consciência de que está fazendo confissões que envolvem a vida sexual de outras pessoas. Com certo constrangimento, ela declara: “Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos. Como é que sei? Sabendo. Artistas sabem de coisas” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Nesta incursão pelo universo dos desejos e dos prazeres das personagens do conto “O corpo”, oferece-se ao leitor a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre esse importante elemento próprio da condição humana: as diferentes formas de viver a sexualidade. Os relatos íntimos das personagens desse conto serão usados como suporte para o debate acerca da sexualidade. Segundo Foucault, a partir do século XIX, tem se intensificado a confissão voluntária dos prazeres sexuais. E, nesse caso, a confissão não consiste em relatar apenas o ato sexual, mas também, e principalmente, trata-se de “reconstituir nele e a seu redor, os pensamentos e

as obsessões que o acompanham, as imagens, os desejos, as modulações e a qualidade do prazer que o contém” (1999, p. 63).

Com essa experiência de leitura pretende-se levar o leitor a refletir sobre o fato de que, embora as múltiplas identidades sexuais estejam presentes no mundo atual de forma bastante evidente, há ainda uma noção hierárquica que estabelece uma das variantes como sendo a normal. A partir de sua adequação ou de seu afastamento em relação a esse padrão, a identidade de cada sujeito será submetida a um julgamento pelo grupo social do qual ele faz parte.

Historicamente, o padrão sexual que ainda hoje vigora é construído em torno de uma sexualidade excludente que tem como norma a do “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”. Nesse contexto, “serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2010, p. 15-16, grifos da autora).

Por esse padrão, as demais formas de viver a sexualidade são consideradas desvios, ou seja, formas indesejáveis de ser. Em contrapartida, a luta pelos direitos humanos é uma constante, quando se defendem as diversas possibilidades de construção das identidades sexuais. A multiplicação dessas identidades corresponde a várias formas de ver e de compreender a sexualidade do outro. Entretanto, de forma cada vez mais declarada, e reivindicando o reconhecimento de sua legitimidade e, portanto, de seus direitos, essas diversas formas de viver a sexualidade ocupam diferentes lugares na sociedade. De acordo com Foucault (1999), muitas sexualidades ocupam espaços interditos, outras são aceitas apenas fora dos espaços familiares. Portanto, a maioria dessas identidades fora do padrão heterossexual é marginalizada pelo senso comum como veremos no debate proposto aos leitores da EJA.

Para Guacira Louro (2010), a sexualidade de cada sujeito apresenta-se, muitas vezes, de forma ambígua: o indivíduo não se define de forma fechada; sua sexualidade também fica condicionada ao momento vivido e aos outros sujeitos com os quais cada um está em contato. Nesse contexto, o

leitor pode ampliar sua compreensão sobre as sexualidades híbridas e ambíguas a partir da leitura de obras nas quais a construção de determinadas personagens conteste o padrão socialmente definido.

Tais constatações fortalecem a compreensão de que a leitura literária pode oferecer importantes contribuições para as discussões sobre essa questão identitária e sobre a diversidade de comportamentos sexuais. Nesse sentido, a leitura de determinadas obras, a exemplo do conto *O corpo*, de Clarice Lispector, além de proporcionar momentos de apreciação estética, também convida o leitor a refletir sobre os conflitos entre as regras estabelecidas pela sociedade e as diversas formas de se viver a sexualidade conforme os interesses particulares de cada sujeito. No processo pedagógico, apresenta-se também a possibilidade de se discutir sobre os preconceitos ligados às diferentes sexualidades, propondo a convivência com a diversidade sexual como parte dos direitos humanos e princípio do respeito mútuo.

Oficinas de leitura

Na realização das atividades que integram as oficinas de leitura, foi aplicada a prática cultural de leitura (GOMES, 2014), partindo da premissa de que a interpretação do texto literário é guiada pela formação cultural do leitor. Esse método propõe que, levando em conta o horizonte de expectativas dos alunos, determinado por suas vivências anteriores, o professor provoque situações que propiciem o questionamento desse horizonte cultural por meio do debate sobre questões identitárias relativas ao gênero e à sexualidade.

Evidencia-se, desse modo, a importância de fortalecer nos jovens leitores uma postura ativa no processo de construção de significados do texto a partir do horizonte cultural dos leitores que participam da oficina de leitura. Com a aplicação desse método, pretende-se observar como se processou a recepção do texto literário pelos alunos e como essa leitura atuou para alterar o horizonte de expectativas que eles já possuíam sobre as identidades sexuais do texto literário.

Com isso, ao mesmo tempo em que esses leitores emprestam ao texto conhecimentos acumulados em suas experiências culturais, também

recolhem dele novos conhecimentos sobre as questões culturais representadas no texto literário. A partir dessa troca de conhecimentos, o leitor amplia sua visão sobre a temática cultural abordada e o texto passa por um processo de renovação, uma vez que a ele foram incorporados os conhecimentos oferecidos por mais um leitor, conforme Rouxel (2013).

A primeira etapa da realização do trabalho de leitura atendeu ao objetivo de detectar, através da aplicação de um questionário, os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam a respeito das identidades sexuais contemporâneas. Esse questionário compunha-se de cinco proposições frente às quais os alunos deveriam se posicionar sobre temas como a bigamia, a homossexualidade masculina e feminina, o adultério e a traição. As respostas apresentadas pelos alunos ajudariam o professor a identificar os conhecimentos que precisariam ser mais trabalhados para que a interpretação dos textos se processasse de forma mais ampla.

Na segunda etapa, promoveu-se a leitura de textos jornalísticos para atender ao horizonte de expectativas dos leitores detectado na etapa anterior. Os textos lidos nesta etapa compõem a unidade temática *Diversidade sexual* do livro didático que os alunos já possuíam – *Alcance EJA: Língua portuguesa*³. O primeiro deles, intitulado Preconceito em pauta⁴ propunha algumas discussões sobre diferentes formas de preconceito de que são vítimas os membros da comunidade LGBT e, também, algumas ponderações sobre a implantação de leis que criminalizem atos motivados pela homofobia. O segundo texto constituía um trecho do artigo Governo lança política de saúde para público LGBT no SUS⁵ e nele se discutiam questões relacionadas à homossexualidade, à transexualidade, à homofobia, e à necessidade de que sejam garantidos os direitos do público LGBT no que se refere ao atendimento na rede pública de saúde.

³ Obra didática organizada por Laura Volp, publicado em 2013 pela Editora Positivo e destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Constitui um material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – para os alunos das escolas públicas do Brasil.

⁴ Preconceito em pauta. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, dez, 2011. Opinião, Caderno 6.

⁵ NUBLAT, Johanna. Governo lança política de saúde para público LGBT no SUS. *Folha de S. Paulo*, 1 dez. 2011. Equilíbrio e saúde.

Atendido o horizonte de expectativas dos alunos, para promover a ruptura do horizonte de expectativas dos leitores, foi realizada a leitura do conto *O corpo*. Essa narrativa descreve o cotidiano de uma família fora do padrão composta por um homem, Xavier, e duas mulheres, Beatriz e Carmem. Essa relação passa a ser assombrada pela presença de uma prostituta. Infelizes com a traição do marido, as duas esposas se vingam de forma trágica. Essa etapa de leitura levou em consideração o estranhamento que a obra literária provocou nos alunos, visto que ela se distanciava do horizonte de expectativas tradicional ao descrever um casamento bígamo e cenas homoeróticas entre duas mulheres.

No primeiro momento desta etapa, foi realizada a apresentação do livro *A via crucis do corpo*. Na sequência, para que os alunos refletissem sobre o ato de ler histórias e sobre o trabalho criativo de Clarice Lispector, o professor expôs alguns trechos do texto *Explicação*, no qual a autora reflete sobre o fazer literário, a recepção da sua produção por determinados leitores e, também, sobre a temática cultural abordada nos contos que compõem aquela obra – a fragmentação da sexualidade dos sujeitos contemporâneos: “Uma pessoa leu meus contos e disse que aquilo não era literatura, era lixo. Concordo. Mas há hora para tudo. Há também a hora do lixo” (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Em seguida, os alunos realizaram uma leitura silenciosa do conto *O corpo*. Após essa atividade, eles foram incentivados a fazer comentários e expor questionamentos sobre o texto com base em perguntas lançadas pelo professor com o propósito de verificar quais as características que mais lhes chamaram a atenção na construção das personagens, considerando a forma como cada uma delas vivia a própria sexualidade. Nessa etapa, surgiram questões também relacionadas aos ambientes dessas personagens. Destaca-se o incômodo que a inserção da prostituta causou ao desfecho da narrativa. Essa personagem provocou o desequilíbrio na relação entre as personagens que compunham o triângulo amoroso e, conseqüentemente, o desequilíbrio na própria narrativa. Nessa conversa foram discutidas, então, questões relacionadas à poligamia, à prostituição, ao homossexualismo feminino e ao adultério.

No segundo momento desta etapa do trabalho, os alunos foram instruídos a produzir um texto no qual registrassem aquilo que mais lhes chamou a atenção no texto lido na atividade anterior, considerando a forma como ele foi escrito, a trajetória de cada personagem e as situações vividas por elas na busca pela realização de seus desejos sexuais. Com esse registro feito pelos alunos, o professor atendeu ao objetivo de coletar material para observar como se deu a recepção desse conto e até que ponto tal leitura rompeu o horizonte de expectativas anterior.

Na etapa seguinte, para que os leitores revissem e aprofundassem os conhecimentos adquiridos a partir da leitura do texto de Clarice Lispector, o professor promoveu um debate sobre as impressões apresentadas pelos alunos a respeito do conto. Foram apresentados aos alunos questionamentos sobre alguns conceitos e valores levantados nos textos produzidos por eles mesmos. Houve a necessidade de que o professor esclarecesse algumas dúvidas sobre os aspectos legais de um homem ser casado com duas mulheres.

Para finalizar o trabalho de leitura desse conto, no segundo momento desta etapa, foi realizada a exibição do filme *O corpo*⁶. A exibição dessa adaptação cinematográfica atendeu ao propósito de promover uma nova leitura da obra de Clarice Lispector a partir da linguagem audiovisual. Após a exibição dessa obra, os alunos foram estimulados a fazerem associações entre o filme e o texto lido, ressaltando as semelhanças e as diferenças entre as duas linguagens. A opção pela exibição do filme somente após todo o trabalho de leitura e análise da obra escrita atendeu ao interesse de não direcionar a leitura do conto a partir da representação proposta no filme.

No procedimento adotado para a exibição dessa obra audiovisual, considerou-se que, para promover a exibição de um filme que dialoga ou que é uma adaptação de uma obra literária, o professor deve observar se esse livro

⁶ Filme de 1991, adaptação da obra de Clarice Lispector realizada pelo diretor José Antônio Garcia, com Antônio Fagundes, Marieta Severo e Cláudia Jimenez nos papéis principais. Disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com>. Acesso em 10 de ago. de 2016.

já foi lido pelos alunos, ainda que apenas alguns de seus fragmentos, para que, dessa forma, possa sugerir uma leitura que se realize através da comparação e do contraste que se estabelecem entre as duas linguagens, de tal modo que sejam observadas as especificidades de cada uma delas (THIEL; THIEL, 2009, p. 48). Evitou-se, assim, que os leitores já realizassem a leitura do texto tendo em mente a materialização de determinados elementos do conto.

Na última etapa desse trabalho, com o propósito de ampliar o horizonte de expectativas do leitor, o professor apresentou slides no Datashow, enfatizando as ambiguidades sexuais representadas no conto de Clarice Lispector. Em seguida, foi promovido um debate no qual, os alunos fizeram comentários sobre as personagens ficcionais a partir de algumas provocações lançadas pelo professor. Assim, foram discutidas questões sobre as características sociais das personagens, considerando aspectos físicos e psicológicos de cada uma delas. Para complementar essa atividade, foi solicitada aos alunos a produção de um texto, expondo a compreensão que eles tiveram sobre a obra lida.

A partir desses textos foram coletadas informações sobre a recepção do conto e, na aula seguinte, foi promovida uma última conversa com os alunos a respeito da temática abordada ao longo dessa oficina de leitura. Durante tal conversa, foram levantados diversos termos referentes à diversidade sexual presente nos textos lidos, como homossexualidade, LGBT, transexualidade, gays e homofobia. Para esclarecer as dúvidas sobre esses termos, o professor estimulou a discussão e a pesquisa em dicionários, publicações e páginas da internet.

Ao fim da realização das atividades descritas anteriormente, a partir do material coletado ao longo de todo o processo de leitura, o professor procedeu ao trabalho de levantamento de dados que expressassem como se deu a recepção dos textos pelos alunos. Destaque-se que, já durante a execução de cada uma das etapas, foi necessário refletir sobre a forma como os alunos reagiram a cada atividade proposta pelo professor e sobre os resultados alcançados a cada passo do trabalho.

Análise dos dados da recepção

A realização das atividades de leitura atendeu ao objetivo de observar como os alunos receberam os textos selecionados para a pesquisa e que conhecimentos eles aplicaram para produzir significados para essas obras literárias. Os dados obtidos serviram de referência para a sistematização de uma proposta de leitura literária direcionada, em princípio, aos alunos da EJA, podendo ser aplicada também em turmas do Ensino Fundamental regular. Na primeira parte desse trabalho de análise de dados, o pesquisador deteve-se sobre as respostas apresentadas pelos alunos no questionário de sondagem aplicado na primeira etapa do método de leitura. Abaixo, apresentam-se alguns pontos das análises realizadas a partir do material coletado.

Para a maioria dos alunos já há o conhecimento de que a bigamia pressupõe a identificação de um sujeito como sendo, de uma só vez, o cônjuge de duas mulheres. Chamou a atenção o fato de que, para um número considerável de alunos, mesmo quando o homem mantém relacionamentos esporádicos fora do casamento, ele já é identificado como sendo um homem bígamo. Por outro lado, um número mínimo de alunos associou a bigamia com a prostituição. Com relação às ideias de infidelidade e de adultério, observou-se que para a maioria dos alunos deve prevalecer o princípio de que o homem adúltero deve ser castigado de alguma forma. Atente-se para o fato que um número considerável de alunos prevê que para um adúltero, o melhor castigo é passar a ser também vítima do adultério, o que implica dizer que, para esse grupo de alunos, uma mulher vítima de traição por parte de seu marido estaria autorizada a traí-lo.

Chamou a atenção o fato de que há entre os alunos uma visível confusão em relação ao conceito de homossexual. Já com relação ao conceito de bissexualidade, constatou-se que os alunos consideram que um sujeito que satisfaz seus desejos sexuais tanto com homens quanto com mulheres está agindo em desacordo com os comportamentos que a sociedade determina para seus membros na esfera da sexualidade. Para eles, a identidade sexual de cada sujeito deve estar inserida num contexto cultural no qual as regras são estabelecidas pelo grupo e aqueles que não as respeitam acabam por se tornarem mal vistos na sociedade. Evidenciou-se, assim, a necessidade de

promover estudos sobre os termos homossexual, bissexual e heterossexual dando aos três um tratamento que não os hierarquizasse, isto é, sem estabelecer que nenhum deles fosse considerado desviante em relação ao outro.

Uma vez analisados os dados estatísticos apresentados acima, o professor procedeu à análise dos resultados obtidos ao longo da realização da experiência de leitura. Nesse momento, com base nos textos produzidos pelos alunos sobre o conto *O corpo*, de Clarice Lispector, foram coletadas importantes informações sobre como esses leitores compreendem duas importantes questões: as relações que se estabelecem entre a literatura e a realidade e a complexidade da temática das identidades sexuais contemporâneas. A seguir, são apresentados alguns dados destacados no material produzido pelos alunos e uma possível análise sobre os pontos destacados nos textos desses leitores.

Observe-se, inicialmente, como alguns alunos se expressaram a respeito da relação entre pessoas e personagens, entre a literatura e a realidade: “É uma história que o marido vive com as duas e o nome é Xavier, Beatriz e Carmem e é normal viver tudo junto. Se fosse na verdade elas ia se matar de brigar. Só porque é história de livro é tudo diferente”⁷ (Aluno 01). Sobre essa relação entre o mundo real e o mundo das personagens, Antonio Candido (2004, p. 55) observa que, “há afinidades e diferenças essenciais entre o ser vivo e os entes de ficção, e que as diferenças são tão importantes quanto as afinidades para criar o sentimento de verdade, que é a verossimilhança”. Na compreensão dos alunos, não é necessário haver uma correspondência absoluta entre a literatura e a realidade: a ficção representa para eles o universo em que tudo é possível, diferente da vida real em que existem limitações e condicionamentos.

Alguns alunos, na tentativa de produzirem significados para o texto lido, associaram as experiências vividas pelas personagens a situações que eles já presenciaram ou tomaram conhecimento: “Meu avô tinha duas mulher

⁷ Nos trechos apresentados como exemplos, foram mantidas a grafia das palavras e a construção das frases conforme o registro feito pelos alunos.

e quando morreu as duas receberam dinheiro e minha avó ficou com raiva e meu tio disse que esse país só tem direito quem não presta porque minha avó era casada de papel e a outra não e ficou tudo a mesma” (Aluno 05). Esses leitores demonstram possuir conhecimentos culturais (inclusive legais) que, sem uma precisão rigorosa, já contribuem para que eles desempenhem a tarefa de fazer comparações entre as identidades ficcionais e aquelas historicamente produzidas em diferentes situações para, dessa forma, produzirem um conjunto de referências que são aplicadas no trabalho de interpretação do texto literário (GOMES, 2014, p. 33).

Alguns alunos se manifestaram sobre a importância que o olhar dos outros deve (ou não) ter sobre a sexualidade de um sujeito. Observe-se como um aluno se manifestou a esse respeito: “A história que li tem coisas boas e ruins. Bom porque ninguém liga pra modo de vida dos outros e os três faz o que quer da vida ninguém tem a ver. Eles vão pra igreja, pra outro país e pra restaurante” (Aluno 07). Importa lembrar que, conforme Louro, cada sujeito reconhece os outros a partir do lugar social que ele mesmo ocupa (LOURO, 2010, p. 12). Compreende-se, assim, que cada aluno desenvolveu sua análise sobre as personagens do conto tendo como parâmetro, em princípio, sua própria forma de viver, seus conceitos e seus preconceitos sobre diferentes aspectos da sexualidade.

Convém destacar ainda que alguns desses leitores já expressaram um juízo de valor sobre a obra lida. No título de seu texto, um aluno assim se expressou: “li essa historinha ruim”. Outro aluno assim se manifestou: “Que história mais feia e sem graça. Não gostei”. E outro fez ainda um interessante questionamento ao fim de seu texto: “Não gosto de ler história de gente que mata uns os outros pois o mundo já tem muito disso e até nos livros tem essas histórias?” Em todos esses comentários, observamos o quanto o texto literário produziu o incômodo e provocou uma reação nesses leitores.

Na prática de leitura, enfatizou-se a plurissignificação dos sentidos das palavras e o quanto Clarice Lispector explorava recursos que produziu a ambiguidade sexual de suas personagens. A maioria dos leitores se concentrou nos aspectos temáticos, mas o riso e o choque também foram identificados como parte do processo prazeroso de leitura.

Quanto à ampliação do horizonte de expectativas, as aulas foram muito importantes para a inclusão do debate acerca dos direitos individuais e do respeito à diferença do outro. Em muitos casos, os alunos conseguiram produzir textos em que manifestaram a defesa da escolha e da vivência da liberdade sexual. Porém, a maioria ressaltou a punição como uma forma de castigo para aqueles que traem em seus relacionamentos.

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa evidenciou-se a importância de valorização dos conhecimentos culturais que os alunos da EJA empregam no trabalho de interpretação de uma obra literária. A partir desta constatação, ressalta-se que esses estudantes sejam estimulados a colaborarem no processo de interpretação do texto literário empregando seu próprio repertório cultural no trabalho de preencher os espaços vazios deixados no texto e, assim, produzirem o significado para a obra como nos sugere os estudos de Humberto Eco (2004, p. 37). Importa observar que essa leitura baseada na atuação do sujeito leitor – que emprega seus conhecimentos e suas experiências pessoais para atualizar os significados da obra – não constitui, de acordo com Langlade (2013, p. 37), uma abordagem ingênua e limitadora da obra literária; pelo contrário, ao fazer essa associação entre seus próprios conhecimentos e os conhecimentos que o texto oferece, o leitor contribui para ampliar o universo de significados possíveis para uma produção literária.

Durante a realização dessa proposta de leitura na qual se discutiu sobre as identidades sexuais das personagens de ficção em relação às identidades sexuais de sujeitos da realidade contemporânea, dois questionamentos logo se apresentaram para o professor: quais as identidades sexuais que os alunos identificam em seu meio cultural? E quais os conceitos (e preconceitos) que esses leitores possuem sobre essas identidades com as quais eles convivem na sociedade? Com a realização das atividades de leitura pôde-se observar que os alunos já reconhecem diversas identidades sexuais que circulam pela sociedade, embora nem sempre reconheçam a legitimidade de algumas delas.

Nesta prática, os alunos reconheceram o caráter múltiplo das identidades contemporâneas, uma vez que eles compreenderam que cada personagem, embora tivesse a identidade sexual como um elemento marcante em sua composição, também possui outras identidades que atuam em determinadas circunstâncias e em determinadas situações de interação social. Motivados pelo contato com as personagens dos contos e pelas situações vividas por elas, os alunos refletiram sobre temas como bissexualidade, poligamia, homossexualidade masculina e homossexualidade feminina, adultério e prostituição.

Com essa experiência, as identidades sexuais do contexto do leitor são aproximadas das identidades representadas na ficção. Esse processo é fundamental para a ampliação cultural do horizonte do leitor, que desenvolve o gosto pela leitura “como uma prática de reflexão social” (GOMES, 2014, p. 25). Assim, é fundamental que o trabalho de leitura literária seja realizado a partir de procedimentos que valorizem tanto os aspectos estéticos quanto os culturais representados no texto. No caso estudado, os leitores foram estimulados a refletir tanto sobre a forma como Clarice Lispector aborda o tema da sexualidade em seu conto, como também sobre as normas e regras que controlam essas identidades no contexto social. Com isso, os significados do texto são atualizados através do trabalho colaborativo do leitor.

Referências

- CHIAPPINI, Lígia. Leitura e Interdisciplinaridade. In: *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169-181.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: Eduneb, 2012.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GOMES, Carlos Magno. *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie, et al. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (Org.). Trad. Thomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-34.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-83.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymar, 2009.

XAVIER, Elódia. Prefácio de Leituras Literárias: mito, gênero e ancestralidade. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina e CARDOSO, Ana Maria Leal. (Org.). *Leituras Literárias: mito, gênero e ancestralidade*. São Cristóvão: EDUFS, 2014.

Recebido em 15 de novembro de 2016.

Aceito em 4 de dezembro de 2016.

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Úrsula Cunha Anecleto¹
Josimara Divino Oliveira Miranda²

Resumo: Este artigo discute sobre práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa, tendo como enfoque o gênero *narrativa fílmica*. Para isso, partiu-se da concepção de eventos de letramento e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos presentes nas práticas discursivas do mundo moderno, de forma multimodal, a partir da interação entre imagem, texto, sons e outros elementos que constituem as interações cotidianas. Nessa perspectiva, o ato de ler e de produzir textos orais e escritos é resultado da articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem e pelos multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramentos. Narrativa fílmica.

MULTILETRAMENTS AND PRACTICES OF READING, WRITING AND ORALITY IN PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION IN BASIC EDUCATION

Abstract: This article discusses practices of reading, writing and orality in the teaching of Portuguese Language, focusing on the genre *film narrative*. For this, it started from the conception of literacy events and the semiotic multiplicity of the constitution of the present texts in the discursive practices of the modern world, in a multimodal way, from the interaction between image, text, sounds and other elements that constitute the daily interactions. In this perspective, the act of reading and producing oral and written texts is the result of the articulation of different discursive orders, fomented by the hybridity of language and by multiliteracies.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Multiliteracies. Film Narrative.

¹ Doutora em Educação (UFPB), na linha de pesquisa Estudos Culturais. Mestra em Crítica Cultural (UNEB), na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação Docente. Graduada em Letras Vernáculas (UEFS). Professora Assistente no curso de Letras Português na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/campus XIV). Professora coordenadora do projeto de extensão Letramento e Ensino. Endereço eletrônico: ursula.cunha@hotmail.com.

² Graduanda do curso de licenciatura em Letras Português pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XIV). Bolsista do projeto de extensão Letramento e Ensino. Endereço eletrônico: josimaradivino@hotmail.com.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, em todos os níveis de escolarização, deve ter como enfoque atividades de leitura, escrita e oralidade que façam parte não apenas do universo escolar dos sujeitos, mas também de sua vida cotidiana. Nesse sentido, espera-se que a ação docente centre-se em práticas de letramento, que são constituídas, linguisticamente, a partir de práticas sociais (STREET, 2014). Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em diversas agências sociais, porque a escrita, na atualidade, faz parte da paisagem cotidiana. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em diversas esferas de atividades e não somente nas que fazem parte da rotina escolar.

Letramento, então, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão do ensino da língua é a ampliação do universo textual, ou seja, a inclusão de novos gêneros, novas práticas textuais, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.) que, até pouco tempo, não eram tão valorizadas nas salas de aula. Dentre esses novos tipos textuais, destaca-se a narrativa fílmica.

Dessa forma, este texto tem por objetivo apresentar reflexões teórico-pedagógicas sobre prática de letramento realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública do município de Conceição de Coité, no estado da Bahia, a partir de eventos de letramento subsidiados pela narrativa fílmica. A atividade, organizada a partir de uma sequência didática, faz parte do projeto de extensão Letramento e Ensino, realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Secretaria do Município.

Multiletramentos e ensino

Na perspectiva de convergência semiótica, o ato de ler e de produzir textos (orais e escritos) é resultado da articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem, ou seja, pelos multiletramentos que fazem parte das práticas sociais, culturais, econômicas etc. dos sujeitos em suas comunidades. Nesse sentido, em uma sociedade letrada, a escrita se tornou um fator de interação entre as pessoas e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo. No entanto, essas práticas socioculturais devem ser vistas como formas de garantir desenvolvimento interacional e cognitivo dos sujeitos (BAZERMAN, 2007). E é por isso que se torna necessário que a escola, como uma das agências mediadoras das práticas letradas entre o discente e o meio social, instaure novas funções, que visa à autonomia de seus alunos, através de seus discursos e enunciações, ampliando, dessa forma, suas potencialidades de aprendizagem.

Para Sousa (2004), a escola, na atualidade, não pode ignorar todo o potencial em relação à cultura, saber, interesse, necessidade e possibilidade de leitura e de escrita que a enorme diversidade dos seus alunos lhe apresenta. Então, é importante que as instituições educativas dialoguem com a diversidade de textos que circulam socialmente e fazem parte do universo de leitura de seus alunos, ou seja, que reconheçam a diversidade de práticas de letramento nas quais esses sujeitos estão inseridos.

Kleiman (2005, p. 6) assegura que a ideia de “letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Essa ideia deixa claro que, nas sociedades industrializadas, a escrita faz parte de diversas situações do cotidiano da maioria das pessoas, não apenas em sala de aula. Assim, o letramento representa um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, apresentadas de forma multisemiótica; pressupõe um conjunto diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistema de signos (como a escrita ou outras modalidades) para gerar sentido (ROJO, 2009).

Ser letrado, nessa perspectiva, “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos

codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2010, p. 53). O letramento apresenta consequências sociais e culturais que são coletivas e “abrange o processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (KLEIMAN, 2005, p. 21). A vista disso, torna-se essencial uma pedagogia dos multiletramentos na escola, que leve em conta “a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

O conceito de multiletramentos aponta para dois aspectos essenciais ao entendimento das ordens discursivas na atualidade: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que caracteriza os textos que circulam na contemporaneidade, e a multiplicidade cultural dos centros urbanos (ROJO, 2012). A multiplicidade cultural diz respeito às várias formas de produções culturais letradas em circulação na sociedade (CANCLINI, 2008), que representam um hibridismo textual, a partir da eliminação de fronteiras (letramentos dominantes e marginalizados; cultura popular e cultura erudita etc.), imbricadas mutuamente.

Devido a essa multiplicidade, torna-se necessário emergir uma nova ética discursiva (HABERMAS, 2012) e também outras estéticas, que surgem das multiplicidades de linguagens, por meio das quais a sociedade tem se comunicado e se informado (ROJO, 2012). Essa multiplicidade de linguagens tem gerado a multimodalidade (ou multissemiose). Nesse sentido, figuram-se os multiletramentos, com novos textos que proporcionam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem, portador.

Os pressupostos básicos dos multiletramentos envolvem, desse modo, os letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, que são incorporados aos letramentos convencionais (DIONÍSIO, 2005). Nessa perspectiva de convergência de práticas de letramentos, o ato de ler e de escrever é resultado da articulação de diferentes modalidades de linguagem, que perpassa pela palavra, imagem, movimento, sons, etc., isto é, pelo hibridismo da linguagem. Dessa forma, são requeridas, dos alunos, novas

práticas de produção e de análise crítica enquanto sujeitos receptores desses textos.

Os multiletramentos envolvem, portanto, leitura e escrita de textos cuja dinâmica relaciona o som, o visual, o espaço e o gesto (COPE; KALANTZIS, 2000), proporcionando diversas formas de interação (leitor/produtor) com vários interlocutores (interfaces, mídias, texto/discurso, outros usuários). Apresentam características peculiares: são interativos e colaborativos; transgridem a relação de poder estabelecida; são híbridos, fronteirços, mestiços (em termos de linguagem, modos, mídia) (ROJO, 2012). Essa nova conjuntura (multi)interativa e multitextual conduz à ideia de uma pedagogia dos multiletramentos.

Dessa forma, práticas multiletradas se originaram com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8), tendo em vista que, na atualidade, muitas construções culturais são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. Entende-se, então, que “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21), a partir de novos eventos de letramento em sala de aula.

Eventos de letramento

Eventos de letramento podem ser entendidos como ocasiões em que, nas interações humanas, a língua escrita está presente e exerce algum papel em diversas práticas sociais. Emergem das práticas de escrita e são definidas por elas (BARTON; HAMILTON, 1998). São “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2008, p. 40).

Assim, diversos eventos de letramento do cotidiano dos alunos, muitas vezes não valorizados no universo escolar, devem fazer parte da sala de aula, o que possibilitaria que esses sujeitos interligassem e reinterpretassem suas ações letradas cotidianas às da cultura escolar. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, que apresenta como uma de suas finalidades criar e recriar situações que permitam ao aluno participar efetivamente de práticas de letramento (não apenas as escolares), pode ser estruturado a partir de um modelo ideológico de letramento, valorizando a linguagem como um produto cultural, social e historicamente situado (BRASIL, 1997) e sua diversidade de ordens discursivas.

Letramento modelo autônomo e letramento modelo ideológico

Práticas de letramento presentes em diversas agências sociais podem ser vistas a partir de dois enfoques: modelo autônomo e modelo ideológico (STREET, 2014). A abordagem do modelo autônomo vê o letramento tecnicamente, tratando-o como independente do contexto social. Dessa forma, o contato com a leitura e a escrita confere “poderes” aos sujeitos, no sentido de esse conseguir transitar em diversos contextos letrados, de forma autônoma.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a prática dessas habilidades permite ao indivíduo sua inserção em diversos eventos de letramento, adaptando-se à conjuntura de um letramento universal (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; BUZATO, 2010; TFOUNI, 2010; STREET, 2014); há uma supremacia da tradição escrita em relação à oral, e a decodificação dos signos linguísticos torna-se uma prática autossuficiente para a inserção do sujeito na sociedade (TFOUNI, 2010).

Esse modelo de letramento – o mais utilizado na agência escolar – centra-se em práticas homogêneas, de comunicação individual, não raro distanciadas de elementos culturais relevantes aos grupos minoritarizados que a ele têm acesso e evidencia uma cultura muitas vezes elitista, centrada nos cânones e na escrita como um elemento de poder.

Em contrapartida, Street (2014) destaca o letramento modelo ideológico, que vê as práticas de escrita como associadas ao contexto social, cultural e à estrutura comunicativa da sociedade. As práticas sociais de leitura e de escrita funcionariam não como um mecanismo que promova a adaptação social do sujeito ao mundo e às suas exigências sociais, mas para o resgate identitário e construção de identidades fortes, para o empoderamento, em sua cultura local, de vozes que são silenciadas não apenas na agência escolar, mas em outros contextos sociais, e para uma contra-hegemonia global.

Assim, o trabalho em sala de aula com os multiletramentos oferece aos atores educacionais a possibilidade de inserirem-se em outras práticas discursivas presentes nas sociedades letradas (e não apenas no universo escolar) e a ampliar a circulação de gêneros textuais no universo escolar. Dentre esses gêneros, elegeu-se para esta discussão a narrativa fílmica.

Narrativa fílmica como evento de letramento

A narrativa é, para Todorov (1980, p. 62), um “gênero cuja característica predominante é o encadeamento cronológico e, às vezes, casual de unidades descontínuas”. Constitui-se como um dinamismo integrador que tira uma história una e completa de diversos incidentes. Estrutura-se a partir da configuração de eventos narrados (macroestruturais), da trajetória das personagens e da sintaxe da narrativa (sequências narrativas). Apresenta, em sua constituição, uma natureza linguística intersemiótica, a partir das linguagens verbo-visual, não-verbal, gráfica e sonora; uma forma híbrida de gêneros textuais; sequências de eventos e/ou acontecimentos.

Essas características fazem parte de diversos tipos de narrativas na época atual, inclusive nas denominadas de narrativas fílmicas. Esse tipo de narrativa, por apresentar diversos elementos simbólicos, contribui para a polissemia de leitura textual, pois parte das experiências dos sujeitos e dos eventos de letramento dos quais esses já tenham participado. Assim, o sujeito interage de forma ativa na produção de significados dos textos (verbal, visual, sonoro etc.) que compõe essa narrativa. A partir dessas características, a

narrativa fílmica – uma prática de letramento que envolve diversas ordens discursivas – constitui-se em um importante texto que deve ser trabalho na sala de aula pelo professor, a partir de um projeto didático que visualize não apenas ações que fazem parte do universo escolar, mas também as que norteiam a vida cotidiana dos alunos.

Por essas características, esse tipo de texto tornou-se ideal para o trabalho com práticas de letramento e oralidade no 4º ano do Ensino Fundamental I. Para a constituição da ação pedagógica, optou-se pela sequência didática (SD), por esse recurso possibilitar a organização lógico-estrutural das atividades, com vistas a atingir fins específicos de aprendizagem. A SD foi aplicada em cinco aulas de Língua Portuguesa. Pretendeu-se, com essa atividade, refletir sobre os multiletramentos e a necessidade de a escola promover, na atualidade, outras práticas de leitura, escrita e oralidade, tendo em vista que o texto apresenta-se a partir de outros suportes e com outros recursos semióticos.

Sequência didática e práticas de letramento e oralidade: situando a narrativa fílmica na aula de língua portuguesa

Sequência didática (SD) é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, a partir de objetivos específicos e/ou competências a serem ensinados, organizadas pelo professor de acordo com as finalidades de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos. Corresponde a

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 53)

Entende-se, então, que a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática (DOLTZ ET AL, 2004); proporciona um conjunto de atividades que propicie a transposição didática

adequada de conhecimentos (CRISTÓVÃO, 2009); representa um meio didático interativo (OLIVEIRA, 2013); tem como objetivo um ensino interdisciplinar (OLIVEIRA, 2013).

A elaboração da sequência didática narrativa fílmica partiu de algumas etapas definidas de trabalho, entre elas: negociação da proposta de trabalho entre a coordenadora (e a monitora) do projeto de extensão Letramento e Ensino, a professora e os alunos do 4º ano da escola selecionada; mapeamento do conhecimento prévio dos alunos e de suas necessidades educativas; análise de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais a serem trabalhados a partir da narrativa fílmica; pesquisa sobre temas transversais à educação a serem incorporados na SD; elaboração de atividades individuais e em grupo e realização de avaliação da aprendizagem dos alunos.

A utilização da SD teve como principal objetivo facilitar o entendimento, por parte dos alunos, de conteúdos interligados, de forma interdisciplinar e inserir esse sujeito em novas situações de aprendizagem (JOSÉ, 2008), tendo como enfoque uma diversidade de ordens discursivas. Por ser um espaço que permite refletir sobre o fazer pedagógico, através do planejamento e da revisão de ações educativas e da interação entre professores e alunos, promovendo, assim, diversas situações de aprendizagem, a sequência didática representou um importante meio para a racionalização (comunicativa) da ação docente, a partir da conexão entre os multiletramentos que fazem parte da vida cotidiana e escolar das pessoas (imagem, som, música, texto escrito, texto falado etc.). Além disso, permitiu ao docente integrar atividades linguísticas aos contextos sociais e culturais de seus alunos.

Desenvolvimento da sequência didática

A sequência didática narrativa fílmica foi desenvolvida com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública, no município de Conceição do Coité, a partir do filme *O Lorax: em busca da trífula perdida*, como parte das atividades do projeto de extensão Letramento e Ensino. Teve como objetivo incentivar os alunos a interpretarem e a significarem textos

orais, escritos e imagéticos oriundos dessa narrativa, levando em conta eventos de letramento que fazem parte da experiência textual, social e cultural desses sujeitos.

As atividades de produção de sentido partiram de quatro eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A primeira etapa da SD teve como foco o desenvolvimento da oralidade dos alunos, a partir do reconto de sequências de eventos da narrativa fílmica *O Lorax*. Nesse sentido, teve-se como ênfase a rememoração da história; reconhecimento da sintaxe do gênero narrativo; identificação dos diferentes códigos (verbal/visual/sonora), a partir da vivência efetiva com múltiplas linguagens; validação da coautoria dos alunos ao reconstruírem o enredo do filme.

O trabalho com a oralidade em sala de aula é uma das competências que se espera da escola por se tratar de um momento em que o professor oportuniza ao aluno não apenas a possibilidade de observar e analisar determinadas práticas orais, mas, também, a exercitar diferentes oralidades, na sala de aula e no ambiente extra-escolar, tendo em vista os contextos, as motivações, as finalidades para a produção desses textos.

Ao trabalhar com a oralidade a partir da narrativa fílmica, levou-se em consideração que essa habilidade se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso; representa uma prática social interativa para fins comunicativos. Na sequência didática, foram propostas situações sistemáticas e organizadas de oralidade, de modo que o aluno aprendesse a organizar a própria fala, a partir da consideração das especificidades do contexto interativo e dos multiletramentos intrínsecos a esse processo.

A segunda atividade da SD levou em conta a produção de textos escritos e/ou imagéticos e análise linguística. Para isso, solicitou-se que os alunos registrassem, a partir do gênero cartaz, *coisas* (animadas e inanimadas) que faziam parte da narrativa fílmica. Pretendeu-se, nesse momento, o desenvolvimento de capacidades, como a conceituação do substantivo; sua identificação e agrupamento em categorias (próprios, comuns, simples,

compostos); reconhecimento da potência nomeadora do signo linguístico; exploração das habilidades de observação e memorização. Ao dialogar com os signos escritos e os imagéticos, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que o texto, na atualidade, vem adquirindo outras configurações, sendo que, muitas vezes, transcendem a escrita, estruturando-se de forma multimodal.

Nesse sentido, “as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos” (VIEIRA, 2015). Ao articular textos verbais e imagéticos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a sintaxe das narrativas, que se desenvolve por processos associativos ou metafóricos, processos metonímicos, dentre outros, estabelecendo relação de sentido entres os modos textuais.

A terceira atividade realizada com a turma de 4º ano teve como objetivo contribuir com a construção do processo do texto escrito. Nesse momento, solicitou-se que os alunos apresentassem (por escrito) a ordem lógico-sequencial dos principais eventos constitutivos da narrativa, tendo em vista o desenvolvimento de aspectos inerentes a esse gênero, tais como: localização das ações dos atores que circulam nos universos textuais a partir de diferentes tempos e espaços; reconhecimento de categorias oriundas das narrativas info-juvenis (competência, desempenho e performance atribuídos às personagens; sanção ao antagonista da trama etc.); compreensão da relação intrínseca entre macro/microestrutura da narrativa; identificação da sequência, ênfase e ritmo como construtividade da narrativa.

Essa atividade contribuiu para que o aluno percebesse a escrita enquanto prática plural, culturalmente sensível e significativa para a formação de sujeitos críticos e protagonistas em diversos espaços sociais (ROJO, 2008). Estruturou-se a partir da delimitação do contexto de produção (memorização e atribuição de sentido da narrativa fílmica) e ao objetivo pretendido (visualizar a percepção de elementos norteadores do filme *O Lorax*), ao espaço de circulação (em sala de aula/escola) e ao público a ser atingido (colegas da escola), ao suporte e ao gênero textual (cartaz ou jornal mural) a ser redigido.

Por fim, a última atividade proposta na SD teve como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos em relação à narrativa, tanto nas modalidades escrita e oral, levando-os a compreender as especificidades de cada uma delas. Para isso, propôs-se a exploração dos aspectos diferenciais entre os tipos de expressão narrativa (oral e escrita); reconhecimento da presença de unidades descontínuas na narrativa; localização dos incidentes que compõem o conjunto da narrativa. Essa sequência de atividades levou em conta princípios estruturadores da narrativa quanto aos eventos narrados (macroestrutura), à trajetória das personagens e à sintaxe da narrativa.

A sequência didática (e seus eventos de letramento) constituiu-se em uma prática de letramento importante na aula de Língua Portuguesa. Representou ocasião em que, nas interações humanas, a língua escrita está presente e exerce algum papel (STREET, 1988; 2003). Dessa forma, tornou-se uma importante prática docente para a ampliação das competências de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Contribuiu para a inserção desses alunos em um contexto multiletrado.

Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve centrar-se em ações educativas que possibilitem aos estudantes ampliarem seus conhecimentos linguísticos e comunicativos, a partir de situações contextualizadas e significativas não apenas no espaço escolar, mas, também, em outras esferas sociais. Nesse sentido, espera-se que as escolas, na atualidade, promovam atividades pedagógicas que levem em conta práticas e eventos de letramento diversificados, capazes de desenvolver nos alunos capacidades de leitura, escrita e oralidade necessárias para a inserção desses sujeitos em diversas esferas públicas na contemporaneidade.

Nesse sentido, os multiletramentos e suas implicações na vida social, escolar, pessoal, cultural, econômica etc. desses alunos devem ser o ponto de partida das ações de ensino de linguagem. Assim, espera-se que o professor reestruture seu projeto didático de modo a considerar a diversidade cultural e linguística do mundo atual, levando-se em conta as modalidades de

linguagem, para a formação de sujeitos produtores ativos de textos (orais e escritos), que dialoguem com a diversidade de ordens discursivas.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998. Trad. livre.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DIAS, Reinildes. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, 2012.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo. racionalidade da ação e racionalização social*. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever?* Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KELIMAN, Angela (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10 reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUSA, Jesus Maria. *Educação: textos de intervenção*. Portugal: O liberal, 2004.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VIEIRA, Josenia. Multimodalidade e eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

Recebido em 13 de novembro de 2016.

Aceito em 2 de dezembro de 2016.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRELUGAR NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Arlete Vieira da Silva¹

Resumo: Este texto trata das categorias estágio, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Como um 'entrelugar' o estágio é a condição intermediária, vivência da formação docente e da docência em Língua Portuguesa. Através de entrevista narrativa, análise de programas de ensino e memoriais, foi demarcado o percurso de formação em Letras quanto ao processo de formação. Nóvoa (1997), Pimenta e Lima (2004) foram suportes da formação docente e estágio e Souza (2006) e Passeggi (2008) da autobiografia. Tem-se uma avaliação do projeto acadêmico, do estágio e nele, a configuração da formação do professor para a docência em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação do professor. Ensino de Língua Portuguesa

THE SUPERVISED STAGE: ENLARGING IN TRAINING FOR TEACHING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract: This text deals with the categories internship, teacher training and Portuguese language teaching. As an 'intermingle' the internship is the intermediate condition, experience of teacher training and teaching in Portuguese Language. Through narrative interview, analysis of teaching programs and memorials, the training course in Literature was demarcated regarding the formation process. Nóvoa (1997), Pimenta and Lima (2004) were supporters of the teacher training and internship and Souza (2006) and Passeggi (2008) of the autobiography. There is an evaluation of the academic project, of the internship and in it, the configuration of the teacher training for teaching in Portuguese Language.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Portuguese language teaching

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA. Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta do DLA – Departamento de Letras e Artes, Estágio Supervisionado. Endereço eletrônico: arlete@uesc.br

Introdução

Originado de implicações como professora de curso de formação de professores, o presente trabalho trata do componente curricular estágio supervisionado e do significado atribuído a ele no processo de formação do professor em Língua Portuguesa. Ao discutir a formação inicial e nela o estágio supervisionado, busquei no termo entrelugar um viés para situar o lugar que ocupa o estágio supervisionado enquanto tempo de exercício da docência, ou como demarca Silvano Santiago, como condição intermediária e, ainda, como tempo-lugar interfere na formação para a docência, ou seja, o entrelugar como um movimento heterotópico em que o futuro professor vivencia a docência e no estágio ele se “forma”, através dela.

Pesquisas sobre o componente estágio supervisionado têm destacado que há, ainda, uma concepção dicotômica em relação aos componentes de formação específica e de formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Piconêz (1999) afirma, em suas pesquisas que refletem a dicotomia entre a teoria e a prática e analisam o papel do componente estágio supervisionado nos cursos de formação de professores que há, declaradamente, um *status* de ‘*grand finale*’ para o estágio supervisionado, além de seu caráter de “complementação”, haja vista a concepção de que o aluno precisaria aprender primeiro para depois colocar em prática o que aprendeu durante a realização do estágio.

Na assertiva proposta por esta pesquisadora está inerente que aspectos referentes à realidade da escola de educação básica devem caracterizar o projeto pedagógico dos cursos de formação inicial em todos os componentes, assim como propõe a legislação atual em suas diretrizes curriculares. Entretanto, ao pesquisar especificidades para a formação do professor através do exercício da docência que acontece como uma atividade do estágio, não somos partidários dessa pretensa dicotomia apresentada pela Professora Stela Piconêz.

A partir do questionamento inicial sobre a formação para a docência em Língua Portuguesa construída no estágio supervisionado, pretendeu-se investigar como acontece este percurso de formação que se legitima no exercício da docência. De uma forma mais específica, foi buscado

inicialmente identificar os estágios supervisionados de Língua Portuguesa no que tange aos ‘saberes’ que são mobilizados para a sua operacionalização. A referência se deteve nos conteúdos descritos nos programas de ensino e que dão suporte para a construção do conhecimento e base para o desenvolvimento das aulas na universidade. Além dos saberes docentes, que são mobilizados para o exercício da docência, optou-se por dar “voz” aos sujeitos envolvidos, no caso estudantes-estagiários e professores formadores para identificar as concepções acerca do papel do estágio bem como do processo de formação para a docência. Para tanto, com base na abordagem autobiográfica com o uso de fonte de coleta de dados como o memorial de formação e a entrevista narrativa, foi proposta uma investigação-formação (NÓVOA, 2002) que se caracteriza pela dimensão reflexiva sobre a experiência, no sentido de possibilitar a transformação do vivido em experiências formadoras, ou seja,

[...] a formação não se constrói somente pela acumulação de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas durante o curso, mas num movimento de flexibilidade crítica sobre a prática e de re – construção permanente da identidade pessoal e da profissão, consequentemente. [...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação (NÓVOA, 2002, p. 39).

Nestes encaminhamentos metodológicos foram contempladas informações acerca do percurso de formação, os saberes que são mobilizados para o exercício da docência e concepções de formandos e formadores acerca do estágio supervisionado como um entrelugar para a formação em Língua Portuguesa.

A Dimensão Formadora do Estágio Supervisionado no Curso de Formação de Professores

Além de pesquisas que demarcam o isolamento do componente estágio supervisionado em relação aos demais componentes de formação específica e pedagógica, análises acerca dos saberes que são mobilizados para

sua efetivação têm caracterizado apenas a instrumentalização do futuro professor para o exercício da docência. Silva (2011), ao analisar programas de ensino do componente estágio, constatou que questões acerca do magistério, da gestão da escola pública, da valorização da carreira, das políticas públicas educacionais, do educador como um intelectual, entre muitos outros “saberes” não são contemplados neste componente curricular e, conseqüentemente, como proposta dos cursos de formação de professores.

Ghedin (2005) confirma esta assertiva ao caracterizar de cultura tecnicista a abordagem dada pelos conteúdos/saberes do estágio supervisionado, ou seja, os programas de ensino seguem um modelo técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação e apresentam como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

Em uma perspectiva contrária destacam-se as reflexões apresentadas por Pimenta & Lima (2004) quando propõem a concepção acerca do papel do estágio supervisionado como uma prática de ensino e estágios articulados à pesquisa do cotidiano da escola e todas as suas nuances e idiosincrasias, a fim de que o estudante- estagiário vivencie a realidade educacional como um todo.

Para essas pesquisadoras o estágio no curso de formação de professores, deverá se pautar nas vivências reflexivas críticas da gestão e da organização escolar, na dinâmica da sala de aula, na análise curricular e nos processos avaliativos baseados pelos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996). Outros pesquisadores acrescentam ainda a necessária formação do educador como um intelectual reflexivo (ZEICHNER, 2008; ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1997), e militante crítico diante das presenças e/ou ausências de políticas públicas para a educação. Esses pressupostos aparecem como contraponto aos conteúdos que, de forma geral, tem-se caracterizado numa prática burocrática e alienada e cumpridora apenas das normas legais, quanto aos seus objetivos e a sua carga horária.

Conceber o componente estágio supervisionado como momento de pesquisa e de investigação pressupõe o embate direto com a sala de aula e com

o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e/ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específica.

Ratifica-se, portanto, que o estágio curricular supervisionado é componente curricular no qual o estudante-estagiário deve vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor.

Conforme a LDB 9394/1996 no seu artigo 13:

Os profissionais da educação – docentes deverão vivenciar da vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola, até elaboração e cumprimento de planos de trabalho, seguido de atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e, a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

No envolvimento total do estudante-estagiário com a escola de educação básica, conforme as prerrogativas legais atuais (MEC, 2001a; 2001b) há a tentativa de resgatar tanto o compromisso do futuro educador com o todo da escola na gestão participativa, no planejamento, na relação com a comunidade, entre outros fatores.

Seria, sem dúvida, uma possibilidade e uma contribuição para a formação da identidade profissional do futuro professor e, principalmente, retornar à comunidade o saber construído na universidade. Certamente, a configuração e o resgate da interação universidade e escola de educação básica. No caso da área de linguagem, trata-se da formação dos professores para o ensino de Língua Portuguesa como será descrito a seguir.

Percursos da Formação e a Formação de Professores para o Ensino de Língua Portuguesa

Discutir a formação em Língua Portuguesa pressupõe direcionar em caminhos demarcados pela legislação, no caso os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e no que tem sido consolidado nos referidos cursos de formação, demonstrado nas matrizes curriculares e nas pesquisas acerca desse processo de formação. Para os Cursos de Letras a referida legislação específica (BRASIL, 2001; 2002) propõe uma adequação e/ou adaptação da organização curricular a partir de seus objetos de conhecimento – a leitura, a escrita e os gêneros de discursos que circulam socialmente, envolvendo a linguagem em toda a sua totalidade, ou seja, uma organização do ensino de modo que o estudante possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; [...] expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; [...] refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 2001, p. 12).

As propostas das diretrizes envolvem o uso da linguagem em sua totalidade como categoria para a formação do estudante durante o curso e para o futuro professor, em aspectos do discurso linguístico atual, onde o exercício da docência em Língua Portuguesa exige situações significativas de interlocução e propostas didáticas de ensino. Para tanto, resgatam a leitura e a formação do leitor e produtor de texto, haja vista o pressuposto de organizar o ensino tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

Nesta perspectiva os PCN de Língua Portuguesa (1998), ao fundamentarem as orientações curriculares dos cursos de Letras, ratificam a proposta sociointeracionista, que passa a nortear a formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. Para Bakhtin (1997) o uso da linguagem é percebido como um fenômeno social, cujas manifestações discursivas ocorrem em contextos interacionais variados, em forma de textos orais ou escritos, materializados por diferentes registros e variedades

linguísticas, adequados às situações de uso e às intenções dos sujeitos. Esta adaptação e coerência ao que está posto na legislação e nos PCN é colocada como uma tentativa de superação do que Fonseca (1997) chama de crise do ensino de Língua Portuguesa no Ensino fundamental e médio, atualmente. Para este autor, na educação básica esta suposta crise está demonstrada em indicadores preocupantes em relação às competências linguístico-discursivas dos alunos que concluem a educação básica. Enquanto que nos cursos de formação em Letras, como indicativo de superação desta crise, apontam para a mudança de disciplinas no sentido de fortalecer os estudos linguísticos que tratam de explicar e compreender os fenômenos da linguagem.

Em se tratando do processo de formação, há que se considerar que, diferentemente da organização curricular estrutural do curso e ainda do papel dos formadores, há que se trazer presente o papel a ser concebido pelos estudantes acerca de seu processo de formação. Zeichner e Liston (1987, p. 34) defendem um programa de formação que não apenas instrumentalize os estudantes nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para “assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões”. O estudante assume-se co-responsável por sua aprendizagem no sentido de compreender o papel da teoria para a futura prática docente.

A Formação para a Docência em Língua Portuguesa

Neste título a discussão se dá a partir de uma revisão sobre algumas pesquisas produzidas sobre a formação inicial em Letras (e em Língua Portuguesa) no sentido de compreender a preparação para a atuação na docência de Língua Portuguesa.

Benevides (2006) ao tratar da formação de professores em Letras para o ensino de Língua Portuguesa, coloca que o grande desafio dos cursos de formação está em formar para a reflexão quanto ao papel dos futuros professores em relação à leitura, ou seja, enquanto leitores e produtores de textos. O papel da reflexão é de vital importância para ela, pois adverte que ao assimilar esta importância o estudante assumir-se-á leitor e produtor de

texto. Neste circular de ser leitor e ser produtor de texto é o que ele (o estudante) levará para a docência, enquanto sua prática.

A produção da linguagem, reiterada nos PCN (1998) e nas OCNEM (2006), é um fator que pesquisadores da área de formação para o ensino de Língua Portuguesa confirmam como o “norte” para as discussões sobre os saberes produzidos neste curso e, não raras vezes, apontam que a concepção ainda existente é de que os currículos e as grades curriculares ainda se assentam em concepções tradicionais de linguagem (OLIVEIRA, 2003; REINALDO, 2000).

Em pesquisas realizadas por Oliveira (2004) com estudantes de Letras, sobre a formação inicial em Língua Portuguesa, constata-se que ao pensar as disciplinas do curso, há um reconhecimento entre os estudantes de que as disciplinas fundamentais para a sua formação são aquelas relacionadas à área da Linguística e da Língua Portuguesa. Percebe-se que, além de atribuírem maior significado às disciplinas de conteúdos específicos, confirmam como necessário a divisão curricular entre os componentes de formação pedagógica e os de formação específica e esta última como mais importante em detrimento da outra – a formação pedagógica. Para esta autora isto ocorre em decorrência da forma de organização curricular da maioria dos cursos de Letras, onde esta organização:

[...] obedece a uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, os pesquisadores, os professores e as professoras (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

Em outra pesquisa sobre as matrizes curriculares, esta mesma autora defende a organização do currículo a partir de uma concepção em que a linguagem seja vista como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e nesse processo, representando e significando o mundo. Outras dimensões são postas para o processo de

formação: os futuros professores passam a conceber o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social em todas as suas complexidades.

Pesquisadores como Marinho e Silva (1998) e Batista (1998) chamam a atenção para o aspecto da formação para a leitura durante o percurso de realização do curso, pois acreditam que é nesta fase que são apresentados os conceitos e as teorias relevantes para as práticas que os estudantes irão assumir enquanto futuros professores em algum dia. Nesta perspectiva dos conceitos e teorias apreendidas, há as pesquisas realizadas por Amaral e Duarte (2007), com egressos de um curso de Letras e em exercício da docência em Língua Portuguesa. Na “voz” dos egressos há declaradamente o questionamento entre o que foi aprendido durante o curso e o que tem sido colocado como necessidade para e no ensino de Língua Portuguesa. Concluem que a mudança do discurso, considerado por eles como anacrônico por suas características conservadoras deveria ser transformado em um discurso denominado de lingüístico, desde o processo de formação.

Os novos professores de Letras, quando formados por um discurso baseado exclusivamente em conceitos da Linguística, que antagoniza discursos e práticas normativistas, têm encontrado no ambiente escolar toda sorte de estorvo ao cumprimento de sua missão: ensinar língua portuguesa a alunos oriundos de todas as classes sociais e universos culturais, com níveis variados de competência lingüística no padrão escrito e no oral cultuado, tomando em consideração as diferenças culturais e individuais desses alunos (AMARAL; DUARTE, 2007, p. 15).

Segundo estes pesquisadores, o discurso em relação ao ensino da língua precisa ser transformado para que possa propiciar um campo favorável às práticas lingüísticas. Sobre as pesquisas, aqui enunciadas, pode-se perceber que tanto como objetos de estudo ou como categorias de análise os currículos de formação em Letras – e de Língua Portuguesa, tratam de uma discussão sobre os saberes e a organização curricular destes cursos. Quanto aos saberes tem-se na discussão sobre a língua e a linguagem a orientação de que tanto o processo de formação, do trabalho docente, como da atuação do docente na escola de educação básica, a perspectiva da função social e

política das práticas discursivas e da compreensão da língua em suas complexidades, são os aspectos que precisam ser contemplados.

Oliveira (2006) ao discutir sobre a formação de professores de Língua materna apresenta a necessidade de alguns saberes necessários ao futuro professor durante o processo de formação. Esta necessidade prevê que o estudante domine de forma concreta os conteúdos específicos de sua área e defronte-se com encaminhamentos metodológicos para a sua aplicação. Neste sentido, esta autora, aponta para os mecanismos da transposição didática ou da mediação pedagógica ou ainda pela articulação entre os saberes disciplinares e os saberes curriculares como a possibilidade destes conteúdos/saberes transformarem-se em objetos de ensino.

Em outra publicação esta autora (OLIVEIRA, 2001) retrata que os “dizeres” dos professores em exercício acerca dos conteúdos de seus cursos de formação, são descritos como sendo meramente de natureza teórica. Para ela, os cursos não se abstêm de orientar práticas, mas as práticas lhes fazem inserir em identidades às quais conscientemente rejeitam porque são práticas ultrapassadas que remetem para uma identidade profissional do professor transmissor de conhecimentos, ou seja:

[...] Isso porque, a base teórica dos estudos linguísticos, presente na maioria das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras e que vem formando gerações e gerações de professores de língua materna, parte de uma concepção de língua como sistema estruturado em níveis, consolidado em uma variante, a norma culta, que é responsável pela orientação das práticas docentes, viabilizadas e visibilizadas através de observações de sala de aula, acompanhamentos, entrevistas, entre tantas outras formas de registro (OLIVEIRA, 2001, p. 101).

Os egressos dos cursos de formação em Letras passam a concretizar no exercício da docência as mesmas práticas recebidas durante o curso e este aspecto se caracteriza nos conteúdos que compõem a matriz curricular do curso frequentado. O mesmo acontece com a prática, aqui definido, como dispositivos pedagógicos desenvolvidos. Assim sendo, o processo de formação e como ele se articula dentro de uma abordagem teórico-prática se coaduna

ao concretizar-se que é na prática da escola que a profissionalização do professor acontece.

O processo de formação inicial coloca, portanto, outros desafios às instituições de ensino e, principalmente no que se refere ao componente curricular estágio supervisionado. Pimenta (1997, p. 16) afirma que os cursos de formação de professores,

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional.

A formação para o trabalho docente que deveria ser construída em seu processo de formação é entendida, a partir daquilo que é ensinado – os saberes docentes e no caso, no estágio supervisionado.

O Estágio como o Momento da Formação em Língua Portuguesa – Implicações da Metodologia

A partir das concepções de estágio e sobre a formação para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso resgatar a questão inicial que foi colocada quando apresentado o estágio como entrelugar e, logo como momento mediador entre o percurso de formação e a docência em Língua Portuguesa. Ao elencar os saberes/conteúdos mobilizados no componente estágio supervisionado nos programas de ensino demarca-se o que se tem ensinado para que o futuro professor seja formado para a docência em Língua Portuguesa. As concepções acerca do papel do estágio apresentadas nas entrevistas narrativas com professores formadores possivelmente caracterizarão o percurso da formação e também abordagens referentes ao exercício da docência em Língua Portuguesa. E, finalmente na forma de narrativas autobiográficas (SOUZA, 2006) e conseqüentemente na análise de categorias acerca da formação, da docência e do ensino de Língua Portuguesa, num processo de escrita de memoriais, a formação estará sendo

investigada. Assim sendo, as três fontes de coleta de dados escolhidas para a pesquisa caracterizam o estágio, haja vista que os programas de ensino analisados e os professores formadores entrevistados são de estágio supervisionado e o memorial de formação (PASSEGGI, 2008) se constitui como uma das etapas avaliativas apresentadas pelos estagiários na conclusão do estágio. Desta forma está demarcado no percurso metodológico da pesquisa que o componente estágio supervisionado está como o entrelugar entre a formação e o exercício da docência em Língua Portuguesa.

Considerações finais

Diante da revisão bibliográfica acerca do papel do estágio e da formação inicial para o ensino de Língua Portuguesa, acredita-se que é pela participação na organização e na gestão do trabalho escolar que os futuros professores, os estudantes-estagiários podem aprender e rever vários aspectos, como tomar decisões coletivamente, colaborar na formulação do projeto político pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente as responsabilidades pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. É imprescindível se ter clareza que se pode aprender muito compartilhando sua profissão, seus problemas na universidade e no contexto de trabalho na escola. É notório que é no exercício do trabalho docente que, de fato, o professor produz sua profissionalidade, ou seja, colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é também na escola que o professor, desenvolve os saberes e as competências do ensinar.

Dentro de pressupostos teóricos atuais acerca dos saberes docentes a serem contemplados nos cursos de formação inicial e, em específico no componente estágio supervisionado, os conteúdos, as reflexões e os encaminhamentos teórico-práticos devem permear possibilidades para que o futuro professor elabore um saber sobre a e na profissão, no caso, a docência.

Os programas de ensino do componente estágio supervisionado deverão superar o seu caráter tecnicista de propostas de instrumentalização para o exercício da docência ao apontarem para o resgate das características organizacionais e pedagógicas da escola de educação básica e, principalmente, apontar para os saberes como pressupostos para a construção da identidade docente, das questões curriculares, da cultura dos sujeitos envolvidos, das políticas públicas educacionais, do educador, como um intelectual, em seus objetivos e conteúdos específicos.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortêz Editora, 1996.
- AMARAL, Luis Centeno; DUARTE, Nóris Eunice. *O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico*. Caleidoscópio. v. 5, n. 1, p. 15-18, jan/abr 2007.
- BAKHTIN, Mikhael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A Formação de Professores do Curso de Letras – Aspectos para uma Prática Reflexiva. *Revista Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* – Ano 3- n. 5 – 2º Semestre de 2006.
- BRASIL. *LDB EN, n. 939495. MEC, CNE, CP*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *PCN: Língua Portuguesa. 5ª a 8ª séries*. MEC: Brasília, 1998.
- BRASIL. *OCNEM*. MEC: Brasília, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica*. MEC: Brasília, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para os Cursos de Letras*. MEC: Brasília, 2001
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Maria Nilma Gois. *Ensino de Língua Portuguesa: ecos de um discurso*. Dissertação de Mestrado, UFS, Sergipe, 1997.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete. (Org.). *Leituras do Professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, Antonio. *Vida de Professores*. Porto: Porto editora, 1997.

NÓVOA, Antonio. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In: *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 237-263.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Os saberes disciplinares e a construção de processos identitários em professoras de língua materna. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)*, São Paulo, v. 10, p. 245-264, 2001.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência*, 2004. (Texto apresentado no VI Congresso Nacional de Linguística Aplicada – CBLA, PUC/SP, outubro).

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Sala de Aula de língua e práticas cidadãs*. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun. 2003.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades*. Linguagem em (dis)curso. SC. Editora da Unisul. v. 6, n. 1, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si*. In: PASSEGGI, M^a C; BARBOSA, T. M. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42

PICONÊZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONÊZ, S. (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. 3 ed. SP: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REINALDO, M. A. G. de M. *Diversidade Textual e ensino de Leitura: atuação na formação do professor*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza, v. 25. p. 157-171. Dezembro de 2000.

SILVA, Arlete Vieira da. *Contribuição dos Saberes/Conteúdos do Componente Estágio Supervisionado na Vivência da Prática na Educação Básica*. UESC: PROPP. Relatório de Pesquisa, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de Si. Estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: D&P Editora; Salvador, BA: UNEB, 2006.

ZEICHNER, Ken. *Uma Análise Crítica sobre A "Reflexão" Como Conceito Estruturante na Formação Docente*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Ken.; LISTON, D. *Teaching Student Teachers to Reflect*. *Harvard Educational Review*. v. 57, n1 February 1987. p. 23-46.

Recebido em 3 de novembro de 2016.

Aceito em 16 de dezembro de 2016.

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESPAÇOS FORMATIVOS: ENTREMEANDO LEITURA E ENSINO FUNDAMENTAL

Elcimar Simão Martins¹
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²

Resumo: Este artigo busca compreender as práticas de leitura em espaços formativos com base em vivências de docentes do Ensino Fundamental no município de Aracoiaba-CE, participantes de um grupo de formação contínua. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com o viés metodológico da pesquisa-formação, utilizando como estratégias de aproximação a observação participante e entrevistas com seis professoras. Os resultados revelam que a formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas docentes, subsidiando modos de fazer e pensar as estratégias de leituras desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Ensino Fundamental. Formação Contínua.

PRACTICES OF READING IN TRAINING SPACES: MEETING READING AND ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article aimed to understand the reading practices in training spaces based on experiences of Elementary School teachers in Aracoiaba – CE, participants of a continuous training group. The research was based on the qualitative approach with the methodological bias of the research-training, using as approach strategies the participant observation and interviews with six teachers. The results show that continuous training favored a new look at teaching practices, subsidizing ways of doing and thinking strategies of reading developed in the classroom.

Key words: Reading Practices. Elementary School. Continuous training.

¹ Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). Doutor em Educação. Endereço eletrônico: elcimar@unilab.edu.br.

² Professora de Currículo e estudos aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: cleide.silva@ifce.edu.br.

Introdução

“A leitura é o que aparece espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar.” (Pierre Bourdieu)

Como em um trabalho artesanal buscamos entremear de maneira harmônica os fios da leitura ao ensino fundamental para tecer uma reflexão na busca de costurar o tecido da contínua formação docente. Seguindo as ideias de Bourdieu, a leitura surge de forma espontânea, se configurando como entretenimento para as situações de ociosidade ou alento para o isolamento humano. A leitura está para além das circunstâncias da ociosidade e da individualidade, pois conecta fios que ligam as pessoas, transcendendo a capacidade comunicativa, transformando e entrelaçando vidas.

O texto existe para ser lido! Ler é desvendar os diversos fios emaranhados tal qual uma meada e compreendê-los como uma teia tecida pela união de vários outros tantos fios. A leitura é permeada de encantamentos, de mistérios a serem desvendados. Não é mera atividade escolar. É a chave que pode abrir portas várias que conduzem a destinos inesperados, múltiplos (MARTINS, 2014).

A importância da leitura – pelo menos no discurso – é um consenso. Essa ideia está presente no imaginário das pessoas. É possível observá-la nas pessoas mais simples, como um pai não alfabetizado, mas que vê nos livros, na leitura, na educação uma possibilidade do filho galgar passos diferentes dos seus. As pessoas ditas cultas, com um bom repertório de leitura, detêm um repertório cultural que as diferencia das demais. Nesse caso, a leitura influencia no falar, no escrever.

Muitos dos pais contam histórias para seus filhos. Os pais letrados tanto podem contar, como também ler para os seus pequenos. Esse ambiente de fantasia, de leitura poderá influenciar no gosto e nas práticas leitoras.

A leitura é uma prática cultural que faz parte da vida dos sujeitos e, embora a relação leitura-leitor tenha inúmeras particularidades, parece muitas vezes idêntica. Porém, cada leitor, a partir de suas experiências de mundo, atribui diferentes sentidos aos textos lidos (CHARTIER, 1996).

O repertório cultural dos sujeitos, o conjunto de suas vivências, o ambiente, o tempo, os objetivos pré-estabelecidos para a realização de uma leitura específica fazem parte do arcabouço literário que determina os diversos sentidos que um texto pode vir a ter. Cada leitura é única e também múltipla.

Partindo desta perspectiva desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, para compreender as práticas de leituras de professores do ensino fundamental através da autoanálise de suas respectivas práticas. A investigação utilizou os pressupostos da pesquisa-formação. Para tanto, foram realizados encontros de formação com aproximadamente quarenta docentes do sexto ao nono ano de língua portuguesa, de 2009 a 2012. Um ano depois, em 2013, foram realizadas entrevistas com seis professoras que se disponibilizaram a refletir sobre as experiências com a leitura desenvolvidas durante a formação contínua e suas práticas com os estudantes em sala de aula no ensino fundamental.

No referencial teórico recorreremos aos estudos de Manguel (1997), Chartier (1996, 2009), Silva (1997, 2012), Lajolo (2008), Marcuschi (2007), Freire (1988, 1997), para citar alguns. Estruturamos o texto em três partes. A primeira, intitulada *A Leitura e as perspectivas leitoras no cenário cearense*, discorre sobre a influência da leitura, tomando as práticas leitoras como algo essencial à formação humana, promotora de novas descobertas e fundamental ao desenvolvimento profissional e intelectual. Nesta parte, trouxemos, ainda, uma breve apresentação acerca das potencialidades e da política leitora no cenário cearense. O segundo tópico, intitulado *A Leitura no Ensino Fundamental: um diálogo com a Legislação*, aborda uma reflexão teórica sobre a leitura e como ela se entremeia às práticas formativas na escola do ensino fundamental. No terceiro tópico, *Práticas de Leituras no Ensino Fundamental: uma experiência em Aracoiaba-Ceará*, refletimos a partir das autoanálises das práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do ensino fundamental no cotidiano escolar. Por fim, tecemos algumas considerações evidenciadas pelo estudo.

1. A leitura e as perspectivas leitoras no cenário cearense

A leitura, direito do cidadão, não teve o destaque merecido no cenário de reformas educacionais ao longo da história. O processo de mudanças vivenciado pelo fenômeno da globalização, permeado por políticas públicas, invadiu as escolas e a vida pessoal e profissional dos professores em busca de novos conhecimentos e da formação do ser como cidadão crítico e reflexivo. Propagou-se a ideia de uma escola de qualidade, com professores bem qualificados, mas não se investiu o suficiente em políticas de leitura. Talvez isso se deva pelo fato de que leitores críticos poderiam fazer uma verdadeira revolução, o que perturbaria a ordem social vigente.

Freire abordou a importância do ato de ler em livro homônimo e afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p. 9). Isso mostra o caráter amplo e complexo da leitura e os mistérios que ela pode desvendar, afinal, leem-se gestos, olhares, sinais, paisagens, odores, experiências várias, que se acumulam ao longo da vida.

O leitor lê tudo que o cerca, o que está presente no seu cotidiano, pois “em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim” (LAJOLO, 2008, p. 7). O leitor guarda um conjunto de significados, de saberes, de experiências, de conhecimentos historicamente acumulados e que compõem a sua leitura de mundo. Todo esse arcabouço é utilizado para a compreensão da leitura da palavra.

Segundo Manguel: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Em uma sociedade letrada, a leitura se apresenta como algo vital. É preciso conhecer o lugar de origem, o contexto para que se desvendem os mistérios dos textos. No momento presente, as possibilidades de leitura estão em toda a parte e se apresentam de variadas formas.

Uma leitura, seja ela qual for, é sempre algo particular e ao mesmo tempo global. O significado da leitura vai depender das experiências e dos objetivos do leitor para aquele determinado momento. Assim, é possível tanto uma leitura em voz alta como uma leitura silenciosa; uma leitura individual, como uma leitura compartilhada.

O leitor pode carregar em sua mente um conjunto de vários livros. Porém, “antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler” (MANGUEL, 1997, p. 85).

É preciso ultrapassar a conceituação de que ler é simplesmente decodificar palavras, pois “os indivíduos podem aprender a ler sem decifrar e sem oralizar, pura e simplesmente, um texto, pois a leitura não depende nem da decifração nem da oralização lineares” (DIAS, 2001, p. 42).

É bem verdade que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2008, p. 7). O cotidiano da vida real proporciona inúmeras leituras e, conseqüentemente, “a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro” (CHARTIER, 1996, p. 21).

No final da década de 1970, Silva (1997) chamava a atenção para a leitura como *lei-dura*, ou seja, as injustiças da realidade brasileira que impedem a formação de leitores críticos. De acordo com o autor: “os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (SILVA, 1997, p. 40).

O trecho é bastante atual e remete ao fato de que décadas depois de sua publicação ainda há escolas públicas que não dispõem de biblioteca, realidade muito comum nas escolas públicas municipais do estado do Ceará. Quando há bibliotecas, não há bibliotecário. Geralmente, nas escolas

estaduais há a presença de professores desviados de sua função e exercendo a de um bibliotecário.

Grande parte das cidades do interior cearense também não dispõe de livrarias ou de bancas de jornal, por exemplo. Como ler sem ter acesso aos exemplares? A realidade também não é animadora quando se trata de bibliotecas públicas.

Fica evidente, tomando por base os municípios do interior cearense, que a cultura leitora não é incentivada no estado do Ceará. Pesquisa realizada no Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (SEBP), órgão operacionalizado pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT) relaciona um total de 190 bibliotecas públicas distribuídas em 182 municípios. Considerando que o estado do Ceará é constituído de 184 municípios, dois deles não dispõem de bibliotecas públicas.

Com o objetivo de descentralizar os serviços do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas e desenvolver uma atuação mais próxima das bibliotecas públicas municipais no Ceará, a Secretaria da Cultura do Estado criou, no ano de 2002, o Projeto Bibliotecas Polos e implantou oito bibliotecas polos em oito macrorregiões de planejamento do estado, distribuídas em nove municípios: Maranguape, Itapipoca, Acaraú, Russas, Tianguá, Crateús, Quixeramobim, Iguatu e Juazeiro do Norte. Considerando a extensão territorial dessas macrorregiões o número de bibliotecas é bem incipiente.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2010, Fortaleza, a capital do Ceará, com uma população de 2.447.409 habitantes, conta com o inexpressivo número de apenas quatro bibliotecas públicas. Em Aracoiaba, *locus* desta pesquisa, há apenas uma biblioteca pública, cujo prédio não traz sequer uma identificação de biblioteca, sinalizando o desprestígio de tal equipamento cultural. No espaço funciona uma Ilha Digital, projeto do Governo do Estado, em parceria com alguns municípios, que disponibiliza cinco computadores, conectados à internet. Apesar da fundação da biblioteca ser anterior à da Ilha Digital é a logomarca desta última que figura na fachada do prédio.

Os dados do Censo de 2010 mostram ainda que o Ceará tem uma população de 8.448.055 habitantes, o que perfaz a média de uma biblioteca

pública para aproximadamente 44.500 pessoas. Por si, os números revelam que não há um incentivo real para a formação de leitores.

Estudo feito pela Fundação Biblioteca Nacional, no ano de 2009, atesta que o Brasil contava com um total de 5.796 bibliotecas públicas, o que indica uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. O Ceará, portanto, está numa situação ainda mais desfavorável em relação à média nacional. A melhor média nacional está em Tocantins, com uma biblioteca para cada 10.000 habitantes. A pior média está no Amazonas, com 170.000 habitantes por biblioteca. Outro dado alarmante é que, aproximadamente, 90% das bibliotecas não contam com acervo adequado, deixando de atender às demandas locais. Na França é disponibilizada uma biblioteca para cada 2.500 habitantes. Na Argentina, uma biblioteca para cada 17.000 pessoas.

O acesso aos equipamentos culturais ainda é algo para poucos no Brasil. Dados recentes do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), de 11 de março de 2014, revelam que o Brasil conta atualmente com 6.060 bibliotecas públicas, distribuídas em 5.453 municípios. Segundo Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), de 2013, realizada pelo IBGE, as bibliotecas públicas estão em 97% dos municípios brasileiros, sendo consideradas, portanto, o equipamento cultural mais presente no cenário nacional. Na relação de equipamentos, dentre outros, constavam: museu, teatro ou sala de espetáculo, centro cultural, cinema, unidade de ensino superior, livraria.

O exposto acima mostra o quanto o acesso à leitura é escasso nos equipamentos públicos. Diante disso, o uso da internet surge como uma das possibilidades para superar a carência de leitura. Isso se dá de várias formas: a leitura direta na tela do computador, a leitura direta de textos no celular, arquivos que são baixados e impressos para uma posterior leitura, livros, revistas e similares que são comprados em lojas virtuais, dentre outras possibilidades que a cada dia surgem com os inventos midiáticos.

Nos últimos anos presencia-se a invasão massiva das tecnologias digitais. Aparelhos de celulares cada vez mais modernos permitem baixar aplicativos vários, além do acesso a redes sociais. Tais equipamentos têm proporcionado leituras rápidas, descompromissadas ou não. A expansão da

oferta de cursos na modalidade de educação a distância também tem difundido a leitura na tela do computador.

O texto eletrônico é apresentado como uma revolução, mas o livro já viveu outras. Em meados de 1450, Gutenberg revoluciona a produção de livros, que antes era artesanal, com cada texto copiado a mão, passando a ser impresso. Com isso, houve uma redução nos custos e no tempo de reprodução do texto. É válido ressaltar que a cultura do manuscrito permaneceu até o século XVIII e até mesmo o século XIX. Na atualidade, convive-se com o livro impresso e o surgimento do livro eletrônico. Assim, não cabe um discurso nostálgico ou utópico (CHARTIER, 2009). É necessário conviver com as diferentes formas com as quais os textos se apresentam.

2. A leitura no ensino fundamental: um diálogo com a legislação

“Com fios de pensamento se tece o mundo, se costuram pedaços rasgados de vida, nesse tear estranho que só o homem possui tear: de sonhos.” (Roesana Murray)

É no ensino fundamental que essa pesquisa encontra a razão de sua existência. Esse período de nove anos é repleto de mudanças, de passagem da fase de criança para a adolescência, das brincadeiras para outras descobertas, outros sonhos, outras leituras.

A aprendizagem da leitura é como um ritual de iniciação, uma passagem de um estágio de dependência para o desvelamento das magias contidas em um texto, o que implica atribuir sentido a algo escrito. Com isso, “a criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura” (MANGUEL, 1997, p. 85). Ler, portanto, ultrapassa a simples aquisição e reprodução de conhecimentos produzidos e/ou imortalizados por outros. Ler é uma fuga – salutar – da própria realidade.

A leitura confere poder e revela certa autoridade do leitor sobre os demais, pois “algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente” (MANGUEL, 1997, p. 35). O ato de ler é algo como que subversivo, pois para muitas pessoas é interessante uma sociedade iletrada. Sendo assim, é mais fácil ressaltar o caráter excludente de um livro do que o seu caráter libertador, transformador. A leitura tem um caráter extremamente democrático, pois ela liberta, abre possibilidades várias para quem a domina.

Vários estudiosos, como Machado (2012); Leite (2012); Silva (2012) e outros tantos, veem na escola uma possibilidade viável para a formação do gosto leitor das crianças e dos jovens. É lá que eles passam boa parte de sua infância e juventude e compartilham vários momentos, e, principalmente, diversas experiências leitoras. Esse processo gradual favorece um repertório de futuras escolhas e comparações. Isso “a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade” (MACHADO, 2012, p. 60).

A leitura como prática social começa antes de o sujeito adentrar a escola. Geralmente, as crianças são iniciadas no processo de leitura através dos pais, de outros parentes ou de alguém próximo, como um amigo. Embora exista uma relação entre a escola e as práticas leitoras, ela não é única. Assim, “se a leitura não deve ser uma função unicamente da escola, cabe a esta, certamente, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar” (CUNHA, 2012, p. 87).

É possível considerar “a escola como um dos principais fatores determinantes das práticas de leitura” (LEITE, 2012, p. 66). Por outro lado, não se pode creditar apenas à escola a responsabilidade de resolver os problemas de leitura que os estudantes apresentam ao longo da história. A mediação proporcionada pela escola é fundamental, mas se “se quisermos transformar para melhor a leitura no Brasil, teremos de transformar, também para melhor, a qualificação profissional e as condições de trabalho e de vida dos professores” (SILVA, 2012, p. 110).

A educação básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, o ensino fundamental está dividido em dois ciclos: anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais compreendem do primeiro ao quinto ano. Esse primeiro ciclo, geralmente, é desenvolvido por professor polivalente. Os anos finais compreendem do sexto ao nono ano. Nesse período, os professores dividem-se por disciplinas.

O ensino fundamental tem um duplo caráter: terminalidade e continuidade. Terminalidade, por encerrar um ciclo de nove anos, e continuidade, por oferecer ao estudante a oportunidade de cursar o ensino médio, última etapa da educação básica. Essa formação é compreendida como fundamental para o exercício da cidadania, oferecendo possibilidades de progressão no trabalho e em estudos futuros.

De acordo com a LDBEN 9394/96, os currículos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Assim, podem ser consideradas características específicas do contexto onde a escola está inserida. Obrigatoriamente, segundo o artigo 26, o currículo deve abranger o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente do Brasil. Deve, ainda, oferecer o ensino da arte e da educação física. A partir do sexto ano deve ser incluída pelo menos uma língua estrangeira moderna.

O artigo 32 estabelece que o ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão. Dessa forma a escola deve promover:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 22).

As bases que estruturam o ensino fundamental ainda não foram plenamente atendidas, pois de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF 2011, cerca de 60% das pessoas que completaram pelo menos um ano do segundo ciclo do ensino fundamental atingem apenas o nível básico de alfabetismo. Ainda há 26% dessa população classificados como analfabetos funcionais (INAF BRASIL, 2011).

O ensino fundamental, além da LDB, é regido por outros dispositivos legais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Plano Nacional de Educação, documentos do Conselho Nacional de Educação e a legislação específica dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental buscam fundamentar as práticas pedagógicas promovendo princípios éticos que favoreçam a autonomia, a responsabilidade, o respeito, os direitos e deveres do cidadão, o exercício da criticidade, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade. As escolas devem reconhecer os processos identitários de seus sujeitos, propiciando a interação, garantindo a igualdade de oportunidades, valorizando a realidade local e estimulando o protagonismo juvenil.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) existem 191 países no mundo. No ano de 2005 cerca de 70% desse total já contavam com Ensino Fundamental obrigatório de pelo menos nove anos. Em torno de 77% já apontavam a idade de seis anos ou menos como a inicial dessa etapa de ensino.

Diante desse cenário, em 2006, o Brasil alterou o texto da LDBEN 9394/96 e ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A idade de seis anos passou a ser obrigatória para o ingresso na referida etapa de ensino e foi dado o prazo até o ano de 2010 para que os municípios brasileiros se adequassem ao novo sistema.

O desafio que se estabelece é a conclusão desta etapa aos catorze anos de idade e com a garantia da aprendizagem adequada a esses estudantes para que ingressem no ensino médio dominando os conhecimentos básicos do currículo do ensino fundamental.

O texto da Resolução CNE/CEB 7/2010 – que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – começa enfatizando o Ensino Fundamental como um direito público subjetivo e como dever do Estado e da família, assegurando a sua oferta para todos.

Sendo assim, o grande fundamento destas Diretrizes é o direito à educação, compreendido como direito inalienável do ser humano. Isso se dá em virtude de a educação possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e, conseqüentemente, favorecer a formação cidadã, o exercício dos demais direitos e o pleno uso dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010).

Com relação aos fundamentos, o parágrafo quarto, do artigo V, da Resolução 7/2010 afirma que a educação escolar deve garantir a todos a igualdade de acesso ao conhecimento, sobretudo à população menos favorecida. Com isso, “contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série” (BRASIL, 2010, p. 2).

Atualmente, presencia-se um fosso entre o prescrito e o feito. O acesso foi garantido, esforços são empreendidos para garantir a permanência, mas ainda falta muito para se atingir o sucesso dos estudantes. Os resultados das avaliações externas demonstram que significativa parcela dos estudantes brasileiros está aquém do mínimo esperado. Isso pode ser aferido pelos dados do IDEB 2011, ao atestarem que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental apresentam um índice de 4,1, enquanto a média internacional é 6,0.

Observa-se, ainda, o distanciamento entre a educação escolar e os seus documentos norteadores, ao ler o artigo nono, que trata do Currículo do Ensino Fundamental a partir de experiências escolares que buscam “articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 3). A formação do professor – inicial e contínua – é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um

processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica, e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor.

O parágrafo terceiro do nono artigo afirma que: “os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores, selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos” (BRASIL, 2010, p. 3). Já se constatou o distanciamento entre quem produz as orientações sobre o currículo e o cotidiano escolar. Desta feita, como orientar um currículo sem conhecer a realidade da escola? Isso aponta para outra questão: os cursos de formação de professores precisam ser para e com os professores. É preciso ouvi-los, conhecer as suas reais necessidades para que um trabalho adequado seja desenvolvido.

A Resolução em foco deixa claro que o currículo deve atender à Base Nacional Comum, mas dá abertura para que na parte diversificada sejam priorizados aspectos regionais, conforme já previsto no texto da LDBEN 9394/96. Também há uma visão interessante de que as ações sejam construídas através do Projeto Político-Pedagógico, garantindo a participação da comunidade escolar e local.

A resolução traz, ainda, as diretrizes relacionadas à gestão democrática, à avaliação, bem como às modalidades de ensino. Assim, há vários elementos que produzem orientações sobre o currículo para a formação ética, estética e política do estudante.

De acordo com dados do Observatório do PNE³, a alardeada universalização do Ensino Fundamental ainda não se concretizou. Há cerca de meio milhão de crianças e jovens entre seis e catorze anos que estão fora da escola. Ainda há a necessidade de políticas públicas específicas e

³ Plataforma online que objetiva monitorar os indicadores de cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como de suas respectivas estratégias, analisando as políticas públicas educacionais já existentes e as que serão implementadas durante a vigência do Plano. A plataforma conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e é uma iniciativa de vinte organizações ligadas à Educação, dentre elas, Capes, UNESCO, Unicef, SBPC.

diferenciadas, pois o público responsável por essa demanda é composto predominantemente pelos oriundos de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 demonstram a matrícula nacional de 93,8% da população de 6 a 14 anos no ensino fundamental. A região sudeste apresenta um índice de 94,6%, seguidas das regiões nordeste e centro-oeste com 93,6%, cada. A região norte apresenta o percentual de 93% e a região sul 92,8%. A meta do Brasil para o ano de 2023 é de 100%, ou seja, espera-se universalizar o ensino fundamental para as crianças e jovens de seis a catorze anos (BRASIL, 2013).

Dados do Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) atestam uma taxa de abandono escolar de 24,3%, ou seja, de cada quatro estudantes que iniciam o ensino fundamental no Brasil, um abandona antes de completar o nono ano.

Uma saída possível exige colaboração entre União, estados e municípios. Para atingir o propósito da meta 2 do PNE é preciso rever o currículo do ensino fundamental, garantir o apoio ao estudante com dificuldades de aprendizagem e assegurar a formação contínua dos profissionais da educação na escola com a parceria da Universidade e um contínuo diálogo entre pesquisadores, profissionais atuantes na educação básica e a comunidade.

Os resultados do IDEB de 2005 a 2011 mostram que a educação brasileira tem melhorado seus índices. O avanço se dá principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental houve o avanço de apenas 0,1 ponto entre 2009 e 2011. O ensino médio vem aumentando o índice, porém de maneira mais lenta.

A análise dos dados do IDEB 2011 revela que o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas da educação básica. O resultado dos anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassou não apenas a meta estabelecida para 2011, mas também a proposta para 2013.

O PNE estabeleceu as metas do IDEB para esta década, objetivando que até 2021 a média para os anos iniciais do ensino fundamental chegue a 6,0

(seis), a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada a nota padrão de qualidade internacional. Para os anos finais foi estabelecido 5,5 e para o ensino médio 5,2, até 2021.

Os resultados do IDEB de 2011 do município de Aracoiaba-CE, *Iocus* desta pesquisa, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental estão abaixo da média estadual e da média nacional. Percebe-se uma evolução nos dados dos anos iniciais do ensino fundamental. O crescimento de 0,6 pontos em 2011 não manteve o ritmo nos anos seguintes, aumentando apenas 0,3 pontos a cada dois anos. Nos anos finais do ensino fundamental houve uma evolução de 0,5 pontos em 2007, mas nos anos seguintes houve uma queda de 0,1 ponto, tanto no ano de 2009 quanto no ano de 2011.

A legislação educacional estabelece as políticas públicas para o setor. Porém, se não houver uma sintonia entre as diferentes esferas (nacional, estadual e municipal), provavelmente o resultado esperado não será atingido. É preciso investimento financeiro não apenas na educação, mas também no social e na cultura. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é o básico assegurado, mas também há a necessidade de investimentos em infraestrutura e na qualificação da gestão municipal de ensino.

Roseana Murray diz que o homem possui um tear único: o dos sonhos. Sonhamos com um encontro harmonioso (e real) da escola pública com a universidade, tal qual o encontro da urdidura com a trama. Assumindo um compromisso de transformação a partir da realidade em que estamos inseridos, apresentamos o último tópico, as experiências de leituras inerentes ao processo formativo vividas num grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, entrelaçando a legislação, a formação e as práticas leitoras.

3. Práticas de leituras no ensino fundamental: uma experiência em Aracoiaba-Ceará

A leitura é uma atividade complexa, é algo que se aprende, sobretudo na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano. Aprende-se a ler, lendo, desbravando o mundo das palavras em movimento e transformando-as em outro mundo para o qual só o próprio leitor poderá ir. A escola, entre outras funções, também é responsável pela tarefa de ensinar a ler. Assim, é importante saber o que o professor lê, qual sua concepção de leitura, pois o resultado de seu trabalho é fruto de suas crenças, de suas práticas.

Aproximando a formação de professores ao ensino de leitura nas escolas de ensino fundamental, tem-se o texto como uma excelente ferramenta para o favorecimento da troca de experiências, da possibilidade de reflexão, da liberdade criativa e da tentativa de comunicação. Ele envolve diretamente autor e destinatário e permite a vivência da obra de arte ou de pensamento que oferece como objeto de deleite ou de análise (HERNÁNDEZ, 1998).

Um dos objetivos da formação contínua dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental consistia em o docente ressignificar os conteúdos trabalhados e os levar para suas salas de aula. Os docentes desenvolviam práticas leitoras na escola e depois analisavam a atividade no coletivo de formação.

Convidamos seis participantes do grupo de formação para que a partir de entrevistas refletissem sobre essa experiência. As professoras selecionaram algumas atividades de leitura que foram trabalhadas na formação ao longo dos anos de 2009 a 2012 e comentaram como elas desenvolveram com os estudantes em suas escolas. As docentes trabalharam poemas, músicas, vídeos, contos, entre outros gêneros textuais. Elas ultrapassaram o que foi trabalhado na formação, pois levaram algumas atividades para suas salas de aula, adequando-as ao contexto e à realidade dos discentes. Identificamos as participantes pelos codinomes de escritoras brasileiras: Cora, Rachel, Eva, Cecília, Clarice e Ana Maria. Tais codinomes foram sugeridos pelas professoras nos momentos de entrevista.

No impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala ideal (a da formação) e a real (a da escola), as professoras, de forma criativa, buscaram recriar as estratégias para que desenvolvessem a atividade desejada. Isso se dá porque no “no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma ‘margem de manobra’ entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola” (FERREIRA, 2007, p. 66).

Entre a formação e o cotidiano, portanto, são feitas adaptações que revelam não apenas a capacidade criativa das professoras, mas também que, de fato, as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação estiveram presentes nas salas de aula.

O fragmento da entrevista da professora Cecília revela a importância da formação para os docentes: “Eu sempre levava material da formação para a sala de aula, aproveitava as metodologias, aproveitava aquela formação para levar para a sala de aula e ter um maior desempenho na minha prática pedagógica com a leitura”.

As docentes demonstraram uma compreensão de que os textos possibilitam leituras e interpretações diversas, mas estas precisam de um fio condutor. Em busca da coerência na condução da atividade proposta, as professoras Rachel e Clarice utilizaram a predição como estratégia de utilização do conhecimento prévio dos estudantes para antecipar fatos ou conteúdos presentes no texto.

Como uma Onda no Mar (Lulu Santos) – eu achei legal porque eu também fiz a predição, perguntei a eles o que tinha a ver esse tema e cantamos porque é uma música muito conhecida. Levei Xerox e eles associaram as ondas do mar com os momentos da nossa vida porque tem tudo a ver. [...] Além de a gente cantar, a gente também leu. Fizemos uma atividade individual relacionada ao texto (Clarice).

Eu lembro muito do conto Passeio Noturno (Rubem Fonseca) – e eu lembro que eu levei para a sala de aula da mesma forma que foi trabalhada no curso de formação.

Inicialmente, eu apresentei apenas o título para os alunos e eles foram fazendo alguns levantamentos, levantando algumas hipóteses a respeito apenas do título. Em seguida, eu fui lendo, fui fazendo uma leitura em forma de predição. E despertou bastante o interesse deles porque eles iam levantando certas hipóteses e à medida que a gente ia lendo eles confirmavam ou não essas hipóteses (Rachel).

Gradativamente, o leitor vai automatizando a construção de sentidos ao texto lido. Para tanto, precisa ativar os conhecimentos prévios, relacioná-los às suas experiências de vida e ao conhecimento linguístico. Com isso, o estudante tornar-se-á proficiente em leitura, o que também implica “ser capaz de perceber em que medida o texto lido autoriza maior ou menor liberdade de construção de sentidos por ocasião do ato de ler” (PRADO; SILVA, 2011, p. 17).

Os gêneros textuais têm uma característica de coletividade e estão vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. Desta forma, ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do cotidiano. Nesse sentido, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Cotidianamente surgem novos gêneros, o que caracteriza os gêneros textuais como infinitos.

Boa parte dos encontros de formação com o grupo teve como embasamento a perspectiva dos gêneros textuais. Assim, foram oportunizadas aos professores inúmeras leituras e discutidas diversas possibilidades de trabalhá-las com os estudantes. No momento da formação no grupo, as professoras criaram estratégias visando à construção do conhecimento entre os estudantes e, com isso, o surgimento de novos fazeres nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental.

As professoras continuaram desenvolvendo em suas salas de aula atividade com os gêneros textuais. O depoimento da professora Cecília sinaliza as conexões feitas pelas docentes entre a formação no grupo e a prática com os seus estudantes. Assim, ela utilizou estratégias que foram desenvolvidas na formação no encontro sobre contação de histórias,

adaptando-as para as oficinas de preparação da Olimpíada de Língua Portuguesa com os estudantes.

Ele [o formador] mostrou vários livros (artesanais) e nos ensinou a confeccionar um livro. Nós também fizemos os nossos livros. Aproveitei a olimpíada de língua portuguesa e confeccionei livros com os meus alunos, usando jornal, colocando as crônicas, as poesias e relatos de memórias. Acredito que estes livros ainda estejam na escola. Fizemos uma capa muito bonita. Então, as técnicas ensinadas para confeccionar livros, utilizando diversos materiais foi utilizada em sala de aula. Os alunos gostaram muito. Foi muito bom. Fizemos eu e outra professora (Cecília).

As estratégias de formação contínua buscam o desenvolvimento do docente. As professoras participantes do grupo se mostram criativas e conscientes do seu papel social. Com isso, buscaram “fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional” (CANDA, 2011, p. 73).

As práticas das professoras no cotidiano das escolas não foram meras reproduções do que foi desenvolvido na formação, mas configuraram-se como reconstruções, pois levaram em conta os diversos saberes dos docentes e consideraram o contexto sociocultural dos estudantes. A professora Rachel fez uma relação entre o texto de Pedro Bandeira e a canção Brincadeira de Criança, do grupo Molejo.

[...] eu lembro que a gente trabalhou bastante com esse textozinho, inclusive casando muitas vezes com a música Brincadeira de Criança (Molejo). [...] Primeiro, eu comecei com uma sondagem a respeito das brincadeiras que eles faziam ou gostavam de fazer na infância. E a gente fez uma lista dessas brincadeiras, executamos algumas dessas brincadeiras em sala de aula. Depois partimos para o texto Grande ou Pequeno, apresentando inicialmente só o título e eles foram levantar novamente as hipóteses sobre o que o texto trataria e foram várias. [...] Ao final, como foi trabalhada a música, a gente perguntou se a música tinha alguma relação com o texto, no que eles

eram semelhantes, no que se diferenciavam. Inclusive já até trabalhando a questão gênero porque Grande ou Pequeno é um poema e a canção já é outro gênero. Eles já foram fazer essas distinções porque eles foram apresentar as semelhanças e as diferenças entre os dois gêneros (Rachel).

Partindo da inter-relação poema e canção, a professora trabalhou o que aproxima e o que diferencia os dois gêneros. Os estudantes tiveram contato com o concreto e depois foram para a conceituação. Isso evidencia que nas escolas “as práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas” (FERREIRA, 2007, p. 69).

As professoras que participaram do processo de formação contínua compartilharam saberes vários, e a prática pedagógica com os seus estudantes traz as marcas das histórias de vida, das experiências profissionais, do universo em que os estudantes e a escola estão inseridos, conforme relato de algumas das atividades desenvolvidas.

Lembro que o formador trouxe várias fotos antigas de Aracoiaba. Coisas até que eu nem conhecia. Eu trabalhei em sala, mas pedi aos meus alunos que trouxessem de casa fotos antigas do nosso lugar [...] A gente trabalhou a questão da lembrança, voltar ao passado, relembrar aquelas coisas. E todos eles acharam muito bom. Eu lembro também que uma vez a gente fez uma gincana e nos relatos de memória era para trazer o casal mais antigo da comunidade e um objeto bem antigo da comunidade. E isso foi um momento de muita interação entre os alunos. Mexeu muito com as turmas (Cecília).

As fotos antigas foram o pontapé para um trabalho de valorização do passado, das histórias, da memória, das pessoas mais antigas da comunidade. Desta feita, “podemos dizer também que memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence” (LIMA, 2007, p. 82).

O contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos precisa ser considerado para que tenhamos verdadeiramente práticas

pedagógicas emancipatórias – conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – em que o educando seja um sujeito ativo, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva com vistas à transformação do ambiente em que está inserido.

A professora Cora relatou que trabalhou o gênero provérbio com os seus estudantes. Como os provérbios são ditados populares que guardam algum ensinamento, a estratégia utilizada pela professora foi propor aos seus estudantes uma pesquisa com pessoas idosas, conforme o excerto abaixo.

Provérbios [...] eu pedi que eles fizessem uma pesquisa com os mais antigos, os avós, com as pessoas que moravam lá onde eles moravam. Eu não queria provérbios que tivessem no livro, nem que eles conhecessem. Eu queria coisa diferente e para a gente fazer uma roda. E teve uns que trouxeram uns provérbios que eu nunca nem tinha visto. Inclusive eu fiz até tipo um livrinho de provérbios (Cora).

Nesse processo de formar e formar-se as professoras utilizaram estratégias várias, mas sempre buscando dialogar com a realidade de seus estudantes e fazer conexões com a família, com a comunidade. Verificamos que o desejo de favorecer a aprendizagem dos estudantes foi o que guiou o trabalho das professoras, pois buscaram acolher os conhecimentos prévios da turma e gradativamente foram inserindo novos conceitos.

É interessante perceber que algo que foi trabalhado em um determinado ano da formação pode ser reconstruído, reelaborado, ressignificado pelas professoras em outro ano letivo, pois os cursos podem finalizar, mas o processo formativo é contínuo. Logo, as aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação fazem parte de

[...] um ir e vir, a gente acaba aproveitando, é um vai e volta, o que se trabalhou em 2009 continua ainda aceso hoje em 2013. O que se trabalhou em anos anteriores, eu pelo menos continuo ainda fazendo uso de todo esse material, de todo esse aprendizado, com certeza. Todo ano eu revejo, vejo uma forma melhor de fazer, diferente, que deu certo numa turma e adapto para dar certo numa

outra turma. E assim vai e ainda continua muito válido até hoje, pode acreditar (Rachel).

As professoras participantes do grupo desenvolveram um processo de reflexão de suas práticas com a leitura. Com isso não trabalham de forma aleatória, mas sempre buscando analisar o que deu certo, o que pode melhorar em sua prática docente. A troca de experiência entre os pares favoreceu um processo de construção coletiva do conhecimento e a própria autonomia dos professores, promovendo possibilidades de intervir eficazmente no cotidiano escolar.

As professoras foram motivadas a falar sobre o que aprendem ensinando leitura no cotidiano das escolas. Os depoimentos abaixo sinalizam as aprendizagens docentes, conforme segue.

Apreendi mais habilidade na leitura, facilidade na compreensão, facilidade até na escolha dos textos, você já procura, você vai à internet buscar um texto para trabalhar e você já tinha mais clareza, mais firmeza no que você estava atrás. Antes, você ia no escuro, “– será que isso dá certo?”, depois você ia “– ah, isso aqui dá certo!” (Cora).

Eu percebo que não dá para a gente desenvolver nenhuma atividade, sem antes fazer uma leitura do conteúdo, do trabalho, seja o que for, da aula, a gente não consegue dar um passo sem a leitura. Aí a gente percebe o quanto a leitura é importante, que está em tudo, em todos os momentos, não tem como a gente desviar o hábito da leitura mais não, a gente já tem que realmente viver na leitura e com a leitura (Eva).

Não conseguimos chegar a lugar nenhum se não houver a leitura. Para a gente poder compreender o nosso assunto, os textos, enfim, a leitura é fundamental (Ana Maria).

Na compreensão freireana de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 9), as professoras mostraram-se abertas a leituras várias, delas e de seus estudantes, para que conseguissem desenvolver um profícuo trabalho com a leitura no cotidiano escolar. Em um ambiente colaborativo as docentes refletiram sobre suas próprias

aprendizagens com a leitura. Nesse exercício dialógico, perceberam que aprenderam à medida que ensinaram.

As experiências cotidianas das professoras aliadas às reflexões desenvolvidas no coletivo de formação contribuem para o fazer-se professor, ou seja, vão do formar (os estudantes) ao formar-se (a si próprio). Assim, as professoras fazem uma reconstrução apropriando-se de conceitos vários, mas também considerando as vivências de seus estudantes.

As docentes sinalizam que “a prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 14). As falas revelam que as práticas das professoras estão embasadas teoricamente nos estudos feitos no coletivo de professores.

As falas sinalizam o espaço da formação como um ambiente mais homogêneo, no sentido de que os participantes eram todos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e estavam lá imbuídos de um mesmo objetivo. A sala de aula mostrava-se mais plural, mais desafiadora para as professoras. Os estudantes apresentam interesses e dificuldades várias.

De uma maneira geral, as docentes avaliam de maneira positiva o trabalho desenvolvido com os colegas professores no grupo e o desenvolvido por elas no âmbito das salas de aula do ensino fundamental.

Os seres humanos vivem em relação uns com os outros. Logo, o ser humano político “tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto” (DEMO, 1996, p. 17).

O trabalho docente não acontece no vazio, é situado em determinado tempo e lugar históricos. Tal prática aliada à consciência política favorece a formação de jovens sujeitos de sua aprendizagem, críticos, reflexivos e criativos, não apenas para o espaço escolar, mas, sobretudo, para atuar nos diversos espaços sociais.

Assumindo uma postura crítico-reflexiva, a escola faz muito mais do que trabalhar conteúdos, discute a realidade vivenciada pelos estudantes e propõe um exercício crítico sobre as questões do cotidiano local que, de uma maneira ou de outra, afetam o espaço escolar.

Freire propõe que o educador esteja convicto de que a mudança pode ser difícil, mas é plenamente possível. Para tanto, o professor precisa estar comprometido com sua ação que não é apenas pedagógica, mas também política. Por isso mesmo é impossível uma prática pedagógica neutra (FREIRE, 1997).

A aprendizagem é individual, pois são as pessoas que aprendem. O diferencial dessa aprendizagem é que seu desenvolvimento se dá num coletivo de professores, num grupo como espaço de formação contínua – tendo a práxis como elemento de ressignificação das práticas – em um permanente processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

O artigo buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura de docentes dos anos finais do ensino fundamental no município de Aracoiaba, estado do Ceará. O estudo foi desenvolvido com seis professoras que se dispuseram a participar da pesquisa-formação, colaborando com suas autoanálises acerca das práticas leitoras desenvolvidas no coletivo grupal e trabalhadas no ambiente escolar. A sistemática consistiu na reflexão permanente dos próprios sujeitos sobre as discussões abordadas no grupo formativo, bem como as ações desenvolvidas em sala de aula com os estudantes do ensino fundamental, na perspectiva de reconstrução.

O trabalho com o grupo de docentes favoreceu o desvelar da relação entre a formação e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Verificamos que no impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala de aula ideal, proporcionada pela formação e a real, vivenciada no cotidiano das escolas, os professores recriaram estratégias para desenvolver as atividades planejadas. As práticas pedagógicas evidenciaram as marcas das histórias de

vida, das experiências profissionais, do universo em que docentes, estudantes e escola estão inseridos.

Assim como no grupo, as professoras buscaram em suas salas de aula, um trabalho na perspectiva da horizontalidade. A formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas docentes, subsidiando novos modos de fazer e pensar as estratégias de leituras desenvolvidas em sala de aula. O exercício de ensinar e de aprender favoreceu a construção de um fazer-se professor, de perceber-se inacabado, mas disposto a aprender no exercício da docência, em um contexto de mútuas trocas. Leitura e formação docente são atividades complexas, que se aprendem, sobretudo, na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano.

Neste sentido, o grupo é um espaço legítimo de formação porque, num contexto em que predomina a pedagogia de resultados invadindo a escola e, conseqüentemente, a vida e a profissão do professor, sem considerar os diversos fatores intervenientes, o docente encontra acalanto junto aos pares que partilham desafios semelhantes e se aventuram na árdua tarefa de desvendar os emaranhados fios do novelo, que é a leitura nas escolas da rede pública, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

O estudo evidenciou que as práticas de leitura desenvolvidas no ensino fundamental não se constituíram em meras reproduções provenientes do grupo de formação. As participantes consideraram os saberes, as informações compartilhadas durante a formação, a realidade dos estudantes, o contexto socioeconômico da comunidade e da instituição escolar, desta forma, as aprendizagens foram reconstruídas e reelaboradas.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: Construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. A. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 83-92.

DEMO, P. *Pobreza política*. Campinas: Autores associados, 1996.

DIAS, A. I. *Ensino da linguagem no currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

HERNÁNDEZ, F. *A organização currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. v 32. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

INAF Brasil 2011. *Principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo, 2012. Montenegro.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 63-82.

LIMA, M. E. M. F. As memórias na formação de professores e professoras. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, E. S. *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PRADO, D. F; SILVA, L. H. G. Leitura. In: SATO, D. T. B; SILVA, F. C. R; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*. Teresina: EDUFPI, 2011.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, E. T. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 107-116.

Recebido em 7 de novembro de 2016.

Aceito em 8 de dezembro de 2016.

ROMANCES GRÁFICOS COMO LEITURA ESCOLAR: *WATCHMEN* E A FICÇÃO AMPARADA NA HISTÓRIA

João Cláudio Arendt¹
Roberto Rossi Menegotto²

Resumo: No presente artigo, propomos a inserção de romances gráficos na sala de aula, especialmente nas disciplinas de literatura e língua portuguesa. Esse recente gênero textual, derivado das Histórias em Quadrinhos (HQs) tradicionais, surpreende, muitas vezes, por sua qualidade gráfica e temática. No caso específico de *Watchmen*, de Alan Moore, realizamos uma breve análise de fatos históricos nela presentes. Partimos de uma rápida definição de romance gráfico, passamos por dados biográficos do autor e por dados do contexto geral da obra e desembocamos na análise de duas capas de jornal com manchetes reais presentes em *Watchmen*, com o intuito de verificarmos a relação entre a *graphic novel* e eventos históricos da humanidade.

Palavras-chave: Leitura escolar. *Watchmen*. Histórias em quadrinhos. Fatos históricos.

GRAPHIC NOVELS LIKE SCHOOL READING: *WATCHMEN* AND FICTION SUPPORTED IN HISTORY

Abstract: In the present article, we propose the applicability of graphic novels at school, especially at literature and portuguese classes. This textual genre, derived from traditional comic books, surprises, many times, with its themes and graphical quality. With *Watchmen*, by Alan Moore, we briefly analyze the historical facts present in it. The starting point is a definition of graphic novels. From there, we expose biographic facts about the author and the general context of the book. Then, we analyze two newspaper front pages with real headlines, to verify the connection between the graphic novel and historical events.

Keywords: School reading. *Watchmen*. Comic books. Historical facts.

¹ Editor chefe de Antares (Letras e Humanidades), coordenador do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS-Uniritter do Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da UCS. Endereço eletrônico: jcarendt@ucs.br.

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – PPGLET/UCS da Universidade de Caxias do Sul. Graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: roberto.rmenegotto@gmail.com.

Introdução

Considerando as transformações por que tem passado o ensino de literatura e de língua portuguesa nas escolas brasileiras, nas últimas décadas, com significativos avanços metodológicos, teóricos, materiais e textuais, não seria justo que ficassem de fora da sala de aula as novas linguagens, especialmente as Histórias em Quadrinhos (HQs), as charges, as tirinhas e os romances gráficos, bem como as produções resultantes de traduções intersemióticas. Obviamente, nada substitui a leitura de um determinado texto literário, nem mesmo sua versão em filme, seu resumo ou resenha, já que cada gênero textual tem suas particularidades e desempenha função específica.

Entretanto, é possível ampliar o escopo que constitui o objeto de estudos da disciplina de literatura, fragilizando a hegemonia do texto literário convencional. Se se tomam, por exemplo, o romance *Dom casmurro* (1899), de Machado de Assis, a história em quadrinhos *Dom Casmurro* (2011), de José Aguiar e Wellington Srbek, e o filme *Dom* (2003), de Moacyr Góes, é necessário ter presente que cada um deles utiliza um código semiótico próprio e, por isso, um não substitui o outro. Não seria pertinente, também, a utilização de certos rótulos, como versão e adaptação, para os referidos textos. Cada um deles demandará formas diferentes de leitura, fruição e interpretação, já que se trata de suportes e gêneros distintos. Em outros termos, sugere-se que o filme e a HQ não sejam utilizados de modo simplista para compreender o texto de Machado de Assis, mas sim para ampliar o universo de referências literárias e não literárias do estudante.

Além disso, como será observado a seguir, mesmo HQs que não constituem traduções intersemióticas de outros textos podem ser integradas às aulas de literatura e de língua portuguesa. A análise de recursos visuais, textuais e narrativos, bem como de aspectos sociais, políticos e históricos constitui uma possibilidade interessante de abordagem interdisciplinar que pode enriquecer substancialmente o conjunto de referências culturais do leitor em formação.

***Watchmen*, HQs e representação da história**

Há 30 anos, o universo das histórias em quadrinhos sofreu uma revolução. Entre setembro de 1986 e outubro de 1987, o mundo viu surgir a publicação de *Watchmen*, um romance gráfico diferente de tudo o que havia sido produzido até então. Abordando temas ancorados na realidade mundial e, principalmente norte-americana, a história escrita por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons constitui um marco literário, considerada por muitos uma das publicações mais importantes da história. *Watchmen* transformou o mercado editorial das HQs e tornou-se inspiração para inúmeras histórias lançadas nos anos seguintes e que, no seu trigésimo aniversário, continua sendo referência.

Com o fim da Guerra do Vietnã, em 1975, o mercado de quadrinhos dos Estados Unidos sofreu um declínio nas vendas, em vista de sua derrota e da consternação generalizada que tomou o país. Para Hiron Cardoso Goida e André Kleinert (2014, p. 12), “depois da Guerra do Vietnã, do fim do sonho norte-americano, haviam caído por terra o moralismo e outras conversas fiadas em torno da Pátria e do patriotismo.” Enquanto isso, na Europa, proliferavam as narrativas inovadoras. Ainda, conforme Goida e Kleinert (2014), na década de 1960, no Velho Continente, ocorreu o surgimento dos romances em quadrinhos, histórias dedicadas a um público maior de 15 anos. Esse gênero inspirou o mercado norte-americano, que precisava de uma retomada nas vendas. Deu certo. Editoras como Marvel Comics e DC Comics reagiram, e seus super-heróis ganharam novo fôlego com o lançamento de formatos inovadores, como as minisséries, e o surgimento de prodigiosos autores. Um deles foi Alan Moore, ganhador de inúmeros prêmios de quadrinhos, como o *Jack Kirby Award* e o *Eisner Award*.

Nascido na Inglaterra, Alan Moore começou seu trabalho com quadrinhos no fim dos anos 1970, mas foi na década seguinte que realmente começou a se destacar. De acordo com Goida e Kleinert (2014), em seus primeiros anos, ele criou a minissérie *V de Vingança*, o personagem John Constantine e roteirizou a história da série *Monstro do Pântano* e duas das principais histórias do *Superman – Para o homem que tem tudo* e *O que aconteceu com o homem de aço?*, além da célebre e polêmica *Batman – a*

piada mortal. Porém, seu maior feito e uma das maiores realizações no mundo das histórias em quadrinhos é indiscutivelmente a minissérie *Watchmen*. Moore, conhecido por sua postura radical de esquerda, criou uma série para, além de abordar diversos problemas sociais e políticos, criticar o mercado editorial de histórias em quadrinhos. Conforme Dan Mazur e Alexander Danner (2014, p. 176), “A grande ironia de *Watchmen* é que Moore reacendeu a empolgação de muitos leitores para o gênero super-herói exatamente com o trabalho que ele esperava que fosse seu epitáfio.”

Watchmen passa-se em uma realidade alternativa do planeta Terra. Nela, o grupo de heróis vigilantes *Crimebusters*, formado em 1960, é extinto em 1977, após a instauração de uma lei que proíbe a atuação de vigilantes mascarados, em razão de greves da polícia e protestos da população por sua atuação ilegal e uso exagerado de força. Anos após o fim do grupo, uma figura misteriosa tenta eliminá-los, um a um. Nessa versão dos EUA, o país venceu a Guerra do Vietnã graças à interferência de Dr. Manhattan, um super-humano onisciente nascido de um acidente com radiação. Com os poderes do super-herói e seu conhecimento absoluto do funcionamento dos átomos, o mundo viu um grande avanço tecnológico na indústria e em diversos setores das ciências. Um dos campos mais afetados foi o militar, o que levou à produção em massa de ogivas nucleares em nações como EUA e Rússia, gerando pânico de uma guerra iminente, em razão das tensões entre os dois países por disputas no Afeganistão.

O trabalho de Moore é impecável, traçando perfis psicológicos de cada um dos heróis e da sociedade norte-americana. Apesar de ser uma versão alternativa do planeta Terra, a história é toda influenciada por eventos históricos reais. Na HQ, o fator desencadeador para o surgimento do primeiro herói mascarado – Justiça Encapuzada – em outubro de 1938, foi o lançamento e a influência, em maio do mesmo ano, da edição número 1 da *Action Comics*. Foi nessa revista – lançada também no mundo “real” – que ocorreu a primeira aparição do Super-Homem. Conforme Sean Howe (2013), ao estrear na capa da primeira revista, o personagem foi um sucesso instantâneo. Na sétima edição, a editora Detective Comics já vendia mais de meio milhão de exemplares. Segundo Howe:

O personagem era uma mistura de tudo o que as crianças gostavam – heróis dos pulps, ficção científica, mitos da Antiguidade – em um só esplêndido pacote nas cores primárias. O “campeão dos oprimidos, a maravilha corpórea que jurou dedicar sua vida a auxiliar os necessitados”, enfrentava magnatas gananciosos e políticos corruptos, sempre pregando o reformismo social. Mas Superman era mais do que um símbolo. Sua identidade secreta, o pateta Clark Kent, dava até aos leitores mais solitários um colega renegado com quem se identificar (HOWE, 2013, p. 20).

Após o surgimento de *Justiça Encapuzada*, outros heróis apareceram no universo de *Watchmen* e formaram, em 1940, o primeiro grupo de vigilantes dedicados a lutar pela justiça. Eles se autointitulavam Homens-Minuto (*Minutemen*, no original), tal como, segundo Antonio Pedro Tota (2009), os colonos americanos que formaram milícias para combater os ingleses, no século XVIII. Com o fim da equipe original de heróis, decorrido em razão de disputas internas e problemas com o relações públicas do grupo, a luta do bem contra o mal coube a uma nova geração de heróis: os *Crimebusters*. De acordo Dan Mazur e Alexander Danner (2014):

[Alan Moore] Combinou aspectos de histórias em quadrinhos de super-heróis com o mistério de assassinato, suspense psicológico e comentários sobre a natureza da própria autoridade, precisamente estruturados em camadas de imagens simbólicas, todos encenados por arquétipos de super-heróis levados a seus extremos lógicos: o homem-deus sem emoções, o acadêmico/atleta, a encarnação da perfeição humana, o vigilante urbano hipócrita e perigoso, o tímido e indeciso benfeitor (MAZUR; DANNER, 2014, p. 176).

Os heróis com falhas graves, o clima de mistério, os comentários do autor a respeito da natureza humana e a ambientação em um cenário similar ao “real”, que temia a entrada dos EUA em uma guerra nuclear com a Rússia em razão da interferência no Afeganistão, serviram para que *Watchmen* fosse uma representação verossímil da época e, instantaneamente, aclamado por

público e crítica. Moore conseguiu um diálogo preciso com o público, sabendo compreender o *Zeitgeist* daquela geração. Conforme Will Eisner (1985):

As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação do texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo (EISNER, 1985, p. 6).

Moore parece ser um especialista em entender as características daquela década. A HQ demanda do leitor que internalize as mesmas questões abordadas pela obra e, ao mesmo tempo, tente respondê-las incessantemente. Para Moacyr Cirne (2000), o quesito fundamental em um romance gráfico é o de abrir espaço para a continuação daquela história na mente do leitor. Não basta que as ilustrações contendam uma história, elas precisam ir além. Para ele:

[...] é necessário que, no interior da imagem, haja espaço para reflexão, para a crítica, para o questionamento. E para o sonho, para o delírio, para o imaginário em transe, quando for o caso. Assim, através da imagem (e da palavra, claro), poderemos dizer com todas as letras: questionamos, logo pensamos; pensamos, logo questionamos. E, de uma forma ou outra, imaginamos a partir da imagem (CIRNE, 2000, p. 135).

Watchmen flutua onde outras histórias em quadrinhos naufragam. Para cada pedaço de informação narrada ou ilustrada, há uma justificativa. Mais que isso: essas justificativas são instigantes e de caráter informativo, quando comparadas com o *status quo* das décadas descritas. O super-humano Dr. Manhattan, com sua alcunha de herói em alusão clara ao Projeto Manhattan, é considerado um ser perfeito pelos habitantes daquele planeta Terra alternativo. Porém, é vazio de sentimentos, incapaz de compreender a vastidão das emoções humanas, pois enxerga todos como engrenagens de um relógio e, quando confrontado por supostamente causar câncer nas pessoas

com quem teve convívio prolongado, sente-se contrariado e decide ir para Marte viver isolado. A referência às pesquisas da metade do século XX com elementos radioativos e às bombas atômicas é clara, além do julgamento que Moore faz da falta de compaixão dos pesquisadores e do seu distanciamento das emoções. Para Jan Mukarovsky (1988), toda obra artística contém cargas de informação, além da estética:

A obra poética, como qualquer outra manifestação linguística, pode, bem entendido, conter todos os outros tipos de valores: por exemplo, os valores existenciais (a realidade ou a irrealidade dos fatos), os valores intelectuais (a exatidão ou inexatidão, a originalidade ou não originalidade das ideias), os valores éticos, sociais, religiosos, etc. (MUKAROVSKY, 1988, p. 169).

A complexidade presente em *Watchmen* e a carga de informações presentes na obra fazem com que seja uma tarefa árdua encontrar pontos isolados de ligação com a realidade. A HQ inteira é um paralelo intrínseco e quase indissociável de uma geração afetada pela Segunda Guerra Mundial, Projeto Manhattan, Guerra do Vietnã, Corrida Espacial, Guerra Fria, Crise dos Mísseis de Cuba, debates sobre autoridade e responsabilidade, sexualidade etc.

Os principais fatos que marcaram o século XX podem ser encontrados ao longo das 394 páginas da obra. O próprio nome *Watchmen* faz um trocadilho irônico. O verbo em inglês *to watch* pode ser traduzido para o português como assistir ou vigiar, enquanto o substantivo *watch* pode ser entendido como relógio. Logo, percebe-se que, enquanto o grupo de heróis vigia a população para o seu bem, a população aguarda assustada a chegada da meia noite no Relógio do Juízo Final³. Segundo Mazur e Danner (2014, p. 176), “[...] a atenção que dá ao elemento visual é evidente em cada quadro de ilustrações de Dave Gibbons, pois assimetrias e motivos visuais (especialmente relógios e formas de relógios) conectam todos os momentos da

³ O Relógio do Juízo Final foi criado em 1947, na Universidade de Chicago. Ele representa a metáfora da proximidade humana em minutos para a meia-noite. Nesse contexto, meia-noite representa a total obliteração do planeta em decorrência de uma guerra nuclear. Fonte: Bulletin of the Atomic Scientists. Disponível em: < <http://thebulletin.org/timeline>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

história, do início ao fim.” Segundo Mukarovsky (1988), é comum objetos dotados de função estética utilizarem fatos não estéticos como fonte de inspiração em sua criação. No entanto, para que isso ocorra, depende-se de uma consciência coletiva que fará ligação com a realidade, tornando a obra válida como referência. Para o autor:

A esfera do estético evolui, portanto, no seu conjunto. Além disso encontra-se em permanente relação com aqueles setores da realidade que, num dado momento, não são, em absoluto, portadores de função estética. Uma tal unidade e integridade só são possíveis na base de uma consciência coletiva que estabelece as relações entre as coisas (MUKAROVSKY, 1988, p. 35).

Como a obra não é narrada em ordem cronológica, Moore e Gibbons auxiliam os leitores a se situarem na trama por meio da utilização de capas de jornais fictícios com manchetes reais pertinentes à época ambientada. Essas páginas de jornal geralmente estão dispostas em primeiro plano no quadrinho, fazendo com que o tempo-espaço fique em destaque. Deve-se atentar, porém, para a presença de manchetes fictícias que dizem respeito somente àquela Terra alternativa. Will Eisner (1985) alerta para a necessidade de percepção por parte do leitor:

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual (EISNER, 1985, p. 8).

Entre todos os recursos narrativos utilizados por Moore e recursos gráficos de Gibbons, as letras garrafais destacadas nesses encartes são os

paralelos mais explícitos que *Watchmen* traça com o contexto histórico representado. Para dar clareza aos aspectos mencionados, serão analisadas, a seguir, duas capas de jornais com notícias reais presentes na obra. Ao contrário da narrativa nos quadrinhos, os jornais serão apresentados na ordem cronológica em que os fatos históricos ocorreram.

***Watchmen* e a inspiração em fatos históricos**

O capítulo 4 de *Watchmen* é dedicado a narrar a história de origem do super-humano Dr. Manhattan. No dia 7 de agosto de 1945, o aprendiz de relojoeiro Jonathan Osterman pratica o ofício, quando seu pai entra na sala com um jornal em mãos. A ilustração deixa claro que ele está assustado e empolgado ao mesmo tempo. O homem manda Jonathan parar de trabalhar no relógio, para que leia a notícia. No quadrinho superior direito, pode-se ler claramente que uma bomba atômica foi explodida em Hiroshima, no Japão, levando a cidade inteira a desaparecer. Ao fundo, vê-se um calendário com a data mencionada. O pai de Jonathan recolhe as peças de relógio em que o filho trabalhava e as joga fora, pela escada de incêndio, mesmo ouvindo protestos para que não o faça. O pai argumenta que ele deve parar de trabalhar em coisas obsoletas, pois o futuro será dominado pelas ciências atômicas. No último quadrinho, há um salto temporal. Jonathan explica que, três anos após o ocorrido, em 1948, ele chega à Universidade de Princeton para estudar. Em 1958, ele consegue seu Ph.D. em Física Atômica. Observe-se:



Fonte: MOORE, Alan. *Watchmen*. São Paulo: Vertigo, 2008.

O destino do futuro Dr. Manhattan é afetado diretamente pelo advento da bomba atômica e seu uso na cidade de Hiroshima, em 6 de agosto de 1945. A explosão artefato culminou na rendição do Japão poucos dias depois

e, com isso, a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim. Segundo Jan Mukarovsky (1988):

[Uma obra de arte] falará tal como uma manifestação puramente comunicativa – de um acontecimento em tal ou tal parte, em tal ou tal época, em tais ou tais circunstâncias e com tais ou tais personagens; mas haverá uma diferença: enquanto concebemos determinada manifestação como comunicação, o importante para nós é a relação entre a informação e a realidade a que ela se refere (MUKAROVSKY, 1988, p. 72).

A imagem a seguir mostra uma figura caminhando sob chuva, em 1985. Calmamente, essa pessoa encontra um jornal jogado próximo a uma lata de lixo. A capa traz a manchete sobre a invasão russa ao Afeganistão. Essa notícia, em *Watchmen*, é muito significativa por diversas razões. Em 1985, os russos intensificaram a ofensiva ao Afeganistão, contando com mais de cem mil soldados no país. Os Estados Unidos, apesar de não estarem diretamente envolvidos na guerra, davam suporte aos islâmicos, com armas e treinamento para combate. Enquanto isso, a população americana temia uma retaliação por parte da União Soviética, podendo chegar a uma guerra nuclear entre os dois países.

Em *Watchmen*, a ofensiva russa ocorre quando Dr. Manhattan abandona o planeta Terra e vai para Marte. Com a perda do trunfo bélico americano, os soviéticos entendem que aquele é o momento certo para intensificar os ataques ao Afeganistão. Nos quadrinhos, é importante notar, também, o reflexo na poça d'água de um letreiro de bar. A predominância de vermelho e amarelo - cores da bandeira da União Soviética - combinada com ossos cruzados, símbolo de perigo ou toxicidade, alertam para o perigo iminente. Nas páginas subsequentes da narrativa, vê-se que o homem que, tranquilamente, ignora a notícia sobre a guerra, é um antigo inimigo dos *Watchmen*, que atualmente sofre de câncer em estágio terminal. Isso explica sua falta de interesse e preocupação com uma possível guerra nuclear. Sua morte está próxima, e as longas sessões de quimioterapia não serviram para que fosse curado.



143

História originalmente publicada em WATCHMEN 5 (janeiro/1987)

Fonte: MOORE, Alan. *Watchmen*. São Paulo: Panini, 2008.

Watchmen exige uma leitura cuidadosa para a absorção de toda a carga simbólica presente nas suas páginas, pois seu conteúdo vai muito além de uma simples história de heróis aposentados que voltam à ativa. Para

Mukarovsky (1988, p. 66), “[...] o signo é uma realidade sensível que se reporta a uma outra realidade que cumbe evocar.” O autor ainda afirma que toda e qualquer obra de arte possui a função de transmitir uma mensagem, do seu criador para o receptor. A combinação entre a manchete do jornal e o predomínio das cores soviéticas utilizadas nas ilustrações, aliada à despreocupação do homem, demonstra o perigo iminente que pairava sobre o mundo real. Apesar disso, às pessoas só restava que mantivessem sua rotina habitual e esperassem que o pior não viesse a acontecer, mas, talvez aos olhos de Moore, assim como o homem com câncer terminal, todos estivessem fadados ao pior.

O romance gráfico entrelaça-se e se confunde com a história mundial, é afetada por ela, mas também oferece uma versão alternativa em que as ações de seus personagens são causadoras de muitos desses eventos. Nesse universo alternativo, mesmo o ser mais próximo e comparável a um Deus pode ser nocivo para aqueles que o cercam; o anti-herói Comediante possui uma compreensão inigualável dos defeitos da natureza humana e, para suportar o peso desse conhecimento, faz piadas; a heroína Silhouette é assassinada por ter um defeito inaceitável para a época: o de ser lésbica. Moore criou um mundo imaginário que se alimenta diretamente da realidade mundial. Esse espaço é cínico e crítico, dotado de símbolos que expressam os mais diversos sentimentos do autor em relação ao mundo na metade século XX. Conforme Moacy Cirne (1972):

Os quadrinhos são menos simples do que aparentam: questionar o seu espaço criativo exige do crítico um sólido conhecimento dos mais diversos problemas sociais, culturais e artísticos. Este questionar o espaço criativo remete-nos para as objeções dirigidas contra a sua linguagem. É preciso saber ler formalmente os quadrinhos para que consigamos lê-los ideologicamente (CIRNE, 1972, p. 12).

Watchmen revolucionou, enfim, a cultura dos quadrinhos com seu lançamento e serve de inspiração para inúmeras outras obras. No entanto, nenhuma outra conseguiu atingir a sutileza da HQ de Alan Moore, que é um

verdadeiro manifesto sobre as relações humanas em um mundo povoado por heróis falhos.

Conclusão

A breve análise feita nos limites deste artigo mostra que o romance gráfico, apesar de ser um gênero textual ainda recente e derivado das tradicionais HQs, teria condições de sensibilizar o leitor a se interessar por questões históricas e políticas. Nesse sentido, *Watchmen*, por sua qualidade gráfica e temática, poderia ser introduzido no universo escolar, de modo a ampliar o repertório de leituras literárias e não literárias dos estudantes – atualmente já bastante familiarizados com o mundo das imagens.

Finalmente, por não existirem modelos ideais de análise, caberia a cada docente, de posse de uma base teórica como a que fundamenta este trabalho, elaborar e sua própria abordagem dos romances gráficos e promover a sua leitura na sala de aula. Embora pareçam simples ao primeiro olhar, os romances gráficos, como qualquer produto cultural, demandam um grande esforço de decodificação e interpretação dos signos verbais e visuais que o constituem.

Referências

BULLETIN of the Atomic Scientists. Disponível em <<http://thebulletin.org/timeline>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOIDA, Hiron Cardoso; KLEINERT, André. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 1990.

HOWE, Sean. *Marvel Comics: a história secreta*. São Paulo: LeYa, 2013.

MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. *Quadrinhos: história moderna de uma arte global*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MOORE, Alan. *Watchmen*. São Paulo: Panini, 2008.

MUKAROVSKY, Jan. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

TOTA, Antonio Pedro. *Os Americanos*. São Paulo: Contexto, 2009.

Recebido em 11 de novembro de 2016.

Aceito em 7 de dezembro de 2016.

VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO COMO ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elisangela André da Silva Costa¹
Maria Socorro Lucena Lima²

Resumo. Este estudo aborda a construção da identidade leitora de professores, partindo de elementos relacionados à vida, à formação e ao trabalho, que dialeticamente interferem neste processo. O objetivo geral foi compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente optou-se pela pesquisa-ação crítico- colaborativa. Os resultados apontam para práticas profissionais e experiências formativas de leitura limitadas e limitantes por parte dos investigados.

Palavras-chave: Formação. Professores. Identidade. Leitura.

LIFE, WORK AND TRAINING AS ELEMENTS OF THE CONSTRUCTION OF READING IDENTITY OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

Abstract: This study deals with the construction of teacher reading identity, starting from elements related to life, training and work, which dialectically interfere in this process. The general objective was to understand how, and from which references, the teachers' reading practices were developed in the initial years of Elementary School. Methodologically we chose collaborative critical action research. The results point to professional practices and limited and limiting formative reading experiences on the part of the investigated ones.

Keywords: Training. Teachers. Identity. Reading.

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape – Ceará – Brasil, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professora Adjunta, E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará – Brasil, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Professora Adjunta, E-mail: socorro_lucena@uol.com.br.

Introdução

O presente estudo trata das práticas de leitura dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os diferentes tempos, espaços e atividades que vêm possibilitando aos mesmos o contato com o ato de ler.

Compreendemos que a democratização do acesso à escola, desencadeada no final do sec. XX, trouxe para o espaço escolar milhões de crianças pertencentes a famílias que historicamente foram excluídas do processo de escolarização. O resultado desse processo é uma crise na identidade da escola, decorrente da alteração do referencial cultural já instituído, fato que aponta para a necessidade de reorganização político-pedagógica, considerando essa nova realidade e os sujeitos que passam a fazer parte de seu cotidiano.

A partir dos efeitos dessa mudança social sobre as práticas pedagógicas, indagamos: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem, desenvolvem e avaliam suas práticas de leitura? O reconhecimento do professor como sujeito e de seu trabalho como *práxis* nos fez optar metodologicamente pela pesquisa-ação crítico- colaborativa, que pressupõe um processo de interação entre universidade e escola, mediado pela problematização das práticas, que promove o desvelamento da realidade e a (re) construção de conhecimentos sobre o processo educativo, sobre a formação do professor e sobre a função social da escola e da universidade.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, articulamos os referenciais teóricos de Freire (1995 e 1996); Zaponne (2001); Lima (2001 e 2004); Lajolo (2005); Dione (2008) e Barbier (2002), entre outros, aos dados coletados no campo através da interação com os sujeitos. Os resultados apontam para práticas profissionais e experiências formativas de leitura limitadas e limitantes por parte dos investigados. Porém, elementos presentes em seus discursos revelaram mudanças de perspectiva na forma como compreendem o ato de ler, agora associado à leitura crítica da realidade.

1. Contextualizando o Campo

A presente pesquisa teve como *locus* de investigação uma escola da rede pública de ensino do município de Lavras da Mangabeira/Ce, marcada por baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nos processos de avaliação externa, como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Além das dificuldades enfrentadas pela escola, a definição do *locus* levou em consideração a abertura do grupo de professores e gestores à realização de um estudo desta natureza.

A escola contava, no período da pesquisa, com 320 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A equipe escolar apontava como principais dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades a indisciplina, o pouco envolvimento dos pais, o desinteresse dos alunos e, ainda, situações que envolviam questões socioeconômicas da comunidade, como a evasão escolar, resultante do êxodo das famílias da localidade em busca de melhores condições de vida em outros locais.

Como potencialidades eram apontadas: o quadro de profissionais qualificados, existência de espaço físico para o desenvolvimento das atividades dos professores (salas de aula amplas, biblioteca, pátio e sala de multimídias, não reduzindo o processo educativo às aulas convencionais); recursos audiovisuais disponíveis e em bom estado, acervo de livros literários e assinatura de jornais e núcleo gestor constituído (compartilhando entre diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar as atividades de ordem administrativa, financeira e pedagógica).

Analisando o perfil dos dez sujeitos envolvidos na pesquisa, identificamos como pontos convergentes em suas histórias: a escolarização básica concluída em instituições públicas; participação em Programas Especiais de formação profissional de professores desenvolvidos pelo Estado do Ceará e significativa experiência profissional como docente, apresentando em média nove anos de profissão. Tais questões expressam experiências comuns que, somadas a questões de ordem subjetiva, resultam em leituras diferentes da realidade.

A pesquisa adentrou nesse espaço com a perspectiva de colaborar para o desvelamento dos fatores que se configuravam como entraves ao desenvolvimento dos hábitos de leitura por alunos e professores, sem esquecer que tais práticas se inserem em um contexto político-pedagógico mais amplo.

2. O Caminho metodológico

Nosso caminhar pela educação, na condição de professoras e pesquisadoras, tem nos impulsionado continuamente a compreender o processo de pesquisa como possibilidade de transformação das realidades sociais, a partir de um olhar crítico que desvele as questões que se encontram nos planos do não dito, ou do não visto. Tal compreensão nos motivou a buscar uma modalidade investigativa que se integrasse a um processo de autoconhecimento, que possibilitasse mudanças nos sujeitos e, conseqüentemente, na instituição envolvida. Nesse sentido, nos inspiramos na pesquisa-ação, extraindo como principal referência desta o compromisso com a mudança de práticas, inspirado nas descobertas e tomadas de consciência, desencadeadas no decorrer pesquisa, pelo grupo de pessoas nela implicadas.

Trazer o sentido das mudanças para o âmbito da percepção e da implicação dos professores significa colaborar para o desenvolvimento profissional e para a autonomia dos mesmos, fato que, de acordo com Franco (2001), não tem se apresentado no contexto das pesquisas em educação, que de um modo abrangente têm gerado como resultados de suas opções epistemológicas o distanciamento contínuo entre pesquisa educacional e prática educativa e a imobilização das equipes escolares frente ao contexto de medidas e iniciativas que chegam a este espaço.

A pesquisa-ação colaborativa, assim, surge como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas

escolares) e para os professores (como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão).

A compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais deste tipo de pesquisa. Cabe, nesse contexto, compreendermos que a acepção de prática que tomamos como referencial no desenvolvimento desta pesquisa é a que rompe com a compreensão tradicional que a liga ao tecnicismo, reduzida a uma sucessão de procedimentos elaborados com vistas ao repasse de informações aos alunos ou à reprodução de uma cultura institucional. Pensamos, antes, a prática na perspectiva apresentada por Franco (2008, p. 34), compreendida como a manifestação das associações e dos embates que envolvem questões institucionais; questões inerentes ao sujeito, suas crenças e valores; e questões que envolvem o contexto social, econômico, político e cultural com suas crenças e valores. É, portanto, considerada *práxis* transformadora (VAZQUEZ, 1977), associada à figura do professor como um intelectual crítico, historicamente situado, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando à construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la.

Nossa aproximação inicial com o campo se deu por meio da realização de um estudo exploratório que objetivou aumentar nossa compreensão acerca do tema estudado (SEVERINO, 2000), através de leituras relacionadas à formação de professores e a leitura, que se constituíram inicialmente como categorias mais amplas do trabalho a ser desenvolvido, articuladas a informações sobre o campo de pesquisa, no qual consideramos a escola, sua organização, os indicadores, as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, entre outras questões que nos possibilitassem uma melhor compreensão do contexto no qual adentrávamos.

A partir deste levantamento inicial, foi programado e desenvolvido processualmente o cronograma de encontros de reflexão sobre a prática, voltado aos profissionais da escola, no decorrer de um período letivo, visando à problematização das práticas escolares, com ênfase naquelas que se referiam à leitura, coletando, de forma contextualizada, depoimentos referentes à vida, à formação e às práticas de leitura dos professores.

A organização dos encontros privilegiou alguns pontos de partida, como: o entendimento do professor como pessoa (NÓVOA, 1995), que nos mobilizou a considerar as referências pessoais e profissionais como elementos fundamentais para a compreensão das posturas desses sujeitos diante das diferentes questões abordadas; o reconhecimento do professor como pesquisador (ELLIOT, 1990; STENHOUSE, 1987), ponto a partir do qual os espaços da sala de aula e da escola foram evidenciados como campos que possibilitam a construção do conhecimento acerca da docência, que por sua vez proporcionam a autonomia desse profissional em relação ao desenvolvimento do currículo; a compreensão do professor como profissional (IMBERNÓN, 2002) preparado para lidar, através do desenvolvimento de capacidades reflexivas e da autonomia, com a mudança e a incerteza presentes no contexto da contemporaneidade; e da compreensão do professor como profissional reflexivo (SCHON, 1992), que toma a sua prática, associada a elementos teóricos, como elemento de relevante importância no quadro de desenvolvimento da docência.

Nossa função como pesquisadoras foi bastante complexa, pois envolveu duas tarefas distintas e simultâneas: atuar no processo de formação de professores e registrar este, e outros processos observados na escola ou comunidade, de forma que os mesmos se constituíssem uma fonte privilegiada de informações. Nesse sentido, utilizamos a filmagem como uma importante estratégia de coleta de dados, que assumiu duas vertentes distintas: a elaboração da série conversas (trabalho que buscou levar, em forma de vídeo, a colaboração de pesquisadores da universidade para enriquecimento das discussões acerca das temáticas estudadas na pesquisa); e a produção de vídeos sobre a pesquisa (nos quais registramos elementos presentes no desenvolvimento da investigação, para socialização em grupos de estudo da universidade).

No que se refere ao processo de observação, não nos detivemos ao espaço específico da sala de aula, procurando atuar em espaços de socialização dos profissionais (sala de professores), espaços de socialização dos alunos (biblioteca) e atividades que envolvessem a comunidade local, para perceber quais eram os materiais de leitura disponíveis e como os mesmos

eram utilizados nestes espaços. Nesse sentido, nos implicamos como observadores participantes, situados dentro e fora do grupo simultaneamente, sendo capazes de vivenciar, como membros do grupo, o desenrolar dos fenômenos e, ao mesmo tempo, problematizá-los (BARBIER, 2002).

Realizamos levantamento e análise documental, verificando nos projetos, planos e registros de atividades desenvolvidas por professores e profissionais, elementos que fundamentavam o trabalho em torno da leitura nos diferentes espaços escolares (sala de aula, laboratório de informática e biblioteca). Tal análise consistiu no desvelamento das ideias e concepções expressas nos registros por meio de tratamento analítico que possibilitou produzir inferências desses textos que, embora específicos, relacionam-se ao contexto social, de maneira objetivada (BAUER, 2002).

Por fim, destacamos a produção de relatos autobiográficos pelos professores, evidenciando aspectos relacionados às suas experiências pessoais e profissionais que se articulavam de forma mais direta às temáticas abordadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1995), o acesso às histórias dos sujeitos nos possibilita a compreensão das formas como os mesmos, ao longo do tempo, construíram suas identidades.

O exercício de buscar, na realidade, elementos para formulação de questões e reflexões é árduo e requer um movimento dialético de percepção de si e do outro, da escola e do sistema educacional mais abrangente, das práticas individuais e coletivas, entre outras tantas questões. Assim, a triangulação das diferentes estratégias utilizadas possibilitou olhar para escola de forma mais aguçada e crítica, zelando pelos critérios de cientificidade próprios das atividades de pesquisa.

3. A Leitura do mundo, da palavra e da profissão

O desenvolvimento da leitura enquanto prática social é um tema que nos convida a rever a gênese do desenvolvimento da linguagem pela humanidade, uma vez que a elaboração do código escrito é posterior a outras

formas de comunicação que envolvem tanto a leitura, quanto a expressão do mundo pelo homem.

A abordagem histórica da leitura relaciona-se à compreensão dos planos genéticos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1987), que considera quatro entradas que, juntas, caracterizariam o funcionamento psicológico do homem, a saber: Filogênese (referente à história da espécie humana); Ontogênese (relacionada à história do indivíduo da espécie); Sociogênese (correspondente à história do meio cultural no qual o sujeito está inserido) e a Microgênese (que diz respeito ao aspecto mais microscópico do desenvolvimento, situado em cada indivíduo). Todas as aprendizagens, portanto, não se referem somente a um processo que se inicia e se encerra pela vivência de cada sujeito, mas ao acúmulo das possibilidades tanto biológicas, quanto sociais, que cada indivíduo herda de sua espécie para projetar-se além do já instituído.

Na história da leitura de cada um de nós, portanto, está circunscrita a história da leitura de nossa comunidade e de nossa espécie, desde os tempos mais longínquos. Constitui-se como uma forma de expressão das descobertas feitas pelo homem e que se renovam na medida em que cada um de nós nasce para o mundo e para as relações que se estabelecem nele através da linguagem (GOMES, 2009).

Movida pela crescente necessidade de comunicação, a humanidade buscou promover a expressão de fatos, ideias, crenças e valores utilizando recursos variados, como a transmissão oral da tradição, o uso de rituais e da dança, o apelo às artes visuais, entre outros (ZILBERMAN, 2000). Assim, verificamos uma importante marca da evolução da leitura, que coloca o homem não só como decodificador dos sinais da natureza, mas codificador de suas experiências pessoais. Dessa maneira, observamos que as possibilidades de leitura do mundo foram sendo modificadas na medida em que se desenvolveram as formas mais elementares de registro, até se chegar à elaboração de um código escrito mais complexo, que possibilitou à humanidade uma nova forma de relacionamento com o tempo, colaborando para o estabelecimento de pontes entre as experiências humanas em

diferentes épocas, utilizando o passado para compreender melhor o presente e para projetar o futuro.

Visualizamos, assim, um importante elemento de reflexão sobre a leitura da palavra como uma prática social excludente, que é a transformação gradativa da linguagem não verbal em verbal, e da linguagem verbal em código escrito, que passa a se configurar como uma das principais vias de acesso do homem ao conhecimento e à informação, fato que historicamente não se estendeu a todos, mas a parcelas da população que se beneficiaram dessa condição. A leitura de mundo, portanto, não é ato neutro, tampouco habilidade que se desenvolve espontaneamente. A leitura é ato curioso de desvelamento do mundo, é fruto de questionamento sobre a natureza e os fundamentos das coisas e dos fenômenos que nos rodeiam. Assim, não é mera decodificação, situa-se na seara da construção de sentidos e significados que envolvem o homem, a sua história e sua experiência. Anuncia possibilidades de transformação na forma de cada um perceber a si, a sua história e os tipos de relação que o envolvem na sociedade, modificando não só a sua forma de perceber, mas de agir no mundo.

Acreditamos que a reflexão sobre a leitura, suas possibilidades e limitações, necessita passar pela análise histórica e dialética das instituições que a promovem, compreendendo-as como espaços sociais encharcados por compreensões de mundo e interesses distintos, e por que não dizer antagônicos. Cabe, portanto, a cada educador estabelecer reflexões acerca dos princípios e finalidades do processo educativo, tentando compreendê-los em um quadro mais abrangente, que coloca a escola como um espaço voltado para a formação, para a socialização dos saberes constituídos pela humanidade e para a humanização e emancipação do próprio homem.

Zappone (2001), através de pesquisa sobre as principais abordagens de leitura em circulação no Brasil, agrupou as principais referências utilizadas pelos pesquisadores do assunto em quatro linhas distintas: linha político-dia gnóstica (em que ler é engajar-se politicamente); linha cognitivo-processual (em que ler é interagir com o texto); linha discursiva (em que ler é construir significado) e linha estruturalista (em que ler é decodificar). Cada uma dessas linhas apresenta características diferenciadas que implicam modos distintos

de tratamento didático do texto e da leitura pelos profissionais que trabalham com o ensino, que vão desde uma postura mais passiva a uma postura mais ativa e crítica diante do texto e da linguagem.

No contexto atual, em que as relações de desigualdade encontram-se cada vez mais veladas pelos discursos da aparente igualdade de oportunidades, ressaltamos que a compreensão do leitor como um sujeito historicamente situado, capaz de ler criticamente seu mundo, compreender e se posicionar diante das ideias expressas pelos mais variados veículos de comunicação é aquela que pode contribuir para a constituição de um novo horizonte na compreensão do homem enquanto ser social.

Neste contexto a reflexão acerca dos trajetos formativos dos docentes ganhou espaço e importância nessa investigação, pois se constituiu como referência para identificação dos limites gerados por uma formação desvinculada da leitura da vida e da leitura do trabalho, delimitando novos pontos de partida para uma compreensão mais abrangente e existencial de si, enquanto sujeito de sua história e cooperador da escrita das histórias de seus educandos. Assim se evidencia a importância de refletir sobre o processo de formação dos professores.

Ao realizar uma leitura crítica da própria formação, dos contextos de atuação profissional e da constituição da identidade, os professores têm a capacidade de reconhecer o estatuto epistemológico de cada um desses elementos e compreendê-los como oportunidades de alargamento (ou não) de sua visão de mundo e de profissão. Afinal de contas é necessário compreender: o que e como podemos aprender com nossa formação? O que e como podemos aprender com o nosso trabalho? O que e como podemos aprender com nossa vida?

O produto desses questionamentos é um saber novo, situado e pleno de sentido. É saber construído na relação dialética do escrito com o vivido; do eu com o outro; do plural com o singular; do objetivo com o subjetivo; entre outras tantas relações possíveis. É síntese (provisória) de uma *práxis* criadora (VAZQUEZ, 1977), em que os conhecimentos gerados por *práxis* anteriores são convertidos em uma nova *práxis*, que auxilia cada sujeito a buscar alternativas de atuação diante das novas necessidades e situações que surgem

cotidianamente. Assim, temos uma interessante articulação entre a capacidade que cada sujeito tem de ler a realidade e a capacidade que cada sujeito tem de escrever uma nova página em sua história e na história de sua profissão.

Compreendemos que os processos formativos devam cumprir exatamente a finalidade de estabelecer novas formulações acerca do trabalho docente. Nesse sentido, as teorias existentes são de extrema importância, pois se constituem como referências para a análise de situações relacionadas às diferentes dimensões do processo educativo – ética, política, técnica e estética (RIOS, 2008). No entanto, é necessário aos formadores que utilizem tais teorias de forma exploratória, buscando desvelar a visão de mundo que está por trás das ideias expressas; situar o teórico enquanto sujeito em um tempo histórico específico, entre outras questões que permitam compreender os limites e as possibilidades que fazem do conhecimento nela expresso algo inacabado e que pode, portanto, ser contestado, complementado, contextualizado ou ressignificado por outros estudiosos, categoria na qual se inserem os próprios professores.

É preciso que sejamos capazes de ler nas entrelinhas das propostas de formação suas verdadeiras finalidades e o lugar que o professor, seus saberes, sua vida e seu trabalho ocupam no interior de cada uma delas. Uma boa leitura do mundo e da profissão é aquela que serve de trampolim para outras leituras, para outros horizontes e não aquela que nos prende em uma estrutura que se compreende fechada, acabada, repetitiva e com interpretações restritas e restritivas.

Nossa identidade como leitores é um processo histórico e, portanto, inacabado, sujeito a transformações. É metamorfose que implica não só na forma de ler o mundo, mas de atuar no mundo. É transformação do olhar e transformação de nós mesmos. É, ao mesmo tempo, instrumento e produto de formação. É nesse sentido que ganha importância a discussão acerca da construção identitária do professor como leitor.

4. Construção da identidade leitora dos professores

A história dos professores implicados na pesquisa trazia marcas das condições de acesso à escola vivenciadas pela população brasileira até meados de 1990. A conjugação de prédios inadequados e professores sem a devida qualificação, materiais didáticos escassos e limitados, entre outros elementos, determinaram o desenvolvimento de uma proposta educativa com sérias limitações (VIEIRA; FREITAS, 2003).

Resultados de tais fatos são evidenciados pelos professores ao serem indagados acerca de como teriam sido apresentados à leitura. Suas respostas revelam diferentes elementos da história da educação brasileira, presentes não só no contexto da pesquisa, mas generalizáveis a outros espaços, como:

- *Entrada tardia das crianças na escola* – “Eu já fui alfabetizada em casa. Só que eu tinha o sonho de ir para a escola, ali onde é a creche hoje. Sempre eu pedi a minha mãe para ir, mas como eu morava no sítio era difícil o acesso né?” (P9);
- *Processo de alfabetização desenvolvido nas próprias casas por familiares que já dominavam esse processo* – “Eu fui alfabetizado em casa por uma tia, que era uma mulher muito sábia. Quando cheguei na escola, já sabia ler e escrever. E não acho que isso tenha sido ruim” (P5);
- *Salas multisseriadas com crianças em diferentes etapas de desenvolvimento* – “Eu me lembro que a professora juntava um monte de menino lá na casa dela para poder ensinar. Quando a gente terminava o ano, ia repetir de novo porque não tinha para onde ir” (P9);
- *Utilização de cartilhas e cartas de ABC*, que tinham na repetição e na memorização suas principais utilidades;
- *Castigos físicos ilustrados através da utilização de palmatórias* – “Eu fui alfabetizada naquele modelo das famílias silábicas, que a gente

“... tinha de decorar pra poder dizer pra professora e quem não soubesse era palmatória na certa” (P7).

Observamos que a leitura de outros materiais, com exceção da cartilha e da carta do ABC, foi relatada por apenas uma professora, revelando que o processo de alfabetização vivenciado pela maioria dos professores baseava-se na repetição e memorização de unidades menores (letras e sílabas) para posterior composição de unidades maiores (palavras, frases e textos), sendo concebido como única porta de entrada para a interação com o universo da leitura, que só poderia ser vivenciada após o domínio do código escrito (FREIRE, 1992). Até que o processo se consolidasse, as únicas leituras possíveis eram aquelas que instrumentalizavam a memorização das famílias silábicas, como *Ivo viu a uva*.

A história destes professores, como leitores, decorre de uma visão de alfabetização como processo de prontidão para a entrada no mundo da leitura, muito presente no país até meados de 1980. Da perspectiva de linguagem como um sistema fechado, da qual decorre o método de alfabetização vivido pelos professores, organizou-se grande parte das práticas de leitura nos diferentes níveis de ensino, que consistiam na mistificação da palavra escrita, abordada autoritariamente redundando, de acordo com Silva (2008), numa docilização dos estudantes. Segundo o autor os principais efeitos negativos dessa organização sobre o processo formativo dos alunos se relacionam a posturas passivas, submissas e obedientes em relação aos textos; a redução das expectativas do leitor, a memorização e a reprodução de ideias em detrimento de questões relacionadas ao processo de construção ativa de conhecimentos; a abordagem reducionista dos elementos textuais e contextuais, que favorecem a construção de uma identidade leitora passiva.

Assim, não é difícil encontrar professores com dificuldade de expressar suas próprias opiniões acerca de textos que circulam socialmente, por não conseguirem realizar o exercício de considerar alguns elementos importantes para a compreensão mais ampla deles, como: quem é o autor e em que contexto escreveu? Qual o objetivo do texto? Que mensagens estão nas entrelinhas? Que visão de mundo sustenta o desenvolvimento do

conteúdo? Ou seja, questões que associam a produção de um enunciado a uma construção histórica e social (BAKHTIN, 1988).

As metodologias vivenciadas pelos professores no processo de escolarização inicial evidenciam como as práticas que fragmentam a linguagem e, por consequência, o saber e o próprio ser humano eram comuns. Quando questionados acerca das metodologias de leitura vivenciadas na infância, destacaram elementos relacionados a “rituais de repetição”, “decoreba”, “soletração”, entre outros desta natureza.

Verificamos que a vivência dos professores em relação à leitura foi ao mesmo tempo limitada, em decorrência das condições em que foram escolarizados (métodos inadequados, falta de condições materiais e limitação da formação do próprio professor) e limitante, pois reduziram o ato de ler a uma decodificação desligada do mundo, da cultura, da reflexão crítica, aprisionando o leitor às páginas de um texto, em uma abordagem estruturalista.

Além dos limites encontrados nas condições acima apresentadas, destacamos, ainda, a dificuldade de acesso a livros no decorrer da infância. Quando consultados acerca dessa questão quatro (4) professores afirmaram ter oportunidade de ler (ou ouvir) alguma obra literária no decorrer da infância; ao passo que esse número aumenta na adolescência para seis (6). Já na fase adulta, verificamos uma continuidade na tendência de aumento do percentual ligado àqueles que conseguiram obter, de alguma forma, acesso a livros, registrando nove (9) professores, o que simboliza um maior acesso a esse tipo de material escrito.

A biblioteca da Escola onde foi desenvolvida a pesquisa tinha um bom acervo, composto por obras voltadas tanto à informação, quanto à fruição, adquiridas através do Plano Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE. Apesar de ser um espaço aberto para empréstimos a professores, alunos e funcionários, verificamos, ao consultar os professores acerca dos livros lidos no período da pesquisa, que todos têm o hábito de tomar livros emprestados, no entanto, apenas seis dos dez professores consultados recorriam à biblioteca da escola. Um fato que se relaciona, também, à falta de formação do profissional que lá atuava para implementação das atividades de leitura

nesse espaço, e passível de generalização, se tomarmos como referência a análise realizada pelo próprio Ministério da Cultura como um elemento que dificulta o desenvolvimento da política de leitura no país (BRASIL, 2006).

A construção da identidade leitora dos professores, como pudemos observar no decorrer dessa reflexão, vem sendo construída em meio a relações sociais historicamente desiguais que afetam as condições de acesso ao livro e à leitura, contribuindo muito mais para um processo de alienação que de emancipação humana.

Destacamos, no entanto, o caráter dialético dessa construção, que compreende o limite e a possibilidade, a reprodução e a transformação, o futuro e o por vir. A escrita de uma nova história e a formulação de novas identidades leitoras é possível, se tomarmos os ensinamentos de nossa própria construção identitária como elementos que nos ajudem a refletir sobre o que é possível fazer, mas também sobre o que é aparentemente impossível, mas necessário.

É nesse campo de contradições e de limites que os professores desenvolvem suas práticas de leitura enquanto profissionais. Os saberes da experiência ligados às limitações que impediram esses sujeitos de constituir uma leitura mais crítica da realidade, associados à compreensão da leitura como apropriação das mensagens emitidas pelos autores e identificação uma única interpretação possível, podem ser identificadas como as principais marcas das atividades que estes profissionais desenvolviam em sala.

A partir dos estudos realizados, os professores colaboradores foram desvelando a implicação que as questões de ordem social, política, econômica e ideológica têm no ato de ler. Essa tomada de consciência os fez perceber o quanto precisavam caminhar para construir práticas que possibilitassem aos seus alunos a capacidade de questionar, de duvidar, de complementar e de reconstruir significados para os textos que leem em sala de aula.

Consultando os professores acerca das principais limitações de seu trabalho com a leitura em sala de aula verificamos elementos como a falta de interesse dos alunos (apontada por seis professores); a falta de acompanhamento da família (citada por quatro professores); a falta de apoio da escola, a dificuldade em lidar com a associação entre a leitura e a disciplina

que leciona e a falta de tempo para realizar leituras (cada um citado uma única vez).

Ao indagarmos sobre as estratégias utilizadas para superação das dificuldades apontadas identificamos ações relacionadas à vivência cotidiana de atividades de leitura (destacada por quatro professores); os conhecimentos acerca da docência, proporcionados pelos cursos e vivências profissionais (citados por três professores); o gosto pela leitura por parte do professor (mencionado por dois professores); a problematização dos conteúdos e a existência de recursos materiais (citado uma vez, cada um).

A partir do contato sistemático com o cotidiano da escola, verificamos que ora os professores conseguiam alinhar aspectos do discurso com os aspectos vivenciados em sala de aula, ora não. É justamente por esta questão que ganha importância a necessidade de refletir sistematicamente sobre a prática que desenvolvemos.

Sabemos que o tempo de realização dessa pesquisa foi insuficiente para transformar as práticas de leitura desses profissionais, no entanto, compreendemos que cumprimos o nosso papel de problematizadores, promovendo junto aos mesmos o processo de reflexão e de preparo do terreno institucional para as transformações possíveis.

Conclusão

No decorrer desta investigação buscamos situar a leitura no processo de formação dos professores, recorrendo a uma análise geral da evolução da linguagem na humanidade, buscando situá-la como produção humana e, portanto, cercada de intencionalidades distintas.

Verificamos que o desenvolvimento da linguagem possibilitou ao homem o avanço no processo de produção e socialização do conhecimento, interferindo de forma importante nas formas como o mesmo passou a se relacionar com o tempo e com o espaço. Nesse caminho a humanidade evoluiu no sentido de sair da condição de mero decodificador das manifestações da natureza, passando a atuar como codificador de suas experiências e de suas interpretações de mundo.

A evolução da cultura grafocêntrica marca não só a expansão das oportunidades de troca de conhecimentos e informações, mas institui a escrita como marca de exclusão social, uma vez que o domínio deste conhecimento não foi estendido a toda a população. Nesse sentido, a utilização do registro escrito, desde sua gênese, traz consigo marcas de desigualdade social.

Com o passar do tempo verificou-se uma socialização maior deste saber em decorrência da criação de escolas e da progressiva democratização do acesso da população à mesma. No entanto, as formas como a escola trabalhou este conhecimento variaram de acordo com contextos históricos e sociais e, ainda, consoante diferentes formas de compreender a própria linguagem. Dessa maneira, é possível verificar a existência de abordagens epistemológicas que vão desde aquelas que concebem o homem como um ser situado histórica e politicamente, demandando uma postura crítica diante da leitura (que não é neutra e expressa diferentes visões de mundo); assim como se podem identificar abordagens que concebem o homem como consumidor de informações e demandam deste apenas identificação dos elementos presentes na estrutura texto (concebido como uma unidade fechada sobre a qual não se podem estabelecer relações com as vivências cotidianas, tampouco confrontá-lo ou questioná-lo).

O processo de formação dos professores brasileiros traz marcas de uma perspectiva de leitura fechada, decorrente de inúmeros fatores que se somaram ao longo da história da educação e da sociedade brasileira e que tornaram os processos formativos, sobretudo os de leitura, extremamente fragilizados. Ao conhecer melhor a história dos professores fomos capazes de identificar os fatores (políticos, sociais, econômicos, culturais, etc) que interferiram de forma negativa no processo de construção identitária destes profissionais como leitores e interferir, na condição de formadores, de maneira positiva, estimulando a ampliação das visões de mundo e de experiências leitoras por meio de uma abordagem crítica dos diferentes materiais utilizados em processos de formação continuada de professores.

Que neste tempo de cobranças e críticas ao professor, os espaços de formação possam se constituir como locais de respeito aos diferentes limites

destes profissionais e de estímulo ao potencial que cada um traz para ir além dos saberes e práticas construídos ao longo das trajetórias de formação, avançando para patamares mais conscientes e críticos acerca da leitura de seus mundos e de sua profissão.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Por uma política de formação de leitores*. Elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DIONE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Trad. Michel Thillent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).

ELLIOT, J. *La Investigación - Acción en Educación*. Madrid: Marata, 1990.

FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papirus, 2001.

FRANCO e LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In PIMENTA, SG e FRANCO, MAS (Org.). *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 31.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 87p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Eduardo de Castro. *A escrita na história da humanidade*. Disponível em http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf. Acesso em 10 de mar de 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura à leitura do mundo*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. *Aprendiz da prática docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Ed UECE, 2004. p. 26-33.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. USP, 2001.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Sofia Lerche e FREITAS, Isabel Maria Sabino. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Editora Plano, 2003.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAPPONE, Mirian H. Y. *Práticas de leitura na escola*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2001.

ZILBERMAN, R. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura por que a interdisciplinaridade? In *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000

Recebido em 14 de novembro de 2016.

Aceito em 3 de dezembro de 2016.

LITERATURA E ENSINO: “QUEM SABE LER ENXERGA MELHOR...”¹

Armando Gens²

Resumo. Este artigo pretende problematizar as receitas de sucesso da literatura e seu sistema canônico a partir de um franco debate dos modelos de ensino que investem em falar sobre o texto literário de uma forma secundária, segregando-o a um espaço de apagamentos e emudecimentos decorrentes de leituras de segunda mão. Como saída para esses impasses, propõem-se centralizações no texto literário, reivindicando o estabelecimento de um espaço poético construído pela subjetividade e por leituras autorais com base em experiências artísticas que invistam em redes interdisciplinares. Como base teórica, apresentam-se as contribuições sobre esse tema de Showalter, Todorov, Montes e Caron.

Palavras-chave: ensino, texto literário, espaço poético.

LITERATURE AND TEACHING: "WHO KNOWS HOW TO READ SEES BETTER"

Abstract. This article intends to raise questions about the successful recipes of the literature and its canonical system from a frank debate of the models of education that invest in talking about the literary text in a secondary way, segregating it to a space of erasures and muting from second hand readings. As an outlet for these impasses, centralizations are proposed in the literary text, claiming the establishment of a poetic space constructed by subjectivity and by authoritative readings based on artistic experiences that invest in interdisciplinary networks. As a theoretical basis, contributions by Showalter, Todorov, Montes and Caron about this theme are presented.

Keywords: teaching, literary text, poetic space.

¹ Este texto foi apresentado no VII Seminário Nacional Literatura e Cultural, na UFS, em agosto de 2016. Essa citação nos remete a um quadro atual de urgência em valorizarmos a leitura do texto literário (VAZ, 2016. p. 144).

² Prof. Dr. da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Introdução

O final da segunda década do século XXI se aproxima. Se ainda é cedo para uma avaliação mais consistente, não é tarde para constatar que o contexto educacional brasileiro passa por um período de assentamentos e estabilizações, o que permite, portanto, admitir a presença de uma tendência nos estudos e nas investigações centradas no trabalho didático que pende para as experiências didático-pedagógicas positivas com grande margem de êxito. Há mesmo uma vontade construtiva de buscar soluções, saídas e recursos para minimizar a crise da leitura literária e do ensino de literatura que se instalou na Educação Brasileira. Ações louváveis que, sem dúvida, começam a afastar os “fantasmas” trazidos pela crise e a espanar o derrotismo e a descrença por ela desencadeados. No entanto, ainda que ações, intenções e práticas convirjam para a restauração de um contexto deteriorado, não se pode negligenciar a importância das avaliações que se preocupam em conferir validade e legitimidade do que vem sendo proposto e realizado no ensino da leitura e da literatura nos diferentes níveis de ensino, e tampouco desconsiderar a interação entre a Educação Básica e os diferentes graus de formação acadêmica -- Licenciatura, Normal Superior, Magistério, Pedagogia.

Contudo, levando-se em consideração o espaço e os receptores deste texto, impõe-se a ele uma natural centralidade em um curso de Pós-graduação stricto sensu em Letras destinado a capacitar professores para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Por conseguinte, a focalização abrange o ensino superior e seu engajamento com a formação e a capacitação de professores do Ensino Fundamental, sabendo-se, de antemão, que, no catálogo das disciplinas do PROFLETRAS, apenas uma contempla a literatura como disciplina obrigatória: “Leitura do texto literário”. Em resumo, a literatura aparece rarefeita. Logo, onde encontrar ali a literatura? Em Letramento, Linguagem, Língua Portuguesa, Leitura? E se existe alusão à literatura, ela se apresenta de forma adjetiva e indireta. Comprove-se: “identidades e construções antro-po-culturais e literárias”; “estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística

do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e à sua leitura de mundo". (<http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>).

Isso posto, cabe indagar o que se pode dizer a respeito do ensino de literatura em tempos de moldagens, receitas de sucesso e espetacularização da disciplina (SARLO, 2005)? O que se pode dizer de uma disciplina que dizem ter desaparecido? O que se pode dizer a respeito do ensino de literatura que ainda se organiza segundo um sistema arbóreo (DELEUZE; GUATTARY, 1995)? O que se pode dizer a respeito do ensino de uma disciplina que presta culto e celebra o cânone oficial (ANDREATO, 2012)? Despido da pretensão de responder a tais perguntas, este texto pretende problematizá-las, uma vez que o objetivo nuclear reside em um franco debate com modelos de ensino (SHOWALTER, 2007) que investem em falar **sobre** o texto literário (TODOROV, 2009), em confiná-lo a um espaço de apagamentos e emudecimentos decorrentes de leituras de segunda mão. Assim, propondo dinamizações com o texto literário, reivindica-se o estabelecimento de um espaço poético (MONTES, 1999) construído pela subjetividade (CARON, 2012) e por leituras autorais com base em experiências artísticas que invistam em redes interdisciplinares.

Antes de problematizar as questões já registradas, recorre-se a um fragmento de um texto de Sérgio Vaz, intitulado "Literatura, pão e poesia":

A periferia nunca esteve tão violenta: pelas manhãs, é comum ver, nos ônibus, homens e mulheres segurando armas de até quatrocentas páginas. Jovens traficando contos, adultos, romances. Os mais desesperados, cheirando crônicas sem parar. Outro dia um cara enrolou um soneto bem na frente de minha filha. Dei-lhe um acróstico bem forte na cara. Ficou com a rima quebrada por uma semana.

A criança está muito louca de história infantil. Umás já estão tão viciadas, e, apesar de tudo e de todos, querem ir para as universidades. Viu, quem mandou esconder ela da gente, agora a gente quer tudo de uma vez! (2011, p. 47)

O fragmento, como se fosse uma pedrada, atinge o cerne dos preconceitos e propõe uma reconfiguração das imagens correntes atribuídas aos que vivem na periferia. Através de deslocamentos de sentido, Sérgio Vaz

redefine e ressimboliza o contexto literocultural da periferia através da instauração de um espaço poético que promove mudanças na condição determinista a que os sem acesso aos bens culturais estavam submetidos. Como se pode observar, a violência transforma-se em uma força construtiva que oferece a crianças, homens e mulheres a possibilidade de transformar histórica e culturalmente o lugar com o qual mantêm pertencimento. A literatura e a leitura literária bem podem representar um tipo de violência -- a que está presente em todo ato de criação -- que oferece condições para combater os estados de vulnerabilidade. Trata-se de um tipo de energia erotizante, que alavanca o desejo de romper as cadeias deterministas, como bem ilustram as palavras do poeta Sérgio Vaz.

Este sentido transformador atribuído à literatura não é apenas um jogo retórico nem fruto de ânimos exaltados. Na verdade, ele encontra respaldo em inúmeros estudos sobre a função terapêutica da literatura, como atestam os trabalhos de Michèle Petit. Neles, a antropóloga ressalta o importante papel da leitura literária na construção ou na reconstrução de subjetividades de crianças, jovens e adultos em condições adversas ou ainda como antídoto contra a frágil e alienante capitalização do *self* que o mercado deseja impor e impõe. Por isso, tais dimensões devem ser consideradas, pois, quando se pensa em ensino de literatura, há que se levar em conta um método de ensino que possa oferecer condições aos estudantes de terem de volta a dignidade e a humanidade que lhes foram negadas ou sequestradas. Em sendo assim, conforme recomenda Michèle Petit,

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade. (2008, p. 78)

As palavras de Michèle Petit vêm ao encontro das atuais demandas da educação brasileira, porque a inclusão, em todas as suas formas, passou a ser uma linha de força de um projeto educacional brasileiro que propõe investir em ações mais democráticas. Mediante tais ações, o aumento das

possibilidades de acesso à educação e a diversidade dos perfis de estudantes fazem com que as instituições de ensino tenham de repensar métodos e didática, para garantirem a proclamada qualidade de ensino. E, diante desse quadro institucional, os professores também são motivados a repensar o que é ser um educador comprometido com o ensino da leitura e da literatura.

Se a intenção desse texto recai sobre um ensino destinado a segmentos sociais que, por diferentes causas, são excluídos do espaço da leitura e da literatura, é muito importante registrar que ações têm sido realizadas para a reversão de um contexto de tamanha desigualdade. Pelo que se observa, instituições de ensino e seus respectivos professores demonstram um compromisso maior com o afeto, “com a dor dos outros”, com contextos e culturas antes desconsideradas. Sem dúvida, a despeito de todas as dificuldades e entraves concernentes às políticas públicas, houve significativas mudanças no ensino da literatura, como demonstram a variedade didática e metodológica para tal finalidade. Porém, a referida variedade mantém pontos de contato, quando se trata de promover as seguintes orientações: a autonomia do leitor, as questões suscitadas pelo valor atribuído a textos literários, a relevância da recepção, o horizonte de expectativas, a ampliação e renovação do cânone, entre outros.

Ainda sobre o efeito terapêutico da literatura e da leitura literária nos estudantes, cumpre assinalar que o espaço poético é uma forma de habitar, pois franqueia a possibilidade de diálogo do interior com o exterior, alimenta o imaginário com imagens, promove a meditação, organiza o caos e as mentes confusas. Para compreender tal forma de habitar, Michèle Petit diz que “as obras literárias esbanjam paisagens sem conta, incitando cada um a compor sua própria geografia. Contos, lendas, livros ilustrados, romances oferecem uma topografia, balizam o espaço, abrem-no para o exterior.” (PETIT, 2009, p. 93-94). Vê-se que essa forma de habitar se realiza através do transporte que a imaginação criadora favorece, quando entra em contato não só com o texto literário, mas também com ele. No entanto, para que este transporte se realize, é importante que se conceda especial atenção aos afetos. Nada acontecerá se, nas instituições de ensino, houver a reprodução

da violência, da incompreensão, da intolerância e da humilhação vividas diariamente por muitos estudantes.

Cabe esclarecer que essa forma de habitar não leva à alienação. Não se trata de uma válvula de escape. Define-se como um modo de enfrentar realidades adversas em um plano simbólico. O transporte possibilita encontrar no texto literário aquilo que foi negado, sequestrado, subtraído pela perda, pela vulnerabilidade socioeconômica e pelas situações traumáticas, como atesta o trecho de “Literatura, pão e poesia”, de Sérgio Vaz, citado anteriormente. Como se pode verificar, o poeta narra *com muita propriedade* o desarmamento simbólico das marcas do contexto periférico agenciado pela leitura e pela literatura: armas pesadas e drogas. No discurso do poeta, em lugar da deterioração costumeiramente atribuída à periferia, encontra-se um sentimento de revolta organizada que alavanca a ocupação do espaço poético enquanto forma de habitar. E, por mais contraditório que pareça, tudo indica que, em certos casos, é da revolta que emerge, despido de qualquer pieguice, o amor à leitura literária e à literatura. O sentimento de revolta faz todo o sentido, quando se sabe que “Página e país têm a mesma etimologia” (PETIT, 2009, p. 93), pois derivam da palavra latina *pagus*, que significa campo ou unidade territorial, e que revolta, por sua vez, origina-se de *revolvere*, dar voltas, revirar a terra, girar. Revirar a página, revirar a “terra”, revirar a história devem ser as intenções primeiras dos projetos que visam à formação do leitor literário. Assim, enquanto a “revolta” pressupõe um sentimento de indignação contra uma ordem para que se instaurem, no caso da citação de Sérgio Vaz, novos pactos sociais e culturais, o sentido de giro nele presente endereça os habitantes da periferia para esta forma de habitar da qual Michèle Petit nos fala. Forma de habitar somente possível se houver amor.

Provavelmente, falar do amor seja um ponto muito delicado e dolorido na história do ensino da leitura e da literatura. Sabe-se o quanto instituições e escolas são frágeis em dar respostas positivas a este quesito, pois uma série de fatores estão sempre a barrar a entrada da amorosidade em suas dependências. De modo geral, a leitura e o texto literário, em acepção escolar, na maioria das vezes, estão vinculados a critérios de utilidade, de usos e de padrões objetivos de avaliação. O texto, enquanto tecido semântico, terá

suas tramas torcidas para dar conta de interesses didáticos, a saber: veicular um conselho, uma história exemplar, uma advertência, etc... Ou por outra, servir de mostuário, por exemplo, para técnicas de escrita, regras e normas de metrificação, figuras retóricas, estilos de época, estruturadores da narrativa, gêneros textuais, gêneros discursivos, entre tantas outras possibilidades.

Diante do conciso rol das coisas úteis previstas ao ensino da leitura e da literatura, percebe-se que não há um investimento nas camadas da subjetividade. Prevalece um conjunto de práticas que impendem os estudantes de habitarem o texto literário. Por isso, com muita propriedade, Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008), observou que, na França, “Ao privilegiar as técnicas de decifração do texto, as abordagens inspiradas na semiologia e na linguística aumentavam a distância em relação aos próprios textos” (p.157). Embora a observação da pesquisadora esteja ancorada no sistema de francês, não se pode negar que ela tem sua validade no contexto educacional brasileiro.

Também não se pode negar que muitos estudantes brasileiros aprendem a amar a leitura e a literatura na escola, e que eles constroem significativos repertórios de leitura durante o período de escolarização. Porém, mais uma vez há que se concordar com Michèle Petit, quando ela, com base em depoimentos de leitores, diz que “ Hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola” tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera” (PETIT, 2009, p. 158). Fica patente que a singularidade a que ela se refere só pode ser parte integrante de professor que “tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161).

Sobre o “regime do amor” (PETIT, 2009, p. 102), cabe esclarecer que se trata de um regime que vai potencializar os leitores. Ele é responsável pela vitalidade que conduz os estudantes a habitarem no espaço poético. Fica muito claro que se está diante de uma manifestação erótica que promove gozo em si mesmo e que oferece a possibilidade de resgate da totalidade perdida (BRANCO, 1987, p.14). Para esclarecer a dimensão erótica experimentada na leitura literária, torna-se crucial evocar o mito de Eros. Sabe-se que existem

várias versões, mas a que melhor se coaduna com o sentido aqui atribuído refere-se àquela em que Eros é filho da penúria e da esperteza. Nesta versão, o amor caracteriza-se como uma falta que se preenche através de manobras.

Elaborando uma ponte entre a leitura literária e o mito grego, entende-se que o “regime da leitura” se instala quando os estudantes direcionam o impulso vital para o espaço poético e, neste espaço -- forma de habitar -- resgatam a plenitude perdida através de artimanhas, para compreender o que leem em conjunção com o mundo e com suas histórias de vida. Daí, decorre a importância do “regime do amor”, uma vez que existem práticas escolares que desmobilizam os estudantes e retiram deles o direito de criar pertencimento com o espaço poético e a possibilidade de ultrapassar barreiras que vedam a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo.

Parece bastante claro que o “regime do amor” restitui a capacidade de olhar o mundo, as coisas e os semelhantes de forma mais humana. Ele funciona como um medicamento para o olhar doente, o olhar viciado, o olhar que nada vê além de imagens de um mundo particular e autocentrado em experiências pessoais. O “regime do amor” amplia o campo de visão e leva os estudantes a ficarem mais “curiosos e questionadores” (PETIT, 2009, p.102), “atentos aos detalhes, e a se surpreenderem com eles” (Idem). É com toda razão que Sérgio Vaz, em “Oficina de poesia 1”, proclama: “Quem lê enxerga melhor...” (VAZ, 2016, p. 144). Cumpre esclarecer que o sentido de olhar e de enxergar não se restringe apenas ao órgão mencionado, mas também se estende e desdobra nas relações entre olho-pensamento, olho-tato, olho-audição.

Há que se reconhecer que o ensino de literatura e da leitura literária nem sempre segue o “regime do amor”. Por vezes, as instituições se veem compelidas a apelar para a espetacularização da literatura. Em nome da contextualização e da correlação com a realidade do aluno, malabarismos são feitos para que estudantes se aproximem dos textos literários. Se por um lado as habilidades de leitura dos estudantes são questionáveis, por outro a inabilidade de certos professores em lidar com a resistência dos estudantes, no que diz respeito à leitura, também acaba criando uma série de entraves ou facilidades que reforçam a rejeição a ler. Neste sentido, Beatriz Sarlo, em “A

escola em crise”, destaca que a “escola carece de ideais para transmitir e isto afeta desde o ensino da língua até a discussão de temas morais” (SARLO, 2005, p. 99) e sublinha que, para certos “segmentos sociais”, a “escola é o único meio de apropriação de uma cultura que não seja *mass-midiática*.” (p.101), já que “Toda cultura que conhecemos [...] é uma construção edificada em um sentido que vai contra a espontaneidade.” (p. 104)

O que Beatriz Sarlo quer ressaltar é que a escola, ao supervalorizar os interesses dos estudantes, “converte a transmissão cultural em um simulacro pálido e demagógico da cultura adolescente.” (p.104). Para a pesquisadora, a escola é “juvenilista” (sic), pois tenta agradar os jovens como se fossem clientes. Que o ensino deve ser sedutor e interessante é o lema das escolas que seguem este padrão. Destaca a cronista do **Clarín** que deste procedimento decorrem uma série de crenças que reduz as possibilidades dos estudantes de entrarem em contato com outras culturas que sejam diferentes das suas e exigem do professor um perfil performático. De modo geral, o apelo à cultura de massa tem grande rendimento neste tipo de abordagem e expõe os estudantes a materiais que já conhecem: filmes, imagens e textos que fazem parte da realidade do alunado. O livro grosso, o texto longo e os autores do passado são também facilmente substituídos, com muita frequência, por textos curtos, enredos digestivos e narrativas aceleradas. Um exemplo bem expressivo encontra-se na prevalência dos gêneros conto, crônica, fábula em projetos de leitura. O poema³, por sua vez, salvo algumas exceções, ainda é um gênero de pouco rendimento e vinculado a comemorações e datas especiais.

Em resumo, a espetacularização da literatura acaba ainda por minimizar a importância do texto literário em detrimento de outros materiais e eclipsá-lo com uma série de recursos didáticos centrados em imagens visuais e produtos do *mass-mídia*. No melhor estilo do professor John Keating, personagem do filme **Sociedade dos poetas mortos** (1989), o ensino converte-se em performance que parece revolucionar, mas que acaba por favorecer a construção de identidades reguladas pelas leis do mercado. A literatura,

³ Cf. GENS, Armando. *Poesia e ensino*: O que será para uma borboleta rebocar um batelão! Acesso: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14109

situada nessa frequência exibida pelo filme dirigido por Peter Weir, ganha uma função redentora e mostra-se cheia de *glamour*. Visão ingênua e encantatória que reduz as possibilidades de confronto e de resistência culturais, de forma que a literatura seja tão somente um instrumento de combate ao tradicionalismo e às formas autoritárias do poder, uma forma do tempo e não do espaço do ser da linguagem em seu primeiro lance (FOUCAULT, 2016, p.105). Privilegia-se, igualmente, uma linguagem que fala sobre a literatura, como advertem Foucault ⁴ e Todorov ⁵.

São muitos os recursos de sedução aplicados em sala de aula para aproximarem estudantes da literatura e da leitura literária. Dentre eles, ainda se destaca a leitura espontânea e sem a interferência do professor. É claro que as posições de Daniel Pennac estão na base de tais procedimentos, já que ele levantou a bandeira sobre os direitos e a autonomia de leitores, estimulando práticas que um dia foram consideradas insurretas, a saber: não ler, pular páginas, não finalizar a leitura, entre outros tantos direitos. Porém, considerando-se o contexto cultural das escolas públicas brasileiras, não parece que tais práticas contribuam para a formação de leitores, pois, muitas vezes, o estudante brasileiro vai ter o primeiro contato com livros quando ingressa na escola. O que pode ser bom para as escolas francesas pode não o ser para as brasileiras, pois a realidade escolar do Brasil reivindica outras práticas para a formação de leitores de textos literários, uma vez que o contexto cultural ainda é muito pouco democratizado.

Mais em consonância com a realidade do sistema educacional brasileiro, estão as propostas que Bettina Caron faz, em *Posmodernidad y lectura: la lectura literaria en la construcción de la subjetividad*. Primeiramente, porque a ideia central da autora argentina é desenvolver a leitura literária como interferência na cultura midiática. Em segundo lugar, porque a autora apresenta um projeto de leitura bem planejado que privilegia

⁴ Cf. “Forma-se, hoje em dia, uma relação muito diferente entre a linguagem que se pode chamar primeira, e a que chamamos mais simplesmente literatura, e essa segunda, que fala da literatura, e que normalmente chamamos de crítica.” (2016, p. 105)

⁵ Cf. “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.” (2009, p.27)

conversas, vivências, recordações com o objetivo de fazer com que os estudantes se busquem como leitores. Vale, então, registrar as palavras de Bettina Caron, quando comenta a posição de Tourraine sobre a busca da identidade:

Es aqui donde cabe asociar el concepto de construcción de la subjetividad -- de la que venimos hablando em relación con la lectura como trabajo psíquico, como constructora, diríamos, del *self*, principalmente em la infancia y la adolescencia -- com el de sujeto, em la concepción de Tourraine. El sujeto que no solo se hace dueño del mundo emocional y de sus experiencias -- el *self* --, sino también de sus derechos sociales al trabajo y la vida cívica, y muy especialmente, de sus derechos culturales: su lengua, sus creencias, su sexualidade, su propia vida em relación con los otros. (CARON, 2012, p. 77)

Estes sim são os direitos que cabem ao sistema educacional brasileiro. A leitura e a literatura podem oferecer aos estudantes a possibilidade de se construírem como sujeitos que interrogam e buscam ultrapassar regras, fronteiras, limites e pressões diversas que colocam barreiras de contenção e que bloqueiam o desejo de ser o que se quer ser. O sujeito será aquele que oferece resistência a tudo que possa ameaçar a sua identidade: o consumo, as leis do mercado, a ditadura tecnológica, a segregação, a exclusão, os artefatos eletrônicos, a exposição promovida pelas redes sociais, e, sobretudo, a perda de identidade pessoal que vai sendo substituída pela capacidade de interagir com diferentes pessoas em escala mundial. Neste sentido, segundo Bettina Caron,, "la lectura literária puede funcionar como un *antídoto humanizante* para la construcción de la subjetividad , y así actuar *como interferencia necesaria em la cultura mediática*" (p. 15), porque franqueia "experiências genuínas" em um mundo pasteurizado, programado pelo mercado e assistido por máquinas.

Outro ponto que merece ser discutido tanto no ensino da literatura quanto no da leitura diz respeito ao modelo arbóreo que ainda persiste na organização dos saberes escolares. Acerca deste modelo pode-se dizer que ele se estrutura segundo uma forma vegetal: a da árvore -- raízes bem fundas, tronco, ramificações e frondosidade. Trata-se de uma lógica

binária que precisa de uma unidade central. Contudo, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, “O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 34). Por isso, os autores propõem uma complexa teoria com base no rizoma que,

diferentemente das árvores e de suas raízes, [...] conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco tec. Ele não é múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (N+1), Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções moveidças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43)

Pensando na possibilidade de uma reconfiguração do ensino de literatura e da leitura que ainda acontece segundo uma estrutura arborescente, é essencial que se vá buscar uma provocação na teoria do rizoma. Embora se saiba que ainda há um longo caminho a ser percorrido para reverter o atual quadro binário, unívoco e hierarquizado que rege a organização dos saberes e as disciplinas escolares, torna-se produtivo levantar suspeitas acerca dos modelos radiculares e arborescentes. Seria interessante que os convencionais planejamentos fossem substituídos por mapas em que, ao contrário de uma ordenação linear e segmentada, capturassem um “movimento transversal”, sem início e sem fim, em multiplicidades cambiáveis, heterogêneas e nômades. A reversão do plano para o mapa conduziria a uma liberação do modelo arbóreo que domestica o corpo, a mente, a sexualidade, na exata medida que, opondo-se ao decalque, “deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43).

O que está em jogo na proposta de reversão do planejamento linear e arborescente com suas vias traçadas horizontal e verticalmente em mapa é

que se trata de um modelo sem centro e sem hierarquias, comprometido com o devir. Se a modelo arbóreo propõe filiações, genealogias e fundamento de todas as coisas, o modelo rizomático dá conta de territórios não marcados e de alianças, rompendo com um sistema que tem como alvo direções de base ontológicas e que passa a “perceber as coisas pelo meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 46), sem começo ou fim, de forma que o pensamento devenha nômade.

Com base no exposto, percebe-se que se está ainda muito distante da realização de tal ruptura, pois não se trata de um corte mas da desmontagem de um sistema que domina todas as áreas do saber, o pensamento humano e o modo de viver ocidental. Talvez seja uma tarefa hercúlea e idealizante, pois não seria nada fácil romper com a ontologia, com a história, com a transcendência, com a ideia de sujeito, com a ideia de semear tão caras ao Ocidente. Não seria igualmente fácil abrir mão de perguntas que se preocupam com a direção e que norteiam as ações didáticas: “Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar?” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48). Origem, objetivos e finalidades agenciam respostas que são verdadeiros decalques e que reproduzem imagens que visam a sedentarizar a humanidade, o pensamento e o saber. E como seria passar a movimentar-se no meio das coisas, já que o modelo consagrado privilegia o início e o fim, a linearidade, a profundidade e o que pode ser localizado?

Sabendo-se, de antemão, quão complexa tarefa seria instalar o sistema rizomático na elaboração de mapas voltados para o ensino de literatura e de leitura, justamente porque abalaria a compreensão do livro cultural enquanto representação de mundo. Seu lugar seria ocupado pelo livro anticultural, que “faz uso ativo de esquecimento e não de memória, de subdesenvolvimento e não de progresso a ser desenvolvido, de nomadismo e não de sedentarismo, de mapa e não de decalque.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 47). Claro que o momento parece bastante oportuno para que se comece a pensar em reversão de modelos, especialmente quando o Estado não representa mais nada, favorecendo o desenraizamento, pois, afinal, no Brasil de todo sempre, as coisas mais importantes sempre aconteceram no meio. Política, social e educacionalmente pensando a condição do povo brasileiro, a

estrutura rizomática é uma constante seja, por exemplo, no modo de habitar, de ocupar a cidade, de capturar informações, porque é um povo que tem “jogo de cintura” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48).

Porém, enquanto se estuda a possibilidade de se ter mapas em lugar dos convencionais planejamentos, há um modo de transição bem menos radical e que pode abrir, posteriormente, picadas para a elaboração de mapas. O modo de transição a que se refere diz respeito ao assentamento de campos de leitura⁶, um modo de planejar que se baseia na estrutura dos móveis, a fim de dinamizar o ensino de literatura, recorrendo a diferentes linguagens, formas e gêneros regulados ainda em uma ordem binária da qual se gostaria de escapar: convergência e divergência.

A montagem de móveis não abre mão da variedade, mas ainda não está livre de centramentos -- temas organizadores --, embora possibilite várias aberturas para saídas e entradas. Da perspectiva metodológica, os temas podem ser trabalhados de modo que funcionem “como a dominante semântica e não como uma ideia exclusiva”, expondo o aluno-leitor a uma “situação aberta ao confronto e à análise”, como sugerem os organizadores -- Dirce Riedel, Carlos Lemos, Ivo Barbieri e Terezinha Castro -- de *Literatura brasileira em curso*, uma antologia de textos que, pelos idos dos anos sessenta, substituiu pela divisão temática o convencional esquema de ordenação de textos literários em obras didáticas, com o propósito de desencadear “um feixe de imagens e associações” (p. 48). Aversa às direções padronizadas, a antologia, que até os anos setenta era adotada no curso de formação de professoras do Instituto de Educação, possui feição de móvel, porque se constitui em um livro “desmontável, podendo ser armado de muitas maneiras a critério de quem lê ou estuda” (p.49).

Foi nesta antologia que se encontrou inspiração para os campos de leitura que situassem o estudante-leitor em um contexto cultural e literário que o fizesse sair da posição confortável e predeterminada que ocupa em

⁶ Cf. GENS, Armando. O ensino de literatura brasileira nas Faculdades de Formação de Professores: propostas metodológicas. In: *Anais do 13º COLE*. Campinas, SP: Unicamp, 2003. Acesso: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais13/arquivos/seminarios/gens_armando.htm

planos imóveis orquestrados pelas leis de causa, finalidade, consequências -- como se a literatura se realizasse como evolução --, e ocultamento das linhas de fuga tão mais significativa para o devir da literatura, do livro e da leitura.

Para a confecção de campos de leitura, é imprescindível criar zonas de articulação entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as ditas marginais, entre as obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades da arte. Deve-se, também, abrir espaços para acolher as diferenças de gosto e de estética, assim como realizar contextualizações calcadas não só nas cenas gráfica e digital mas também na área do *design*.

A instalação de campos de leitura tem por princípio ativo a dinamização de vários textos. Reúnem-se, para cada campo de leitura, textos de natureza e tempo diversos, que possam dar conta da multiplicidade que um tema pode incorporar. Fica patente que, em um campo de leitura, a intenção de valorizar a diversidade e propor relações ainda não pensadas de forma acadêmica ou escolar ganham destaque. A intenção maior é propor uma espécie de mestiçagem -- naquela fórmula cantada por Jackson do Pandeiro: "chiclete eu misturo com banana" -- que franqueie a estudantes-leitores entrarem em contato com diferentes vozes, questões de gênero, ritmos variados e diferentes textos, de forma a intensificar o caráter híbrido e romper com o pensamento hierarquizado que procura deter o processo de hibridização das culturas, tão bem expressas nas colocações preconceituosas que certos grupos dirigem às manifestações populares que possam ferir o conjunto de valores da academia ou da escola.

Através da convivência com textos variados, estudantes-leitores compreendem a importância da linguagem, de estilos e dos ritmos corporais, intelectuais e emotivos como marcas de diferença no desenvolvimento dos temas. Pintura, fotografia, *grafitti*, cultura hip-hop participam dos campos de leitura. Analisam-se imagens de mulheres, de homens e de escritores registrados pelo olhar de pintores em contraposição às imagens fotográficas colhidas em jornais e revistas da atualidade e do passado, de modo que os campos de leitura, rompendo com esquema cronológico em flecha, proponham um jogo de temporalidades através da dinamização de diferentes

materiais. Cabe ao livro, ao jornal, ao tabloide e às revistas ampliarem as divisas do que se conhece por literário; afinal, literatura e leitura não se restringem somente ao espaço-livro. Por isso mesmo, não se pode esquecer de incluir as manifestações da literatura oral, como, por exemplo, poema falado.

A proposta de elaboração de campos de leitura pretende ser uma linha de fuga do esquema de aquisição de conhecimento pautado pela seriação, pela linearidade, pela progressão e, ao mesmo tempo, demonstrar que características de estilos de época, tipologias, habilidades predefinidas, leituras-decalque não garantem a formação do leitor. Muitas vezes acabam por banir a leitura e impedem os estudantes de habitarem no espaço poético. Seria desejável que o ensino de literatura e da leitura literária não mais se realize em linha reta. Por isso, valeria correr o risco de investir na variedade textual e na interdisciplinaridade, de modo que os estudantes vivenciem um estado de leitura literária que se organize, não ainda como rizoma, mas como redes que possam ultrapassar modelos de confinamento, de repressão e de automação, para que se efetivem processos de formação de subjetividade através do ensino de literatura e da leitura literária em uma sociedade desigual, liquefeita e regulada por padrões de consumo.

Referências

ANDREATO, María Teresa. *La lectura, outra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

BRANCO, Lúcia Castelo. *O que é erotismo?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARON, Bettina. *Pós-modernidad y lectura: la lectura literaria en la construcción de la subjetividad*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora. 34, 1995. Vol.1(Coleção TRANS)

FOUCAULT, Michel. *A grande estrangeira: sobre literatura*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita: en torno de la construcción del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008

RIEDEL, Dirce; LEMOS, Carlos; BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha. *Literatura brasileira em curso*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SHOWALTER, Elaine. *Teaching literature*. Malden, USA: Blackwell, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAZ, Sérgio. *Flores de alvenaria*. São Paulo: Global, 2016.

Recebido em 12 de novembro de 2016.

Aceito em 6 de dezembro de 2016.

IDENTIDADE LINGUISTICA: DEBATE DAS POLITICAS EDUCATIVAS EM ANGOLA

Eduardo David T. Ndombele¹

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre o lugar que as línguas africanas de origem bantu ocupam na construção das políticas educativas em Angola, 40 anos após a conquista da independência Nacional. Considerando as políticas educativas, como conjunto de medidas planejadas por um Governo, no sentido de se determinar o que é possível fazer, neste caso no domínio da educação, ou seja, o que deve ser incorporado ou excluído na (re) definição da agenda para a educação em consonância com esse entendimento. Neste estudo, primeiramente, foi feito um levantamento da política educativa da administração colonial para, na sequência, fazer uma análise da política educativa vigente em Angola. Para se atingir os fins propostos, o método de trabalho escolhido foi o documental e bibliográfico.

Palavras-chave: Angola, identidade linguística, Políticas educativas, educação.

IDENTITE LINGUISTIQUE: POLITIQUES EDUCATIVES EN ANGOLA

Resumé: Cet article présente une réflexion sur la place des langues africaines dans le processus d'enseignement et apprentissage, 40 ans après la conquête de l'indépendance nationale. Sachant que la politique éducative est l'ensemble de mesures envisagées par le gouvernement, afin de déterminer ce qui est possible dans ce cas dans le domaine de l'éducation, qui est, qui devrait être incorporé ou supprimé dans le programme. Dans cette perspective nous avons jugé important de peindre d'abord un petit panorama sur la politique éducative de l'administration coloniale et après la politique éducative actuelle en Angola. Pour atteindre les objectifs proposés, nous avons choisie la méthode documentaire et bibliographique.

Mots clés: Angola, identité linguistique, Politiques éducatives, éducation.

¹ Doutor em Linguística, docente afecto ao Departamento de Letras Modernas do Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (Angola). Email: david.eduardo73@gmail.com

Introdução

Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. País está a passar por uma fase de reconstrução e desenvolvimento em todos os sectores desde 2002, um dos principais desafios com que se depara é o da educação, fragilizado por cerca de 27 anos de guerra fratricida. Entretanto, tem sido preocupação do Estado angolano através do Ministério da Educação, traçar estratégias que visem orientar, acompanhar e executar a política do Executivo relativa à educação.

A chegada dos portugueses em Angola ocorreu por ocasião das viagens do português Vasco da Gama pelo do Oceano Atlântico para descobrir as Índias. Foi assim que no século XV, mais propriamente em 1482, quando o navegador Diogo Cão aportou na foz do Rio Zaire, que se estabeleceram os primeiros contactos entre os africanos do Reino do Kongo (Angola) e europeus vindos de Portugal. No início desse encontro de civilizações os portugueses disfarçaram-se em atitudes de cooperação; no entanto, os fatos que se seguiram demonstraram que eles buscavam o domínio sobre os angolanos a qualquer custo (SOUSA, 2015, p. 21).

Portugal foi a primeira potência colonizadora europeia no continente africano e a última a deixá-lo. 500 anos *ad infinitum*, caso de (Angola)

Na esteira da presença de administração colonial, foi instituída em Angola em uma estrutura oficial do ensino, pelo decreto de 14 de Agosto de 1845, criado por Joaquim José Falcão, Ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e assinado pela rainha D. Maria II. Falcão criou algumas escolas, tal como a Escola Principal de Instrução Primária, e constituiu um Conselho Inspector de Instrução Pública.

Esse primeiro passo, apesar de importante, não foi contudo suficiente, uma vez que as populações não estavam motivadas nem tão pouco preparadas para a frequência escolar, sendo por isso necessário dar tempo a que as medidas se consolidassem. Para dar novo impulso à educação, dez anos

depois, Sá da Bandeira, ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, subscreveu uma portaria régia (datada de 19 de Novembro de 1856) que determinou que “os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado” (SANTOS, 1970, p. 134 apud LIBERATO, 2014).

Como manifestação das políticas educativas de Portugal o então Capitão Norton de Matos olhava a instrução no seio dos angolanos (autóctones) como meio de civilização, utilizando para o efeito a língua **portuguesa**, ou seja, ficando proibido o uso de qualquer língua bantu de origem angolana no nosso território (Angola). Defendia, de igual modo, a separação da educação ministrada aos africanos daquela ministrada aos portugueses. Para o indígena, a instrução literária limitava-se somente a: falar, ler e escrever o português, as quatro operações aritméticas e o conhecimento da moeda corrente de Angola. Simples palestras sobre higiene das pessoas e das habitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos das vidas dos indígenas sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa adequadas às idades e ao desenvolvimento intelectual dos ouvintes, serão frequentemente feitas. (MATOS, 1926 apud ZAU, 2005).

A política educativa de Norton de Matos centrava-se num egocentrismo excessivo ao ponto de colocar uma linha divisória entre os indígenas e os não indígenas isto é o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em escolas rurais e *escolas-oficinas*, ambas mais direccionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, do que para o desenvolvimento multifacetado das crianças de origem africana. Já o ensino para os não-indígenas, realizado em escolas infantis e em escolas primárias, “visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”. Como constatar nestes artigos elucidativos:

- Artigo 1º: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio.

- Artigo 7º: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (MAZULA, 1955 apud ZAU, 2005).

Políticas Linguísticas de Norton de Matos

“Como governador-geral, Norton de Matos é afigura por excelência do colonialismo português, incontornável pela modernidade que ele significa para aquela época. As suas realizações e os seus projectos não só o tornaram um mito ainda presente nos pós independência, como uma boa parte das infra- estruturas que deixou sobreviveram, mesmo se abaladas a quarenta anos de guerra”. (DÁSKALOS, 2008, p. 19)

Administração colonial antes de 1975 aplicou um processo de aculturação que provocou a destruição em larga escala das estruturas económicas e sociais dos povos colonizados através de um processo organizado com decretos e leis. A título de exemplo decreto n.º 77 de 1921:

Artigo 1.º, ponto 3: É obrigatório em qualquer missão, o ensino da língua portuguesa; Ponto 4: é vedado o ensino de qualquer língua estrangeira; Artigo 2.º: Não é permitido Ensinar nas escolas de missões línguas indígenas; Artigo 3.º: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa; Parágrafo 1.º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou faladas de outras línguas que não sejam o português por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos; Parágrafo 2.º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena; Parágrafo 3.º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitivamente e enquanto se não generaliza entre os indígenas o conhecimento da língua portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa; Artigo 4.º: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de

investigações científicas, reservando-se, porém, ao governo, o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas [Decreto n.º 77/21].

Como consequência desta política glotofágica, Angola mesmo após a proclamação da sua independência em 1975 adoptou o português como língua oficial, uma escolha que terá sido motivada por razões diversas, uma delas é a falta de uma planificação linguística.

Já no reino do Ndongo os portugueses encontraram uma resistência ao tentarem aplicar a sua política de assimilação total e desintegração da identidade africana, onde a rainha Nzinga Mbandi tinha escrito, em Fevereiro de 1629, uma carta, da qual extraímos algumas passagens:

Ao vosso Governador, Sr Fernão de Sousa. Ide dar-lhe este meu recado. E dissei-lhe também que o nome de Ana de Sousa que o outro me quis oferecer não pegou. Não podia pegar. O mesmo sucede com as minhas irmãs, a Kambo não quer o nome de Barbara, a Fuxi manda dizer que o seu nome é mesmo Fuxi. Que ide aplicando o nome de Engrácia as vossas filhas que is parindo vós outros. Mau grado os esforços todos meus para um possível conciliação entre vós e nós, entre as nossas coisas e as vossas. (KUKANDA, 1988, p. 56)

Nzinga Mbandi, Dizonda, como ela mesma assinava os documentos. Organizou formidável coligação política sob sua égide. Apoiada numa coalizão reunindo os reinos da Matamba, Ndongo, Congo, Kassanje, Dembos e Kissama, a rainha combateu sem tréguas a invasão portuguesa. Resistiu até os últimos dias de sua vida sem jamais ter sido capturada. (WALDMAN, 2013).

Neste contexto, a nova Reforma Educativa em vigor em Angola demonstrou a necessidades premente de um reajuste no domínio das políticas linguísticas da educação, criando assim algumas bases necessárias para a inserção das línguas nacionais em todos sub- sistemas de ensino. Sendo línguas de características regionais seriam escolarizadas nas respectivas

zonas de influência, nomeadamente Kimbundu, Umbundu, Kikongo, Còkwe, Nganguela, Oshykwanyama e Fyote.

Conhecidos que são alguns propósitos das políticas educativas da administração colonial, que se foi estendendo de acordo com os interesses da própria administração colonial, até em 1975, passamos a abordar as inovações da política educativa do Estado angolano com o Presidente Agostinho Neto.

Novo sistema de ensino em Angola (1977)

Após a proclamação da independência Nacional em Novembro de 1975, inaugurava-se uma nova era na história de Angola. O novo governo formado sob a direcção do MPLA, com uma orientação eminentemente socialista, tratou de empreender mudanças profundas no seu funcionamento. No período posterior à independência. OMPLA, como único representante do povo angolano, lançou bases para a consolidação do novo Estado dirigido por um sistema político de partido único.

Em 1977, dois anos após a independência, foi adoptado um novo Sistema de Educação e Ensino (SEE), que veio a ser implementado, a partir de 1978.

É nesta sequência de ideais que, segundo Zau,

O Partido no Poder, MPLA-PT (Movimento Popular de Libertação de Angola-Partido do Trabalho) apresentou nas suas «teses e resoluções» do seu 1º Congresso sobre a educação em 1977 Algumas premissas para a constituição do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola, a saber: A herança pré-colonial; A herança de Angola colonizada; As experiências educacionais durante o processo das duas guerras consecutivas de libertação; Conquista do poder político pelo MPLA, a instalação de consolidação do Poder Popular; Os esforços empreendidos no sentido de transformações revolucionárias no sistema político económico e sócio cultural na República Popular de Angola, depois do 11 de Novembro de 1975; e O desenvolvimento moderno e contínuo da ciência e da técnica no Mundo e na R.P.A., a

sua influência no modo de vida das pessoas em geral e em particular no acesso irreversível e cada vez maior, que as grandes camadas da população angolana devem ter, em relação às conquistas e riquezas educativo-culturais (isto é, os camponeses, operários e outros elementos deles dependentes economicamente, que constituem as camadas mais exploradas e a maioria esmagadora da população angolana). (apud ERNESTO, 2016, p. 22)

Com isto, estavam traçadas todas primícias para a implementação, em 1978 do primeiro sistema de ensino em Angola de pois de 500 anos de colonização por três subsistemas, a saber: O Subsistema de Ensino Geral; O Subsistema de Ensino Técnico-profissional; O Subsistema de Ensino Superior.

O maior impacto tangível do novo sistema de educação constitui numa explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões (INIDE, 2003).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura (CNC), sendo, este último, dirigido por um secretário de Estado. (Leis nº 72/76 e nº 73/76 de 23 de Novembro). O poeta António Jacinto do Amaral Martins foi o primeiro titular da pasta do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Posteriormente, após a reformulação do aparelho do Estado, Ambrósio Lukoki passou a ser o ministro da Educação, coadjuvado por Artur Pestana “Pepetela”, como vice-ministro.

Posteriormente, através do decreto nº 9/87, de 30 de Maio, do Conselho de Ministros, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, passando a existir, na direcção do MED, mais um vice-ministro. As escolas do I nível do Ensino de Base Regular passavam a depender, administrativamente e a nível local, das Delegações Provinciais de Educação (DPE) e, a nível central, metodologicamente, da Direcção Nacional do Ensino Geral (DNEBR).

A Direcção de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) continuaria a assegurar a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos

docentes. Estas duas Direcções Nacionais passariam a ser coordenadas e supervisionadas através de um mesmo vice-ministro da Educação. Augusto Lopes Teixeira assumia a titularidade do sector, coadjuvado pelos vice-ministros Joaquim Matias, para o Ensino Geral e Artur Pestana “Pepetela”, para o Ensino Médio e Superior (cf ZAU, 2005).

A matriz do SEE em Angola no pós-independência era constituída por várias instituições educativas. Na base do sistema estão as Instituições para a Educação Pré-Escolar. As mesmas estavam a cargo da ex-Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), que velava pelos Centros Infantis, que deviam receber crianças matriculadas em creches (até aos 3 anos) e em jardins infantis (dos 3 aos 6 anos). Posteriormente, dos 5 aos 6 anos, as crianças entrariam na classe de Iniciação.

As Escolas do Ensino de Base são o alicerce do sistema educacional, onde o ensino, obrigatório e gratuito, se destina a crianças dos 6 aos 14 anos de idade. Como factor de identidade, as escolas do Ensino de Base procuravam dar a cada jovem cidadão os elementos iniciais da educação socialista e a instrução geral moderna.

Os Institutos do Ensino Médio apresentavam carácter especializado e englobam as instituições que se ocupam do Ensino Médio Profissional. Já as Escolas do Ensino Superior, teoricamente constituídas por Institutos Superiores e Academias de Belas-Artes, seriam instituições frequentadas por candidatos que tivessem completado um dos Institutos do Ensino Médio. Para além destas instituições, a matriz do sistema educativo angolano refere-se ainda às Instituições para a Educação dos Adultos e Aperfeiçoamento Profissional, que deveriam zelar pela educação e profissionalização de adultos sem escolarização básica e sem preparação para a actividade laboral. As Escolas Especiais e outros estabelecimentos de ensino, que se destinariam a crianças e jovens deficientes, com o propósito de torná-las capazes para a vida autónoma e laboral.

Estrutura do sistema de ensino

Ensino Primário

O Ensino Primário tinha 4 anos de duração abarcando: no caso do Ensino de Base, - a 1ª, a 2ª, a 3ª e a 4ª classes, constituindo o 1º nível do Ensino de Base Regular, e, a Alfabetização e a Pós-Alfabetização constituindo o 1º nível do Ensino de Adultos.

1º ciclo do Ensino Secundário

O Ensino Secundário 1º ciclo compreendia 4 anos de duração abarcando: no caso do Ensino de Base, a 5ª e a 6ª classes que constituíam o 2º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos, e, a 7ª e a 8ª classes que constituíam o 3º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos; no caso da Formação Profissional, a 5ª e a 6ª classes que constituem o 1º ciclo de Trabalhadores Qualificados (1º ciclo da Formação Profissional) e, a 7ª e a 8ª classes que constituem o 2º ciclo de Trabalhadores Qualificados (2º ciclo da Formação Profissional).

2º Ciclo do Ensino Secundário

O 2º ciclo do Ensino Secundário tinha 3 ou 4 anos de duração do Ensino Pré-Universitário e Médio, abarcando: no caso de Ensino Pré-Universitário o 1º, o 2º e o 3º ano, no caso do Ensino Médio Normal a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classe, e no caso do Ensino Médio Técnico a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classes.

Ensino Superior

O Ensino Superior tinha 5 anos de duração repartidos em 2 níveis, sendo: o 1º, o 2º e o 3º ano do 1º nível, sem carácter terminal, eo 4º e o 5º anos do 2º nível. O ingresso para o Ensino Superior é possível após 11 anos de escolaridade, concluindo um curso pré-universitário com 3 anos de duração

na sequência dos 8 anos do Ensino de Base. O mesmo é possível ainda após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso médio normal ou técnico com 4 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de base.

O Estado angolano criou a primeira universidade de Angola, por força da resolução n: 01/85 do Conselho de Defesa e Segurança publicado no Diário da República n: 09 1ª Série, 28/1/1985, que passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em memória do primeiro Presidente de Angola Dr. António Agostinho Neto (cf. GINGONGO, 2014).

Formação de Professores

Não sendo inicialmente um subsistema, a Estrutura a Formação de Professores tinha como objectivo assegurar o desenvolvimento do SEE ao nível básico, médio e profissional. A vertente da Formação Regular contava com os Institutos Normais de Educação (INE), também mais tarde designados por Institutos Médios Normais (IMN), que deveriam formar professores para exercerem a sua actividade docente no Ensino de Base, no I nível, ou em disciplinas da especialidade, no II e no III nível. Nos INE eram também diplomados, ao nível médio, os educadores de infância, para as instituições da Educação Pré-Escolar.

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no âmbito da formação de formadores, passava a garantir o funcionamento da formação de professores para os Institutos Médios. A finalidade essencial é de formar professores para todos os níveis de ensino e, em especial, para o ensino médio. O diploma legal da sua criação atribuía-lhe também como tarefas a reciclagem dos quadros e especialistas do Ministério da Educação e a investigação científica para desenvolver o sector da educação.

O Instituto Superior de Ciências de Educação em sigla ISCED, veio cobrir um lugar primordial no sistema de formação de professores por servir de elemento reprodutor da formação, ou seja, a sua vocação é a formação de formadores. Aos professores aqui formados cabe a função de formar outros formadores.

A nova reforma nas políticas educativas de Angola

O processo de nova reforma educativa encontra-se na lei 13/01 de 31 de Dezembro é a lei de base do sistema educativo que prevê a formação de cidadãos motivados e capazes de intervir activamente e eficientemente na realidade que os cerca.

Em Angola foi implementado esta lei com o objectivo principal da melhoria da qualidade de ensino através de alterações dos programas, da qualificação de currículos de ensino, reclassificação dos agentes de educação.

A actual reforma educativa foi antecedida pelo um período chamado de diagnóstico no sistema de educação em 1986, etapa de diagnóstico do antigo sistema de educação que foi realizada de Março a Junho de 1986;

Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/ 01 de 31 de Dezembro). Este documento contém o esboço do que se pretende com esta acção e define o novo sistema, cuja estrutura integra os seguintes subsistemas: Subsistema da Educação Pré – Escolar; Subsistema do Ensino Geral; Subsistema do Ensino Técnico – Profissional; Subsistema da Formação de Professores; Subsistema da Educação de Adultos; e Subsistema do Ensino Superior.

A primeira fase começou em 2002, onde houve a criação das condições indispensáveis para poder assegurar o seu normal funcionamento nomeadamente a adequação dos sistemas de administração e gestão em nível central e local.

A segunda fase teve início em 2003 e foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudos, programas e matérias pedagógicas.

A terceira fase começou em 2006, onde se dedicou a avaliação e correcção, com base nos dados que foram sendo recolhidos na fase experimental.

A quarta fase, decorreu de 2006 a 2011 e foi feita a introdução progressiva da reforma educativa nos vários anos de ensino, que culminou com a extinção do actual sistema educativo que integra o ensino primário, secundário, médio e superior.

A quinta fase da reforma educativa decorreu entre 2012 e 2015 dedicada à avaliação do novo sistema.

A reforma do sistema educativo, aprovada pela lei 13/01 de 31 de Dezembro, incluiu novas divisões dos níveis de ensino, alterações no sistema de avaliação dos alunos, criação de novas cadeiras e reformulação de conteúdos curricular.

Sistema de avaliações de aprendizagem no quadro da nova reforma

No quadro da avaliação das aprendizagens vigente a luz da reforma educativa a escala de avaliação numérica para todas as disciplinas varia de zero a vinte valores. A mesma escala é subdividida, por forma a traduzir os níveis de cumprimento dos objectivos de todas as disciplinas, nos escalões seguintes:

- De 0 a 4 - Mau, o aluno aqui progride pouco;
- De 5 a 9 - Medíocre, o aluno aqui progride lentamente;
- De 10 a 13 - Suficiente, o aluno aqui progride bem;
- De 14 a 17 - Bom, aqui o aluno progride bem;
- De 18 a 20 - Muito bom, o aluno progride com segurança.

No final da 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classe, o aluno transita de classe se obtiver classificação final igual ou superior a DEZ (10) valores em todas as disciplinas.

No final da 13^a classe o aluno só transita de classe desde que obtenha classificação igual ou superior a DEZ (10) valores em todas as disciplinas incluindo o exame de aptidão profissional. O exame de aptidão profissional destina-se aos alunos da 13^a classe.

O lugar das Línguas africanas (Línguas nacionais) no sistema de Ensino

A complexidade da situação sociolinguística de Angola inspira cuidados redobrados quando a questão é o ensino das línguas africanas de

origem bantu: Por estarem ainda limitado o seu ensino na maioria das escolas do País. Desde 1976 até à actualidade a língua portuguesa é a língua oficial, de escolaridade e de comunicação internacional.

A língua é produto da sociedade, e é de *per se* um veículo de acesso à informação e à formação escolar e extra-escolar.

Sabe-se que Angola é caracterizado como um país multilingue, sendo assim apresenta uma heterogeneidade linguística do norte ao sul. Angola, ao longo de muitos anos enfrentou problemas relacionados com uma diglossia de português em todos sub-sistemas de ensino. A reforma em curso recomenda fortemente a inserção das línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem de acordo com a língua de cada região.

Sabe-se também, que a maioria das crianças angolanas das zonas rurais entram na escola sem ter conhecimentos da língua portuguesa e conseqüentemente tem problemas para entender as aulas ministradas por parte de professores.

Por estas razões alguns linguistas e didáticos têm pesquisado sobre a influência da língua materna na aprendizagem da língua segunda e tem apontado as seguintes causas:

- a) As crianças não tem oportunidade de ler e escrever na sua língua materna
- b) O processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido na língua portuguesa, caso de Angola, que é basicamente uma língua estranha para a maioria dos alunos das zonas rurais.
- c) Falta de motivação por parte das crianças que dominam as línguas africanas.

A pedagogia defende, que as crianças aprendem e desenvolvem bem as suas habilidades, se a aula for ministrada na sua língua materna. E nós pensamos que a inserção efectiva das línguas nacionais no sistema de ensino em Angola, poderá trazer resultados positivos para as crianças, no processo de aprendizagem e isto não será apenas profícuo para as crianças, mas também para o conjunto de línguas angolanas, no sentido de elas deixarem de ser

marginalizadas e passarão a ser vistas como línguas de identidade e de afirmação de valores culturais.

Todavia, o uso e não uso de uma língua materna no sistema de ensino numa Nação depende inteiramente das políticas linguísticas adoptadas pelo Estado.

Nós advogamos por uma educação bilingue em Angola, como sendo um processo de ensino e aprendizagem que inicia com a língua materna no caso língua nacional de uma determinada região dos alunos, com uma transição gradual para a língua segunda no caso a língua portuguesa.

Pensamos nós ainda, um dos, objectivos da educação bilingue é olhar para a criança como centro do processo educativo que utilize duas línguas como meio de instrução em parte ou em todo currículo.

Considerações finais

O Sistema de Educação e Ensino em Angola foi marcado por duas grandes reformas: A primeira aconteceu em 1977 dois anos depois da conquista de independência nacional e a segunda em 2002, resultante de aprovação pela Assembleia Nacional da Lei 13 de 2001.

A primeira reforma aconteceu em 1977/78, a mesma foi caracterizada por uma maior oportunidade de acesso à educação, centrada em princípios de gratuidade alargada no ensino e nos princípios de igualdade de oportunidade no acesso à escola e à continuação dos estudos de forma gratuita

Já na segunda reforma a Lei de bases abrange as directrizes que estabelecem de um modo geral as mudanças do sistema educativo do país, reúne toda a organização e funcionamento normativo de um processo educacional.

A segunda reforma traz como novidades: Extensão da Monodocência para a 5.ª e 6.ª classe. Na monodocência a responsabilidade recai a um só individuo, o Professor, em muitos casos os ditos professores não se sentem preparados para leccionar todas disciplinas.

Seria a monodocência uma opção certa ou precipitada face a Polidocência?

A reforma educativa de 1997 não conseguiu resolver a problemática da língua de escolaridade em todos sub sistemas de ensino. Existindo várias línguas nacionais de origem angolana preocupou - nos em saber como as crianças com dificuldade na língua oficial assimilam os conteúdos, já que a lei de bases do sistema de educação no seu artigo 9º no ponto 1º diz que “ O ensino nas escolas é ministrado em língua oficial portuguesa”.

Verifica-se que de Cabinda ao Cunene o português continua a ser usado como a única língua de ensino.

Ao fazermos a análise ao artigo 9º da Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE), limitaseriamente o direito das crianças menores de 18 anos fundamentalmente os das zonas rurais em não aprender a ler e escrever nas suas línguas nativa por sinal línguas maternas dos seus pais e como consequência desta tendência tudo aquilo que se associa a estas línguas tem um sentido pejorativo e até mesmo aquilo que se encontra ligado ao seu património cultural.

Referências

ASSEMBLEIA NACIONAL. Decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro. *Plano de implementação progressivo do novo Sistema de Educação*. Luanda: Imprensa Nacional. n. 6, 2004.

CONSELHO DE MINISTROS. *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001/2015*. República de Angola, 2001.

DSKALOS, Maria. *A política de Norton de Matos para Angola-1912-1915*. Coimbra, Edições Minerva, 2008.

DEMO. Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

ERNERTO Eliseu, Terminologia da Reforma Educativa (2001-2014) *Proposta de uma Base de Dados Terminológica para o Ministério da Educação de Angola*. Dissertação de Mestrado Universidade Nova de Lisboa, 2016.

GINGONGO, Vicentino. *O Impacto da insuficiência de docentes no Instituto Superior de ciências de Educação do Uíge*. Lisboa: Publidisa, 2014.

KUKANDA, Vatome. *Introdução à sociolinguística*. Lubango: CDI, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário*, Luanda: INIDE editora, 2005.

INIDE. *Programa da Reforma Educativa do Ensino Primário, 1ª e 2ª Classes*. Luanda, 2005.

SOUSA Ngangula. *Ensino superior em Angola: uma perspectiva histórica*. Dissertação de Mestrado universidade de Paraná, 2015, Brasil.

WALDMAN, Maurício. *A memória viva da rainha Nzinga: identidade, imaginário e resistência*. Jornal ecos de Angola, 2013.

ZAU, Filipe. *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)* Tese de doutoramento. Universidade aberta, Portugal, 2005.

Recebido em 1 de novembro de 2016.

Aceito em 11 de dezembro de 2016.

ENTREVISTA

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ÂNGELA KLEIMAN, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Áurea da Silva Pereira
Maria Neuma M. Paes

Apresentação

Ângela Kleiman possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), Mestrado em Linguística (1969) e PhD em Linguística (1974) pela University of Illinois; pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Atualmente é Professor Titular, colaboradora na Universidade Estadual de Campinas. Coordenou a implantação (1982) do Departamento de Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp - e dos cursos de Mestrado e Doutorado do mesmo Departamento. Possui experiência na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, EJA, formação do professor de língua materna e letramento. Nessas áreas, publicou e organizou os seguintes livros e coletâneas: **Leitura: Ensino e Pesquisa** (1989, 2011); **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura** (1989, 16ª ed. 2016); **Oficina de Leitura** (1993, 16ª ed. 2016), **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola** (1999, 2009, com Sílvia Moraes), **Preciso? ensinar? o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** (2005, 2010); **Oficina de Gramática. Metalinguagem para principiantes** (2012, com Cida Sepulveda), Também organizou várias coletâneas que reúnem trabalhos importantes nas suas áreas de atuação: **Os significados do letramento** (1995, 2012); **A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada** (2001, 2009), **O ensino e a formação do professor** (2000, com I. Signorini); **Letramento e Formação do Professor, Práticas discursivas, representações e construção do saber** (2005, 2009, com Maria de Lourdes M. Matencio); **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces** (2007, com M. Cavalcanti); **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas e representações** (2008, com Maria Do Socorro Oliveira),

Significados e ressignificações do letramento Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita (2016, com Juliana Alves Assis).

A professora Ângela Kleiman é também nossa parceira nos Estudos de Letramento, Identidades e Formação de Educadores, temas que norteiam as pesquisas da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Mestrado – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DEDC/CAMPUS II, especialmente em projetos que pesquisam os modos de inserção de grupos subalternizados em práticas de letramento. Como parte dessa parceria, foi consultora em um projeto de pesquisa sobre o letramento do professor alfabetizador no local de trabalho, coordenado pelo professor Dr. Cosme Batista dos Santos. Além disso, atuou como convidada em eventos da linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Recentemente, visitou o Programa de Mestrado em Crítica Cultural (DEDC II – UNEB), participando como conferencista do I Simpósio de Letramentos, Identidades e Formação de Educadores –SLIFE - que aconteceu entre os dias 28, 29 e 30 de setembro de 2016. Para enriquecer nossos estudos sobre Letramentos, especificamente da Linha 2 - Letramento, Identidades e Formação de Educadores, realizamos mais uma entrevista com a Professora Ângela Kleiman. Nesta entrevista, são apresentadas questões debatidas e refletidas nas reuniões da Linha 2 e nas aulas da disciplina Políticas de Letramento, aulas da graduação, do curso de Letras, além dos discursos produzidos nas qualificações e defesas das dissertações de mestrado concluídas e em andamento. A entrevista de Ângela Kleiman se constitui em um conjunto de reflexões teóricas atuais que norteia os diversos estudos sobre letramentos presente nos espaços sociais, políticos, culturais, educacionais em contextos de comunidades rurais, quilombolas, indígenas urbanas, periféricas, entre outros grupos. Para nós, é um privilégio apresentar aos estudantes da graduação, do mestrado, professores da educação básica e professores pesquisadores, as reflexões tão bem pontuadas acerca dos novos estudos do letramento e o lugar que esses estudos têm ocupado nas práxis docente e nas pesquisas linguísticas, educacionais e etnográficas no âmbito da pesquisa social.

Aurea da Silva Pereira: O que mudou e o que ainda pode mudar nos cursos de licenciatura a partir dos Estudos de Letramento?

Ângela Kleiman: Gostaria poder dizer que muito mudou nos cursos de Licenciatura em consequência da pesquisa sobre letramento e seu impacto nos modos como a escola compreende sua função e define suas metas, entre as quais necessariamente deveria estar, à luz dos Estudos de Letramento, a formação de usuários competentes da língua, que se sentem confiantes sobre sua capacidade de participação em qualquer evento não importa qual seja o gênero mobilizado e de continuar aprendendo ao longo da vida para enfrentar as mudanças tecnológicas aparentemente vertiginosas com que nos deparamos cotidianamente. Não um usuário exímio em qualquer circunstância, com qualquer artefato, em toda e qualquer esfera de atuação, mas o suficientemente seguro para não precisar evitar situações novas, em que exista a possibilidade de falar em público, ou ler em voz alta, ou defender uma determinada posição numa reunião fora do âmbito familiar.

Se a faculdade ou a universidade estivessem preparando professores para essas funções, bastante teria mudado nos cursos de licenciatura, não em relação aos conteúdos a serem ensinados, mas às formas de ensiná-los, ou apresentá-los, e aos modos de apropriação desses conteúdos por parte de futuros professores. A tradicional estrutura curricular que ainda impera na maior parte dos cursos de formação, conhecida como o “esquema 3+1”¹, em que são oferecidos três anos de cursos teóricos na especialidade e um ano de formação didática, necessariamente sofreria profundas modificações. Isso porque uma das mais importantes observações dos estudos de letramento diz respeito à importância da **prática situada** na aprendizagem e no uso da língua escrita: assim como se aprende a ser biólogo praticando ser biólogo, agindo como biólogo lendo textos de biologia; refletindo sobre eles; refazendo experimentos no laboratório; desenvolvendo hipóteses; testando-as no laboratório e escrevendo relatórios sobre o processo, num contínuo vaivém entre o saber teórico e o saber prático também se aprende a ser

¹ Segundo denominação de Saviani, num texto intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” publicado na *Revista Brasileira de Educação* em 2009.

professor de Biologia (ou de outras disciplinas) praticando ser professor, por meio da mobilização de práticas letradas específicas da área que permitem fazer interconexões duradouras entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos. Em outras palavras, forja-se a identidade do professor simulando problemas de sala de aula e buscando soluções; planejando uma unidade coerente de aulas em tempo escolar; correlacionando objetivos com atividades de sala de aula; correlacionando perfis dos alunos e de suas comunidades com os objetivos selecionados; escolhendo materiais consistentes com a abordagem teórica escolhida.

O conceito de identidade profissional, em oposição ao conceito de instrumentalismo, constitui também uma relevante decorrência dos Estudos de Letramento para a reflexão sobre os cursos de Licenciatura e a formação do professor. Tornar-se professor envolve, nessa concepção, uma transformação identitária, que inclui a formação disciplinar acadêmica sobre os usos da língua escrita, mas vai muito além dela.

Entender a construção identitária do professor nos leva a pensar sobre uma formação que considere o aluno em formação um sujeito autônomo, em processo de profissionalização que lhe permite definir e controlar o processo de apropriação dos saberes necessários para sua prática. Estes não são, nem podem ser, saberes técnicos para o instrumentalizar para o trabalho. O aluno em formação é agente na produção de conhecimento relativo ao trabalho docente e, nessa dimensão, a formação do professor informada pelos Estudos de Letramento envolve a formação de professores que atuem como “agentes de letramento”² na escola.

Maria Neuma M. Paes: Qual a principal contribuição dos Estudos de Letramento para o professor de Língua Portuguesa e para os programas de Pós-graduação stricto sensu?

² Na perspectiva dos Estudos de Letramento, todo professor, qualquer que seja a disciplina que ele ensina, é um agente de letramento. Isso porque é ele quem colocará o aluno com as formas de ler e escrever típicas de suas áreas de conhecimento, responsabilizando-se, assim pela inserção do aluno nas práticas de determinada área do saber, que são, por definição, práticas letradas, posto que envolvem discurso didático validado pelo discurso da ciência.

Kleiman: A contribuição é enorme, se considerarmos apenas o número de dissertações e teses produzidas no milênio que abordam problemáticas relacionadas aos usos, valores, acesso, distribuição em geral extremamente desiguais no Brasil do letramento na escola, na universidade, na família, em diversas associações e grupos sociais (como quilombos, sindicatos, ligas de camponeses, associações de bairro, entre outros). Essas pesquisas contribuem não só para o maior conhecimento dessas temáticas, mas trazem, também, profundas inovações teórico-metodológicas aos estudos sobre a escrita na vida social.

Numa coletânea recentemente publicada³, encontramos trabalhos que usam análise do discurso, teorias da enunciação, sociolinguística interacional, dialogismo para analisar a linguagem nos eventos de letramento estudados; ainda, trabalhos que recorrem a conceitos dos Estudos Culturais, da Sociologia, da Psicologia Social para o entendimento e análise de aspectos que se inter-relacionam com os aspectos linguísticos ou discursivos emergentes desses eventos de letramento. O foco dos Estudos de Letramento está na ação social, que considera que a unidade que permite entender o impacto e a função da escrita hoje é o evento de letramento, e não o texto (não se nega a importância deste último, mas ele é considerado apenas um, entre os diversos artefatos culturais que fazem parte dos eventos de letramento).

Esse encaminhamento determina a origem multi-, inter-, transdisciplinar dessa nossa área de pesquisa, absolutamente necessária para abordar um objeto tão complexo e que tanto está contribuindo para a formação de pesquisadores e o fortalecimento de pesquisa de alta relevância social.

Uma outra modalidade de pós-graduação que muito se enriqueceu pela adoção dessa abordagem é o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional, e que tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de

³ *Significados e ressignificações do letramento*. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita, organizada por mim e Juliana Assis, e cujo primeiro lançamento, não posso deixar de registrar, aconteceu no SILEP realizado pela UNEB no campus de Alagoinhas.

língua portuguesa em todo o território brasileiro⁴. O programa oferece uma única área de concentração, “Linguagem e Letramentos”, e embora a organização curricular esteja baseada numa representação fragmentada dos saberes necessários para o professor de Letras, uma das duas linhas de pesquisa do programa, “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, volta-se para a produção de conhecimento na escola, com base em projetos desenvolvidos pelo professor e seus alunos. Já participei de várias defesas de dissertações nessa linha de pesquisa: são dissertações que estudam problemáticas de sala de aula, propõem e testam soluções alternativas de excelência e de relevância social, sustentadas teoricamente pelos Estudos de Letramento.

Áurea da Silva Pereira: Qual o lugar dos Estudos de Letramento, considerando a distância entre os letramentos escolares e os letramentos cotidianos?

Ângela Kleiman: Retomando minhas respostas anteriores, o professor que se forma num curso que leva em conta suas experiências anteriores e suas necessidades futuras de letramento profissional é um professor que se verá envolvido numa teia atividades, memórias, e práticas relacionadas à escrita – memórias de leitura, relatos autobiográficos, produção de resumos, resenhas, seminários e outros gêneros acadêmicos, coordenação de projetos na escola, e muito mais, que lhe permitirão intervir na prática de modo mais eficiente.

Um professor que se deixa envolver pela rede de relações pulsantes na sala de aula é um professor que chegará a conhecer melhor seus alunos: o aluno que se recusa a levar determinado livro para casa, aquele que mostra timidez para participar em alguma atividade, ou o aluno que está sempre disposto a ler para seus colegas, apontam para diversas vivências de letramento no cotidiano escolar e no cotidiano não escolar que, segundo mantemos, baseando-nos na perspectiva dos Estudos de Letramento, devem ser levadas em conta, porque influenciarão as formas de participação do

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>

aluno nas atividades escolares e podem determinar seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, sua permanência na escola, ou seu abandono dessa instituição.

Se, na escola, um aluno já foi deixado de lado porque “não consegue aprender”, teremos um aluno com o qual a escola já rompeu o acordo tácito de “confiança mútua” que, segundo dizia Frederic Erickson, já na década de 1980⁵, sustenta todo o processo educativo. Esse acordo estipulava o seguinte: “Eu, aluno, permito que vocês, professores, conheçam a dimensão da minha ignorância sobre determinados assuntos, porque vocês se comprometem a me tirar desse estado de ignorância”. O que significa que nós, professores, nunca podemos desistir. Entretanto, o sistema educacional erra sistematicamente, porque justamente desiste daqueles alunos que não se conformam à norma, uma norma estabelecida há mais de cinquenta anos, antes da democratização da escola nos anos 1970, quando os iam para a escola e, naturalmente, avançavam e progrediam no sistema eram alunos que vinham de famílias letradas, com abundância de livros e outros artefatos culturais em casa, e com práticas que valorizavam a escola pela função que exercia no desenvolvimento de planos individuais de progredir até chegar à universidade, virar um profissional liberal, seguir o exemplo dos pais, etc.

Não é esse o aluno que majoritariamente frequenta a escola hoje. E nada na formação profissional tradicional prepara o professor para o aluno que vai encontrar nas escolas das comunidades mais pobres. Nelas, a distância entre o letramento familiar e o escolar pode tornar o ensino inviável, se as lacunas que existem entre os conhecimentos pressupostos pela escola não são de fato substituídas pelos saberes que o aluno possui, a partir dos quais deverá começar o processo de letramento escolar. Nesse ponto, reforço, os Estudos de Letramento tem a contribuir para diminuir tal distância, uma vez que dão visibilidade a práticas de leitura e escrita que muitas vezes são marginalizadas socialmente e não legitimadas pela escola;

⁵ Época em que veio ao Brasil repetidas vezes, e contribuiu para a formação de muitos dos linguistas aplicados que hoje utilizamos abordagens antropológicas e etnográficas para estudar o letramento, a interação, a identidade, entre outros.

com isso, tal abordagem leva essa instituição a reconhecer e trabalhar com projetos que envolvam usos situados da escrita, mais significativos para suas respectivas comunidades.

Maria Neuma M. Paes: Qual a distinção entre Evento de Letramento e Prática de Letramento, considerando os novos conceitos sobre os Letramentos em comunidades rurais, quilombolas e indígenas?

Ângela Kleiman: Os novos letramentos, ou multiletramentos, de comunidades tradicionalmente às margens dos centros de produção de conhecimentos, não redefinem esses dois conceitos, eventos e práticas de letramento. O que de fato acontece, segundo a nossa pesquisa⁶ sobre letramento mostra, é que grupos marginalizados, quando passam a se constituir como um coletivo a fim de se fortalecer politicamente, redefinem práticas de letramento existentes segundo sugerem os eventos de que eles participam.

Vou fazer primeiro uma pequena digressão sobre o significado dos conceitos de evento e prática de letramento, ambos já propostos nos primeiros textos sobre o assunto e mais aprofundados, talvez, em 2000, num texto⁷ escrito por Mary Hamilton, uma educadora da Universidade de Lancaster. Os eventos são constituídos por ocasiões concretas, observáveis, únicas, não repetíveis, em que a escrita é de alguma forma mobilizada. Fazem parte desses eventos participantes visíveis; circunstâncias físicas concretas; artefatos materiais, como papel, computador; e as ações específicas, observáveis dos participantes, evidentes em atividades como leitura em voz alta, leitura silenciosa, anotações na margem do livro, etc. As práticas, em contrapartida, são abstratas, e podemos dizer, *grosso modo*, que são elas que subjazem as atividades, as formas de usar os materiais, os modos de participação dos eventos. Em relação aos participantes, por exemplo, uma forma de reagir de um aluno pode ter pouco a ver com os demais participantes

⁶ Por exemplo, na pesquisa apresentada em texto de 2016, "Multiletramentos, interdições e marginalidades" escrito por Luanda Sito e por mim, incluído na coletânea anteriormente mencionada.

⁷ "Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice", incluído na coletânea *Situated literacies* organizada por David Barton, Mary Hamilton, e Roz Ivanic.

do evento e muito mais com um participante que faz parte da história desse aluno; alguém que sempre o criticou ou subestimou, não mais presente, pode estar influenciando sua recusa a participar. Os recursos que são trazidos para o evento, de outros eventos, em outras instituições, fazem parte da prática que vai configurar o evento observado, assim como os saberes – de outras tecnologias, outras leituras, outras regras ou modos de fazer. Também valores, representações, sentimentos, nenhum deles observáveis (mas todos passíveis de serem inferidos a partir das ações dos participantes), fazem parte da prática de letramento.

Voltando à questão dos letramentos emergentes nas comunidades mencionadas, no caso dos quilombolas⁸, por exemplo, uma prática de letramento existente era o registro de atividades cotidianas de tipo comercial-familiar -mnemônico em cadernos de anotações, muito semelhantes aos cadernos de fiado. O contato com órgãos governamentais para regularizar a posse de terra da comunidade exigiu a produção de numerosos documentos atas, prestação de contas, laudos que estavam em conflito com as tradições orais do grupo. Os cadernos passaram então subsidiar novos gêneros, que não correspondiam nem aos gêneros jurídicos dos discursos do presente e do futuro, nem aos gêneros comerciais- mnemônicos do passado – surgiu, assim, dos eventos de contato e conflito, uma prática de letramento que tinha por objetivo subverter a desigualdade por meio da reinvenção de gêneros necessários para interagir com os burocratas representantes do governo.

Aurea da Silva Pereira: Quando se trata de Letramento, quais obras considera essenciais para um estudante do curso de Letras que se inicia no assunto?

Ângela Kleiman: Para ser fiel à perspectiva que venho defendendo nesta entrevista, não vou recomendar obras teóricas. Acho que mais importante do que este ou aquele texto, é a prática de letramento. E, no caso

⁸ Comunidade cujas práticas de letramento foram analisadas por Luanda Sito em sua dissertação de Mestrado ““Ali está a palavra deles”. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul.”, defendida no Programa de Linguística Aplicada da Unicamp em 2010.

de práticas de letramento acadêmicas, como as que subsidiariam a leitura de textos acadêmicos, o mais importante é elaborar um conjunto de atividades que propicie o desvendamento dos mistérios dessas práticas. Os alunos reclamam do que fazemos na universidade, questionam os nossos objetivos, nossas escolhas. Se os ouvíssemos, perceberíamos que muitas vezes estão questionando as próprias bases do letramento acadêmico. E isso acontece, eu creio, que ninguém lhes explicou as premissas desses discursos. Eu mesma orientei várias teses excelentes que abordam essa problemática, mas prefiro, em vez de citá-las, recomendar uma abordagem de leitura de qualquer texto acadêmico com o objetivo de tornar explícitos os valores implícitos relativos ao letramento acadêmico para torná-los, de fato, conhecimentos partilhados entre professor e estudante: ler resumos de trabalhos para decidir o que interessa ver em um congresso; ler normas de publicação para enviar um artigo para uma revista; ler programas de eventos acadêmicos para inscrever um trabalho; escrever um resumo para apresentar o trabalho em evento são atividades que vão, aos poucos, tornando significativas as práticas de letramento acadêmico.

Acho que ações como essas são as que podem levar ao “rompimento do monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais” e à “elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos”. Desejo expresso há 4 anos⁹ e cuja eventual concretização, acredito, as práticas de letramento situadas podem auxiliar.

Recebido em 10 de novembro de 2016.

Aceito em 12 de dezembro de 2016.

⁹ No texto “Problematizações em torno de uma agenda de pesquisa e ação na Linguística Aplicada”, publicado em 2013 no livro *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*, organizado por Moita Lopes.

ENTREVISTA

D. SÔNIA, PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DE SAQUINHO, MUNICÍPIO DE INHAMBUPE, BA

Elaine de Araújo Carneiro¹

Aurea da Silva Pereira²

Poder-se-ia considerar que nos últimos anos houve uma crescente participação feminina no exercício de cargos públicos, no protagonismo e nas ações dos movimentos feministas e nas representações como lideranças nas associações comunitárias. As associações comunitárias, ainda que de forma tímida, têm se tornado um espaço de formação política e de militância da mulher, quando busca encontrar soluções de questões fundamentais para a vida das pessoas que ali moram.

Entende-se que, nesse espaço de conscientização da cidadania, a mulher assume um lugar de poder e, corajosamente, enfrenta a hegemonia patriarcal. Até porque, a participação da mulher na atividade política sempre esteve limitada por ser uma atividade pública e, portanto, reconhecida socialmente como uma atividade masculina. É neste sentido, que consideramos importante trazer para o espaço acadêmico, parte da experiência narrada na entrevista concedida por Dona Sônia Maria da Conceição Barbosa, presidente da Associação de Mulheres Rurais da Comunidade de Saquinho e Região.

Dona Sônia, como é conhecida pelos moradores da comunidade, mulher negra, moradora da comunidade de Saquinho, município de

¹ Graduanda em Letras Vernáculas, bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPq(2016-20017).

² Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc-UNEB, Especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa(Uefs) e Licenciada em Letras Vernáculas (UNEB). Professora Adjunto do Colegiado de Letras, Departamento de Educação - Campus II /UNEB. Atualmente atua na linha de pesquisa 2- Letramento, identidades e formação de educadores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB) . Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO -Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral; GEREL - Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens; e, GEPHEG - Grupo de estudos e pesquisas em história, educação e gênero.

Inhambupe – BA, foi responsável pelas mais importantes e fundamentais conquistas do lugar, como luz elétrica, posto de saúde, escola, estradas, sedes das associações, entre outras coisas, conforme ela mesma diz. Consciente do seu papel e das amarras que tentam inviabilizar suas atividades, Dona Sônia, se autoafirmando como mulher, negra e pobre, participa diretamente das atividades políticas locais e protagoniza a continuação de uma história de lutas, lideranças e conquistas encabeçadas por mulheres negras. Ademais, percebe-se que as experiências narradas por Dona Sônia abre um leque de possibilidades de discussões sobre a consciência de gênero, raça, classe, entre outras que podem ser exploradas.

Na entrevista de caráter autobiográfico, que se apresenta a seguir, fica evidenciado o lugar de fala de quem convive com a opressão, fruto de uma sociedade misógina, machista, racista e desigual, que reage, muitas vezes, à figura da mulher, líder, empoderada e destemida. As próprias experiências de atuação nas políticas públicas da comunidade de Saquinho comprovam a ruptura de Dona Sônia com o lugar pré-estabelecido para a mulher negra e do meio rural na sociedade. É neste sentido que perceber as possibilidade de a mulher atuar como agente político, abrindo horizontes e descobrindo caminhos para enfrentar o sistema que insiste em não reconhecer o espaço conquistado pela mulher.

Elaine de A. Carneiro: Dona Sônia, conte-nos um pouco sobre sua trajetória de vida e como surgiu o interesse em trabalhar pela comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe-BA.

D. Sônia: Eu nasci em São Paulo, e lá meus pais se separaram e nessa separação ele me tomou da minha mãe e me mandou pra cá e assim eu fui criada aqui, sem pai, sem mãe, só com minha avó e os vizinhos. Eu tinha um ano e meio e vim com José Correia de lá da vila Caetano, e nessa época podia se mandar uma criança como quem manda um embrulho. Até um embrulho hoje se manda com mais cuidado, porque como eu vim hoje nem se manda um envelope. Ele me enviou sem roupa, sem calçado, sem nada. Do jeito que me tomou lá, me mandou pra cá. Ele me trouxe e me mandou pra minha avó, a mãe do meu pai. Minha vó se chamava Maria São Pedro, conhecida como Maria da Areia.

Eu fui criada aqui, mas fui muito cobrada, “sua mãe não sou eu”, “sua mãe não mora aqui”. E fui me criando com aquela curiosidade. Ai meu Deus do céu, como é que eu faço pra conhecer minha mãe? E nesse momento, quando eu completei meus dezessete anos, conheci uma pessoa e me envolvi. Fiquei grávida, tive o primeiro filho. E do primeiro filho começou meu sofrimento. Piorou ainda mais as cobranças.

Eu não tinha como me “valer” pra cuidar dos meus filhos, porque na verdade o pai só fazia fazer, mas cuidar, não. E eu tinha de trabalhar para sustentar, e também queria fazer uma casa. Porque a casa era da minha avó, e eu sentia que estava incomodando. E trabalhei na roça dos outros, num verão igual é esse hoje, e fui ganhando devagarzinho, nessa época o dinheiro que eu conseguia era tanto de comprar meio quilo de carne de sertão. Ai eu separava, comprava duzentos gramas de carne, comia com meus filhos, e a outra parte eu guardava pra ir comprando material pra construir. E depois Deus me abençoou que eu consegui levantar a casa. E no momento que eu levantei a casa, com todo sofrimento, carregando pedra, quebrei essa varize, fiquei uns trinta dias parada, sem andar, mas não desisti.

Aí eu pensei: “O que é que eu posso fazer?” Aí veio uma vizinha que se chama Doralice, que é sobrinha de tia Catarina. Ela veio de São Paulo, aí eu falando com ela, disse: “ Eu quero ir para São Paulo, porque, quem sabe, lá eu conheço meus pais e a minha vida muda. Vou trabalhar para construir minha casa. E graças a Deus eu fui, trabalhei, construí a minha casa, conheci os meus pais. Primeiro conheci a minha mãe, e segundo, conheci o meu pai. Quando fui para São Paulo, estava com vinte e cinco anos e já tinha três filhos, mas os filhos ficaram aqui.

A primeira casa que eu consegui o emprego foi a que me deu a luz para hoje eu trabalhar na comunidade. Então, ela me perguntava como era minha comunidade, como era que eu morava aqui. O nome dela era Damiene. Ela era de Portugal. Trabalhei na casa dela. Ela tinha trabalhado na África. Então ela me perguntou como era aqui. Então eu contei, e ela disse que era do mesmo jeito da comunidade que ela trabalhava. Dizia que lá tinha galinha, tinha isso, tinha aquilo, e ela fundou uma comunidade lá na África, onde ela cuidava de crianças, ela ensinava. Um dia ela disse: “Quando você chegar na

Bahia, você faça a mesma coisa. Mas, eu não tinha essa certeza de que iria fazer isso, mas eu coloquei na minha mente. E quando eu cheguei aqui, do mesmo jeito que eu tinha deixado a comunidade, eu encontrei. Mato de lado e de outro, nada construído. Tudo do mesmo jeito. Aí eu falei: “Meu Deus, o que é que eu faço pra um dia eu mandar uma foto pra ela?” Ela disse que queria uma foto do que eu fizesse aqui na comunidade.

Neste mesmo ano eu fui numa missa, porque tinha uma missa de ano em ano aqui na comunidade. Era Padre Benoni na época e Dom André. Aí ele falou que já estava com dois anos que estava na comunidade e convidava pessoas pra fundar a comunidade, e que até aquele momento ninguém se comprometia em fundar. Aí meu coração bateu e eu falei: “Meu Deus do céu, é a minha chance”, mas fiquei escutando, esperando que alguém se manifestasse. “Se alguém se manifestar, eu vou ajudar”, mas ninguém se manifestou. Aí como eu tenho um compadre e ele já conhecia a minha história, e falou, “aqui tem uma pessoa que quer fundar a comunidade”. Aí Dom André falou: “Então, quando terminar a missa, ela me procura e a nós vamos conversar”. Aqui não tinha nada. A missa era na casa de um senhor. Quando as pessoas começaram a ser organizar, e foi a partir daí que surgiram todas as outras organizações.

Aurea da Silva Pereira: Que outras organizações foram surgindo com a fundação da comunidade?

D. Sônia: Comunidade é quando você se junta com pessoas com um só objetivo. E a partir daí, a gente fundou esse grupo. Primeiro um grupo de catequese, e começamos ir pra Inhambupe, e lá conhecemos políticos que falavam sobre associação e o qual era o objetivo de se criar uma associação. E a partir daí, veio uma senhora de Quizambu, chamada Bene que chegou aqui e se “engraçou”, porque a gente já estava bem adiantada com o grupo, e convidou a gente para o Quizambu para ajudar ela na organização da associação de lá. Então, nos organizamos aqui e fomos, eu, compadre Gilberto, Dona Vitória, Celestina, minha tia Gregória, Leandra, seu Lídio e Timbinho, falando assim falta gente, formando um grupo de pessoas.

E lá ajudamos Bene na organização da associação de Quizambu. Mas lá era outra prefeitura, com fórum diferente. Nós morávamos do lado de cá, e eles do lado de lá. Então, os projetos que vinham pra lá não serviam pra nós aqui. Aí, a primeira coisa que eu pedi lá na associação foi a organização da estrada. Aí foram que eles viram a necessidade de em vez de nós ficarmos lá, a gente vim pra cá organizar nossa comunidade. E foi assim que conseguimos essa estrada de Quizambu que liga Saquinho. Esse já foi trabalho da associação daqui da comunidade. Essa é Associação de Produtores e Agricultores Rurais de Saquinho. Foi essa primeira associação que se movimentou e deu luz à comunidade.

Elaine de Araújo Carneiro: As experiências que a senhora adquiriu lá em São Paulo contribuíram e influenciaram sua relação com a comunidade de Saquinho?

D. Sônia: Contribuíram muito. O que eu trouxe de lá foi uma experiência muito boa, boa mesmo, porque o que eu conhecia aqui não ia contribuir. Se eu tivesse ficado aqui, se eu fosse começar a fazer esse trabalho era agora. Porque Damiene me carregava, me convidava, a gente ia pra igreja de São Judas. E ela era uma pessoa que não era patroa, era amiga. Então, ela sentava e passava muita experiência do que ela viveu lá na África. Ela me mostrava fotos, com coisas interessantes, e aí que eu me interessei, cheguei aqui e vi que a comunidade precisava de uma Damiene. Estou fazendo com que esse fruto floresça até quando eu puder.

Aurea da Silva Pereira: Então foi depois da criação da Associação de Produtores e Agricultores que surgiu a associação de mulheres? Conte-nos um pouco sobre o surgimento do grupo de mulheres.

D. Sônia: No momento que nós estávamos com a associação de produtores rurais já foi no governo de Simone, a prefeita. E aí, as mulheres pediam emprego, “ah, Simone, eu quero emprego, eu quero trabalhar...” Aí ela falou: O que é que nós vamos fazer pra vocês trabalharem?” “Vamos fundar uma associação para que eu possa trazer os cursos, vocês fazem, e do que vocês aprenderem, vocês vão ganhar o próprio dinheiro. E assim que surgiu a associação das mulheres. O que ela tinha no momento era curso de corte e costura, curso de cabelereiro, doce, alimentação alternativa. Todos esses

cursos nós fizemos. Mas quando nós jogamos o projeto na Associação de Produtores Rurais, os homens não se alegraram e não se interessaram, pra fazer. A gente fez duas reuniões e não saía do papel. Aí eu fui lá conversar com Simone que disse: “ Que tal fundar a associação das mulheres? Aqui a “gente tem o departamento da mulher pra gente dar suporte”. Então, foi assim que surgiu a associação das mulheres. Nós temos no salão máquinas de costura, e as mulheres fizeram cursos, algumas até que estão levando adiante, e outras pararam.

A associação de mulheres está com oito anos. Foi em 2007. E eu ainda era a presidente da Associação de Produtores Rurais. É tanto que a primeira presidente da Associação de Mulheres foi Gilvânia, porque eu não podia ser presidente das duas.

Elaine de A. Carneiro: Depois da criação da associação de mulheres o que foi que a comunidade conseguiu, principalmente a partir dessa liderança da senhora?

D. Sônia: Através da associação das mulheres, também com pouco tempo Deus levou Simone, e a partir daí os projetos foram diminuindo. Depois veio o novo prefeito Euberto Luiz que não trabalhou muito coma as associações. Aí veio Benoni que também não trabalhou muito com as associações. Os projetos foram reduzidos e não tivemos muitos avanços. A gente fundou a associação em março de 2007, e em agosto de 2007 a prefeita Simone faleceu.

Aurea da Silva Pereira: A senhora poderia citar as principais conquistas da comunidade depois da criação das duas associações?

D. Sônia: Primeiro, foi a igreja. A igreja católica foi construída através da Associação de Produtores Rurais. Na época, a associação ainda não tinha muitos membros. Construimos a igreja com os associados, com as mulheres e comunidade, pedindo e o pessoal colaborando. Iniciamos a associação apenas com a diretoria.

Depois da igreja, veio o projeto das salas do colégio, da ampliação das salas. Segundo foi a chegada da energia elétrica, pois aqui não tinha energia ainda, depois foi a implantação do ginásio, porque não tinha ginásio aqui na

comunidade. No colégio, as crianças estudavam até a quarta série, e na quarta série encerrava. E aí, na época a prefeita Simone era Secretária de Educação e ela nos deu essa glória de ter o ginásio até hoje. Então, os alunos, como não tinha ginásio e nem energia iam pra Inhambupe. Ela deu o carro.

Não, não tinha energia elétrica na comunidade. Na época funcionava o Mobral até às 20h e 55m e era de lampião. Até eu aqui tinha um e emprestava também pra aqueles que estudavam Mobral.

A sede da Associação de Agricultores e Produtores rurais foi inaugurada em primeiro de novembro de mil novecentos e noventa e cinco. Depois tivemos a construção do Posto de saúde, foi mais ou menos em 1998.

Elaine de A. Carneiro: Podemos dizer que as principais carências da comunidade, bem como as necessidades básicas foram sanadas, principalmente depois da sua atuação como presidente. Então, quais são as próximas demandas que Saquinho precisa conquistar ou conseguir? Existem projetos futuros para a comunidade?

D. Sônia: Nossos projetos têm como base as necessidades que a comunidade precisa, que é como exemplo, a construção de sistema de ampliação da água para todas as casas. Essa é a necessidade que nós precisamos sanar. É porque nós estamos querendo e sentindo necessidade, até falemos com o prefeito, para fazer um projeto de ampliação de um sistema de poços que possa chegar em toda comunidade. Observar se tem como fazer uma mudança, porque tem muitos desvios de água, e nós estamos correndo atrás disso, pra melhorar a situação. Falta muita água aqui; além disso, aqui não tem rede de esgoto.

Aurea da Silva Pereira: Como enxerga seu trabalho aqui na comunidade? E quais são as motivações que a senhora tem para fazê-lo?

D. Sônia: Minha motivação é gostar. Porque eu já tentei parar; tem dias que me sinto cansada, mas vejo as necessidades, e assim como agora mesmo, a gente tem como meter a cara pra ir buscar. Então, estou indo ver se a gente consegue realizar mais uma conquista. E também, como agora a gente está querendo trabalhar com o projeto de ampliação de água, Deus abençoando que faça a ampliação da água, queremos trabalhar mais com a

agricultura. Porque você vê a falta de alimentação e tudo isso está na agricultura e depois vai para a feira e mercados, mas tudo isso é especialmente é da roça. É da roça mesmo que vem quase tudo. Hoje você não encontra uma batata, não encontra uma abóbora, um aipim na roça. Hoje está muito difícil, por falta de água. Porque você vê que a chuva diminuiu esses anos, e aí com o sol, fica tudo difícil. Quem sabe com uma irrigação, as coisas não melhoram. Esse é um dos meus projetos. A gente até já colocou o projeto para discutir na associação. Vamos ver se a gente vai conseguir.

Elaine de A. Carneiro: Para a senhora, há apoio e reconhecimento dos próprios moradores de Saquinho com relação ao trabalho que realiza em favor da comunidade?

D. Sônia: Não, nem sempre as pessoas valorizam. Isso eu sinto que não. Eu acho assim que se a comunidade reconhecesse mesmo, chegava junto, e nem todo mundo chega junto. Espera mais “as coisas caírem do céu”.

Aurea da Silva Pereira: Como é o trabalho dessa mulher negra e como é que a senhora se percebe como mulher negra na liderança dessa comunidade?

D. Sônia: Eu me sinto realizada. Porque, como a gente vem falando, e Dona Vitória já falou, foi com muitas dificuldades, quando eu comecei esse trabalho muita gente falava que eu não ia conseguir, que eu não ia conseguir nada. Primeiro porque eu era mulher, segundo porque eu não tinha dinheiro, porque tinha isso e até hoje tem. Se você não tem dinheiro, as coisas ficam difíceis. Como agora mesmo, saí candidata a vereadora, mas porque as pessoas vinham me procurar e eu não tinha como fazer nada, eu não fui eleita. Tive sessenta e três votos. Então é muito pouco pelo trabalho.

Às vezes, as meninas “mangam” de mim, porque às vezes eu chego ao espelho, até requebro, e chamo elas, me arrumo toda e digo: “ Vocês já viram como sou uma mulher negra, bonita? Vocês viram como eu tenho valor?” E esse valor, vou dizer pra vocês... tratando da história política, na época da comunidade, aqui não tinha vereador, e eu achava que a comunidade só ia pra frente se tivesse um vereador ali, e eu fiz um vereador aqui na comunidade. Ao invés de ser eu, com essa história de não ter dinheiro, porque as pessoas diziam, “o que é que ela vai fazer? Não tem dinheiro, não tem carro,

não tem nada...”. Então eu fui e dei a minha chance para um companheiro. Ele não saiu pra fazer nada, mas eu saí de porta em porta pedindo voto para ele. Ele ganhou duas vezes, mas só que não me reconheceu. E eu continuei o meu trabalho. Aí na terceira vez, ele saiu de novo, aí eu disse: “Agora eu vou ver pra que eu sirvo”. Meti a cara também. Aí foi dessa vez que ele não ganhou, e tive duzentos e vinte votos. Mas, “mulher não pode exercer na política”, no segundo ano que saí, já saí com mais dois homens, que era pra eu não saí. Quando foi agora, eu falei: “Vou sair”. “A minha chance é essa”, porque apoiando o prefeito era a minha chance, mas saiu mais três homens, como que diz: “Mulher não manda”. Aí meu filho disse: “Mas mãe, a senhora saia desse meio”. Eu disse: “Não saio!”. “Dez votos que eu tiver, esses votos são meus”. Saíram mais três homens pra me derrubar. Não tive a honra de ser vereadora, mas sou reconhecida pelo prefeito que me deixou como representante dele aqui na comunidade.

No momento que você sai pra trabalhar, se você tem essa visão,... porque eu digo a vocês, não é querer ser melhor, mas a teima que tem é porque eu ainda estou na associação, porque no dia em que eu cruzar os braços, aqui aquieta, porque ninguém tem a coragem de levar o que eu levo. Ninguém tem coragem de meter a cara assim.

Agora mesmo, trabalho, estou organizando a festa da padroeira, não tive férias, mas não vou desistir não. Hoje eu levantei, arrumei a casa, fui para o posto, trabalhei, fui para Alagoinhas, voltei e neste instante vou pra igreja pra ajudar na organização da celebração.

Elaine de A. Carneiro: Qual é o objetivo da associação de mulheres hoje?

D. Sônia: O objetivo da gente hoje é buscar e já vem lutando, mas o nosso objetivo mesmo é construir uma cooperativa para melhorar as condições das mulheres. Porque você vê que a falta de emprego está grande, através de prefeitura a gente não consegue, aí estamos vendo como conseguir. Vamos até fazer uma reunião com a vice-prefeita que prometeu nos ajudar, e vamos à luta.

Aurea da Silva Pereira: O que essas mulheres têm aprendido na associação?

D. Sônia: Você ver que Gilvânia mesmo foi uma das alunas de corte e costura, hoje ela já trabalha na Copener, já faz roupas. Temos três mulheres que fizeram esse curso e já estão exercendo. Mas só que aqui na comunidade não tiveram condições, aí teve que partir pra fora, e nós queremos uma coisa que venha e fique aqui dentro, pra nós, que venha criar emprego e renda pra nós.

Aurea da Silva Pereira: Como a senhora define o jovem de hoje, levando em consideração a inserção digital nas escolas da comunidade?

D. Sônia: Hoje todo mundo fala bem do Saquinho e todo mundo quer ser do Saquinho, porque houve um tempo que ninguém queria ser de Saquinho. Mas agora todo mundo quer pertencer. Hoje a visão é outra, porque eles acham que o Saquinho hoje é a comunidade mais desenvolvida. Saquinho é bem representado. A comunidade mais representada como religião, política. Saquinho é disputado.

Elaine de A. Carneiro: E a educação, como é que a senhora analisa a educação escolar na comunidade?

D. Sônia: Os professores daqui até que lutam, mas você vê que hoje nem todos os jovens querem estudar. A gente fala muito sobre isso, porque antes a gente brigava pra estudar. Em outros tempos, mesmo que tivesse chovendo, era sol quente, a gente ia lá pra escola, a gente era carente. Mas não perdia aula, ia para o Quizambu a pé.

Hoje o carro vem pegar na porta, pense aí? Vem pegar na porta e o interesse é pouco. Você vê que muitos alunos hoje, as mães só deixam ir pra escola por causa da bolsa família, mas não dão aquela importância pra que eles procurarem aprender.

Eu tive nove filhos na escola, eu fui a professora dos meus nove filhos. Todos eles, quando foram pra escola, já sabiam ler e escrever. Eu trabalhava, mas chegava e ia ensinar. Meu primeiro menino, a primeira professora dele foi Nieta. Nieta não sofreu com ele, porque ele já chegou sabendo o a,b,c, e escrever o nome dele.

Aurea da Silva Pereira: A senhora falou sobre a falta de motivação dos jovens aqui na comunidade. A senhora atribui essa situação a quê?

D. Sônia: Eu não sei se vou falar a verdade, mas eu vou falar. Eu digo a motivação pode vir de casa, porque os meus filhos, nem todos tinham essa paixão por estudar, mas eu conversava com eles, porque se não estudasse o futuro ia ser prejudicado, eles não iam ter um bom trabalho, eles não iam ser alguém na vida. Eu conversava isso muito, até ameaçava: “Se vocês brigarem na escola, eu bato de novo”. Não pode brigar, não pode responder ao professor, e sempre ficava atenta. Eu ia lá, procurava saber dos professores como era o comportamento dos meus filhos. E minhas filhas hoje falam: “Hoje eu agradeço a Deus e ao que minha mãe que passava tudo pra mim”. Então eu acho que isso foi uma motivação, porque se as crianças já saírem desmotivadas de dentro de casa, como vão tomar gosto pela escola. A motivação precisa começar de casa.

Elaine de A. Carneiro: Que outros ganhos a comunidade teve que a senhora não mencionou?

D. Sônia: Tem o orelhão. Temos também uma quadra de esporte, conquistamos a sede da associação, o trator foi fruto da associação, frente de trabalho, a estrada do Saquinho, indo pra Quizambu, foi conquistada através da associação e de Antônio Nascimento que era vereador. As máquinas de costura que estão lá na associação de mulheres. Eram seis máquinas, uma levaram pra consertar e agora tem cinco.

Aurea da Silva Pereira: *Para fechar, quem é Sônia?*

D. Sônia: Bom, Sônia foi uma pessoa muito sofrida, mas que na verdade ela nem sentia que estava sofrendo. Pela força de vontade, coragem, capacidade, mesmo sem dinheiro, mas tinha Deus e amor pelo que fazia. Sônia é essa pessoa, essa mãe, avó, companheira, amiga, entre tudo, uma mulher lutadora.

Recebido em 2 de dezembro de 2016.

Aceito em 23 de dezembro de 2016.

RESENHA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: O PAPEL DAS LINGUAGENS

Lícia Maria de Lima Barbosa (UNEB)

Referência da obra resenhada:

LIMA, Maria Nazaré Mota de¹. *Relações Étnico-Raciais na Escola: O papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p.

Numa nação composta por negros/negras, indígenas, discutir as relações étnico-raciais que constituíram esse país poderia ser algo fácil, mas a realidade brasileira nos mostra como é algo complexo e necessário na luta contra o racismo, na consolidação da cidadania, na construção da igualdade social e racial. A escola como um local privilegiado de transmissão de conhecimentos torna-se estratégica para transformar a sociedade. É neste cenário que festejamos a obra de Lima, uma das autoras de referência na discussão das relações étnico-raciais na educação, a partir do uso das linguagens.

A obra discute essa problemática, mostrando como questões relacionadas às identidades e poder estão relacionadas ao processo formativo e associa ao uso das linguagens no espaço escolar e na sala de aula. As reflexões da autora são fruto das suas vivências de Formação de Professoras/es em História e Cultura Afro-brasileira e Africana no CEAFFRO - Educação para a Igualdade Racial e de Gênero, um programa vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA). São ideias gestadas também a partir da sua atuação no Pós-Crítica/UNEB – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da

¹ Maria Nazaré Mota de Lima – Doutora em Letras e Linguística e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia(UFBA). Licenciada em Letras Vernaculas (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia(UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Iraci Gama do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica).

Universidade do Estado da Bahia e sinalizam abordagens a serem feitas por professoras/es junto a estudantes da educação básica e superior, visando desmobilizar desigualdades raciais e promover direitos sociais no nosso país.

Será que a leitura crítica do currículo escolar é suficiente para garantir uma igualdade de tratamento das diferentes pessoas presentes na escola? A demanda por justiça social empreendida pelos movimentos sociais, especialmente movimentos negros, indígenas, de mulheres, tem encontrado ressonância nas políticas de formação de professoras/es? É possível formar professoras/es que saibam lidar pedagogicamente com as diversidades? Reflexões sobre estas questões encontramos nesse livro em que a autora dialoga com memórias do trabalho desenvolvido por ela e outras companheiras no CEAFFRO, assim como com autores/as diversos cujas ideias convergem para o que se defendia no programa.

Dentre outras questões discutidas na obra, Lima chama atenção para o fato de que a escola, enquanto espaço de disseminação de culturas, difunde valores e ideias que inferiorizam e deslegitimam povos negros e indígenas e, neste sentido, “[...] precisa ser criticada de modo a preparar sujeitos ativos, críticos, solidários, democráticos, no intuito de transformarem a sociedade nesta mesma direção” (p.23).

Resulta também o livro da tese de doutorado em Letras e Linguística, defendida pela autora na UFBA, um estudo que, ancorado na Etnometodologia, na Multirreferencialidade, faz jus a essa perspectiva, ao articular discussões da Linguística Aplicada Indisciplinar, Análise Crítica do Discurso, Estudos Culturais e Educação Antirracismo. O livro é estruturado em três eixos temáticos, versando: 1) sobre caminhos, descaminhos e enfrentamentos, nos modos de fazer educação das relações étnico-raciais; 2) sobre a escola enquanto território povoado de distintas identidades que podem ali se manifestar e se empoderar; 3) sobre discursos raciais na escola e a formação docente e discente para superação do racismo.

O tema do Racismo Institucional ganha relevância nas análises da autora, quando indica que o racismo na educação é de responsabilidade direta e indireta do Estado brasileiro - por promover exclusões e desigualdades raciais relativas ao direito à educação no país - e não resultado das ações de

uma ou outra professora. Neste sentido, ela demonstra que as políticas nacionais de educação ainda precisam avançar no que tange ao que é previsto nas leis 10639-03 e 11.645-08.

Quanto ao tema das identidades, é pensado em toda a obra, nas suas relações com as culturas. Conceitos como hibridismo, interseccionalidade, diáspora, dupla consciência, colonialidade do poder são trazidos para a discussão, de modo a explicar a relação entre dimensões étnico-raciais, currículo e poder, contribuindo para ensinar práticas educativas desconstrutoras do racismo e favoráveis à promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano da escola e na sociedade.

A partir da análise de narrativas de formadoras e de professoras em formação, pontua que é preciso se expor, falar de si, de sua identidade étnico-racial, para conhecer o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, evidenciando que esse processo se desenvolve como possibilidade de empoderamento de vozes subalternizadas em diferentes contextos.

É nesta perspectiva que ela conclui que a formação desenvolvida pelo CEAFFRO, “bebendo” nas fontes de experiências e formulações emanadas dos movimentos negros e de mulheres negras, traz uma postura contrária à hierarquização e distanciamento, comumente verificados nas propostas de Secretarias e/ou Universidades. Daí que ensinar a lidar com o racismo na escola implica ensinar a lidar com o racismo em si própria/o e, a partir daí, apresentar conteúdos, métodos, técnicas de abordagem das questões étnico-raciais no currículo. Apesar das críticas contundentes ao Estado, à Escola, à Universidade, a autora defende que é possível conjugar esforços, articular alianças entre esses setores e os movimentos negros, a fim de corrigir a história de exclusão e desigualdades cometidas contra os negros, tendo as professoras à frente do processo e contribuindo para fazer justiça a esse segmento da população que construiu e constrói o país com seu trabalho cotidiano. Conforme assevera, “A formação de professores/as precisa contemplar seja a dimensão pessoal, seja a dimensão profissional dos educadores/as, seja a dimensão de políticas públicas a serem implementadas pelo Estado”. (p.125)

As análises de Lima nos mostram, enfim, como fronteiras étnicas, raciais e de gênero são produzidas no currículo escolar, nas práticas pedagógicas em sala de aula, entre as diferentes pessoas e grupos sociais que ali interagem e estão representados. Revelam também as conexões entre linguagem e poder, enquanto instâncias de produção de desigualdades. Ao mesmo tempo, as análises demonstram as peculiaridades e potência da formação de professoras/es e das linguagens na tarefa da reversão do racismo e ressignificação da cultura afro-brasileira e africana na escola, nas salas de aula, na sociedade.

Recebido em 1 de dezembro de 2016.

Aceito em 23 de dezembro de 2016.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES:

Ana Sueli Teixeira de Pinho: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Católica do Salvador (Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental e Curso Graduação em Pedagogia). Assessora Acadêmica no Instituto Anísio Teixeira – IAT. Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Gestão em Educação – GRUDGE e membro do Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral – GRAFHO.

Ângela Kleiman: PhD em Linguística (1974) pela University of Illinois com pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Professora Titular colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Publicou e organizou os seguintes livros e coletâneas: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 16ª ed. 2016); *Oficina de Leitura*, (1993, 16ª ed. 2016), *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (1999, 2009, com Silvia Moraes), entre outros.

Arlete Vieira da Silva: Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA. Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta do DLA – Departamento de Letras e Artes, Estágio Supervisionado. Endereço eletrônico: arlete@uesc.br.

Armando Gens: Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2000). Professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq "Laboratório do Imaginário Social e Educação"(UFRJ). Bolsista da Fundação Biblioteca Nacional - PNAP (2012-13).

Carlos Magno Gomes: Doutor em Literatura. Professor da UFS/CNPq. Pesquisador em estágio de pós-doutorado em Antropologia Social pela UnB. Endereço eletrônico: calmag@bol.com.br.

Eduardo David T. Ndombele: Doutor em Linguística , docente afecto ao Departamento de Letras Modernas do Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (Angola). Email: david.eduardo73@gmail.com

Elcimar Simão Martins: Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). Doutor em Educação. Endereço eletrônico: elcimar@unilab.edu.br.

Elisangela André da Silva Costa: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape – Ceará / Brasil. Endereço eletrônico: elisangelaandre@unilab.edu.br.

Fábio Silva Santos: Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFS (2016). Bolsista CAPES. Professor da SEED-SE.

João Cláudio Arendt: Editor chefe de Antares (Letras e Humanidades), coordenador do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS-Uniritter do Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da UCS. Endereço eletrônico: jcarendt@ucs.br.

Joselia Santos da Silva: Licenciada em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), da UNEB. Endereço eletrônico: josy.ssilva@hotmail.com

Josimara Divino Oliveira Miranda: Graduanda do curso de licenciatura em Letras Português pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XIV). Bolsista do projeto de extensão Letramento e Ensino. Endereço eletrônico: josimaradivino@hotmail.com.

Lícia Maria de Lima Barbosa: Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo PosAfro/UFBA, (2013). É professora da Universidade do Estado da Bahia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas (TECEMOS/UNEB/CAMPUS XI). Diretora do Instituto Ceafro/ICEAFRO: Educação para a Igualdade Racial e de Gênero.

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite: Professora de Currículo e estudos aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: cleide.silva@ifce.edu.br

Maria Neuma Mascarenhas Paes: Professora Doutora da UNEB/Campus II. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagem (GEREL). Endereço eletrônico: mpaes@uneb.br.

Maria Socorro Lucena Lima: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape – Ceará / Brasil. Endereço eletrônico: socorro_lucena@uol.com.br.

Roberto Rossi Menegotto: Mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – PPGLET/UCS da Universidade de Caxias do Sul. Graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul. Endereço eletrônico: roberto.rmenegotto@gmail.com

Tereza Joelma Barbosa Almeida: Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Jorge Amado – Salvador - BA. Especialista em Educação Ambiental pela UNINTER. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental pela Universidade Católica do Salvador - UCSal. Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Docência e Gestão em Educação – GRUDGE.

Úrsula Cunha Aneclito: Doutora em Educação (UFPB), na linha de pesquisa Estudos Culturais. Mestre em Crítica Cultural (UNEB), na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação Docente. Graduada em Letras Vernáculas (UEFS). Professor Assistente no curso de Letras Português na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/campus XIV). Professora coordenadora do projeto de extensão Letramento e Ensino. Endereço eletrônico: ursula.cunha@hotmail.com.