

Ceale*

Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 3,
dezembro 2007.



Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.3, dezembro 2007.

Quadrimestral
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site www.ceale.fae.ufmg.br

1. Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

CDD 370

Expediente

Redação

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte, MG, BR
CEP 31.270-901
Secretaria: Ana Paula Rodrigues

Créditos

Revisão - Heliana Maria Brina Brandão (português)
Míriam Lúcia dos Santos Jorge(inglês)
Layout: Marco Severo
Apoio: Samuel Ferreira de Almeida, Daniela Mercier e Andrea Souza

Comitê Editorial

Marildes Marinho (Editora-chefe)
Graça Paulino (Editora-adjunta)

Francisca I. P. Maciel
Eliana Borges Correa de Albuquerque
Carla Viana Coscarelli
Cláudia Lemos Vóvio

Língua Escrita

Língua escrita é uma revista eletrônica quadrimestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica, citação parcial permitida com referência completa à fonte.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

Diretoria do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Maria Lucia Castanheira (Vice-diretora)

Conselho Editorial

- Anne-Marie Chartier*
Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), FR
- Ana Leonor Teberosky Coronado*
Universidad de Barcelona, ES
- Ana Maria de Oliveira Galvão*
UFMG, BR
- António Branco*
Universidade do Algarve, PT
- Antonio Viñao-Frago*
Universidad de Murcia, ES
- Artur Gomes de Morais*
UFPE, BR
- Bernadete Abaurre*
Unicamp, BR
- Beatriz Cardoso*
Cedac, BR
- Charles Bazerman*
University of California, Santa Barbara, EUA
- Creso Franco*
PUC-Rio, BR
- Cristina Gouvêa*
UFMG, BR
- Delia Lerner*
Universidad de Buenos Aires, AR
- Edith Frigotto*
UFF, BR
- Eliana de Freitas Dutra*
UFMG, BR
- Emilia Ferreiro*
Departamento de Investigaciones
Educativas (DIE), del Centro de
Investigaciones y Estudios Avanzados
(CINVESTAV); Ciudad de México, MX
- João Wanderley Geraldi*
Unicamp, BR
- Jean Hebrard*
École des Hautes Études en Sciences
Sociales (EHESS), FR
- Judith Green*
University of California, Santa Barbara, EUA
- Judith Kalman*
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
(CINVESTAV); Ciudad de México, MX
- Justino P. Magalhães*
Universidade de Lisboa, PT
- Kazumi Munakata*
PUC-SP, BR
- Ludmila Thomé de Andrade*
UFRJ, BR
- Magda Soares*
UFMG, BR
- Márcia Abreu*
Unicamp, BR
- Márcia Razzini*
PUC-SP, BR
- Marco Antônio de Oliveira*
PUC-Minas
- Maria da Conceição dos Reis Fonseca*
UFMG, BR
- Maria da Graça Costa Val*
UFMG, BR
- Maria de Lourdes Dionísio*
Universidade do Minho, PT
- Marisa Lajolo*
Universidade Presbiteriana
Mackenzie/Unicamp, BR
- Mirta Castedo*
Universidad de la Plata, AR
- Neusa Salim Miranda*
UFJF, BR
- Pablo Pineau*
Universidad de Buenos Aires /Universidad Nacional
de Luján, AR
- Regina Zilberman*
Faculdades Porto-Alegrenses –FAPA; CNPq, BR
- Rubén Cucuzza*
Universidad Nacional de Luján, AR
- Rui Vieira de Castro*
Universidade do Minho, PT
- Sônia Kramer*
PUC-Rio, BR
- Vera Masagão Ribeiro*
Ação Educativa, BR
- Verónica Sierra Blás*
Universidad de Alcalá, ES
- Violante Magalhães*
Escola Superior de Educação João de Deus, PT

EDITORIAL

Letramento, uma palavra mágica?

Quem não gostaria de pronunciá-la, de escrevê-la, talvez apenas de ouvi-la ou lê-la, e assim sentir seu poder, tomá-lo, detê-lo, mesmo por cinco segundos da História? Seria manifestação de um poder enorme sobre outros seres, fatos e coisas, além de ser um poder sobre a própria língua em que se faz a magia. O sonho humano sobre a linguagem já é linguagem e sua trama se desenvolve em forma de ciência, filosofia, arte, política, vida cotidiana. O termo *cultura*, usado pela Antropologia, pretende abarcar tudo o que fazemos, inclusive as manhas do inconsciente. Agora, como chave/cartão eletrônico para abrir e fechar todas as portas, usamos o termo *letramento*, com a mesma função que, por algumas décadas, tiveram os termos *leitura*, *alfabetização*, *alfabetismo*, entre outros correlatos. Como se citava de boca cheia a expressão “leitura do mundo”, amplamente difundida por Paulo Freire.

Mas a escrita, assim como os processos e meios de produção textual em qualquer outra linguagem, pareciam ficar de fora. Sábio foi Paulo Freire: ler o mundo é também uma maneira de fazer o mundo, de construí-lo simbolicamente com os recursos de que o grupo social dispõe. Contudo, *letramento* tem a magia de querer abrir automaticamente o universo humano inteiro. Analfabetos estariam em condição letrada, porque, vivendo numa sociedade letrada, dela participariam inevitavelmente? Dentro de um diversificado *letramento estético*, já temos o *letramento literário*, em sua inserção sócio-histórica e suas ampliações de sentidos inevitáveis. Quando qualificado, o termo parece assumir proporções semânticas formidáveis. Reger uma orquestra sinfônica ou ouvir uma moda de viola, tudo se incluiria em *letramento musical*? De digitar com dois dedos alguns grupos de letras incompreensíveis a até calcular e materializar no computador a planta de um prédio, milimetricamente exato, desenhar a capa de um livro ou acessar um código secreto do FBI, continuaríamos nos domínios do *letramento digital*.

Pela sua temática, como vemos, esta revista pretende percorrer vias de megalópoles com trânsito congestionado e perigo de engavetamentos, assim como sacolejar no lombo de burros por estradinhas do interior, com seus casebres pobres, cobertos de piaçava, vislumbrados à distância. Os artigos deste número 3, o último de 2007, evidenciam o quanto temos de pesquisar, refletir, repensar e refazer para compreender as práticas e eventos de letramento. Suportes, tecnologias, contextos e sujeitos diversos são ingredientes propostos, pelos autores, para essa reflexão: da história do livro didático, impresso, às ferramentas da tecnologia da informação e comunicação; da sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental às pesquisas nas universidades. Sujeitos adultos, letrados, com dificuldades de acesso às tecnologias digitais de informação, crianças e adultos nos seus processos de iniciação à leitura e a à escrita, em geral, e em particular, ao letramento literário. Eis um pedacinho do que se esconde por detrás dessa palavra “mágica” *letramento*.

Graça Paulino - Editora-Assistente
Dezembro de 2007

TRAITER LE MANUEL SCOLAIRE COMME SOURCE DOCUMENTAIRE : UNE APPROCHE HISTORIQUE

Alain Choppin

Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, França

Résumé

Cet article portera sur quelques points qu'il nous semble important de garder à l'esprit lorsqu'on travaille sur les manuels scolaires, quels que soient la discipline, le niveau d'enseignement, la période historique ou l'aire géographique. Nous nous intéresserons tout d'abord à la spécificité du manuel comme source documentaire. Nous déterminerons ensuite, à partir de la production scientifique, quelles ont été les principales problématiques de recherche et leurs évolutions. Enfin, nous aborderons un certain nombre de questions de méthode.

Mots-Clés: Manuels scolaires ; méthode; approche historique.

Resumo

O manual didático como fonte documental : uma abordagem histórica

Este trabalho aborda algumas pontos de interesse para a análise de manuais didáticos, no que se refere à disciplina, nível de ensino, período histórico ou ao âmbito geográfico. Em primeiro lugar, ele focaliza a especificidade do manual como fonte documental para, em seguida, a partir da produção científica, tratar das questões principais relacionadas à pesquisa e sua evolução. Finalmente, são apresentadas algumas questões relacionadas ao método.

Palavras-chave: manuais didáticos ; método; abordagem histórica

Abstract

Textbook as a documental source: an historical approach

This paper discusses aspects that need to be considered in the process of analyzing textbooks that are related to disciplinary area, level of instruction, historical period or geographic area. First, it focuses on the specificity of the textbooks as documental sources and, then, it addresses the main questions related to research on textbooks (and its evolution), based on the scientific production in this research field. Finally, this paper also addressed methodological issues.

Keywords: Textbooks; method; historical approach

La recherche historique sur le livre et l'édition scolaires connaît depuis un quart de siècle un essor considérable : entre cent et deux cents communications, articles ou ouvrages sont produits chaque année dans ce domaine, dans un nombre toujours plus important de pays. A ce jour, nous disposons d'une production historiographique qui s'élève à près de cinq mille titres, dont plus de la moitié ont été publiés ces quinze dernières années, et nous n'en avons à l'évidence repéré qu'une partie.

Notre exposé portera sur quelques points qu'il nous semble important de garder à l'esprit lorsqu'on travaille sur les manuels scolaires, quels que soient la discipline, le niveau d'enseignement, la période historique ou l'aire géographique. Nous nous intéresserons tout d'abord à la spécificité du manuel comme source documentaire. Nous déterminerons ensuite, à partir de la production scientifique, quelles ont été les principales problématiques de recherche et leurs évolutions. Enfin, nous aborderons un certain nombre de questions de méthode.

Le manuel comme source documentaire

Les bibliographes ou les amateurs de livres n'ont longtemps pas fait grand cas des manuels. Ce désintérêt tient à toute une série de facteurs :

D'abord, les livres de classe participent de l'univers quotidien des familles : ils n'ont rien d'exotique ni de remarquable. Ils semblent même être « hors du temps », dans la mesure où il n'était pas rare il y a encore quelques décennies que le fils et le père aient étudié dans le même livre, et parfois sous la conduite du même maître. Une telle banalité retire aux ouvrages scolaires toute valeur, d'autant qu'ils ont été rapidement produits en abondance, par dizaines, voire centaines de millions d'exemplaires chaque année. L'importance des tirages, mais aussi les subventions publiques dont les manuels bénéficient en font des produits éditoriaux comparativement peu onéreux, et donc peu valorisés.

Les livres scolaires sont aussi des denrées périssables. Ils perdent toute valeur marchande dès lors que les méthodes ou les programmes changent. Il en est de même lorsque l'actualité impose de les remanier, comme souvent après un changement de régime politique, après un événement majeur comme la décolonisation, la chute du mur de Berlin, le 21 Septembre ou encore à l'occasion d'un changement de monnaie, comme l'euro dans plusieurs pays européens. Dans les sociétés occidentales, les livres scolaires, qui étaient autrefois couverts avec le plus grand soin en début d'année, sont aujourd'hui ressentis comme des objets de consommation pédagogique.

Les manuels sont également victimes de leur succès : le développement de l'instruction populaire, l'instauration dans un grand nombre de pays du principe de l'obligation scolaire et, plus récemment, la démocratisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarisation, ont entraîné une production éditoriale de plus en plus massive. Par ailleurs, la hiérarchisation des niveaux d'enseignement, la multiplication des disciplines et des filières et, dans les pays où l'édition scolaire est du ressort du secteur privé, la concurrence souvent acharnée que se livrent les entreprises contribuent à gonfler le nombre des titres disponibles. Au XIXe siècle et encore dans la première moitié du XXe siècle, à une époque où la tradition était un gage de qualité, de nombreux manuels ont connu un nombre souvent impressionnant de rééditions, d'ailleurs souvent fantômes, car un chiffre élevé était censé refléter une méthode éprouvée et un succès commercial¹. Il n'en est plus de même

¹. On pourrait citer, parmi bien d'autres titres : *Der Kinderfreund*, de Friedrich Eberhard von Rochow, publié pour la première fois en 1776 en Allemagne ; *Le Tour de la France par deux enfants, Devoir et patrie*, de G. Bruno, pour la France, qui a connu 432 éditions chez Belin en quatre-vingt-trois ans de production (1877-1960) ; le *Läsebok för folkskolan*, publié en Suède en 1868 et réédité jusqu'en 1922 ; le *Latin Primer*, de Benjamin Kennedy, dont les diverses versions dominèrent le marché britannique de 1866 jusque dans les années 1920 ;

aujourd'hui : ces dernières décennies, l'espérance de vie moyenne des livres scolaires s'est considérablement réduite avec l'accélération du rythme des évolutions économiques, sociales, techniques et culturelles, mais aussi le foisonnement des innovations pédagogiques, réelles ou supposées. Nous avons connu dans les années 1970-1980 un bouleversement des valeurs auquel la littérature scolaire n'a pas échappé ; la tradition n'est plus considérée comme un gage de qualité ; il faut innover à tout prix, dans la forme sinon dans le fond. Par ailleurs, dans de nombreux pays occidentaux, ce qu'on appelle la massification de l'enseignement et le recours aux technologies nouvelles ont favorisé le renouvellement de la production, l'accroissement et la diversification de l'offre éditoriale².

Paradoxalement, les livres de classe, qui constituent, après la presse périodique, le second secteur éditorial mondial pour la consommation de papier, se sont trouvés menacés de disparition physique, la profusion même des titres et des rééditions ayant, jusqu'à une époque récente, dissuadé les conservateurs de bibliothèque de conserver et d'inventorier les manuels. Quant au peu d'intérêt manifesté jusqu'à ces trente dernières années par les chercheurs, il a tenu pour l'essentiel aux difficultés qu'ils rencontraient pour accéder aux documents primaires (les manuels), dont les collections étaient le plus souvent mal conservées, incomplètes, géographiquement disséminées et rarement inventoriées.

Les premiers travaux académiques qui portent sur les manuels anciens n'apparaissent guère avant les années 1960 dans les pays anglo-saxons (Grande-Bretagne et Etats-Unis, essentiellement), en Allemagne, dans les pays nordiques, au Japon et en France. Mais ce n'est qu'au cours des années 1970 que les historiens commencent à manifester un réel intérêt pour le livre et l'édition scolaires. La fin de la décennie porte témoignage de cette prise de conscience avec la publication, presque concomitante, dans différents pays de contributions qui soulignent l'importance que revêt le manuel comme source pour les historiens de l'éducation. Les questions touchant à la définition du manuel et à la méthodologie de recherche sont alors débattues par de nombreux chercheurs, notamment à l'occasion de la constitution des grands instruments de recherches qui caractérisent aujourd'hui la production scientifique du domaine.

Les manuels représentent en effet pour les historiens une source privilégiée, qu'ils s'intéressent aux questions d'éducation, à la culture ou aux mentalités, au langage ou aux sciences... ou encore à l'économie du livre, aux techniques d'impression, à la sémiologie de l'image ou à la circulation des idées ou des capitaux. Le manuel est en effet un objet complexe qui assume de multiples fonctions dont la plupart passent d'ailleurs totalement inaperçues aux yeux des contemporains. Il est fascinant - sinon inquiétant - de constater que le regard que chacun de nous porte sur le manuel (en d'autres termes la réception que nous en avons) est en effet à la fois partiel et partial : il est fonction de la position que nous occupons, à un moment donné de notre vie, sur l'échiquier éducatif ; nous ne percevons en définitive du livre de classe que ce que notre propre statut dans la société (élève, enseignant, parent d'élève, éditeur, responsable politique, religieux, syndical ou associatif, ou simple électeur, ...) nous incite à y rechercher.

C'est ce qui fait que l'opinion publique n'a pas du manuel une vision bien sereine, et les polémiques sont fréquentes, qu'elles portent sur le prix, le poids, les contenus, les méthodes, la présentation, etc. Qu'on le veuille ou non, la relation que le citoyen entretient

Cuore, de Edmondo De Amicis, pour l'Italie qui, publié en 1886, avait atteint le million d'exemplaires en 1923 ; *Juanito*, pour l'Espagne, une adaptation du *Giannetto*, de Luigi Alessandro Parravicini, publié pour la première fois en Italie en 1837 ; le *New England Primer* ou encore les *McGuffey Eclectic Readers* dont 122 millions d'exemplaires furent vendus aux Etats-Unis entre 1836 et 1920 ; etc.

². En France, le nombre de nouveautés proposées annuellement a été multiplié par plus de cinq en une quarantaine d'années (450 à la fin des années 1950, 2 457 en 1999). Ce phénomène est encore plus marqué en Espagne comme en Italie, pays comparativement moins peuplés.

avec le manuel est de nature affective. Le manuel est investi d'une forte charge symbolique, mais ce statut symbolique est ambivalent : le manuel est tout à la fois l'objet d'un respect, d'une sacralisation qu'il tire sans doute de ses origines religieuses, mais aussi d'une contestation qui n'est pas étrangère à notre propre histoire scolaire. Le manuel a une fonction cathartique ; en critiquant le manuel dont se servent nos enfants, nous réglons nos comptes avec l'institution scolaire.

L'un des principaux apports de l'analyse historique se situe à ce niveau : parce qu'il s'efforce de porter un regard distancié, dégagé des contingences, détaché des polémiques, l'historien peut espérer distinguer et mettre en relation les diverses facettes de cet objet extrêmement complexe qu'est le livre scolaire. Le manuel est en effet, tout à la fois, inscrit dans la réalité matérielle, participe de l'univers culturel et ressortit, au même titre que le drapeau ou la monnaie, nous l'avons vu, à la sphère du symbolique. Dépositaire d'un contenu éducatif, le manuel a d'abord pour rôle de transmettre aux jeunes générations les savoirs, les savoir-faire (voire les « savoir-être ») dont, dans un domaine et à un moment donnés, l'acquisition est jugée indispensable à la société pour se perpétuer. Mais, au-delà de ce contenu objectif dont, dans de nombreux pays, les programmes officiels constituent la trame, le livre de classe véhicule de manière plus ou moins subtile, plus ou moins implicite, un système de valeurs morales, religieuses, politiques, une idéologie qui renvoient au groupe social dont il est l'émanation : il participe ainsi étroitement du processus de socialisation, d'acculturation (voire d'endoctrinement) de la jeunesse. Il est également, ne l'oublions pas, un outil pédagogique, dans la mesure où il met en œuvre des méthodes et des techniques d'apprentissage dont les instructions officielles ou les préfaces ne sauraient fournir, au mieux, que les objectifs ou les principes directeurs. Enfin, en tant qu'objet fabriqué, diffusé et « consommé », il est assujéti aux contraintes techniques de son époque et participe d'un système économique dont les règles et les usages, tant au niveau de la production que de la consommation, influent nécessairement sur sa conception comme sur sa réalisation matérielle.

Mais si les manuels constituent pour l'historien une source privilégiée, ce n'est pas seulement par la richesse et la complémentarité des regards qu'il peut porter sur eux.

En premier lieu, le livre de classe se situe à la charnière entre les prescriptions figées, abstraites et générales des programmes officiels – quand il en existe – et le discours singulier et concret, mais par nature éphémère, que tient chaque enseignant dans sa classe. Le manuel constitue un témoignage écrit, donc permanent, infiniment plus élaboré, plus détaillé, plus riche que les instructions qu'il est censé mettre en œuvre.

Par ailleurs quelle que soit l'importance qu'on leur accorde, les manuels ne constituent pas une source isolée : les règlements scolaires, les programmes et instructions, les débats qui traversent la presse d'opinion ou les revues professionnelles, les autres outils (cahiers, cartes murales, ...), mais aussi les autres productions contemporaines destinées à la jeunesse hors du domaine proprement scolaire, constituent autant de moyens d'éclairer les contextes institutionnels, politiques, scientifiques, culturels, religieux, pédagogiques, etc. de leur conception, de leur production et de leurs usages. Il est à remarquer d'ailleurs qu'avant de s'intéresser au recensement des manuels scolaires, les historiens se sont généralement préoccupés d'inventorier les programmes d'enseignement ; de même, dans plusieurs pays, comme la Belgique, la France, l'Italie ou le Portugal, l'inventaire (et l'analyse) de la presse pédagogique, c'est-à-dire des publications périodiques destinées aux enseignants ou aux familles, a précédé celui des livres de classe.

Le manuel s'inscrit dans la continuité : sauf dans le cas où une discipline vient à être supprimée des programmes, la production des manuels ne se tarit jamais : de nouveaux ouvrages se substituent aux éditions jugées obsolètes, périmées – c'est la règle dans les pays qui pratiquent une édition d'État – ou viennent concurrencer des produits plus anciens, eux-mêmes abondamment réédités. Mais ces rééditions ne se justifient pas seulement par le

renouvellement des générations et l'usure matérielle des ouvrages : la réédition n'entraîne pas nécessairement la répétitivité. La similitude des titres ne recouvre pas nécessairement un contenu identique et les modifications qui sont apportées au texte ou à l'iconographie n'interviennent pas seulement à l'occasion des changements de programme. Ces variations dans la présentation, dans l'organisation, dans le texte ou dans l'iconographie, parfois infimes, doivent retenir l'attention des historiens car elles traduisent des inflexions parfois profondes dans les objectifs poursuivis par l'auteur.

A la condition d'être effectivement accessibles, les manuels constituent, pour une période donnée, un corpus relativement homogène dont chaque élément peut être le plus souvent daté avec une grande précision et dont il est assez aisé d'isoler des sous-ensembles cohérents (une discipline, un niveau, une période, une maison d'édition, ... ou une combinaison de ces divers critères) ; il est alors possible de les exploiter selon des méthodes d'analyse ou des traitements statistiques comparables.

Les manuels se prêtent donc tout particulièrement à l'étude sérielle. En portant ses regards sur un ensemble de manuels, l'historien peut ainsi suivre, sur le long terme, l'apparition et les avatars d'une notion scientifique, les inflexions d'une méthode pédagogique ou les représentations d'un comportement social ; il peut également porter son attention sur les évolutions matérielles (papier, format, illustration, mise en page, typographie, etc.) qu'ont connues les livres destinés aux classes.

Dans une logique plus spécifiquement économique, les manuels constituent un produit culturel clairement identifié qui s'inscrit dans un marché qui peut présenter, suivant les pays, des caractéristiques diverses - voire être un monopole d'Etat -, mais qui, *in fine*, n'est pas extensible, le choix d'un ouvrage excluant ipso facto tous ses éventuels concurrents. L'historien peut ainsi s'attacher aux conditions de leur production, de leur diffusion (rééditions, nombre de tirages, adaptations ou traductions), à l'histoire des entreprises qui y ont contribué et au rôle, plus ou moins important, mais toujours déterminant, qu'ont pu jouer les pouvoirs publics.

Si l'on se place dans une perspective plus proprement pédagogique, les manuels peuvent également constituer un indicateur précieux de l'activité des élèves : l'historien peut ainsi s'interroger sur les usages des manuels, en étudiant, par exemple, les annotations ou les graffiti qu'ils peuvent comporter ; il peut s'interroger, plus largement, sur la délicate question de leur réception, voire de leur « efficacité » ou de leur « efficacité » supposée.

Enfin les manuels constituent un objet de recherche qui se prête, moyennant un certain nombre de précautions, tout particulièrement aux études comparées. Certes le livre de classe peut être - et est le plus souvent - vecteur d'une certaine idée nationale, sinon d'un nationaliste outrancier. C'est d'ailleurs dans un cadre national que s'inscrivent discours officiels et polémiques ; c'est aussi dans cette perspective que s'orientent spontanément la plupart des recherches, quitte, dans certains pays ³, à consacrer un chapitre particulier à des spécificités régionales ou locales. Mais la littérature scolaire n'est pas non plus exempte d'influences extérieures : emprunts des systèmes de contrôle de la production ou de la diffusion, traductions ou adaptations d'ouvrages, implantations ou filiales d'entreprises. Ainsi les manuels transcendent-ils, paradoxalement, les frontières nationales : même l'affirmation d'une identité nationale à première vue singulière, irréductible, s'appuie sur des procédés communs, voire empruntés, dont il appartient à l'historien d'étudier l'émergence ou de suivre le cheminement. Il en est de même des méthodes, des textes, des illustrations, des mises en page, des stratégies éditoriales, des méthodes de fabrication. Les manuels constituent ainsi

³ C'est, par exemple, le cas de l'Espagne, où la recherche prend en compte les particularités de l'histoire des manuels catalans, galiciens et basques. Voir Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez., 1997-1998, 2 vol. de 650 & 570p.

autant de repères qui permettent à l'historien de reconstituer les canaux de propagation des idées et les voies de circulation des capitaux.

Depuis une vingtaine d'années on voit ainsi coexister deux conceptions de la recherche historique sur les manuels scolaires.

L'une, inscrite dans une déjà longue tradition, se rattache à un courant historiographique qui voit dans le manuel un document historique parmi d'autres. Le principal intérêt d'analyser les contenus des livres scolaires réside alors, comme le soulignent d'emblée la plupart des chercheurs, dans l'influence qu'ils auraient exercé sur la formation des mentalités. Sans cesse affirmée, mais jamais prouvée, l'« efficacité » ou l'efficacité des manuels est aujourd'hui en débat. Jusque dans les années 1980, il était couramment admis par la communauté des historiens que les manuels avaient un effet important sur la formation des jeunes générations. Tomitarô Karasawa n'hésite pas à inaugurer le monumental ouvrage qu'il consacre en 1956 à l'histoire des manuels scolaires japonais par l'affirmation que « ce sont les contenus des manuels qui ont forgé les Japonais »⁴. C'est d'ailleurs l'acceptation de ce postulat qui, d'une part explique le contrôle étroit exercé par de nombreux États sur leurs manuels nationaux et qui, d'autre part fonde la légitimité de toutes les initiatives prises depuis la fin du XIXe siècle par la communauté scientifique internationale en vue d'extirper des manuels tous stéréotypes ou représentations attentatoires à la dignité d'autrui. Il semble pourtant que les quelques études récemment menées dans ce domaine amènent à relativiser le rôle traditionnellement attribué au manuel.⁵

L'autre, apparue dans les années 1980, repose sur une conception « écologique » de la littérature scolaire : elle vise à appréhender le manuel dans son environnement global, et notamment à recontextualiser son « discours » : le livre de classe n'est alors plus considéré, dans un processus scandaleusement réducteur, comme l'aboutissement d'un processus intellectuel (ou éditorial), comme le dépositaire d'un contenu, mais comme un outil d'enseignement indissociable de l'emploi pour lequel il a été conçu (ou de l'emploi qui en a été fait). Parce qu'elles sont généralement le fait d'étudiants - mais aussi parfois d'universitaires - qui n'ont une connaissance intime ni des réalités de l'enseignement primaire ou secondaire, ni des métiers de l'édition et de leurs contraintes, le sujet de certaines recherches peut quelquefois prêter à sourire : ainsi, dans la perspective traditionnelle qui reconnaît les livres de classe comme de puissants instruments de la formation des mentalités, analyser minutieusement la représentation d'un événement ou d'un thème qui n'apparaît que dans les tous derniers chapitres des manuels a-t-il vraiment un sens quand on sait que les enseignants finissent rarement le programme ? De même, dissenter sur le choix du corpus textuel ou iconographique en omettant de prendre en compte les questions liées à la propriété littéraire et à l'acquisition des droits de reproduction peut conduire à des conclusions biaisées.

Enfin, parce que le manuel est ressenti traditionnellement comme un symbole de l'identité nationale, les recherches menées sur le livre et l'édition scolaires sortent difficilement - même quand elles adoptent une perspective comparatiste - du cadre national. Si l'immense majorité des travaux contemporains n'échappent toujours pas à cette vision endogène, notamment dans les pays qui entretiennent, pour des raisons d'ailleurs diverses, le culte de l'identité nationale, on voit cependant se multiplier depuis quelques années des recherches qui s'intéressent à la circulation des capitaux et des idées : l'étude des stratégies économiques des entreprises d'édition, l'analyse des fonds pédagogiques spécialisés, comme ceux des bibliothèques des écoles normales, l'étude critique minutieuse des produits

⁴. Karasawa, Tomitarô. *kyôkasho no rekishi - kyôkasho to nihonjin no keisei* [= L'histoire des manuels scolaires - les manuels scolaires et la « formation » des Japonais]. Tokyo : Sôbusha, 1956. 882p.

⁵. Voir, entre autres, les travaux de Christophe Caritey, au Canada, ceux d'Antoon de Baets aux Pays-Bas ou ceux de Kajiyama Masafumi, au Japon.

(comparaison des illustrations, des textes, de la mise en page, de la typographie de manuels, etc.) visent à mettre en évidence influences et emprunts.

L'extension et la diversification du domaine et des perspectives de la recherche historique qui caractérisent ces vingt-cinq dernières années s'est accompagnée de la prise de conscience de la nécessité de définir des cadres méthodologiques précis et acceptables par tous. Parce que l'univers des manuels scolaires est souvent considéré comme l'un des principaux champs de manœuvre sur lequel s'exercent les jeunes chercheurs, il n'est peut-être pas inutile d'aborder ici, rapidement et sans ordre préétabli, quelques points de méthode.⁶ Ces quelques remarques, fruits de discussions avec des étudiants et de la lecture critique de leurs travaux, concernent essentiellement les analyses de contenu qui constituent encore l'essentiel de la production académique ; elles ne sauraient avoir aucune prétention à l'exhaustivité.

- l'échantillonnage.

Compte tenu de l'abondance de la production et du nombre des rééditions, le chercheur qui entreprend l'analyse d'un corpus s'en tient généralement, par obligation matérielle ou par choix, à l'analyse d'un échantillon. Le plus souvent, il souhaite ne retenir que les manuels « les plus utilisés », mais il ne peut connaître les chiffres de tirage. C'est l'association de quatre critères qui peut alors lui donner une indication sur la diffusion d'un livre scolaire : la durée de vie éditoriale (différence entre les dates de dernière et de première éditions), le nombre des éditions annoncées (mais la stratégie des différents éditeurs n'est pas identique et l'existence réelle des éditions antérieures n'est pas toujours assurée), le nombre des éditions signalées par les bibliographies et, enfin, le nombre des exemplaires conservés. Un tel choix est légitime, mais il faut être conscient de ce qu'il implique : ce type de technique d'échantillonnage ne saurait se justifier que si l'on se place d'un point de vue économique (production et diffusion) ou dans l'hypothèse - traditionnelle - d'une influence des manuels sur la formation des mentalités. A l'inverse, si l'on se place du point de vue de la production intellectuelle, prendre *aussi* en compte les manuels les moins utilisés pourrait conduire à mettre en évidence des innovations qui passent généralement inaperçues, qu'elles tiennent aux contenus, aux méthodes ou aux démarches pédagogiques, à la mise en page ou à la typographie, etc. Cela étant, il faut être réaliste et bien des argumentations méthodologiques visent en définitive à légitimer le recours aux seuls manuels qui ont pu être retrouvés (ce qui, si l'on connaît l'historique du fonds, n'est pas non plus sans signification).

- les conditions réglementaires, techniques et économiques.

Le degré de liberté dont jouissent les auteurs pour concevoir et rédiger leurs ouvrages est un élément essentiel pour caractériser le message véhiculé par le manuel. Suivant les époques et/ou les pays, le manuel peut diffuser des discours très divers : il peut être le produit de la libre concurrence entre des entreprises privées, ce qui permet l'expression de conceptions diverses, voire opposées ; il peut, au contraire, si l'administration exerce un contrôle *a priori*, représenter et développer, plus ou moins fidèlement, le discours de l'institution ; il peut même, dans les pays totalitaires, s'y réduire. Même si les emprunts sont évidents, il existe autant de réglementations particulières que de pays (édition d'Etat, autorisation préalable, libre choix). L'étude des manuels est par ailleurs indissociable de l'analyse des contraintes techniques qui président à leur réalisation matérielle et de la prise en compte des circuits économiques et commerciaux dans lesquels s'insèrent, à une époque

⁶ L'étude du manuel nécessite en effet que soient prises quelques précautions. Cf. Caspard, Pierre. De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires, *Histoire de l'éducation*, 21 (janvier 1984), p. 67-74 ; Choppin, Alain. Les Manuels scolaires : histoire et actualité. Paris : Hachette Éducation, 1992, p. 198-200.

donnée, leur production et leur diffusion. La rédaction même d'un manuel n'est pas « un pur acte de pédagogie » ; elle constitue un compromis entre des préoccupations et des impératifs de nature diverse : didactique et pédagogique, certes, mais aussi technique, financière, esthétique, commerciale...

- le décalage temporel.

Un manuel est le produit d'une époque, mais son succès éditorial, dont attestent sa longévité et ses nombreuses rééditions, le plus souvent exemptes de modifications, et son réemploi dans les classes implique un décalage dans le temps qui peut être considérable. Il est essentiel d'en tenir compte, d'autant que coexistent dans les classes, à la même époque, des rééditions d'ouvrages vénérables et des manuels récemment publiés. Dans la mesure où le principal intérêt commercial du manuel réside dans sa longévité, le manuel fige en effet la réalité qu'il décrit et la logique économique ne fait donc qu'accroître l'écart inhérent à tout manuel entre savoir savant et savoir enseigné, entre la réalité sociale et l'image qui en est présentée. Un tel décalage incite d'ailleurs à l'anachronisme : le plus fréquent concerne les mentalités et il n'est pas rare que des chercheurs émettent, à leur insu, un jugement rétrospectif sur des manuels qui véhiculent des messages racistes, antiféministes, ou, d'une manière plus générale, des opinions peu compatibles avec les valeurs prônées dans la société qui est la leur. Mais il est d'autres manifestations, non moins perverses, de cet anachronisme : ainsi l'analyse ou la critique d'une théorie scientifique exposée dans un manuel doit-elle faire référence aux seuls éléments dont les auteurs pouvaient avoir connaissance au moment de la rédaction de l'ouvrage, et non à ceux dont nous disposons aujourd'hui.

- le manuel comme image, le manuel comme miroir.

Les auteurs de manuels n'entendent pas seulement dépeindre la société, mais aussi la transformer. Le manuel présente donc une vision déformée, amputée, voire idyllique de la réalité : il en constitue une épure. Il tend, pour des raisons d'ordre pédagogique, à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou par omission, notamment quand il s'adresse aux niveaux les moins élevés. Le manuel fonctionne ainsi à la fois comme un filtre et comme un prisme : il révèle bien plus l'image que la société veut donner d'elle-même que son véritable visage. Le manuel impose une hiérarchie dans le domaine des connaissances, une langue et un style. Si un livre de classe est nécessairement réducteur, les choix qui sont opérés par ses concepteurs tant dans les faits que dans leur présentation (structure, mise en page, typographie, etc.) ne sont pas neutres, et les silences sont tout aussi révélateurs : il y a des manuels une lecture creux, en négatif !

Ce que les manuels entendent montrer a de ce fait bien moins d'intérêt pour l'historien que la manière dont ils le font. Etudier, par exemple, l'image que les manuels américains présentent des Noirs en apprend bien plus sur la société américaine contemporaine que sur les Noirs eux-mêmes, car le discours tenu sur l'Autre renvoie une certaine image de celui qui le tient.⁷ Il y a donc aussi des manuels une lecture en creux ! Mais ce qui est « parlant », ce n'est pas seulement le choix des textes et des illustrations, mais encore les procédés rhétoriques, les questionnements, les définitions, la mise en page ou la typographie.

- texte et image

Traditionnellement, on distingue trois méthodes dans l'analyse du contenu des livres scolaires : la méthode herméneutique ou analytico-descriptive, qui est en fait l'application au

⁷ Carpenter, Marie Elizabeth (Ruffin). The treatment of the Negro in American history school textbooks ; a comparison of changing textbook content, 1826 to 1939, with developing scholarship in the history of the Negro in the United States. Menasha (Wisconsin) : George Banta Publishing Company, 1941, 4-137 p.

manuel de la méthode historique traditionnelle ; la méthode quantitative qui a recours à des techniques comme l'analyse spatiale (nombre de lignes ou espace attribué à un thème particulier) ou l'analyse de fréquence (nombre d'occurrences) ; la méthode qualitative enfin qui repose sur l'élaboration de classifications détaillées.⁸ Ces méthodes peuvent s'appliquer aux divers éléments qui concourent à l'organisation interne du manuel (le texte, les illustrations et le paratexte).

Mais il tenir compte de ce que le manuel est un produit composite : ni les textes, ni les illustrations n'ont la même origine ni le même statut, et il doit en être tenu compte lors de l'analyse. On distingue plusieurs types de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, historiques ou documentaires, injonctifs) et les illustrations assument également plusieurs fonctions (décorative ou récréative, réflexive, exemplaire, informative, implicative). A titre d'exemple, on peut opposer la fonction implicative de l'image et sa fonction documentaire : la fonction implicative – susciter l'adhésion du lecteur à l'émotion, aux sentiments –, largement utilisée dans la littérature de propagande, n'est pas absente des productions scolaires : elle s'appuie alors essentiellement sur des « reconstitutions figurées », c'est-à-dire des images entièrement conçues, élaborées par le concepteur du manuel et dont le destinataire est un public scolaire ; la fonction documentaire a en revanche une portée objective et elle a recours à des images dont le concepteur du manuel n'est pas l'auteur (un tableau, une affiche) et qui n'avaient pas initialement une destination scolaire

Par ailleurs, l'image n'est pas une simple reproduction : l'auteur a choisi l'image, l'échelle, le cadrage, même s'il néglige souvent de donner les précisions nécessaires ; le maquettiste, un acteur essentiel de l'élaboration des manuels les plus récents, a opté pour une certaine disposition dans la page. L'image, indépendamment de son contenu, n'est pas neutre : les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille influent sur la signification que l'on donne à son contenu. La présence de légendes (l'ancrage) ou le rapprochement physique de plusieurs images (le montage) en orientent, voire en dénaturent la lecture. De plus la disposition spatiale, les variations typographiques ou encore une signalétique particulière (symboles, pictogrammes) confèrent à ces divers éléments, qu'ils soient textuels ou iconiques, une fonction spécifique et immuable, récurrente dans le manuel.

- le manuel comme outil.

On touche là sans doute à la spécificité de l'objet manuel. Un manuel n'est pas un livre qu'on lit, mais un outil dont on use, voire parfois aujourd'hui dans lequel on circule ou on zappe. La complexité du manuel - et par conséquent celle de son analyse - vient de ce qu'il assume des fonctions multiples (et, le temps passant, de plus en plus nombreuses⁹) auprès de destinataires qui sont divers (élèves, maîtres, familles,...) et dont les attentes varient suivant les moments (enseignant préparant seul son cours, enseignant menant sa classe, etc.). C'est la prise en compte de la dimension dynamique du manuel (il n'existe, en définitive, que par les usages qu'on en fait !) qui fait défaut à la plupart des travaux d'analyse. Si cette remarque semble évidente quand on regarde les manuels modernes dont la structure éclatée ou réticulaire n'autorise plus une lecture en continu, elle n'est pas non plus sans objet quand on s'intéresse aux manuels plus anciens. Le parcours linéaire qu'ils proposent n'exclut nullement que soient assignés aux textes ou aux illustrations des statuts divers, c'est-à-dire des fonctions didactiques particulières : si cette différenciation était alors le plus souvent explicite (« Questions », « Exercices », « Résumé »,...), elle pouvait aussi être identifiée par la mise en page ou par des caractéristiques typographiques récurrentes, en un mot par le paratexte. En

⁸ On peut également recourir à d'autres méthodes, telles les méthodes d'analyse du discours (le schéma narratif, le schéma actanciel, etc.).

⁹ On a ainsi pu isoler plus d'une vingtaine de fonctions dans les manuels scolaires français contemporains.

définitive, dans un manuel, tout n'est pas sur le même plan ¹⁰, et méconnaître ou négliger la dimension didactique des manuels a obéré la validité des conclusions de bien des analyses de contenu.

Alain Choppin é professor e pesquisador do Service d'histoire de l'éducation do Institut National de Recherche Pédagogique- INRP - França. Criou o banco de dados Emmanuelle, que abriga um extenso acervo de livros didáticos franceses publicados desde 1789 até os dias atuais, além de vários artigos e informações sobre pesquisas de grupos que trabalham com o tema livro didático na Europa e América. O Emmanuelle inspirou, em todo o mundo, a organização de pesquisas sobre o livro didático, inclusive no Brasil, através da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: achoppin@inrp.fr

Recebido em novembro de/200

Aprovado em dezembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor.

¹⁰. Van Leeuwen, Theo. The Schoolbook as a Multimodal Text, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 14, 1992, 1, p. 35-58.

O USO DE ESQUEMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A ORALIDADE E A ESCRITA ESCOLAR

Helenice Aparecida Bastos Rocha
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo

A partir de pesquisa sobre a compreensão de alunos na aula de História, o texto discute as relações entre a exposição didática oral realizada pelo professor de História e o uso de esquemas, pretendido muitas vezes como recurso de evocação dos conhecimentos transmitidos em sala. A metodologia utilizada foi de inspiração etnográfica, com um trabalho de campo em que aulas foram observadas e analisadas, a interação verbal entre alunos e professores foi gravada e transcrita, para análise enunciativa. O texto procura evidenciar distanciamentos e aproximações entre as expectativas de professores que utilizam esquemas como recurso de ensino em suas exposições e o que acontece no processo de aprendizagem dos alunos. Tal constatação evidencia a complexidade das relações entre linguagem oral e escrita e a necessidade de que os professores dessa disciplina percebam seu papel como professores de linguagem, tendo em vista suas expectativas sobre o letramento dos alunos, o que ocorre, em boa parte, como decorrência do aprendizado escolar.

Palavras-chave: ensino de história; esquema; letramento.

Abstract

The use of schemes in History teaching: oral and written language at school

Based upon a research about the students' understanding of a History class, this work provides a discussion about the relations between the employment of the oral presentation method and the use of schemes by the history teacher, which are usually preferred as a valid resource to recall the knowledge transmitted in the classroom. The methodology had an ethnographic background, with several classes being attended and recorded in order to provide an enunciative analysis of the oral interaction between students and teachers. This work aims to present the similarities and differences among teachers' expectations that use schemes as a teaching resource in their presentations and what happens in the students' learning process. Such evidence shows the complexity of the relations between oral and written languages and remarks the necessity that teachers of this subject realize their role as language teachers, taking into account their expectations about the literacy of their pupils, which usually results from their school learning.

Keywords: history teaching; schemes; literacy.

... a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza de sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem.
(Jean Hébrard, 1999)

A partir de um diálogo tenso produzido na história do ensino de História, vemos que as formas de transmissão do conhecimento histórico escolar são impregnadas por diversas características da cultura escrita. A fala dos professores em suas exposições, suas anotações para cópia e leitura, os textos escritos dados a ler, todos eles estão mergulhados na linguagem escrita que se elabora ao longo do tempo, na história e na escola. Eles esperam o compartilhamento de sentidos por parte de professores e alunos, tal como nos propõe Hébrard na epígrafe acima.

Este trabalho, que trata de esquemas usados pelo professor, especificamente nas práticas de linguagem (orais e escritas) da aula de história, se insere em pesquisa na qual investigo a compreensão na aula de História do Ensino Fundamental. Um dos aspectos do problema se apresenta nas práticas de linguagem encaminhadas pelo professor, que requerem determinadas características de letramento e conhecimentos prévios por parte dos alunos. Outro aspecto está exatamente nesse letramento¹, no domínio da leitura e da escrita em níveis que alcancem a compreensão do conhecimento histórico escolar apresentado em diferentes gêneros do discurso oral e escrito, condição para a realização do ensino e da aprendizagem da História, entre outras disciplinas escolares. Articulando esses dois aspectos, analisei, na pesquisa, a interação oral e escrita entre professores e alunos em torno do conhecimento histórico escolar, na aula de História. Em síntese, a metodologia de pesquisa utilizada foi de inspiração etnográfica, com um trabalho de campo intensivo em duas escolas, em que aulas de História foram observadas e analisadas sob diferentes aspectos. Especialmente a interação verbal entre alunos e professores foi objeto de atenção, a partir do enfoque enunciativo escolhido. A escrita foi alvo de registro o mais próximo da forma realizada, e a fala de professores e alunos foi gravada e transcrita para análise.

Um dos pontos em que professores de história apontam dificuldades de compreensão por parte de seus alunos residia, de acordo com os alunos, no fato de não lembrarem o que foi ensinado ou explicado antes. Ou seja, no alegado esquecimento dos conhecimentos pretensamente transmitidos pela exposição oral mais ou menos intensa e registrados no caderno, na forma de resumos ou esquemas, a partir de cópia do quadro-de-giz. Outras vezes os professores não fazem o registro escrito de sua exposição, à espera da memorização dos alunos a partir da compreensão, ou da consulta ao texto do livro didático. Tal problema justifica um olhar mais detido sobre as práticas voltadas para a rememoração ou evocação posterior dos conhecimentos transmitidos.

A partir dessa breve contextualização, é possível perceber como a sala de aula se esboça como um espaço complexo de interação de linguagens: seja em termos de modalidade (oral ou escrito), de suporte material (caderno, livro, quadro-de-giz, voz e gestos do corpo humano), de gêneros mesmo. Dionisio (2005, 178) apresenta os gêneros como multimodais,

¹ Letramento é compreendido, como propõe Soares, como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (Soares, 1998,47).

por ocorrerem em mais de um modo de representação: escrita e imagem, fala e gesto, escrita e ícones. O que sustento aqui é que o esquema como suporte e depositário de expectativas do professor na situação de ensino-aprendizagem é um dos gêneros multimodais que requisitam do aluno um letramento específico, a ser construído durante a escolarização.

O trabalho de campo foi realizado no ano de 2004, em uma escola pública e uma escola particular, e as aulas de História de sete turmas foram acompanhadas em busca de suas condições de produção. Foi utilizada uma abordagem de pesquisa de inspiração etnográfica, o que implicou a observação e registro detalhado do cotidiano das aulas de História e do funcionamento das escolas. Diariamente, foi preenchida uma ficha de observação das aulas, em que o trânsito entre o oral e o escrito e a especificidade e singularidade dos gêneros de cada modalidade (exposição, resumo, esquema, leitura comentada, exercício, texto do livro) foram detalhadamente documentados. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores de História dessas turmas, durante o processo de pesquisa, bem como tivemos com eles conversas informais, visando compreender suas teorias nativas² sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas representações acerca dos alunos. Também foram realizadas conversas individuais e coletivas com alunos e preenchidos questionários que contribuíram para a compreensão de sua perspectiva, no que se refere à dinâmica do aprendizado na aula de História.

Durante as aulas, o registro escrito das exposições didáticas acerca do conhecimento histórico em sala foi realizado, quando feito, através de resumos e esquemas. Os professores fizeram esse registro em algum momento da aula no quadro de giz, para que os alunos os copiassem em seus cadernos. Sua pretensão era que tais registros fossem consultados em exercícios e provas a serem realizados posteriormente. Tratarei aqui dos esquemas que, como os resumos, são compreendidos como gêneros típicos da aula de História, mas não exclusivos. Entre três professores da escola pública, apenas um, o da oitava série, o utilizava. Os dois outros professores consideravam esse gênero de difícil compreensão para os alunos, no que se refere ao objetivo de recuperação de informações. Nesse sentido, esses professores preferiam o resumo, que apresentava o conhecimento histórico em uma versão mais próxima à da modalidade oral, ou de como havia sido falado em sala.

Já na escola particular em que a pesquisa se realizou, os esquemas eram usados desde a quinta série. Nesta série e na sexta, eles eram utilizados pela professora ao final de um processo de estudo do conhecimento histórico escolar, de forma tal que ela afirmava estar fazendo o esquema “com os alunos”, recuperando o que havia sido estudado até então sobre o tema. O professor da sétima série dessa escola escrevia seu esquema no início ou durante a aula, como guia de sua exposição. A conclusão preliminar a que podemos chegar é que esses esquemas visavam atender a diferentes fins durante o processo de ensino-aprendizagem e, apesar de parecerem extremamente modelados no que se refere às características do gênero, se diferenciavam de professor para professor, quanto às escolhas didático-pedagógicas. A pretensão final de todos, entretanto, era semelhante: que os alunos utilizassem o texto esquemático como material de leitura, de evocação das informações e de suas relações com o texto oral da aula que, para isto, precisaria ter permanecido em sua memória. Como veremos, essa pretensão nem sempre é alcançada, o que é frustrante para os professores e motivo de resultados insatisfatórios para os alunos.

No recorte que apresento, trago a análise do esquema apresentado pelo professor da sétima série da escola particular sobre o *Pacto Colonial*, bem como uma síntese da exposição

² Essa expressão é de inspiração etnográfica e tem a ver com as representações dos professores a respeito do que acontece em suas aulas, sobre o que eles elaboram teorias que devem ser consideradas como tal, já que mobilizam sua ação e suas novas hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem possível (Malinowsky, 1976, 17-34).

oral que orientou a elaboração de seu esquema. Também registro as respostas de seus alunos às questões da prova que requisitavam os saberes ensinados e aprendidos nessa aula, buscando mostrar a complexidade do processo que ocorre entre a fala, a escrita, a leitura e a escrita novamente, na interação entre o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar.

O esquema como gênero do discurso da aula e do professor

Na literatura especializada, de acordo com Anna Rachel Machado (2003, 138), o resumo é tratado como texto sumarizado, ou seja, que passa por um processo de síntese. O esquema também é um tipo de texto sumarizado, com origens e processos de sumarização diversos. Apresento brevemente as peculiaridades desse gênero, na perspectiva de produção discursiva do conhecimento histórico escolar. Do mesmo modo, recupero a recepção desse gênero como discurso específico na aula de História, em que o professor vê como problemática a compreensão da leitura e da escrita por muitos alunos.

O esquema e o resumo são textos sumarizados que sofrem estratégias de apagamento, o que significa a supressão ou elipse de informações ou de partes do discurso consideradas menos relevantes (por seu autor) e estratégias de substituição (que se dividem em generalização e construção). Na generalização há a substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que pertencem esses seres, propriedades e ações.³

Os resumos mantêm uma relação de identidade formal com um gênero escrito ou oral de base. Assim, eles mantêm uma relação isomórfica com a narrativa, ou descrição, ou ainda a exposição que lhes deu origem. Uma das professoras da pesquisa elaborou, por exemplo, um resumo de base narrativa a partir de um capítulo sobre Roma Antiga do livro didático. Em outra aula, em que a professora elaborou com os alunos uma exposição dialogada (com narrativas e analogias) sobre as noções de fontes e marcos históricos, ao seu final, afirmou: “vou colocar aqui no quadro um resumo sobre o que conversamos”. E o que ela escreveu foi a definição de cada uma das noções, eliminando todos os recursos de argumentação utilizados para a compreensão. Mas o resumo resumia uma parte da exposição, mantendo sua estrutura expositiva.

Já o esquema parece, antes disso, ter uma relação mais intensa com uma seqüência de fala, pois antecipa ou sucede a exposição oral e segue sua ordem. Também vincula-se às idéias ou noções que o professor deseja apresentar de forma sumarizada. Para Koch & Elias, no processo de encapsulamento ou sumarização, é realizada a nominalização, em que se sumariza discursivamente as informações contidas em segmentos precedentes do texto, como informações-suporte (2005, 138). Como as autoras analisam o texto escrito e aqui estou tratando da relação exposição oral e esquema, proponho que o encapsulamento do esquema sumariza as informações contidas em segmentos orais precedentes ou que sucederão sua escrita, na exposição do professor. Sua idéia é que essas noções encapsuladas ali, sejam desencapsuladas a partir da evocação da memória do aluno. Assim, podemos dizer que o tópico do esquema, sintetizado em uma palavra ou expressão, encapsula muitas palavras, que dizem uma noção, uma idéia ou relação. A partir da exposição da aula de História, essa cápsula poderá abrir uma viagem no tempo...

Para funcionar assim, os esquemas se compõem especialmente de expressões nominais que denominarei de *tópicos*⁴, que compõem textos organizados em listas, ou seja, uma

³ Na estratégia de *construção* substitui-se uma série de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de seus significados (Machado, 2003).

⁴ Na linguagem comum, tópico é aquilo sobre o que se fala. Essa noção é, entretanto, mais complexa e abstrata, envolvendo uma hierarquia de níveis de abrangência (Koch & Elias, 124-149). Aqui também utilizo o termo tópico pela extensão da expressão nominal, via de regra reduzida a substantivos, elementos de ligação

palavra ou expressão seguida de outras no espaço abaixo (vertical) e não linear (horizontal), como em uma estrutura frasal ou de parágrafos.

Cabe ainda dizer que, em todas as aulas com o uso sistemático de esquemas que acompanhei, o investimento na linguagem oral e escrita dos professores era feito com certa independência em relação ao livro didático como suporte escrito de seu trabalho. Às vezes, os professores até mesmo desaconselhavam os alunos a ler ou a tomar o livro como o material principal de leitura, por entender que as ênfases e relações adequadas estavam expressas nos esquemas. Assim, sua aula era uma composição articulada de exposição oral, como atividade de ensino principal, registro escrito do esquema (ou resumo) e outras atividades (exercícios, leitura complementar no livro).

Côco (2005), em trabalho sobre a escrita na vida de professores, conclui que a escrita sumarizada através de tópicos é instrumental para o professor em diferentes dimensões de sua vida, para uso pessoal (listas de coisas a fazer), memória sintetizada de coisas ouvidas (em encontros e palestras) e nas aulas de diversas disciplinas. De sua afirmação, retiro a ampliação dos fins declarados para a escrita esquematizada: de evocação da memória pessoal e de apresentação para os outros, no quadro de giz ou em outros suportes. O primeiro fim é pessoal; a escrita é sumarizada pela própria pessoa, que escreve para si mesma para lembrar, evocar algo que vivenciou e sintetizou. A ela, aquelas palavras ou tópicos evocam o desenvolvimento do enunciado. O segundo fim é voltado para o outro, social. Quem apresenta, compartilha com os demais os sentidos e relações possíveis das palavras encapsuladas nos tópicos, desenvolvendo oralmente ou por escrito os enunciados para os outros.

Compreendo que o problema se coloca quando o professor pretende que esse texto encapsulado, de sua autoria, funcione também para o aluno como evocação de memória do enunciado desenvolvido por ele mesmo. Sendo um texto em forma extremamente sumarizada, com estrutura nominal referencial, como veremos a seguir, o texto pode se mostrar hermético para o leitor que não é o próprio autor.

Na disciplina História, esse processo ocorre através da exposição oral de narrativas, de processos e de conceitos, para o que concorrerão estratégias argumentativas em um investimento discursivo do professor que não será o principal foco deste artigo. Como já dito, alguns professores registram o esquema antes de sua exposição oral, para servir-lhes de guia da fala. Outros, durante a exposição, para oferecer ao aluno a oportunidade de elaborar passo a passo a relação entre os tópicos do esquema. E outros ainda, apenas após a conclusão de um trabalho de construção de idéias, processos e narrativas junto aos alunos, de quem esperam contribuições para a escrita do esquema. Todos eles, entretanto, desejam que os alunos recorram ao esquema como principal material de evocação da memória do exposto em sua aula.⁵

Trago para esta análise o esquema elaborado pelo professor Dante⁶, sobre a crise do *Pacto Colonial* no contexto da Sociedade Mineradora, para a turma de sétima série da escola particular acompanhada na pesquisa. Esse professor afirma que seus esquemas foram elaborados ao longo dos primeiros anos em que se tornou professor, na preparação de aulas sobre diferentes temas do conhecimento histórico escolar. Hoje, segundo o professor, eles já

(preposições) e, algumas vezes, numerais. Às vezes o esquema didático evidencia a hierarquia dos tópicos do discurso em sua organização espacial.

⁵ Tive sobre essa hipótese uma conversa com o professor Dante, que confirmou sua expectativa a esse respeito. Outra professora participante da pesquisa e que escreve esquemas em suas aulas, Adriana, enfatiza em sala seu desejo que os alunos estudem antes através do esquema que do livro.

⁶ Os nomes de professores, das escolas e de alunos utilizados aqui, como no texto da pesquisa, são fictícios.

estão em sua memória, o que de fato parece ocorrer, pois ele não consulta materiais pessoais para a escrita do esquema no quadro de giz⁷.

A aula e o esquema sobre o Pacto Colonial e a Sociedade Mineradora

Em sua exposição, Dante registra o esquema ao longo da aula⁸, que se mostra dialogada e dialógica, de acordo com proposição de Rojo (2002).⁹ Ele não só pergunta e abre espaço para questionamentos dos alunos, mas procura trabalhar com a palavra que surge a partir desse debate. Na impossibilidade de apresentar a transcrição da própria aula e exposição dialogada, apresento uma breve síntese de alguns de seus momentos. Vejamos inicialmente um quadro com as seqüências discursivas dessa aula, o que permite compreender o contexto em que o esquema se insere:

Quadro 1: Seqüências discursivas¹⁰ da aula de 22 de setembro de 2004 na 7ª série

Seqüência	SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS DA AULA
	Tema
1	Conversa pessoal sobre assalto ao professor
2	Pedido de recolhimento de avaliações e conversa informal com aluno que não foi ao passeio a Ouro Preto, na semana anterior
3	Revisão das idéias mais gerais já trabalhadas: relação do passeio com a questão da Colônia-Metrópole; Tratado de Methuen; Mercantilismo; Pacto Colonial e suas fases (1ª fase)
4	Nova referência a impostos: “O Quinto”
5	Revisão: 2ª fase do Pacto Colonial; barreiras alfandegárias
6	3ª fase do Pacto Colonial: intensificação da exploração como ação do despotismo esclarecido
7	Detalhamento e concretização do despotismo esclarecido no Brasil: Marquês de Pombal
8	Detalhamento na exposição: ações de Pombal no Brasil – expulsão dos jesuítas; imposição da língua; mudança da capital; aumento dos impostos
9	Detalhamento na exposição: relação entre quantidade de terras (lavras)/escravos/quantidade de ouro para pagamento de impostos
10	Problematização: conseqüências da mineração – mudança do eixo econômico; crescimento demográfico; revoltas.
11	Revisão da aula: questionário oral

Obs: os trechos destacados em cinza apresentam o trecho da aula que foi objeto de análise.

Na exposição, Dante recuperou uma analogia que estabelecera em aulas anteriores entre o Pacto Colonial e um namoro, que teria fases, da euforia e encantamento ao desalento e controle excessivo. No quadro, escreveu a síntese dessas fases e incluiu o que denomina como terceira fase, que apresenta como elemento novo: a entrada do Marquês de Pombal na

⁷ O professor Dante estava formado há cinco anos à época da realização da pesquisa.

⁸ Em apenas uma das aulas Dante registrou o esquema inteiro antes da exposição oral à turma.

⁹ A autora distingue a aula dialogada da dialógica, no sentido de que não necessariamente esteja aberta à tensão e ao conflito, apesar de a linguagem, em princípio, ser dialógica (Rojo, 2002).

¹⁰ Tomo a noção de seqüência discursiva como unidade menor do discurso organizada em torno de um tópico principal na interação, a partir do texto de Maria do Socorro N. Macedo e Eduardo F. Mortimer (2004).

administração da Colônia. Ao final da exposição, o professor tenta obter dos alunos a rememoração da localização da capital da colônia (Salvador) para informar sua mudança para o Rio de Janeiro, no processo de deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para Sudeste. Após muitas pistas dadas, informa e explica por que houve a mudança da capital, apresentando nova analogia: em que lugar o dono de um estabelecimento comercial precisaria colocar seguranças para não perder dinheiro em seu negócio, dando a entender que seria na saída do estabelecimento. Compreendendo o tema de sua argumentação a partir do foro (a situação narrativa criada em torno de elementos conhecidos), os alunos concluíram porque a capital teria mudado para o Rio de Janeiro, na relação entre as atividades econômicas do Sudeste e do Nordeste¹¹.

Apresento um breve trecho de sua exposição, a Sequência Discursiva 8 (ver quadro acima), a título de conhecimento sobre o intenso investimento discursivo do professor na compreensão do conteúdo por seus alunos, da relação existente entre a extensão da exposição oral e suas características discursivas, e do esquema com sua característica de encapsulamento de informações:

SD 8 (Detalhamento na exposição: ações de Pombal no Brasil: expulsão dos jesuítas; imposição da língua; mudança da capital; aumento dos impostos)

[...]

(T080) P: *Por exemplo: (+) uma das medidas pombalinas neste momento, Pombal como era um déspota esclarecido, (+) assim como o momento em que a coroa portuguesa tava vivendo lá na Europa, entendia que os jesuítas (+) que vieram, que estavam no Brasil nesse momento, os jesuítas eram uma presença ruim para a coroa portuguesa. Então, vai expulsar os jesuítas...*

(T081) A: *Como nós vimos aqui.*

(T082) P: *... do território brasileiro com as missões. Esse é o momento Pombalino. Tem até um filme sobre as missões.*

(T083) A: *Vai expulsar as missões?*

(T084) A: *Qual o filme?*

(T085) P: *A missão, lembra as missões? Aquelas missões maravilhosas? Aquela coisa bem...*

[...]

(T090) P: *Gente? Até Pombal... olha para mim, olha para mim um pouquinho aqui, rapidinho, olha para mim aqui rapidinho...[inaudível]. Até o Pombal, até essa fase aqui do Pombal no Brasil... olha para cá hein gente! Psiu!*

(T091) A: *Amarra ele!*

(T092) P: *Até o Pombal, (+) no Brasil, um país...nosso país.... As pessoas falavam português...*

(T093) A: *E, nós, outra língua!*

(T094) P: *...[inaudível, professor e aluno falam ao mesmo tempo] Falavam o tupi-guarani. Por isso que grande parte dos lugares que a gente vai, até hoje no Rio de Janeiro, Niterói...Niterói! Niterói,... é portuguesa essa palavra?*

(T095) A: *Nãooo!*

¹¹ Devido ao escopo deste trabalho, não estou discutindo as estratégias de argumentação utilizadas pelo professor no texto. Destaco, em relação à analogia, que segundo Perelman, a partir de Aristóteles, em uma analogia, o orador apresenta o tema (novo e desconhecido) pelo foro (já conhecido), obtendo adesão do auditório a partir do elemento conhecido (1999).

- (T096) P: *Você vai para Itacoatiara, você vai para Saquarema, Araruama, né? Várias até hoje...né?*
- (T097) A: *São Paulo.*
- (T098) P: *São Paulo, é?*
- (T099) A: *Itaipu.*
- (T100) A: *Itaperuna*
[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]
- (T101) P: *Então...*
[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]
- (T102) P: *Então, Juliana? [inaudível]*
- (T103) Juliana: *Hein?*
- (T104) P: *Psiiu...Então, então moçada por que que...o nosso amigo Pombal vai perceber o seguinte? Olha, a partir de hoje, a partir de hoje merece...*
- (T105) A: *Os jesuítas vão rodar!*
- (T106) P: *Já tinham rodado, já tinham rodado já!*
- (T107) A: *Ih, ferrou!*
- (T108) P: *Vamos oficializar a língua portuguesa. Por que isso moçada?*
- (T109) A: *Porque aí...*
- (T110) P: *Por que, se não...?*
- (T111) A: *[inaudível]*
- (T112) P: *Tem contato com os índios?*
- (T113) A: *[inaudível]*
- (T114) A: *Porque Brasil era Colônia de Portugal!*
- (T115) P: *Ih?*
- (T116) A: *Ah...*
- (T117) P: *Ih? É isso aí! Fala Rodo, é isso aí mesmo. Por aí.*
- (T118) A: *Precisavam falar a língua do português.*
- (T119) P: *E tinham que falar ...a língua do...*
- (T120) A: *Ei, ei, ei?*
- (T121) P: *Então, muitos aqui do Brasil não sabiam falar a língua do colonizador e isso era complicado. Como é que vou comercializar com o colonizador, se eu não sei falar a mesma língua dele? Tá? Então...*
- (T122) A: *Como é que o colonizador... [inaudível]*
- (T123) P: *Ah? Tá pensando alto só? Tá.*
[alunos conversam ao mesmo tempo e professor conversa com os alunos]
- (T124) P: *O que mais que você acha que Pombal... precisava fazer para fazer valer o Pacto Colonial? Fala!*
- (T125) A: *Dante...*
- (T126) P: *Oi?*
- (T127) A: *Como é que ele fazia isso?*
- (T128) P: *Por exemplo, nas escolas, ele ia lecionar somente o português...*
- (T129) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]*
- (T130) P: *De uma certa forma os jesuítas também acabavam ensinando também o tupi-guarani, sabiam o tupi-guarani.*
- (T131) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]*
- (T132) P: *Lembra que tinha falado que os jesuítas eram intérpretes...*
- (T133) A: *É...*
- (T134) P: *... naquele filme A Missão, tá? Então, a partir de Pombal só se podia falar no Brasil o português. Outro ponto importante em relação a esse momento galera? Em relação à capital? O que que Pombal vai fazer na capital do Brasil?*

- (T135) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]...Planalto Central.*
- (T136) P: *Planalto Central...a capital do Brasil no Planalto Central, hã? Em Brasília?*
[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]
- (T137) P: *Era onde?*
- (T138) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]*
- (T139) P: *Era aonde?*
- (T140) A: *[inaudível]*
- (T141) Alunos: *Rio de Janeiro!*
- (T142) P: *Gente, a capital era aonde?*
- (T143) A: *Em São Paulo!*
- (T144) Alunos: *Rio de Janeiro!*
- (T145) A: *Bahia gente!*
- (T146) P: *Não me envergonhe, gente!*
- (T147) A: *São Paulo!*
- [...]
- (T180) P: *...Então, moçada olha aqui...psiu, psiu!...desta fase que estamos lembrando, a fase (+) mesmo, o elemento mais importante da economia colonial, qual era?*
- (T181) A: *Qual era?*
- (T182) P: *Qual era galera?*
- (T183) A: *Cana-de-açúcar!*
- (T184) P: *Evidentemente que era a cana-de-açúcar, não é isso? E agora, o que era?*
- (T185) A: *O ouro!*
- (T186) P: *O ouro! Então, evidentemente que a capital precisava andar... a serviço de novo modelo de (+) exploração...desse novo...aqui, ô. Eu não preciso ficar tomando conta aqui, eu não preciso ficar tomando conta aqui. É só ir pra lá, psiu, psiu! [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]...quando você compra uma boate, quando você compra um shopping...para onde quer que você...*
- (T187) A: *[aluno fala baixo]*
- (T188) P: *...aí, ô vocês não vão...*
- (T189) A: *Se eu conseguir pagar meus seguros...*
- (T190) P: *Os seguros não tomam conta? [inaudível] não é isso? Aqui ô, psiu! Não sai ninguém, deixa eu ver. Rui você tá, tá escondendo o ouro, escondeu o ouro no cabelo, ô, psiu! Deixa eu ver esse cabelo aí seu! Vicente, em baixo do sovaco, deixa eu ver! Deixa eu ver se tem ouro aí. Calma aí, rapaz! Deixa eu ver se tem ouro. Têm uns buracos aqui. Opa!*
[alunos falam ao mesmo tempo]
- (T191) P: *Tá claro galera? Então, a transferência da capital de Salvador, para onde?*
- (T192) A: *[alunos arriscam diversas possibilidades]*
- (T193) A: *Bangu!*
- (T194) A: *Dante.*
[alunos falam ao mesmo tempo]
- (T195) P: *Tão sentindo o cheiro galera? Tão sentindo cheiro?*
- (T196) Alunos: *Não.*
- (T197) P: *Tão sentindo o cheiro? Tá fedendo a prova isso aqui, ô, psiu! Dedé? tá sentindo o cheiro, hein? Bernardo? Tá sentindo? O fedor de prova?*
- (T198) A: *[risos]*

(T199) P: *Nossa! Que catanga de prova! A transferência da capital de Salvador...(+)* de Salvador para onde?

[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]

(T200) P: *O Rio de Janeiro continua lindooo!* [professor fala em tom musical]
Para o Rio de Janeiro!

[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]

(T201) P: *Afinal de contas...afinal de cont...afinal...afin...afin...afinal...afinal de contas.* (+) *Minas Gerais não tem mar, não é isso? Ohhh!*

[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]

(T202) P: *Aí gente ô, (+) o passeio que a gente pode fazer, né? O próximo passeio que a gente pode fazer é...De Salvador para o Rio de Janeiro, tá? A gente pode conhecer uma cidade muito bacana, que tem a ver com essa fase aí da febre do ouro...*

[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]

(T203) P: *A gente pode, Vicente, conhecer...Parati.*

[...]

(T214) P: *...aí vai começar o processo que vai levar à... Inconfidência com Tiradentes e companhia. Não é isso? Aquela figura (+) folclórica que a gente conheceu na praça com aquele guardinha...*

[...]

[professor termina de escrever no quadro. Alunos copiam e conversam, inclusive com o professor]

Vale destacar desse trecho de transcrição alguns momentos da interação que evidenciam a direção dos esforços do professor. Em primeiro lugar, o Turno de Fala 094, em que ocorre uma incorreção na explicação oferecida pelo professor. Especialmente os habitantes de algumas regiões, como os da região de São Vicente e de Maranhão e Pará, falavam a Língua Geral, e não o tupi-guarani, o que possivelmente não é do conhecimento do professor ou está fora de sua ambição explicativa. Outro destaque merece ser feito no Turno de Fala 214. Ali, o professor menciona o processo da Inconfidência, cita Tiradentes, e imediatamente evoca um personagem folclórico da atual Ouro Preto, que é identificado a Tiradentes. Essa alusão não contribui em nada para a compreensão da turma, mas parece estar entre as estratégias do professor para a manutenção de atenção da turma.

Ambos os eventos apresentam mais do que meras incorreções no conhecimento em geral e no conhecimento histórico escolar. A turma é agitada, fala muito durante a aula, todos os professores reclamam de suas características e Dante é o único que consegue trabalhar bem com ela. Após analisar as aulas acompanhadas na pesquisa, foi possível perceber a alternância entre momentos de busca de atenção, com chistes, piadas, causos, momentos de ligação e a apresentação de conhecimentos específicos. O professor acaba investindo proporcionalmente mais tempo nas estratégias de busca de atenção do que na apresentação de conhecimentos históricos escolares. E, aparentemente, relativizando o lugar da correção dos conhecimentos históricos a serem ensinados e aprendidos. Efetivamente, as escolhas do professor, referentes às condições de produção da aula, acabam por constituir o conhecimento histórico escolar de certa maneira.

Vejamos agora o esquema que sintetiza tais conhecimentos trabalhados pelo professor nessa seqüência didática. A representação gráfica da tabela busca recuperar as divisões do esquema feito pelo professor no quadro de giz¹².

¹² Foi respeitada a escrita original do professor.

<p>22/09 – <i>Mineração</i></p> <p>1ª fase → <i>Aumento da fiscalização</i> 20% era tributado p/ a coroa portuguesa</p> <p>2ª fase</p> <p>3ª fase <i>necessidade de super-explorar o Brasil (aumento das dívidas)</i> <i>intervenção de Pombal (déspota esclarecido)</i> <i>Objetivo principal: fazer valer o pacto colonial</i> <i>Expulsão dos jesuítas do Brasil</i></p>	<p><i>oficialização da língua portuguesa</i> <i>transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro.</i> <i>P/ pagamento das dívidas</i> <i>Pombal aumenta os impostos existentes e cria novos tributos:</i> <i>A arroba ± 15 kg</i> <i>Datas – terras – cada 2 lotes, 10 arrobas ao ano</i> <i>Dízimas –</i> <i>Extração mineral</i> <i>Cota fixa</i> <i>100 arrobas/ano</i> <i>Derrama – cobrança de todos os impostos atrasados</i></p>	<p><u>Consequências</u></p> <p>- <i>deslocamento de (eixo) região econômico da região NE (cana de açúcar) para a região sudeste (extração mineral);</i> - <i>crescimento demográfico;</i> - <i>urbanização;</i> - <i>formação de uma elite (que passa a questionar a colonização);</i> - <i>Revoltas separatistas e Inconfidência.</i></p> <p><i>Para casa: Questões p.112 – 1 a 6.</i></p>
---	---	---

Obs: o destaque foi feito pela pesquisadora.

Podemos observar, além dos aspectos adiantados na seção anterior, que o professor separou seu esquema em três partes, a partir do título *Mineração*. Ele demarca essas partes com hífen, setas e pontos grandes, além de hierarquizar as informações com recuos maiores ou menores. O trecho diretamente relacionado ao diálogo travado em sala está destacado em cinza no esquema, na coluna central: a instituição da língua portuguesa com língua oficial e a mudança da capital. É nítida a diferença entre a oralidade dialogada e dialógica instalada em sala, com a expansão e os exemplos, comentários paralelos e brincadeiras, e o enxugamento ou apagamento dessas informações no esquema. Apesar de predominar a estrutura nominal, há duas estruturas frasais, entre elas *P/ pagamento das dívidas Pombal aumenta os impostos existentes e cria novos tributos:*

O professor passou como tarefa de casa questões do livro, suporte que elabora o conhecimento histórico de forma diferenciada do professor. Nele, existe a ênfase da ação dos sujeitos no cotidiano da sociedade mineradora. Alguns alunos que tentaram responder as questões com o apoio do esquema não tiveram êxito. No momento da correção, o professor pareceu dar-se conta da divergência de orientação discursiva do livro e de sua aula (sintetizada no esquema) e avaliou a inconveniência de algumas questões (e não de sua estratégia). A próxima tarefa de casa que passou foi formulada por ele mesmo, mais facilmente relacionada a suas exposições, mesmo que o esquema não contribuísse decisivamente para todas as respostas.

Ao conversar com o professor sobre a aparente discrepância entre sua aula tão participante e as respostas dos alunos aos exercícios, e depois às questões das provas, ele me disse que também não compreendia o porquê dessa discrepância. Sua expectativa era de que, se os alunos haviam compreendido o conhecimento histórico na interação em sala, o esquema funcionasse para ajudá-los a lembrar das noções e relações do conhecimento abordado.

As respostas dos alunos na interação entre gêneros

Vejam agora como os alunos respondem ao professor, utilizando como categoria prévia de análise a responsividade bakhtiniana, ou seja, sua ação de colocar uma contrapalavra, de algum modo, ao que escutam e lêem, na interação (Bakhtin, 2003). Como

poderemos ver, tal responsividade não é resultado da simples memorização de informações da exposição oral ou da leitura do esquema, mas da relação entre essas atividades.

Na prova, uma questão relacionada diretamente ao conteúdo trabalhado na aula teve respostas classificadas de acordo com os tópicos escolhidos pelo aluno e pela forma como ele os desenvolveu. Apresento a pergunta, iniciada por uma citação, e comento as respostas que organizei por grupos de informações e formas de expansão dos encapsulamentos:

Cedo no Brasil se buscaram as minas. Para isso se organizavam expedições (bandeiras) que se internavam pelo sertão. Enfim, a descoberta fez-se e a notícia atraiu muita gente. Os habitantes de São Paulo consideravam como inimigos todos os que pretendiam, como eles, enriquecer com o ouro.

(adaptado de Antonio Sérgio. Breve interpretação da História de Portugal)

[...]

2. Explique as transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil.

1º grupo: Ênfase em tópicos do Pacto Colonial

R1: O Brasil passa a ser superexplorado para pagar a dívida com a Inglaterra¹³.

R2: Durante o período da mineração no Brasil (Portugal)¹⁴ começou a colonizar o Brasil mais rápido e começou a criar pactos com o Brasil, com isso a economia estava se desenvolvendo mais rápido.

As respostas acima apontaram para o primeiro tema do esquema analisado, ou seja, aspectos do Pacto Colonial. R1 aponta para a imagem usada de super-exploração do Brasil por Portugal por conta do Tratado de Methuen. Tal como no esquema, a informação estava encapsulada, aqui também ela surge dessa maneira. R2 sugere que o aluno interpreta o Pacto Colonial (que o professor comparara com um namoro na SD 5) no sentido atual e tácito. Entre os elementos da interação da aula, parece que o mais relevante foi a exposição oral e, nela, a analogia do Pacto Colonial com o namoro (que não está no esquema). O aluno compreendeu uma analogia, mas não a esperada pelo professor, que envolveria conflito na relação. O pacto compreendido pelo aluno estabelece desenvolvimento para a colônia.

2º grupo: Ênfase no tópico do crescimento demográfico, com níveis diferentes de ampliação da linguagem topicalizada

R3: Com a mineração o Brasil se povoou muito e poderia ficar muito rico se não fossem os portugueses explorarem muito, então assim o Brasil não lucrou muito.

R4: As transformações que a mineração causou foi: o crescimento demográfico e a urbanização.

R5: Após a mineração houve um crescimento demográfico e urbanização, o que com certeza necessitou de um investimento da metrópole, para que essas novas cidades pudessem se desenvolver.

Vemos, entre as três respostas acima, variações no domínio da linguagem histórica esperada, escrita em forma de tópicos na terceira parte do esquema. R3 desenvolve a resposta

¹³ Foi respeitada a escrita original dos alunos.

¹⁴ Acréscimo do aluno.

utilizando o tópico de crescimento demográfico misturando-o com hipótese do aluno sobre possibilidades de crescimento do Brasil colonial. R4 transcreve os tópicos do esquema. R5 evidencia uma diferença na escrita, investindo na formulação de hipóteses e na argumentação, não necessariamente na explicitação do conhecimento histórico exposto entre os alunos de uma mesma turma. Essa característica da resposta de R5 é avaliada positivamente pelos professores em sala na leitura, na escrita de textos e na participação oral, ou seja, em diferentes campos da linguagem, nas diferentes disciplinas.

3º grupo: Ênfase no tópico do eixo econômico, com níveis diferentes de ampliação da linguagem topicalizada

R6: Com a mineração aconteceu um aumento demográfico, urbanização, o eixo econômico foi mudado de SE para o sudeste.

R7: As transformações econômicas foram: a capital deixou de ser no NE (por causa da cana-de-açúcar) e passou a ser no sudeste (por causa da mineração). Todo o eixo econômico se transferiu para o sudeste.

R8: O eixo econômico passou da região NE (extração de cana) para a região SE (extração mineral). A capital passou de Salvador para o Rio de Janeiro, as grandes fazendas foram dando espaço para as minas de ouro e depois de diamante.

Percebemos, nas três respostas acima, desde enunciados mais intensamente afetados pela estrutura nominal dos esquemas, como R6, até enunciados que fogem a essa estrutura, como R8. Quando os enunciados se ampliam, o aluno precisa acrescentar informações aos tópicos do esquema de uma forma articulada, ou seja, apelando a diversos recursos como o próprio léxico, conectivos e pontuação. Mais que isso, precisa constituir sentidos na escrita com as informações (ouvidas ou lidas) que acrescenta aos tópicos da resposta. Dessa maneira, na primeira resposta o aluno apenas registrou os tópicos (que constam do esquema) e trocou a sigla NE por SE. Na segunda resposta, acrescentou informações com implicação de causa nos parênteses que não constavam no esquema. E na terceira o aluno deixa implícita a causa, mas colocou-a entre parênteses. Também expandiu a informação de que as fazendas (da cana) deram lugar às minas de ouro.

4º Grupo: ênfases em diversos tópicos

R9: As transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil foram: a riqueza, porque cada vez mais a mineração virou uma mania que todos vinham para cá em busca das escavações de ouro, diamantes entre outros.

R10: A mineração “destruiu” a economia brasileira, extraíram muito ouro e com isso o Brasil ficou “pobre”.

R11: As transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil foi que Portugal estava com todo o ouro tinha impostos e dívidas para pagar para Inglaterra e como não tinham outra riqueza pagavam com o ouro, mas as dívidas eram tantas que o Brasil perdeu a maior parte de sua riqueza.

As respostas acima não estão arroladas entre as conseqüências do processo da mineração no Brasil Colonial, no esquema escrito pelo professor. Mas ele as considera, no momento da correção. Em sua maioria, com exceção da primeira, é possível perceber a ênfase estabelecida pelo professor oralmente (e assumida pelo aluno) na exploração da metrópole (traduzida aqui por Portugal). Os alunos privilegiam a referência ao nome dos países, como na

exposição do professor. Na primeira, percebe-se que o aluno se manteve preso às próprias referências (pessoais), atribuindo a uma *mania* a exploração do ouro e utilizando o dêitico *vindo para cá*, o que acentua a manutenção de sua referência ao próprio tempo e espaço para tratar do problema de outro tempo e espaço proposto pelo professor, o que se configura como evidência de anacronismo em sua interpretação.

A relação entre as diferentes linguagens presentes na interação em torno do esquema

O que mostra a interação entre essas diferentes linguagens em torno do esquema? Ou seja, a fala do professor, as respostas escritas dos alunos e o próprio esquema? Uma primeira constatação está no campo da linguagem: ela não é transparente ou apenas condutora do que se pretende dizer, como podem supor os professores de História que atribuem aos seus alunos a dificuldade da compreensão. Se assim fosse, pelo ato de explicar do professor, os alunos compreenderiam. Ou pelo seu ato de registrar o que explicou em um esquema, esse objeto de conhecimento poderia ser evocado. Não é isso que ocorre. Muito do que é considerado secundário ou recurso retórico da explicação do professor é o que ganha relevância para o aluno como estratégia de compreensão. E o que é considerado importante, se torna secundário, no circuito da interação professor-aluno. E, nesse sentido, os esquemas se tornam secundários.

Um aspecto a destacar nessa análise é que os esquemas, diferentemente dos resumos, não possuem uma relação de identidade com textos e gêneros de base. Assim, o aluno poderá ter mais dificuldade ao buscar uma isomorfia entre um esquema e a respectiva exposição oral do que se o fizer entre um resumo e um texto de base com informações sobre ele.

Tal dificuldade nos remete à relação entre linguagem oral e escrita. Se, do ponto de vista cronológico, a fala tem precedência sobre a escrita, do ponto de vista do prestígio social, a escrita tem supremacia sobre a fala na maior parte das sociedades contemporâneas. Como essa supremacia afeta o trabalho do professor na aula realizada com esquemas? Por exemplo, pela naturalização que professores realizam esperando que seus alunos consigam se valer da leitura de esquemas com relações tão fluidas com as exposições orais, para lembrar-se do conhecimento histórico ensinado e aprendido. Arriscando uma generalização, parece que os alunos se baseiam bastante na exposição oral do professor. Mas buscam no esquema um apoio que não encontram por não conseguirem desencapsular as idéias sintetizadas ali.

Algumas referências podem nos ajudar a elucidar o problema colocado. Marcuschi e Dionísio (2005, 16-17), buscando superar as oposições e atribuições de valor que mais emperram a análise do que a iluminam, propõem sistematizar as questões centrais que devem orientar os estudos sobre oralidade e escrita. Entre elas, interessam em especial para o caso em estudo:

- (a) as relações entre fala e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares;
- (b) As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita;

Os pontos (a) e (b) evidenciam que a exposição e a realização de um esquema terão marcas diferentes, por pertencerem a gêneros diversos da fala e da escrita, o que estabelece maior ou menor valor intrínseco para uma ou outra atividade lingüística. De fato, percebemos que a fala de Dante foi constitutiva de sentidos para o esquema produzido. Mas, ela não chega ao ponto de atender a expectativa do professor, a de memorização da exposição pelo aluno, com apoio do esquema. O aluno não é o autor original do esquema, portanto, necessariamente não se recorda dos significados de palavras e expressões afixadas ali, como ocorre no

exemplo trazido neste artigo. Esse uso necessitaria estar articulado a outros gêneros do discurso em uso.

Recuperando o conjunto de atividades da aula de Dante, é possível inferir que este professor articula uma exposição oral extensa com um esquema sintético. Esse investimento produzirá respostas variadas por parte dos alunos, de acordo com aspectos diversos e as oportunidades de ouvir, falar, ler e escrever o conteúdo que está sendo trabalhado. Assim, a atenção (variada) à exposição oral, a leitura de textos como os do livro didático, que fornece informações e argumentos que reiteram ou acrescentam o que o professor expôs e apresentou em seu esquema, e a escrita que desenvolve proposições no lugar das palavras topicalizadas ou encapsuladas dos esquemas, vão produzir responsabilidades diversas, sustentadas por uma trajetória de letramento de alunos e professores que extrapola o conhecimento histórico.

No caso específico da expansão ou desenvolvimento dos tópicos de um esquema, parece entrar em jogo uma capacidade ligada ao conhecimento da estrutura completa que preencheria a resposta, o que não envolve apenas a lembrança de palavras, mas de relações entre idéias¹⁵. O trabalho de Vieira (1988) oferece uma pista de que, para ler e compreender um texto que oculta informações, para além da memória, que é essencial, o aluno também precisa ter claras as relações existentes entre as partes apagadas desse texto, precisa conseguir compreender a distribuição relacional dos tópicos do texto. Caso contrário, não conseguirá ler e reler de maneira produtiva nem desenvolver o texto encapsulado em palavras ou expressões na escrita, como no caso da resposta a uma questão de prova.

Os alunos que evidenciam em outras disciplinas um domínio satisfatório da leitura e da escrita, possivelmente por conta de um processo de letramento em que essas experiências são propiciadas, são apontados pelos professores como os que melhor articulam a informação topicalizada do esquema à expansão dessas cápsulas do tempo, expandindo de forma compreensível palavras e expressões, em atividades e questões de provas. Tais constatações evidenciam a complexidade das relações entre linguagem oral e escrita e a necessidade de que os professores dessa disciplina percebam seu papel como professores de linguagem, modificando suas expectativas sobre o letramento dos alunos, que ocorre, em boa parte, como decorrência do aprendizado escolar.

Jean Hébrard, no texto citado inicialmente, percorre alguns séculos da história da escrita e da escola francesa para mostrar que sofremos de uma cegueira antropológica: achamos que, aprender a ler e escrever sempre esteve inscrito em determinadas expectativas escolares, quando de fato, não é o que ocorre (Hébrard, 1999, 73-75). A escola, nesse tempo, já ensinou e esperou de seus alunos habilidades muito diversas sob a chancela do ler e escrever. Ou seja, o letramento esperado, como uma condição construída historicamente, veio se complexificando sobremaneira, ao longo dos séculos, o que indica um crescimento permanente das expectativas escolares.

É preciso desnaturalizar essa expectativa sobre as habilidades de leitura do alunos para trabalhar com elas no eixo do ensino e não apenas no eixo das expectativas. Alguns professores decidem não trabalhar com esquemas porque consideram que os alunos não os compreendem. Assim, preferem trabalhar com textos desencapsulados, em que os sentidos a serem compreendidos já estão mais disponíveis, em estruturas expositivas, narrativas ou descritivas. Como um momento do processo didático, ou uma entre outras alternativas utilizadas, essa é uma possibilidade. Entretanto, não utilizar esquemas supondo a

¹⁵ O trabalho de Vieira (1988, 165-192) sobre o desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos de alunos do Ensino Fundamental evidencia que, para dominar a elipse na escrita é necessário ao aluno conhecer o esquema textual, entendendo-se esquema aqui no sentido de estrutura.

incapacidade de leitura dos alunos pode não ser uma boa alternativa no sentido de que venham, um dia, a compreender a relação entre os esquemas, em sua lógica de textos encapsulados, e a exposição oral que lhe é correspondente.

A palavra do outro que é o professor, oral ou escrita, expandida ou encapsulada, passa por um complexo processo na interação com a palavra do aluno, que vai transformando essa palavra em sua própria. O conhecimento histórico escolar pode contribuir para a interpretação do mundo humano do passado e do presente com os sentidos que professores e alunos lhe atribuem, em um diálogo com palavras viajantes do tempo. Para isso, há que nos determos mais atentamente sobre a complexidade das operações que realizamos com a linguagem oral e escrita no ensino de História.

Referências

CÔCO, Valdete. *A dimensão formadora das práticas da escrita de professores*. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.177-204.

HÉBRARD, Jean, Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p.33-77.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Leitura e Compreensão*. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Anna R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela P. *et alli*. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.138-150.

MACEDO, Maria do Socorro N.; MORTIMER, Eduardo F. Interações orais nas práticas de letramento na sala de aula. *Revista Presença Pedagógica*, Ano 10, n.56, p.17-30, mar/abril, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução. In _____. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural: 1976. p.17-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In _____ *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-30.

PERELMAN, Chaim. *O Império Retórico: Retórica e Argumentação*. Lisboa: Editora Asa, 1999.

VIEIRA, Marco Antonio Rodrigues. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos . In KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.p. 165-192.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no Ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ROJO, Roxane. Relatório de Pesquisa: *Práticas de linguagem no ensino fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. FAPESP. São Paulo, mimeo, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ANEXO:

Legenda de transcrição

SD: Sequência Discursiva

T: Turno de Fala

(+): Pausa

[...]: supressão de parte

[ação]: explicação sobre a ação do professor ou dos alunos

Helenice Aparecida Bastos Rocha é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora de Prática, Laboratório e Metodologia do Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Atua em grupos de pesquisa sobre linguagem e ensino de História. É co-autora da Caixa de História: São Gonçalo: Guia do Professor. (Ed. Imprinta, Niterói, 2006), com outros trabalhos no prelo.

E-mail: helenice_rocha@uol.com.br

Recebido em julho de 2007

Aprovado em agosto de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

Renata A. Jatobá de Oliveira

Lívia Suassuna

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Esta pesquisa partiu da constatação de dificuldades no tocante à compreensão leitora por parte de alunos do ensino fundamental. Com base em Silva (1999), Martins (1994), Freire (2006), Soares (2005), Geraldi (1995), entre outros, analisamos o discurso de duas professoras de 2º ano de 2º ciclo de uma escola de referência da RME do Recife. O objetivo era conhecer e discutir concepções e práticas no campo da leitura escolar. Os resultados obtidos indicaram que as professoras entrevistadas defendem uma concepção ampliada de leitura, trabalham com gêneros textuais diversos, desenvolvem diferentes estratégias de leitura, mas não explicitaram seu papel na dinamização da leitura, nem se pronunciaram quanto às relações entre leitura e senso crítico dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa – leitura; Ensino-aprendizagem da leitura; Leitura escolar.

Abstract

School Classroom Reading Practice and Conceptions

The idea of this research began with the understanding of the reading difficulties students in elementary schools had. Based on Silva (1999), Martins (1994), Freire (2006), and Geraldi (1995) among others, we analyzed the discourse of two teachers from the second year of the second cycle of a reference school from the RME in Recife. The objective was to know and to discuss conceptions and practices in the field of school classroom reading. The results indicated that both teachers, when interviewed, defended a broader conception of reading. They work with different text genres and have developed different reading strategies. However, they have not explained their role in the dynamic process of the reading nor the relationship between the reading and the critical sense of the students.

Key words: Portuguese language reading; reading; teaching and learning how to read; school classroom reading.

“A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”
(FREIRE, 1981, p.11)

Ao tratarmos da formação do leitor na escola, é importante analisarmos as concepções de linguagem, texto e leitura que caracterizam suas práticas. Estudos no campo do ensino de língua materna mostram que, durante muito tempo, predominou a concepção de linguagem enquanto código/estrutura e a de texto enquanto uma justaposição de palavras e frases. Há mais ou menos três décadas, a linguagem passou a ser entendida como uma forma de interação situada em contextos sócio-históricos específicos; o texto, por sua vez, é visto, independentemente de sua extensão, como uma unidade de sentido resultante de processos interativos entre os sujeitos da linguagem.

Essas concepções distintas de linguagem e texto acabaram por definir, na prática escolar, dois modos também distintos de compreender a leitura e de ensinar a ler. Martins (1994) assim sintetiza essas concepções:

1. leitura como decodificação de signos lingüísticos, por meio do aprendizado por condicionamento estímulo-resposta, numa perspectiva behaviorista-skinneriana;
2. leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, numa perspectiva cognitivo-sociológica.

Apoiado na primeira concepção, o ensino tradicional levava o aluno a fazer um trabalho de mera decodificação; era a leitura palavra por palavra, sem que o aprendiz soubesse situar o texto lido em um conjunto mais amplo de significados. A leitura, portanto, era considerada como decifração de um código e reportava a uma concepção mecânica da linguagem. Neste caso, acreditava-se que apenas o conhecimento lingüístico estrito seria suficiente para se realizar a leitura do texto e que este seria dotado de apenas um sentido, que seria reconhecido ou apreendido pelo leitor (ORLANDI, 1988). O aluno formado nesse contexto acaba por apresentar dificuldades no que diz respeito à compreensão dos diferentes significados nas entrelinhas do texto, à extrapolação da sua linearidade.

Na segunda perspectiva, temos a leitura como atribuição de sentidos, a partir de uma concepção de linguagem como interação. Aguiar define a leitura como

uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (2004, p. 34).

Orlandi (op. cit.) afirma que o sentido não está dado previamente no texto. Segundo sua perspectiva, o texto não é apenas produto, de forma que, na leitura, devemos observar o processo de sua produção (logo, de sua significação). De modo correspondente, o leitor não apreende o sentido que está no texto, fixado, mas atribui sentidos a ele. Para Orlandi, a leitura

é produzida e, nela, deve-se procurar determinar o processo e as condições de produção do texto. Portanto, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.” (1988, pp. 37-38).

Na perspectiva do processo de compreensão abrangente, ou seja, de extrapolação do sentido do texto, o aluno torna-se sujeito do ato de ler, como diz Freire (2006). Esse sujeito, que mobiliza sentidos antes mesmo da leitura de palavras, é leitor dos fatos e acontecimentos sociais. A leitura favorece o entendimento do mundo; praticando-a, o leitor interpreta as diferentes práticas sociais. A visão de Freire(2005) sobre a leitura de palavras enquanto leitura de mundo é coerente com a pedagogia dialógica e libertadora que ele defendia. Esta seria o oposto da educação bancária, em que existe apenas transferência ou depósito de conhecimento do professor para o aluno.

Silva postula, concordando com Freire, que a leitura deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Sendo o ato de ler na escola marcado por procedimentos rotineiros, é necessária uma mudança radical no trabalho escolar de leitura. O autor coloca-nos, então, a seguinte questão: “Como desenvolver e aprimorar o potencial de leitura de mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola?” (1999, p.52).

Frente a esse desafio, é válido afirmar que o professor tem um papel fundamental na formação do leitor proficiente. Tendo isso em vista, Silva (ibid., p.50) defende que se chegue ao “estatuto da criticidade da leitura”. Esse estatuto só é atingido pelo aluno quando existe uma organização de dinâmicas pedagógicas, em um processo de interação social desenvolvido pelo professor. O autor diz que essas interações devem permitir que os alunos trabalhem na escola com três movimentos de consciência da leitura: (1) constatar determinados significados; (2) cotejá-los, ou seja, refletir sobre eles e (3) transformar, ler para além das linhas e ampliar os referenciais de mundo.

Ainda com relação ao papel do docente, Geraldí entende a leitura como uma forma de diálogo que, na escola, se dá entre aluno e texto; assim sendo, salienta que o professor não deve ser “mera testemunha” desse diálogo; a ele cabe um papel ativo, na medida em que pergunta, faz refletir, argumenta, escuta as leituras de seus alunos, “para com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (1996, p. 126). As ações do professor podem favorecer a aprendizagem dos alunos, tanto em termos das formas e configurações textuais, quanto em termos de seus conteúdos, desde que ele mobilize os textos munido de perguntas. A produção de sentido daí resultante é que levaria à construção de categorias e modos de compreensão da realidade vivida, ou seja, reorganizamos nossas experiências e visões de mundo a partir da palavra que o outro nos traz nos textos que lemos.

É nessa direção que se devem configurar as metodologias de trabalho com a leitura – a busca do texto se justifica pelas perguntas prévias que o leitor se faz.. Estas são diferentes das meras perguntas que fazemos por já termos lido, as “perguntas didáticas”, como denominadas por Geraldí (1995). A ida ao texto com perguntas prévias é que nos faz realizar a leitura como discurso, um “diálogo em sentido enfático de fala conjunta” (id., ibid., p. 170).

Em vista do exposto, também cremos que ensinar a ler não é apenas ensinar estratégias ou habilidades lingüísticas. Conforme Kleiman (1998), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, e que exige, portanto, a mobilização de todo um conjunto de valores, crenças e atitudes. Tal mobilização requer a interação de diversos níveis de conhecimento – lingüístico-textual, sociocultural e enciclopédico.

Em seguida à disseminação das teorias lingüísticas sobre a linguagem e o texto e seus modos de funcionamento (que já haviam contribuído para a ampliação do conceito de leitura), os estudos relativos ao ensino passaram a absorver as contribuições advindas dos gêneros textuais e do discurso. Se a Lingüística Textual já mostrara a importância da noção de tipo

textual para a construção dos sentidos do texto, agora se trata de trazer para a escola os mais variados gêneros textuais, sabendo-se que são os gêneros que, na realidade, materializam os textos.

Fazendo uma retrospectiva dos gêneros textuais propostos na escola, podemos dizer que, a princípio, os textos eram cartilhados e sem a significância necessária para a criança. Isso porque a leitura, entendida como decifração de código, era treinada em seus aspectos mecânicos e grafofônicos. A noção de tipo textual foi bastante profícua, no sentido de diversificar os textos e as práticas de ensino de leitura, em relação a essa primeira abordagem, especialmente das cartilhas. No entanto, a clássica divisão dos textos em narração, descrição e dissertação, mais ligada à forma dos textos e bastante explorada na escola e no livro didático, era ainda insuficiente para dar conta da diversidade textual e das exigências do processo ensino-aprendizagem.

Com o advento do conceito de “letramento” – termo utilizado por Kato (1993) e posteriormente por Soares (2005) –, a escola tem a sua função ampliada: é preciso não apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Soares, tornar o aluno leitor competente na escola é diferente de apenas ensiná-lo a ler ou fazer com que ele se aproprie do sistema de escrita alfabético: “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado (...) é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (2005, pp. 39-40).

É inegável a importância da apropriação do sistema alfabético de escrita, mas a inserção social do leitor no mundo da escrita deve ter continuidade com intervenções didáticas seqüenciadas e pautadas nos diferentes gêneros discursivos, visando a formação do leitor crítico. Nesse sentido, os gêneros textuais aparecem como um material autêntico de leitura e escrita, e de ensino-aprendizagem dessas práticas. Mais ainda, trazem consigo a idéia dos processos enunciativos em que são produzidos, ultrapassando a abordagem predominantemente formal de tempos anteriores. Schnewly e Dolz (2004) propõem que os professores desenvolvam seqüências didáticas com os gêneros e defendem que o ensino da leitura e da escrita esteja condicionado à compreensão das características próprias de cada um, considerando também seus modos de circulação, estilo, conteúdo, suporte e domínio discursivo.

Portanto, apresentaremos nesse artigo, uma investigação sobre as concepções de professores da Rede Municipal do Recife, Ensino Fundamental I, em torno da leitura e de sua importância na escola. Em particular, discutiremos o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico. A questão é bastante relevante, tendo em vista a importância dessas habilidades para o sucesso escolar.

Assim, de modo geral, os professores relacionam a dificuldade que os alunos têm de compreender o que lêem ao seu baixo grau de motivação para realizar esse tipo de atividade na escola. Além das inquietações dos professores, temos os sistemas de avaliação de rede escolar, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que também vêm mostrando desempenhos críticos dos alunos em termos de leitura. Dados do biênio 2001-2003 indicam que apenas 4,8% dos alunos no Brasil atingiram o nível de compreensão esperado para o estágio no qual se encontram.

Diante dessa realidade e acreditando, juntamente com Colomer e Camps (2002), que as concepções dos professores em torno da leitura têm relação com as práticas que eles desenvolvem na escola, levantamos algumas questões para esta pesquisa: O que pensam os professores sobre a leitura e seus encaminhamentos na escola? De que forma eles vêm

trabalhando no sentido de que o leitor, superando a leitura literal, consiga construir a significação do texto?

Para compreender tais perguntas e obter suas respostas, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-administrativa (RPA) 3, que se caracteriza por ser a região mais populosa da cidade e ter no comércio sua atividade econômica principal. Escolhemos essa escola por ela ter ficado entre as quatro melhores desse município, de acordo com os resultados da ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – 2005, empreendida pelo Ministério da Educação. Segundo essa mesma avaliação, no balanço nacional, a escola foi enquadrada na categoria *média ou acima da média*.

A escola oferece ensino fundamental de 1^a a 4^a séries e é gerida por uma equipe de dirigentes ocupando os cargos de diretor(a), vice-diretor(a), assistente de direção e um coordenador pedagógico, que exercem seu trabalho de gestão com o apoio do Conselho Escolar. Os professores participam regularmente dos cursos de formação continuada oferecidos pela própria Secretaria de Educação e elaboram, conjuntamente, a partir da Proposta Curricular da Rede de Ensino, projetos pedagógicos próprios envolvendo temáticas diversas. Em média, há 33 alunos por sala de aula. A escola é quente, embora as salas sejam satisfatoriamente amplas e iluminadas. Todos os professores têm à sua disposição material didático diversificado, além de garantia de acesso a todos os documentos institucionais relativos à escola e ao sistema municipal de ensino.

Coletamos dados junto a duas professoras – uma (aqui chamada Professora 1 ou P1) já atua no ensino há dez anos e a outra (aqui chamada Professora 2 ou P2) é recém-chegada à escola. Ambas ensinam apenas em rede pública, em escolas de periferia, interagindo, nessa condição, com um alunado de classes socioeconômicas desfavorecidas e que apresenta diversos problemas sociais, relacionais e de aprendizagem. Em termos da formação, a primeira é graduada em Pedagogia e em Fonoaudiologia, além de ter feito curso de especialização na área de educação; a segunda se encontra cursando a graduação, também em Pedagogia.

Norteadas pelos objetivos apresentados no item 2, utilizamos dois procedimentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e questionários. Tanto num quanto noutro, apresentamos questões que punham em relevo as concepções e representações das professoras em torno do que seja o ato de ler, bem como as formas de encaminhamento da leitura em sala de aula.

Em termos de critérios de análise, procuramos verificar se as professoras tinham uma concepção restrita ou ampliada de leitura e como desenvolviam o seu trabalho; nesse segundo caso, observamos o que elas disseram sobre objetivos perseguidos, procedimentos didáticos, tipos de tarefas solicitadas, textos trabalhados, formas de motivação dos alunos e sobre o papel do professor enquanto mediador da leitura.

Com os resultados obtidos, nos deparamos com o discurso consciente das professoras que, inicialmente, apresentaram envolvimento com a temática levantada – leitura – como também, chamaram a atenção para a complexidade da realidade em que atuam. Demonstraram, ainda, em suas falas, preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação. Tanto a P1 quanto a P2 se reportaram a uma prática significativa de leitura na escola, levando-nos a crer que é grande a importância dada a esse componente da prática escolar.

A P1 deixou mais clara a sua concepção de leitura. Ela valoriza a interação, quando se refere aos diferentes diálogos que o leitor estabelece com o texto/autor e, também, vê a leitura como construção de sentido. Vejamos o seu relato:

A leitura é primordial para todos, é o processo de construir o significado de um texto mediante a relação entre ele e o leitor, a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, um gesto, uma imagem e até mesmo um acontecimento, não importa, o importante é que a leitura é um processo contínuo e, quanto mais se pratica, mais tem algo para ser descoberto.

A P2 parece ainda conceber o processo de leitura como decifração de um código e não como um processo de construção de sentidos, ainda que tenha se referido à importância do significado dentro desse processo:

A leitura consiste em decodificar a língua escrita com significado e fazer uso em práticas sociais conforme as diversas situações.

Com relação à identificação da leitura com a decodificação, Morais (2005) diz que, mesmo que muitos compreendam que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, esse termo ainda é muito usado. Acreditamos que isso se deve à força e à tradição da concepção estruturalista de linguagem, segundo a qual a língua era entendida como instrumento de comunicação, código utilizado na representação da realidade.

No que diz respeito aos objetivos da leitura na escola, particularmente no 2º ano do 2º ciclo (4ª série), que é o segmento escolhido para nosso estudo maior, pôde-se perceber uma diferença significativa entre as professoras. A P1 pretende que seus alunos compreendam e interpretem textos e façam inferências, revelando uma concepção mais ampla de leitura, voltada à compreensão; ela demonstrou preocupação com a construção do significado do texto lido e também se referiu à capacidade de fazer inferências como algo que a escola tem que desenvolver no aluno:

[Eu procuro] formar leitores com habilidades para compreender informações precisas e gerais, interpretar o que lêem e fazer inferências.

Já a P2 mostrou uma espécie de “alinhamento” com a escrita, na medida em que apontou, como finalidade principal de seu trabalho, o “escrever bem”:

[Meu objetivo] é fazer com que os alunos sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente corretos.

Como se vê, a P2 não se refere propriamente à interação e a aspectos mais amplos da formação do leitor. Para ela, a origem de uma boa produção de texto está na prática de leitura. Não negamos a relação entre a leitura e a escrita, nem os possíveis benefícios que a primeira pode trazer para a segunda, mas, conforme a concepção que adotamos, a leitura é, antes de mais nada, atribuição de sentido ao dizer de um interlocutor, uma prática discursiva que tem uma dimensão social e ideológica.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, a P2 descreve uma rotina de leitura já consagrada: primeiramente, faz uma leitura silenciosa e, depois, uma leitura coletiva. Fora esse dado, ela não detalhou mais os encaminhamentos dados à leitura dentro de sala de aula. Ainda assim, notamos que a P2 utiliza o momento da releitura do texto para o que chamou de “ampliação dos significados atribuídos na leitura individual”. Veja-se abaixo a sua fala:

Oriento os alunos a fazer uma leitura individual para estabelecer um primeiro contato com o texto. Depois peço para que cada um releia em voz alta para ampliar os significados atribuídos na leitura individual, depois eu mesma leio o texto para eles.

A P1, por sua vez, revelou que, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, procura ensinar o aluno a ativar e controlar diferentes estratégias para construir sua própria compreensão. Esse aspecto é importante, pois, conforme Colomer e Camps (2002, p.82), as atividades que o professor desenvolve na sua prática podem ajudar os alunos a “ajustar” sua compreensão, tornando-os leitores mais reflexivos. Também Solé (1998) salienta a validade das estratégias para a formação de leitores autônomos.

Início com as previsões e hipóteses sobre o que vão ler, em seguida, faço leitura silenciosa, oral e coletiva. Peço que cada aluno descreva para os colegas o que leu, para verificar a compreensão e levo também os alunos a fazer inferências e perceber a intertextualidade.

Ainda se referindo aos procedimentos adotados nas aulas, a P1 se reportou à compreensão e novamente ressaltou o uso de estratégias de leitura. Observemos abaixo mais um trecho do seu depoimento:

[Eu procuro] discutir as expectativas e previsões dos alunos em relação ao texto; solicito a formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto e faço um levantamento de conhecimentos prévios necessários à compreensão; eu também faço discussão de atitudes em relação ao tema, confronto entre o que o aluno imaginou e o que diz o texto; levo o aluno a consultar o dicionário, quando necessário, e a reler o trecho de maior dificuldade para ele; eu procuro formular questões de compreensão de leitura que desenvolvam essas habilidades.

Quando indagamos às professoras sobre procedimentos metodológicos que possam estimular os alunos a realizarem a leitura, constatamos que tanto a P1 quanto a P2 procuram diversificar as atividades e contemplar os interesses dos alunos:

Eu procuro trazer para leitura notícias sobre determinados assuntos que eles comentam, pois isso desperta o interesse, motivando-os a lerem (P1).

Trabalho com linguagem não-verbal (ilustrações); peço para que eles recortem de jornais ou revistas a notícia que acharam mais interessante e tragam para a sala de aula e leiam para seus colegas; faço leitura de livro didático e também pesquisas (P2).

Indagadas sobre os gêneros textuais, ambas as professoras disseram trabalhar com eles em sala de aula, embora não tenham se aprofundado no que diz respeito aos objetivos ou aos procedimentos utilizados. A P2 disse trabalhar com os seguintes gêneros: poema, reportagem, anúncio, aviso, biografia, notícia, cartaz, carta, história em quadrinhos, receita, instrução e conto. Na fala da P1, observamos adicionalmente uma preocupação com a caracterização e a comparação de diferentes gêneros:

Por exemplo, enquanto num poema trabalhamos o jogo das palavras, o ritmo, a sonoridade, etc., na propaganda, trabalhamos a linguagem apelativa.

Quando perguntamos sobre o trabalho com o jornal na sala de aula, as professoras demonstraram valorizá-lo enquanto um material didático, mas só a P1 teceu comentários mais específicos, salientando a função informativa e a necessidade de ativar estratégias próprias de leitura dos gêneros textuais presentes nesse suporte:

<p>... para a formação de leitores competentes, é fundamental o trabalho com diversidade textual.</p> <p>... quando trabalho com jornal estou trabalhando um texto informativo e procuro mostrar ao aluno como e para que se lê uma notícia de jornal.</p>
--

Dos dados analisados acima, pode-se concluir que as concepções e práticas das professoras estão, em maior ou menor grau, de acordo com as tendências atuais do ensino de língua portuguesa. Na escola investigada, a leitura é tomada em sentido amplo e a prática pedagógica contempla o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, os gêneros textuais e suas configurações, com atividades diferenciadas procurando atender aos interesses e motivações dos alunos, entre outros aspectos. É possível que esse trabalho com leitura explique o fato de a escola ter ficado bem posicionada em relação ao conjunto da Rede Municipal de Ensino do Recife.

É provável, ainda, que os cursos de formação continuada – valorizados por ambas as professoras na entrevista – estejam contribuindo para que elas se apropriem continuamente de teorias sobre o ensino-aprendizagem da leitura e, com base nelas, reflitam sobre sua prática e a reconstruam. A P1 disse participar regularmente dos cursos oferecidos, nos quais pensa sobre seu trabalho e atualiza seu conhecimento. No caso da P2, que ainda não é graduada, ela afirmou dialogar e estabelecer trocas com as “colegas mais antigas”.

De outra parte, analisando as respostas das duas professoras como um todo, constatamos que nenhuma delas fez alusão explícita ao desenvolvimento do senso crítico do aluno ou ao seu poder de argumentação; a maioria dos gêneros mencionados no trabalho com leitura envolvem a narração, o relato e a descrição de ações.

Pode-se atribuir esse fato à idéia consagrada de que os textos argumentativos, pela sua complexidade, só devem ser trabalhados nas séries finais do ensino fundamental. Contudo, pesquisas recentes vêm demonstrando que as crianças já se utilizam de diferentes estratégias de argumentação, tanto na fala, quanto na escrita. Leal e Morais (2006), por exemplo, afirmam que as crianças conseguem expor seu ponto de vista em produções textuais escritas; o mesmo estudo mostra que crianças de 3 e 4 anos já conseguem expor oralmente suas opiniões, quando motivadas a convencer alguém de alguma coisa.

Ao nosso ver, a discussão oral de textos, entre outras, é uma atividade bastante significativa para desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos e torná-los leitores críticos, especialmente no caso de textos jornalísticos tipicamente argumentativos, como a reportagem, a carta do leitor e o artigo de opinião. Mas não encontramos, nos relatos das professoras, alusões a essa nem a outras práticas que permitam ao aluno se colocar frente aos temas dos textos lidos, confrontar pontos de vista ou mesmo relacionar os sentidos construídos na leitura com suas experiências e visões de mundo.

Outro aspecto a observar é que as professoras não aludiram, em suas respostas, ao papel que desempenham como mediadoras da leitura. Do mesmo modo, não descreveram as práticas que desenvolvem no sentido de, como leitoras mais experientes, provocar os “desacordos intelectuais”, os confrontos de opiniões e visões de mundo que advêm da leitura. Se, como no caso da P1, há uma consciência das interações estabelecidas entre o leitor e o autor/texto, o mesmo não acontece quando se trata das interações entre os alunos e deles com a professora.

Talvez se possa explicar esse fato também em função de uma tradição – o professor é comumente visto como alguém que “didatiza” a leitura, escolhe os textos, passa tarefas e exercícios, avalia a compreensão do aluno, mas não como um sujeito de discurso, que, juntamente com os alunos (também sujeitos de discurso), estabelece relações entre textos, coloca desafios à compreensão do aluno, promove a comparação entre as várias leituras de um mesmo texto, enfim, agencia sentidos para a interpretação do mundo (Geraldi, 1995; Suassuna, 1995).

Referências

- AGUIAR, V. T. Leitura e cidadania. Em: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, pp. 34-52.
- COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2002.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 6. ed., Campinas, SP: Pontes, 1998.
- LEAL, T. F. e MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? Em: ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. e LEAL, T. F. *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 29-46.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. T. *De olhos abertos – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- SOARES, M. B. *Letramento – um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

Renata A. Jatobá de Oliveira é mestranda – PPGE pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua na formação de professores da rede pública e particular.
E-mail: renata_jatoba@hotmail.com

Lívia Suassuna é doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas e Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: lsuassuna@ariano.nlink.com.br

Recebido em julho de 2007

Aprovado em setembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras.

ARMADILHAS, CILADAS E SEDUÇÃO

Regina Zilberman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Ciladas e armadilhas são metáforas da leitura, desarticulando as expectativas do destinatário. Transgressoras por natureza, elas configuram o poder provocativo da literatura.

Palavras-chave: leitura e transgressão; censura.

Abstract

Traps, tricks and seduction

We propose that traps and tricks are metaphores of readings, because they deconstruct the reader expectations. By nature, they are transgressive, assuring the provokative power of literature.

Keywords: *Reading and transgression; censorship.*

Parafrazeando Riobaldo, protagonista de *Grande sertão: veredas*, romance de João Guimarães Rosa (1908-2007), ler pode ser “negócio muito perigoso”.¹ Que o digam tantas personagens de outras obras literárias, desde as mais prestigiadas, como o Quixote e Ema Bovary, até as senhoritas da corte carioca do século XIX brasileiro. Em “Confissões de uma viúva moça”, que Machado de Assis (1839-1908) publicou primeiramente no *Jornal das Famílias*, em 1865 e, depois, em *Contos fluminenses*, de 1870, a narradora acusa os livros de lhe terem transmitido uma visão equivocada do amor, que a levaram a apaixonar-se pela pessoa errada:

Até então eu não tinha visto o amor senão nos livros. Aquele homem parecia-me realizar o amor que eu sonhara e vira descrito.²

Em “A mulher de preto”, uma das personagens, Estêvão, coloca a leitura de livros entre os hábitos que formam uma mulher fútil e leviana:

Uma menina que deixa as bonecas para ir decorar mecanicamente alguns livros mal escolhidos; que interrompe uma lição para ouvir contar uma cena de namoro; que em matéria de arte só conhece os figurinos parisienses; (...) esta menina pode vir a ser um esplêndido ornamento de salão e até uma fecunda mãe de família, mas nunca será uma mulher.³

Mais de vinte anos depois, no romance *Lar*, Pardal Mallet (1864-1894) reitera o posicionamento expresso pela personagem de Machado de Assis. A protagonista, Sinhá, moça carioca de classe média, vive, na adolescência, fase de leitura intensiva, absorvida por livros que lhe provocam “novas sensações”⁴ e fazem-na sonhar uma existência de fantasia:

Oh! como sentia vontades de viver a vida daquela gente ali do livro! E lia, lia com pela espinha uns tremores sensuais, umas volúpias que lhe faziam frio na medula e uns calores febris no cérebro congestionado.

(...) Sonhando umas coisas estrambólicas, umas outras leituras assim compridas a botar-lhe no corpo as lubricidades românticas.⁵

Detalhando a recepção de Sinhá, Mallet ressalta o ângulo negativamente erótico em que se dá a relação da leitora com a ficção literária:

À noite, esperava que todos se deitassem, que a Ângela tivesse amortecido em lamparina o gás da sala de jantar, para reacender a vela e recomeçar a leitura. Fazia-a febricitante, tendo por vezes paradas bruscas durante as quais ficava a olhar vagamente um indefinido estranho, a cismar uns mundos de fantasia.⁶

A propensão escapista da leitura também atinge moças pertencentes à baixa classe média fluminense, de que é exemplo Violante, irmã de Paulo, protagonista de *Turbilhão*, obra de 1906, escrita por Coelho Neto (1864-1934). A jovem “passava os dias na cadeira de

¹ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. p. 11.

² ASSIS, Machado de. Confissões de uma viúva moça. In: _____. *Contos fluminenses*. São Paulo: Mérito, 1959. p. 210.

³ ASSIS, Machado de. A mulher de preto. In: _____. *Contos fluminenses*. São Paulo: Mérito, 1959. p. 94.

⁴ MALLET, Pardal. *Lar*. Rio de Janeiro: Tipografia Central, 1888. p. 213.

⁵ Id. p. 214.

⁶ Id. p. 218-219.

balanço, a ler romances”, que alimentavam sua fantasia e alienavam-na dos problemas familiares:

Quando lhe morreu o pai, já mocinha, sentiu-se como deserdada: foi como se, com ele, houvesse perdido uma fortuna que já possuía e um noivo que já a visitava em sonhos, formoso como os príncipes dos romances que ela devorava, revendo-se, com enlevo, em todas as heroínas.⁷

Não só a leitura prejudica a formação das mulheres na corte, depois capital da República, mas também na província, conforme sugere a trajetória de Maria do Carmo, de *A normalista*, de Adolfo Caminha (1867-1897), de 1892, cuja ação transcorre em Fortaleza. E nem só nas cidades, mas igualmente no meio rural, segundo testemunha cena retratada por Luís Guimarães Júnior (1845-1898), em “A alma do outro mundo”, de *Contos sem pretensão*, coletânea de 1872. A protagonista, Rosinha, moça do interior de Pernambuco, é leitora assídua, contrariando a vontade do pai, que atribui aos livros a deformação intelectual da filha:

Ao penetrar no quarto da filha as pernas oscilavam-lhe, como um mato de bambus, fustigados pelo vento norte. (...) José Paz criou coragem, e abriu com a mão febril o baú da filha.

O quarto estava às escuras; por precaução o matuto apagara o candieiro e o velho lampião, únicas luminárias dos seus domínios. Foi pelo tato que ele se aventurou entre as cassas, crivos e chitas do pobre guarda roupa da menina. Apalpou os cantos do baú, e seus dedos curtos arranharam a capa de cinco ou seis livros. Era a biblioteca de Rosinha: o *Simão de Nantua*, o *Tesouro de meninas*, *Paulo e Virgínia* e outras produções da musa inocente e simples. O larápio, que descobre um saco de moedas, não exala suspiro de maior satisfação do que o que rugiu nas cavernas do peito de José Paz. Apertou nas mãos frenéticas os livros e uniu-os ao seio úmido e agitado.⁸

Na seqüência, José Paz queima os livros, esperando com esse gesto salvar a filha do mal:

Lançou nesse novo auto de fé, os livros em primeiro lugar, um por um, rasgando-lhes as folhas purificadas pelos olhos da ingênua leitora.

Quando se faziam em cinzas os volumes do *Tesouro de meninas*, ele exclamava, batendo palmas e soltando uns uivos de alegria lupina:

- Queima-te, diabo! queima-te, cão! Arde praí, tinioso de uma figa!

Sucedeu ao *Tesouro de meninas* o proverbial *Simão de Nantua*, a este o mimo de Bernardino de Saint-Pierre, e assim por diante. José Paz saboreava o estrago com o entusiasmo dos inquisidores espanhóis nas suas piedosas vinganças.⁹

Rosinha interpela o pai, perguntando-lhe o que acontece, ao que José Paz responde, justificando seu ato:

⁷ COELHO NETO. *Turbilhão*. In: _____. *Obra seleta*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958. V. 1, p. 836.

⁸ GUIMARÃES JÚNIOR, Luís. *A alma do outro mundo*. In: _____. *Contos sem pretensão*. Rio de Janeiro: Garnier, 1872. p. 48.

⁹ Id. p. 50.

- Queimei tudo! tudo! tudo! bradou José Paz, com um grito de entusiasmo... O teu vestido, a ventarola, os livros, os sapatos, tudo o que te estava tirando o sono e fazendo-te ficar triste à toa!

- Mas está doido, Deus do céu!

José Paz ria-se freneticamente e agarrando nas mãos geladas da filha:

- Já o demônio não te há de tentar mais, nunca mais, nunca mais! Foi o vigário quem me ensinou o remédio!¹⁰

Hugo de Carvalho Ramos (1895-1921) igualmente traduz o modo como se dá a relação das pessoas do campo com os livros e a leitura, destacando o papel que a fantasia exerce enquanto transfiguração para uma realidade diferente e melhor.

Na novela “Gente da gleba”, de 1922, destaca primeiramente o lugar ocupado pelo livro no âmbito da vida doméstica das personagens:

Na sala, presa das escáfulas, roçagante, pendia a larga rede cuiabana, atravessando de lado a lado o pavimento de massapé. O resto da mobília espalhava-se em torno, meia dúzia de tamboretas de couro tauxiado ao pé da mesinha de costura, de cujo balaio transbordavam entremeios de crochê, um cabeção de crivo, alinhavos inacabados de corpete, junto ao castiçal de latão sobre um volume encadernado da história de Carlos Magno e dos pares de França.¹¹

Mais adiante, reproduz a cena de leitura, em que predomina a transmissão oral, para, na seqüência, chamar a atenção para a mutação por que passa a leitora, como efeito da recepção das obras:

Às vezes lia. Histórias tocantes de Genoveva de Brabante ou as aventuras dos doze pares de França, livro tido em grande estima no sertão, cuja leitura, nos serões solarengos das fazendas do interior, era feita em torno do lampião de querosene à família atenta, que tinha herdado da idade feudal, através do drama das conquistas, aquele gosto barbaresco de façanhas guerreiras, postas em prática anualmente na sede dos municípios com o espetáculo faustoso das cavalhadas.

Nhá Lica fazia em casa essas leituras. Começava quase sempre pelo episódio da Princesa Floripes, de que tinha um secreto prazer em acentuar a animosidade e o ardor belicoso com que, abrasada toda por converter-se à fé cristã de seu amado Gui de Borgonha, acirrava contra as hostes de seu pai os cavaleiros cativos na torre de Ferrabrás...

E uma noite, recolhendo-se um tanto excitada daquelas narrativas, sonhou que estava encerrada numa alta torreola, como a que armaram a vez passada em Currealinho, e Dito era o moço paladino que viera libertá-la dos furores paternos do Almirante Balão, encarnado na figura venerável de seu velho pai...

¹⁰ Id. p. 51-52.

¹¹ RAMOS, Hugo de Carvalho. Gente da gleba. In: _____. *Tropas e boiadas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965. p. 70.

De então, ao reler aquelas páginas, sentia-se enleada por um sentimento obscuro e era com desafogo que passava aos amores da Rainha Angélica com o sobrinho do Imperador, o destemido Roldão, corajosamente encerrado no interior do leão mágico...¹²

À censura explícita da sociedade, parece somar-se a censura da própria literatura, expressa dentro e fora das obras. Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), contemporânea de vários dos escritores até aqui citados, sugere que as mulheres empreguem a cautela aos escolherem os livros, recomendando, no *Livro das noivas*, “leitura (...) são, bem feita”, não “o romance de enredo”, com “as cenas imprevistas, as astúcias de lacaios e de agentes falsos, os véus negros de adúlteras em entrevistas amorosas, e os lampejos de espadas no *campo da honra!*”¹³ Mesmo Clarice Lispector (1920-1977), escrevendo sob o pseudônimo de Helen Palmer, a coluna “Correio feminino”, no *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, recomendou que as mulheres fizessem leituras mais adequadas e mais qualificadas, para aproveitarem melhor o tempo destinado aos livros:

As mulheres deveriam ler mais? – E acrescentaríamos ler mais e melhor. Não adiantaria nada que as mulheres passassem a ler mais, se não procurassem ler melhor. A seleção na leitura é algo imperioso. Do contrário, o tempo perdido na leitura de páginas medíocres não compensaria sacrificar horas de trabalho ou de repouso, para no final das contas nada aprender.¹⁴

As reações podem tornar clandestina a leitura, obrigando o leitor a refugiar-se em locais aparentemente pouco apropriados, como lembra Augusto Meyer (1902-1970), em suas memórias, *No tempo da flor*, com cenas como essa, em que, refugiado no telhado, experimenta curioso processo de identificação com o romance lido, no caso *O sertanejo*, de José de Alencar:

Imagine-se, porém, a impressão duradoura que havia de saltar aquele rapazote que se refugiava no telhado para ler em paz Alencar, e ali ficava horas e horas em declive num velho colchão meio estripado, ao descobrir o seguinte, no sexto capítulo de *O sertanejo*: “Nos últimos ramos, lá no tope do jaracandá, havia o sertanejo armado a rede, em que se embalava. Devia de achar-se mais de cem pés acima da terra; e nessa grande altura, suspensos por duas finas cordas de algodão trançado, estava mais tranqüilo do que se pousasse no chão, onde o poderiam incomodar a má companhia dos répteis e a visita de alguma fera. Ali, em seu pavilhão de verdura, grimpado nos ares, não tinha outros vizinhos além de uma juriti, que fabricara o ninho no próximo galho, e acabava de ruflar as asas à sua chegada para dar-lhe boa-noite. Através de rendilhado da folhagem, como por entre os bambolins de fina escócia de uma recâmara, o sertanejo recostado no punho da rede, que oscilava ao frouxo balanço, descortinava toda a devesa que se estendia das encostas da serra pelos tabuleiros, até onde a vista alcançava.”

Se bem me lembro, deu-se uma verdadeira transfusão de almas; leitura e vida pulsavam no mesmo ritmo da experiência. Eu, no alto do meu telhado, como

¹² Id. p. p. 108-109.

¹³ ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Livro das noivas*. 3. ed. Rio de Janeiro, s.e., 1896. p. 37.

¹⁴ LISPECTOR, Clarice. *Correio Feminino*. Org. de Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 38. A crônica foi publicada originalmente em 25 de janeiro de 1961.

Arnaldo no alto do jacarandá, éramos uma só e a mesma pessoa. Por cima do telhado vizinho, enfolhava a ramaria da paineira, e alguns ramos vinham recobrir as telhas. Ao nível em que me achava, parecia perfeita a confirmação da imagem subjetiva da leitura; também eu era uma espécie arborícola, como Arnaldo, e pendia de um galho de árvore, embalando-me em pensamento na mesma rede. Como herói da história, ao devassar num relance de olhos a devesa, bastava erguer-se um pouco, e logo estendia-se a vista pelo pitoresco amontoado de chácaras, quintais, casas e ruas, com seu contraste de beirais e açotéias.

A corruíra, que morava num vão de telha e já estranhava o seu preguiçoso vizinho, substituía com a mesma graça a juriti companheira do sertanejo. Não faltava nem mesmo a presença da outra companheira, a onça, que ali se achava dignamente representada pelo gato da casa, amigo daquelas alturas contemplativas e sócio das minhas orgias literárias; estreitando a frincha das pupilas à claridade crua, parecia aprová-las com filosófica e profunda complacência.¹⁵

Maria Helena Cardoso (1903-1997), por sua vez, escolhe espaço igualmente peculiar para ter a tranqüilidade de ler, longe da censura doméstica:

À hora do jantar saía de debaixo da cama, pulava de novo a janela e entrava pela porta da frente como se estivesse chegando naquele momento da casa de vovó. Deitada debaixo da cama, com luz insuficiente, os braços cansados de manter o livro à altura dos olhos, lia toda uma enviada de livros a mais disparatada possível: *Capitain, Pardailan, Fausta Vencida* de Miguel Zevacco, *O Piano de Clara, O Violino do Diabo, Anjos da Terra*, de Perez Escrich, *Memórias de um Médico, Visconde de Bragelone, Vinte Anos Depois, Conde de Monte-Cristo*, de Alexandre Dumas, quase tudo de Júlio Verne, todos os fascículos de Sherlock Holmes, Nick Carter e Arsène Lupin e os primeiros romances de Paul Bourget, em grande moda, da *Bibliothèque de Ma Fille, a Filha do Diretor do Circo*, que me pôs triste por muitos dias, tudo misturado com *Recordações da Casa dos Mortos, Le Crime de Sylvestre Bonnard, Le Lys Rouge, Crime e Castigo* e muita coisa de que não me lembro. Mas não havia livro que chegasse para a minha enorme sede. Como não tinha dinheiro para comprar, recorria às colegas do colégio, lia escondido os do meu tio e o vendeiro vizinho nos emprestava alguns: *O Judeu Errante*, de Eugênio Sue e vários fascículos dos *Dramas do Novo Mundo*, de Gustavo Aymard, além de alguns de Escrich. Siô Mané e Siô Chico, além de nossos fornecedores de gêneros, contribuía também para o nosso desenvolvimento intelectual. Quando não havia outra fonte onde buscar, lá ia atrás deles, que sempre desencavavam algum velho romance de Escrich ou façanhas de índios americanos. Outro meio de arranjar eram os amigos de Dauto, sendo necessário, porém, que lhe pagasse quatrocentos réis para comprar cocada baiana na venda de Zé Miliano, botequineiro da esquina da rua. Como o pagamento era sempre adiantado, passava antes pela venda, comprava as cocadas e depois então ia em busca de Caio Libano ou outro que tivesse livros.

¹⁵ MEYER, Augusto. Alencar no telhado. In: _____. *No tempo da flor*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; ED. da UFRGS, 1996. p. 141-142.

Em casa, esperava impaciente, chegando à calçada de minuto em minuto para ver se ele aparecia na esquina. Mas, qual, as horas passavam e nada. Já sabia: era só procurá-lo no quintal e encontrava-o trepado no mais alto galho do abacateiro. Tinha conseguido entrar num dos momentos em que estava no interior e subira na árvore para se livrar de mim. Não podia atingi-lo, pois não tinha coragem de subir tão alto. Embaixo, pedia, chorava, ameaçava e ele, nada.

Só descia depois que tinha acabado de ler o livro todo que eu tinha pago para que buscasse pra mim.¹⁶

A censura abre-se, pois, em várias alternativas: dos livros que desautorizam a recepção que seus similares suscitam, aos escritores que repreendem leitores, dos familiares que reprovam o gosto de ler, às instituições que policiam a circulação das obras – eis um horizonte contraditório, que coloca o livro, a leitura e o leitor no limite da legalidade. Ler, segundo muitos, pode ser mesmo “negócio muito perigoso”.

Não surpreende que a história das bibliotecas esteja permeada por destruições e dilapidações, conforme narram Matthew Battles, em *A conturbada história das bibliotecas*,¹⁷ e Fernando Báez, em *História universal da destruição dos livros*.¹⁸

Da sua parte, as bibliotecas, enquanto objeto de desejo e sedução, têm, igualmente, muitas histórias a contar. Em “A mulher de preto”, já mencionado conto de Machado de Assis, uma das personagens, Meneses, mostra ao protagonista, Estêvão, “seu gabinete de trabalho, onde havia duas longas estantes de livros” e comenta:

- É a minha família, disse o deputado mostrando os livros. História, filosofia, poesia... e alguns livros de política. Aqui estudo e trabalho. Quando cá vier é aqui que o hei de receber.¹⁹

Mesmo na ficção, porém, elas estão ameaçadas de destruição, sendo o incêndio da livraria de D. Quixote a expressão mais acabada da ameaça representada pela leitura. Luciano Canfora, em *Livro e liberdade*, examina a constituição das bibliotecas fictícias encontráveis no romance moderno, como as que aparecem em duas obras paradigmáticas, o já lembrado *D. Quixote*, de Miguel de Cervantes (1547-1616), e *O vermelho e o negro*, de Stendhal (1783-1842).²⁰

Canfora aborda o acervo do Sr. de la Mole, em *O vermelho e o negro*, comparando-o com o do Cavaleiro da Triste Figura, formado esse por livros de cavalaria e de aventura. Verifica que a biblioteca de D. Quixote não é tão populosa, quanto a do Sr. de la Mole, onde Julien Sorel, o herói do romance, trabalha por um tempo, ao lado das obras que fazem sua cabeça revolucionária e ambiciosa. O que interessa, em ambas as cenas, não é, contudo, confrontar os acervos, mas destacar uma circunstância comum às duas personagens: a leitura de obras literárias e filosóficas os induziu à ação, estabelecendo-se a relação entre o livro e a liberdade, tema antecipado pelo título da coletânea de ensaios.

¹⁶ CARDOSO, Maria Helena. *Por onde andou meu coração*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1984. p. 97.

¹⁷ Cf. BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. Trad. João Vergilio Gallerani Cuter. São Paulo: Planeta, 2003.

¹⁸ Cf. BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros*. Das tábuas da Suméria à guerra do Iraque. Trad. de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

¹⁹ ASSIS, Machado. Op. cit. p. 91.

²⁰ Cf. CANFORA, Luciano. *Livro e liberdade*. Trad. de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Atelier, 2003.

Exposta a tese principal, Canfora desenvolve-a nos demais estudos, privilegiando não as coleções públicas, mas as particulares, tais como as das figuras citadas. Discorre sobre os proprietários de bibliotecas pessoais, indo e vindo no tempo para demonstrar o poder dos livros sobre os leitores, fazendo-os homens livres e desafiadores. Por isso, no texto mais extenso, que fecha a coletânea, trata das ameaças que cercam os indivíduos que ousam afrontar o sistema dominante, calcados no conhecimento adquirido. Seus exemplos provêm da ação de cientistas e intelectuais, como Giordano Bruno (1548-1600) e Denis Diderot (1713-1784), que, embora vítimas da perseguição e da má-fé, não abriram mão de suas idéias, nem se intimidaram, mesmo diante da força policial, da prisão e da morte.

Que a leitura carrega algum pendor revolucionário e transgressor, sugerem-no as diferentes facetas com que a censura e a repressão se manifestam, desde as mais violentas, como os autos-de-fé reais e imaginários, citados ou não, entre os quais a punição de que foi alvo o dramaturgo Antônio José da Silva (1705-1739), o Judeu, nascido no Brasil e popular no Portugal de D. João V (1689-1750), onde e quando foi condenado à morte na fogueira pela Inquisição.

É desafiador pensar sobre o conteúdo daquele pendor, muitas vezes identificado com o impulso eminentemente emancipador que a leitura traz consigo.²¹ Essa qualidade pode ser reconhecida sobretudo nas obras de filosofia e história, que questionam o senso comum, rejeitam as convenções e estimulam a reflexão. A literatura pode igualmente produzir esses efeitos, que são, por sua vez, colaterais, já que não pertence à sua natureza gerar questionamentos, motivar reflexão ou solucionar problemas. Esses objetivos podem ser alcançados por gêneros específicos, como a auto-ajuda, mas esse não pode absorver e abranger tudo o que pode a literatura.

Talvez se deva interrogar as obras literárias, e as narrativas em particular, para se chegar a uma resposta para a pergunta sobre a propensão transgressiva da literatura que, como se observa, se transfere à leitura.

Tomemos dois dos poemas mais antigos produzidos pela humanidade, a *Ilíada* e a *Odisséia*. O primeiro escolhe como tema a cólera de Aquiles, “cólera funesta que causou infinitos males aos aqueus e precipitou ao Hades muitas almas valorosas de heróis, a quem fez presa de cães e pasto de aves – cumpria-se a vontade de Zeus – desde que se separaram, disputando, o Átrida, rei de homens, e o divino Aquiles”,²² conforme resume o primeiro canto. Logo a seguir, esclarece-se que a ruptura entre os dois generais helenos deveu-se a uma mulher, Briseida, escrava de Aquiles, mas confiscada por Agamemnon, que, assim, compensava a perda de outra escrava, Criseida, que ele teve de devolver ao seu pai, o sacerdote Crises.

Por sua vez, a vingança de Aquiles também decorre da interferência de uma mulher: desgostoso com o tratamento recebido de Agamemnon, o chefe dos mirmidões apela à sua mãe, Tétis, e pede-lhe que ela interfira em seu favor junto a Zeus, solicitando ao rei dos deuses que provoque a derrota contínua dos aqueus, empurrando-os de volta até suas naves. Tétis prontifica-se a ir pessoalmente ao Olimpo; mas procura Zeus, quando esse se encontra sozinho e dirige sua súplica, após “acomoda[r]-se junto a ele, abraça[r] seus joelhos com a mão esquerda, [e] toca[r]-lhe a barba com a direita”.²³ O soberano compromete-se a fazer o que Tétis pede, mas, ao mesmo tempo, diz-lhe que essas intenções terão de ser ocultadas de Hera, sua esposa, favorável ao exército grego, em detrimento dos troianos. Com efeito, a

²¹ Cf. a perspectiva da Estética da Recepção e, em particular, os ensaios de Hans Robert Jauss, em especial: JAUSS, Hans Robert. *La literatura como provocación*. Barcelona: Península, 1976.

²² HOMERO. *La Ilíada*. Trad. de Luís Segalá y Estalella. 2. ed. Buenos Ayres: Losada, 1941. p. 35.

²³ Id. p. 49.

deusa, suspeitando do encontro do marido com Tétis, cobra-lhe explicações, a que Zeus retruca, dizendo a ela que não deve intervir nos seus assuntos particulares.

As duas cenas não parecem, à primeira vista, apropriadas a uma epopéia: na primeira, um filho, choroso e carente, suplica à mãe que use seu encanto em benefício dele; na segunda, uma bela mulher recorre a seu charme pessoal para, sigilosamente, obter a ajuda do poderoso deus. Por sua vez, os dois solicitantes são atendidos, circunstância de que decorre a maior parte dos eventos narrativos.

Se o ponto de partida da *Ilíada* é a cólera de Aquiles, a continuidade do poema depende dos ardilosos jogos de sedução expostos no primeiro canto. A *Odisséia* desdobra essa técnica, plantando os fatos relatados sobre os logros e os artifícios arquitetados pelas personagens. Ulisses, o protagonista, celebrizou-se por conceber a estratégia do cavalo de madeira, que faculta aos aqueus a conquista da até então inexpugnável cidade de Tróia. Além desse feito renomado, ele engana o ciclope Polifemo, dizendo chamar-se Ninguém e, com isso, salva-se e a seus companheiros da brutalidade do gigante. Quando retorna à Ítaca, terra de que era o legítimo rei, vale-se de mais um estratagema: disfarça-se de mendigo, para, irreconhecível, vencer os adversários, retomar o poder e liberar Penélope, ameaçada pelos que pretendiam desposá-la, na crença de que a rainha enviuvava.

Penélope, da sua parte, não é menos ardilosa: logra os pretendentes, dizendo-lhes que não podia voltar a casar enquanto não terminasse de tecer a mortalha destinada a Laertes, seu sogro, atividade infundável, porque o manufaturado durante o dia é desmanchado à noite. Quando recebe Ulisses de volta, após vinte anos de ausência, leva-o para uma câmara onde o herói não reencontra o leito nupcial, o que o obriga a recordar a cama que ele mesmo talhara, quando de seu matrimônio. Só depois de o marido relatar as aventuras vividas enquanto estivera fora e como esculpira o móvel original, ela o reconhece e o aceita de novo como esposo.

A *Ilíada* e a *Odisséia* são, pois, terrenos minados, povoados de armadilhas em que as personagens podem ou não cair. São os protagonistas e seus aliados as figuras que seguidamente plantam os embustes com metamorfoses, disfarces físicos ou verbais, encantamentos, seduções. Quando não são os responsáveis pelo logro, sabem como reconhecê-lo e evitá-lo, o que confirma sua aptidão para o papel de herói e figura destinada a provocar a identificação do destinatário, seja o ouvinte, no caso das epopéias originais, ou o leitor, na nossa condição contemporânea.

Os ardis com que o herói e seus aliados vencem os antagonistas ou os perigos colocados à sua frente são igualmente o modo como a obra assegura seu público, cativado por uma ação inusitada, criativa e desafiadora. É nesse sentido que se pode pensar que as ciladas dos textos são semáforos das armadilhas colocadas para seduzir o leitor e assegurar seu interesse pelo relato poético.

Ciladas, ardis, armadilhas são, pois, metáforas da leitura, desarticulando as expectativas do destinatário. Transgressoras por natureza, elas configuram o poder de provocar e desestabilizar que a literatura carrega. Nem sempre agradam a quem detém a autoridade e determina os valores; mas são inevitáveis, e o leitor acaba por se render ao seu fascínio.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Livro das noivas*. 3. ed. Rio de Janeiro, s.e., 1896.
ASSIS, Machado de. A mulher de preto. In: _____. *Contos fluminenses*. São Paulo: Mérito, 1959.

ASSIS, Machado de. Confissões de uma viúva moça. In: _____. *Contos fluminenses*. São Paulo: Mérito, 1959.

BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros*. Das tábuas da Suméria à guerra do Iraque. Trad. de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Planeta, 2003.

CANFORA, Luciano. *Livro e liberdade*. Trad. de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Atelier, 2003.

CARDOSO, Maria Helena. *Por onde andou meu coração*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1984.

COELHO NETO. *Turbilhão*. In: _____. *Obra seleta*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958. V. 1.

GUIMARÃES JÚNIOR, Luís. A alma do outro mundo. In: _____. *Contos sem pretensão*. Rio de Janeiro: Garnier, 1872.

HOMERO. *La Ilíada*. Trad. de Luís Segalá y Estalella. 2. ed. Buenos Ayres: Losada, 1941.

JAUSS, Hans Robert. *La literatura como provocación*. Barcelona: Península, 1976.

LISPECTOR, Clarice. *Correio Feminino*. Org. de Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MALLET, Pardal. *Lar*. Rio de Janeiro: Tipografia Central, 1888.

MEYER, Augusto. Alencar no telhado. In: _____. *No tempo da flor*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; ED. da UFRGS, 1996.

RAMOS, Hugo de Carvalho. Gente da gleba. In: _____. *Tropas e boiadas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

Regina Zilberman é doutora em Romanística - Universitat Heidelberg (Ruprecht-Karls) (1976). Atualmente é professora colaboradora do Instituto de Letras, da UFRGS, e professora-pesquisadora na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras.
E-mail: reginaz@portoweb.com.br

Recebido em julho de 2007

Aprovado em setembro de 2007

Texto publicado em Língua Escrita com autorização da autora.

TRÊS HISTÓRIAS DE LEITURA: SEXO, ANALFABETISMO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Rildo Cosson¹

Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados

Resumo

Tomando como referência o romance *O leitor*, de Bernhard Schlink, analisamos as situações vividas pelas personagens em três experiências de iniciação: à vida sexual, à escrita e à literatura. Nessa análise, destacamos as restrições pessoais e sociais causadas pelo analfabetismo e as transformações advindas do domínio da escrita por meio da leitura de textos literários. O objetivo é demonstrar que o letramento literário é um tipo especial de letramento que compreende, pela própria condição de existência da literatura, não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio. Daí a sua importância na escola, ou melhor, a sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. No caso da escola, o letramento literário precisa escapar das armadilhas provenientes tanto da tradição de escolarização da literatura quanto da organização da escola como uma instituição de ensino.

Palavras-chave: Letramento, letramento literário, ensino de literatura.

Abstract

Three stories of reading: sex, illiteracy and literary literacy

*Departing from the novel *The reader*, by Bernhard Schlink, we aim to analyze the situations undergone by the characters at three experiences of rite of passage: to sexual life, to writing and to literature. We seek to underline the personal and social difficulties caused by illiteracy and the changes brought by the access to writing through the reading of literary texts. The objective is to show that literary literacy is a special kind of literacy not just a peculiar dimension of the social uses of writing but also a way of assuring its effective mastering. Hence its importance in school, better saying, in any literacy process, be that offered by the school or that one offered by the society in general. In school, literary literacy must run away from the traps provided by the tradition of literature teaching as well as by the school organization as an institution.*

Key words: Literacy, literary literacy, teaching of literature.

¹ Este estudo foi apresentado inicialmente no XVI Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas/SP, no período de 10 a 13 de julho de 2007

*The ways in which people address reading and writing
are themselves rooted in conceptions of knowledge,
identity, and being.*
(Brian Street)

*Discussions of literature, particularly in the academy,
are now enmeshed with various related debates on
political, social, and gender issues. The value of such
debates is self-evident, drawing attention as they do to
many hitherto neglected influences on the literary
system and on the ways in which we construe what is
literary. But I would also argue that we are in danger of
overlooking some of the more salient and long-standing
functions that literature performs in human culture,
especially its power to defamiliarize and as a result to
assist readers to reflect on and reshape their cultural
identity.*
(David S. Miall)

Tal como letramento sem qualquer adjetivo, o letramento literário compreende a dimensão social da leitura literária, mas é também um processo que negocia os sonhos e os desejos do que somos em nós e no mundo. Para tentar entender e explicitar essa peculiar articulação do letramento literário, proponho recorrer à própria literatura e contar uma história que li há alguns meses no romance *O leitor*, de Bernhard Schlink. Trata-se de um bem-sucedido romance contemporâneo alemão – bem-sucedido nos dois sentidos, ou seja, é uma narrativa bem construída e, também, um livro com alta vendagem. A edição brasileira informa que o livro vendeu oitenta mil exemplares na Alemanha e já foi traduzido para quatorze países. O tema principal é certamente sobre dilemas morais que todos vivemos em determinados momentos de nossas vidas e o peso de nossas escolhas naquilo que somos. Todavia, vou reconstruir o livro como se fossem três histórias sucessivas e ao mesmo tempo integradas. A primeira história é aparentemente simples. Um jovem de quinze anos, filho de um professor de filosofia e narrador da história, conhece por acidente e se apaixona por uma mulher de 36 anos, cobradora de bonde. Desigual pela diferença de idade e pela diferença social, a relação, que tem um claro componente de iniciação sexual para o jovem, é fortemente controlada pela mulher, Hannah. A rotina dos encontros consiste em banho, sexo e leitura, ou seja, a mulher exige do jovem que tome banho antes do sexo e que leia para ela depois do sexo. A relação é mantida, convenientemente, em uma semi-clandestinidade, favorecida pelo fato de Hannah morar sozinha e por serem os encontros todos voltados para a realização do ato sexual. Nas poucas vezes em que saem juntos, viajam para cidades vizinhas se fingindo de mãe e filho para dormirem em um único quarto nos hotéis. Além do emprego de cobradora, o rapaz pouco sabe de Hannah que se recusa a falar do passado. Certa vez, estando com os amigos em uma piscina pública, o rapaz percebe a presença de Hannah, mas não fala com ela. Logo depois, arrependido, ele a procura, mas ela abandonara o emprego e desaparecera. Aqui temos uma história de amor.

Anos mais tarde, concluindo o curso de Direito, o rapaz participa, em uma espécie de estágio, do julgamento de mulheres que trabalharam como carcereiras nos campos de concentração nazistas. Para sua surpresa, ele descobre que Hannah é uma delas. Emocionalmente travado, não consegue falar com ela, mas acompanha todo o julgamento com extremo interesse. Hannah é, ao final, julgada culpada e condenada à prisão perpétua. Na

condenação pesou, por um lado, sua atitude um tanto arrogante frente ao Tribunal, quando se esperava profundo arrependimento e, por outro, o fato de ter assumido que selecionava as moças mais fracas para lerem para ela, poupando-as do trabalho duro no campo por certo período, mas, depois, enviando-as para a morte certa em Auschwitz. Nesse julgamento, o rapaz percebe que o grande segredo que justifica parte das ações de Hannah, tanto no presente quanto no passado com ele e no período nazista, é que ela é analfabeta. Mais que isso, analfabeta, Hannah tem vergonha de sua condição e tenta escondê-la de todos. De tal forma que a maior parte de seus problemas, inclusive a severa pena que recebe, advém justamente do fato de Hannah não conseguir lidar com o mundo da escrita, ou melhor, do fato de lidar com esse mundo fingindo participar dele. Aqui, uma história de exclusão social que nós que participamos e dominamos a escrita pouco conseguimos avaliar.

Mas a história não acaba assim. Alguns anos depois, após se casar com uma colega e se divorciar, o rapaz, agora professor de Direito, resolve reencontrar Hannah pela leitura. Sabendo-a analfabeta, passa a gravar e enviar para a prisão fitas cassetes em que apenas lê os mais diversos livros. Anos depois, ele recebe uma carta dela, agradecendo as fitas enviadas. A letra é de quem está aprendendo a ler. Mesmo assim, ele continua a mandar as fitas, sem outra coisa além da leitura em voz alta. Cumpridos dezoito anos de pena, Hannah consegue um indulto e será libertada. O professor recebe uma carta da diretora da prisão pedindo ajuda para reintegrá-la à sociedade. Ele providencia tudo o que é pedido, mas não tem coragem de encontrar-se com ela. Apenas uma semana antes da liberação de Hannah, é que ele consegue ir vê-la. O encontro tem algo de constrangedor para ambos e ele comunica a Hannah, que as aceita sem questionar, as providências tomadas para sua nova vida fora da prisão. Na véspera da saída, entretanto, Hannah suicida-se. A diretora revela ao professor, entre outras coisas, que Hannah sempre esperara ansiosamente que ele escrevesse para ela, o que nunca aconteceu. Também que aprendera ler com as suas fitas acompanhando no livro impresso a leitura gravada e que, tão logo dominara a leitura, Hannah passou a devorar obras sobre o Holocausto, sobretudo aquelas que testemunhavam a vida dos judeus nos campos de concentração. Depois de começar a ler essas obras, Hannah muda de comportamento. Busca cada vez mais o isolamento e o abandono de si mesma, o que culmina com sua morte. Aqui as histórias se completam em uma história de letramento literário.

Retomemos agora aquela peculiar articulação do letramento literário referida no início, tomando como fio a trágica trajetória de Hannah. Na primeira história, encontramos um mundo básico – higiene e sexo – e a mediação da leitura – o rapaz serve de mediador. Hannah deseja participar do mundo complexo que vê ao seu redor, mas não consegue, pois lhe falta um instrumento fundamental: o domínio da escrita. É por isso que o mundo de Hannah é tão básico, tão reduzido. É por isso que ela é tão controladora. Ela teme perder-se nesse mundo em que se sente intrusa. Só quem não sabe ler e escrever em nossas sociedades tão pervasivamente letradas pode compartilhar esse sentimento incômodo de deslocamento. Não que seja impossível viver sem ser alfabetizado, como o comprovam milhões de pessoas nessas condições em nosso País, ou que saber ler e escrever seja, em si, marca de superioridade intelectual. Não se trata de estigmatizar o indivíduo analfabeto, mas sim de reconhecer que, se é verdade que a escrita está tão presente entre nós, quem não a domina certamente enfrenta muitos percalços, sejam de natureza social ou pessoal.

No caso de Hannah, vivendo em uma sociedade que, tal como a nossa, exigia e valorizava a escrita, está claro que lhe faltava conhecimento para agir de acordo com as premissas de seu mundo. Ilétrica política e juridicamente, Hannah não entende o que viveu e sua vergonha em admitir que não sabe ler só amplia sua dificuldade de inserção social. No julgamento, o fato de ter preterido uma promoção na fábrica em que trabalhava para servir nos campos de concentração é entendido como uma opção política, quando, na verdade, era apenas o medo de se revelar analfabeta. Do mesmo modo, a leitura que as prisioneiras eram obrigadas a

fazer para ela é vista como um desvio de caráter, quando, na verdade, era apenas uma mediação necessária. Mediação que, anos mais tarde, buscou na relação amorosa com o narrador, igualmente fracassada. Não saber ler, portanto, não é apenas um transtorno para a ascensão profissional de Hannah, é também fonte de decisões desastrosas quanto a sua vida. Não saber ler não é apenas ausência de um conhecimento ou habilidade de decifração, é também uma barreira para estar e ser no mundo.

Quando aprende a ler lendo literatura, Hannah pode, finalmente, dar sentido ao que viveu. Antes limitada pelo analfabetismo, Hannah consegue agora, por meio dos textos literários, adquirir consciência de sua vida e estabelecer um sentido para sua experiência. O isolamento que buscou e o abandono do seu corpo testemunham que ela finalmente compreendeu as conseqüências funestas de seus atos, do que participou, do que ajudou a construir. É por isso que, indagada pelo professor de direito se, antes do julgamento, pensava no que havia feito, responde: “Eu tinha sempre a sensação de que, sem dúvida, ninguém sabia quem eu era e o que me levava até aquele ponto da minha vida. E você sabe, quando ninguém entende, ninguém pode exigir que você preste contas” (SCHLINK, 1998, p. 163/64). A questão é que, com a leitura dos livros, dos testemunhos sobre os campos de concentração, Hannah passou a saber o que a levava até aquele ponto de sua vida, a compreender não só o que havia acontecido em termos históricos, mas também em si e para si mesma. E entender a si mesma é adquirir consciência e se situar no mundo, situando o mundo em seu horizonte de vida. Com essas palavras – e depois o suicídio – Hannah afirmava que agora participava do mundo de uma maneira bem mais profunda do que o simples aprendizado das letras poderia proporcionar. Hannah passou a experienciar o mundo por meio das palavras – a literatura testemunhal do holocausto – e essa experiência feita de palavras deu um novo e terrível sentido ao que vivera concretamente, mas que não conseguira até então realmente compreender. A partir do que leu, sua realidade se transformou e o que foi vivido ganhou novo significado – que o cotidiano do campo de concentração e o julgamento não puderam lhe dar porque essas vivências a excluía do mundo. Eram ambos movimentos de exclusão e Hannah não podia compreender nem a eles, nem a si mesma dentro deles porque não lhe permitiam ver a si, o mundo e os outros em um todo coerente como a literatura lhe proporcionou. É isso que, enfim, faz o letramento literário. Ele inclui o leitor no mundo das palavras. Mas o inclui de uma maneira tal que, diferentemente de todos os outros textos, proporciona uma integração profunda e singular no universo letrado. Integração que só acontece, paradoxalmente, porque o mundo literário é tão-somente um mundo feito de palavras.

Vou abandonar a história de Hannah, não sem antes dizer que ela se suicida porque não consegue contemplar a possibilidade de perdão – retomar a vida “normal” – sem que se reconheça que se transformou, que agora é uma leitora. Mas esse reconhecimento não vem daquele que deveria fazê-lo em primeira mão, do seu leitor sempre equivocado. Assim como se recusou a registrar o processo de letramento de Hannah continuando a lhe enviar as fitas gravadas, o professor de Direito leu no olhar indagativo de Hannah a busca amorosa e não a transformação efetivada pela leitura dos textos literários. Sem o reconhecimento de que forjara uma nova identidade, Hannah teria que se contentar em voltar a ser uma pessoa que ninguém sabia quem era, viver a inconsciência do passado era agora insuportável.

Nessas três histórias de leitura fica evidente que todos nós somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos quanto pelo que vivemos. É nessa intersecção entre vida e texto, linguagem e mundo, que se localiza a literatura. É por essa localização que o texto literário oferece ao leitor particularidades que não são facilmente encontradas em outros tipos de textos. A literatura transforma o mundo e a vida em linguagem e texto atravessando os discursos que organizam a sociedade. No texto literário, encontramos um espaço privilegiado de construção do que somos e da comunidade a que pertencemos. A

literatura permite que se viva o outro na linguagem, que se incorpore a experiência do outro pela palavra, sem deixarmos de ser nós mesmos. Essas e outras qualidades da literatura fazem do letramento literário um tipo especial de letramento. Mais que uma forma diferenciada de uso da escrita, o letramento literário é, assim, uma instância fundamental de qualquer processo de letramento porque por meio dele é que construímos o nosso ser na escrita.

Também é claro que se o letramento literário é tão importante para a nossa inserção no mundo da escrita, ele não pode deixar de estar na escola, como já defendemos em outro lugar (COSSON, 2002, 2006) e, estando na escola, ele precisa ser escolarizado adequadamente, como adverte Magda Soares (1999). Em outras palavras, o letramento literário não pode deixar de fazer parte do processo de letramento em geral empreendido pela escola, mas é necessário manter os seus princípios para que funcione como tal. Princípios que são comumente ameaçados tanto pela organização da escola como instituição de ensino quanto pela tradição de escolarização da literatura que se conformou a essa organização.

Em primeiro lugar, afóra as bem conhecidas dificuldades materiais como a ausência de livros e de biblioteca, o letramento literário enfrenta na escola as restrições da leitura em sala de aula – espaço e tempo limitados, pouco favoráveis à imersão no texto que a literatura demanda. Logo, a leitura literária, à exceção dos textos extremamente curtos e simples, precisa ser feita fora da escola ou em espaço e tempo especialmente destinados a ela, como até se faz nas séries iniciais, mas dificilmente se admite nas finais do Ensino Fundamental, para não falar no Ensino Médio. A escola, como sabemos, tem uma grande preocupação com o “desperdício” de tempo do aluno. No caso da leitura literária extraclasse, ela não deve ser confundida com as outras tarefas escolares, pois requer do professor, em lugar da correção posterior como forma de controle da aprendizagem, um acompanhamento sutil e ao mesmo tempo firme do seu andamento, sem esquecer que ela se entrelaça com outras leituras não escolares e que borra a fronteira entre a obrigação e a diversão.

Outra restrição é a constituição da literatura como uma disciplina entre outras, ou seja, a questão do conteúdo. A escola demanda, o professor fica incomodado e o aluno sente-se perdido quando não há um conteúdo explícito a ser ensinado como acontece nas demais disciplinas. Por isso, entre outras razões, é que a tradição de escolarização da literatura tem enfatizado o ensino das características dos movimentos de época, da biografia dos autores, da metrificacão e, um tanto mais recentemente, da análise da estrutura formal dos textos – tudo isso é conteúdo que pode ser explicitamente ensinado como se faz com as regras de gramática, as fórmulas matemáticas e os afluentes da margem direita do rio Amazonas. Conteúdo que pode ser listado em programas, ordenado por séries e exigido em testes e outros tipos de avaliação escolar. Observe-se que o problema da disciplinarização da literatura não está nos conteúdos instituídos – o letramento literário promovido pela escola deve também proporcionar esses conhecimentos de cunho histórico-cultural e poético – mas sim no apagamento do diferencial que o letramento literário enquanto prática de leitura traz para o processo de letramento escolar. A literatura feita disciplina deixa de ser uma experiência a ser construída por leituras de textos significativos para ser um conjunto de informações a serem incorporadas à formação cultural do aluno.

Também como consequência da disciplinarização da literatura está a fragmentação dos textos literários que perdem sua unidade textual ou são separados de seu contexto de enunciação para assumirem a condição de exemplos de uma técnica ou de um movimento artístico. Mais que isso, a produção literária do País sofre uma segmentação que a divide e organiza em uma seqüência surda de períodos literários, ignorando as relações intertextuais e contextuais que justificam e dão um sentido específico a essa produção nacional. Dividida em blocos estanques, quando muito apresentados em um movimento pendular que oscila entre o realismo e a fantasia, entre a estilização e o naturalismo, o tradicional e o moderno, a

literatura deixa de ser um diálogo que o leitor é convidado a participar, um modo privilegiado de integração cultural para ser apenas matéria de memorização.

A transformação da literatura em conteúdo disciplinar afeta igualmente a seleção dos textos a serem lidos e as atividades desenvolvidas. No caso da seleção, é estabelecida uma relação hierárquica e fixa no sistema canônico, pela qual certos autores são considerados fundamentais, quando deveriam ser representativos, e certas obras são erigidas em modelos incontestáveis de um suposto progresso artístico, quando deveriam ser pontos de referência para determinadas opções estilísticas. Nessa perspectiva reverenciosa, mas também empobrecedora do cânone, é perfeitamente compreensível que se considere como incompleta ou inadequada a formação literária de um aluno que não leu este ou aquele autor, que não estudou esta ou aquela obra. Formação literária que certamente deve compreender a leitura das obras consideradas culturalmente significativas, mas cujo investimento maior deveria ser em entender como e porque elas são significativas, permitindo que sejam efetivamente incorporadas ao horizonte de leitura do aluno. As atividades da disciplina literatura, por sua vez, estão centradas na memorização de dados e, nos melhores casos, na leitura de textos. A escrita só comparece como uma resposta a essas duas atividades primeiras. Como a literatura é vinculada a um conteúdo e não a uma prática de escrita que demanda uma forma especial de leitura, não se pode esperar ou sequer desejar que os alunos escrevam textos literários, afinal o tempo da escola é para o aprendizado sobre a literatura e não da literatura, como se entende que seja o processo de letramento literário. Privilégio de alguns inspirados que têm o dom artístico e que devem exercê-lo de preferência bem longe dos muros da escola, a produção de textos literários transforma-se em um mistério a ser contemplado na leitura sacralizadora das obras. A interdição da escrita literária na escola, não importa a que pretexto, é testemunho eloqüente de que a disciplinarização da literatura, tal como instituída entre nós, não consegue tomá-la como prática social, um uso social da escrita, que é o que define qualquer processo de letramento.

As dificuldades enfrentadas pelo letramento literário na escola também se fazem presentes na questão da avaliação. Por mais inovadora que seja a proposta pedagógica, a escola precisa medir, em algum momento, a aprendizagem de seus alunos, precisa estabelecer parâmetros de progressão, seja em relação ao conjunto da turma, seja em relação ao que se espera para aquele nível de ensino. Todavia, a experiência da leitura literária envolve sentimentos e emoções que não podem ser facilmente medidos para que se garanta a sua efetividade. Do mesmo jeito, a multiplicidade de leituras que um texto literário pode apresentar – ainda que não tantas quanto o lugar comum sobre polissemia literária advoga – torna por demais impreciso qualquer instrumento tradicional de aferição da leitura. Não surpreende, portanto, que, buscando atender à demanda escolar por um indicativo de progressão, a avaliação da literatura tenha adotado como práticas desde o simples registro de uma tarefa feita, não importando sua qualidade ou adequação, até os testes envolvendo informações contextuais ou detalhes da história, sem deixar de passar pelos trabalhos escritos e as apresentações orais que são resumos ou impressões soltas do que se leu, quando não a reprodução acrílica de alguma leitura autorizada. Todos esses artifícios avaliativos nada ou pouco medem se não levam em conta, antes de tudo, que o letramento literário começa no encontro do leitor com o texto e que o registro desse encontro em outros textos é o primeiro e mais efetivo instrumento de avaliação do processo de letramento literário. Depois, que o desenvolvimento da competência literária na escola implica a passagem da leitura solitária para a leitura solidária, ou seja, a instituição de uma comunidade de leitores que amplie e aprofunde as leituras individuais. É dentro desse movimento, sempre em espiral, de registro e compartilhamento da experiência da literatura que deve ser promovida a avaliação da competência literária.

Naturalmente, as ameaças ao processo de letramento literário na escola não se resumem ao ordenamento espacial e temporal da escola, à disciplinarização da literatura e a procedimentos de avaliação ineficazes. Também tenho consciência de que o que estou colocando no papel não é algo novo ou revolucionário para nenhum de nós. Ao contrário, todos que somos leitores de literatura temos consciência de seus poderes, todos que somos professores de literatura sabemos das suas dificuldades na escola. Nesse sentido, minha fala é tão-somente um registro de uma leitura literária, uma rememoração daquilo que enfrentamos cotidianamente em sala de aula, para que, juntos, possamos compreender e afirmar uma vez mais a necessidade e a importância da literatura na escola e nas nossas vidas.

Referências:

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. O apagamento da literatura na escola. *Investigações – Lingüística e Teoria literária*, v. 15, jul. 2002.

MIALL, David S. Anticipation and feeling in literary response - a neuropsychological perspective. *Poetics*, 1995, v. 23, p. 275-298. Disponível em <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/index.htm>>. Acessado em 10/4/2007.

SCHLINK, Bernhard. *O leitor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5(2), p. 77-91. Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acessado em 28/6/2007.

Rildo Cosson é doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é coordenador do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.
E-mail: rcosson@gmail.com

Recebido em julho de 2007

Aprovado em setembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor.

NOVAS CONFIGURAÇÕES A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Aleixina Maria Lopes Andalécio

Regina Maria Marteleto

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Várias etapas da pesquisa científica podem contar com o auxílio de ferramentas da tecnologia da informação e comunicação. Este trabalho apresenta resultado de investigação desenvolvida com o objetivo de verificar quando e como isso pode ocorrer nas ciências sociais, a partir de entrevistas com participantes de um programa de doutorado. Verificou-se que algumas dessas ferramentas são já consideradas imprescindíveis, principalmente o correio eletrônico, o editor de texto e a Internet como fonte de informação, mas muitas outras ainda não são devidamente exploradas. Os resultados parecem ser válidos também para a pesquisa de outras áreas.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação; pesquisa; ciências sociais

Abstract

Information and communication technologies tools in social sciences research

Scientific research involves tasks that can be assisted by the use of tools of information and communication technologies. This work presents the result of a research developed with the objective of investigating when this assistance occurs and which abilities are necessary for the researchers so that they can make use of these tools. These results show that these tools - mainly e-mail, text editing and Internet as source of information - are already considered indispensable, but many of them are still not adequately used.

Keywords: *Information and communication technologies; Research; Social Sciences*

1. Introdução

A escolha de um tema de pesquisa nunca está desconectada da história do sujeito que faz a escolha, pois nela interferem características individuais do pesquisador, tais como inclinações, aptidões e tendências pessoais. No caso da pesquisa aqui relatada, uma experiência de três décadas de trabalho com tecnologias de informação e comunicação foi fator fundamental para a escolha do tema a estudar. Esta trajetória permitiu o acompanhamento das profundas mudanças ocorridas na área da informática, as principais delas, a convergência entre tecnologias de informação e de comunicação e a sua inserção nas atividades cotidianas, profissionais, pessoais e sociais. No exercício constante de atividades de apoio a usuários dessas ferramentas, sejam eles especializados ou não, foi possível observar que, ainda que essas tecnologias façam hoje parte do dia-a-dia das pessoas, muitos ainda deixam de usá-las adequadamente, realizando suas tarefas de maneira mais demorada e trabalhosa do que poderiam com essas ferramentas.

A curiosidade sobre os possíveis usos de ferramentas da tecnologia de informação e comunicação nas diversas etapas da pesquisa científica foi despertada por um artigo da antropóloga e professora Rita Amaral. Nele, ela relata o uso da Internet no desenvolvimento de sua tese de doutorado e ressalta o fato de que a maioria dos pesquisadores de sua área não explorava o potencial dessas ferramentas na realização da pesquisa em Antropologia (AMARAL, 2003).

Esta pesquisa tem seu foco nas tecnologias de informação e de comunicação, mas sua ênfase não é nas tecnologias em si e, sim, no uso delas por pesquisadores, como ferramentas auxiliares nas diversas atividades informacionais que compõem a pesquisa científica, desde seu início até a publicação dos resultados. O acesso a computadores pessoais, o correio eletrônico, a migração dos periódicos científicos do impresso para o meio eletrônico e a possibilidade de interação direta autor/leitor abrem novas possibilidades para a pesquisa, as quais ainda estão sendo exploradas.

2. As tecnologias de informação e comunicação

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são ferramentas que surgiram em função da necessidade humana de lidar com o crescimento desenfreado da produção de informação no mundo contemporâneo. Elas englobam o “conjunto de técnicas utilizadas na recuperação, no armazenamento, na organização, no tratamento, na produção e na disseminação da informação” (MARQUES NETO, 2002, p.51).

O computador não é o único suporte dessas tecnologias, pois elas também se valem do papel, de arquivos, fichários, do fax, telefone, livro, jornal, correio, televisão, telex, de copiadoras, projetores e outros. Mas pode ser considerado o principal deles, o que certamente se deve à possibilidade de o computador ser usado para solucionar diversos problemas de comunicação ou informação e ao fato de que ele pode expandir a capacidade humana de armazenar dados (MARQUES NETO, 2002). As novas tecnologias da informação e comunicação incluem equipamentos (computador, câmera digital fotográfica e de vídeo, impressora, projetor multimídia, *scanner* etc.), programas (analisador e editor de texto, imagem e vídeo, gerenciador de banco de dados, navegador na Internet, pacote estatístico, planilha eletrônica etc.) e serviços (banco de dados, biblioteca digital, ferramenta de busca, correio eletrônico, lista de discussão, loja virtual, sala virtual, periódico eletrônico, teleconferência, transferência de arquivos etc.). A Internet, rede de computadores capazes de se comunicar uns com os outros, inicialmente desenvolvida com objetivos militares, logo foi adotada pela comunidade em geral, tornando-se um meio para todas as formas de comunicação, de interação e de organização social. Em 1995, uma pesquisa dava conta da existência de cerca de 350 milhões de usuários da Internet, enquanto as previsões conservadoras para o período 2005-2007 indicam um número de dois bilhões de usuários, ou seja, a terça parte da

população do planeta, sendo que, nas nações mais desenvolvidas, a taxa de penetração estará entre 75% e 80% da população (CASTELLS, 2003).

As tecnologias de informação e comunicação, atualmente, estão presentes nas atividades corriqueiras das pessoas, como o uso de eletrodomésticos, de automóveis, do telefone e transações bancárias. Isso exige dessas pessoas algumas competências na utilização de tais ferramentas. Magda Soares (2002) apresenta um novo conceito, o de letramento, surgido no campo da Educação e usado para descrever um tipo de competência em leitura e escrita que inclui não só a capacidade técnica de ler e escrever, mas também o seu uso nas práticas sociais de leitura e de escrita das quais as pessoas se apropriam. Esse termo também vem sendo utilizado na área da informática. Nos últimos anos, como os conhecimentos básicos já se disseminaram, a expressão alfabetização digital tornou-se insuficiente para descrever um outro nível de competência, em que a pessoa estaria apta a aplicar de forma mais eficaz seu conhecimento em tecnologia da informação, no trabalho ou na vida pessoal, competência esta que tem sido chamada de letramento digital ou, ainda, de fluência em tecnologia da informação (CITL, 1999).

É de se supor que as tecnologias de informação e comunicação estejam presentes também nas atividades de pesquisa. Em algumas áreas, isso efetivamente ocorre. Entretanto, Amaral (2003) destaca que pesquisadores em Antropologia usam bastante o editor de textos e o correio eletrônico, mas deixam de explorar os recursos computacionais na realização de pesquisas qualitativas. Essa foi a pergunta que a pesquisa aqui apresentada buscou responder: em que e como as novas ferramentas de tecnologia da informação e comunicação podem auxiliar a realização de pesquisas nas Ciências Sociais?

3. O uso das tecnologias de informação e comunicação na pesquisa em ciências sociais

A definição das etapas de desenvolvimento de pesquisa varia de autor para autor. Para fins de organização desse trabalho, foi adotada a divisão defendida por Minayo (1992), que propõe a elaboração de uma pesquisa em três fases: fase exploratória, trabalho de campo e análise ou tratamento do material. Foi, entretanto, acrescentada uma quarta etapa, a divulgação dos resultados, já que, conforme Garvey (1979), novos conceitos ou integrações conceituais de dados só contribuem para a ciência se forem comunicados de forma a serem compreendidos e verificados por outros cientistas e servirem de ponto de partida para novas explorações. Já as Ciências Sociais foram aqui consideradas de acordo com a definição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS¹, ou seja, englobando a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia.

Em março de 1998, o *Institute for Learning and Research Technology*, da *University of Bristol*, Inglaterra, sediou a conferência IRISS'98 (*Internet Research and Information for Social Scientists*, edição 1998), reunindo cientistas sociais (psicólogos, antropólogos, cientistas políticos e outros) de todo o mundo para discutir o impacto da Internet em seus trabalhos e refletir sobre questões práticas e teóricas geradas pelo papel crescente de informações em rede nas ciências sociais e na sociedade (WORSFOLD, 1998). Para estes cientistas, a Internet pode ser, ao mesmo tempo, instrumento auxiliar de trabalho, disponibilizando serviços e informações, e objeto de estudo de pesquisadores, pelo impacto que causa nos indivíduos e na sociedade.

As redes eletrônicas, principalmente a Internet, são um ambiente propício para a comunicação informal entre pesquisadores. Porém, muito antes de sua generalização, cientistas de

¹ <http://www.anpocs.org.br>

centros de pesquisa diferentes já se organizavam em redes de contatos com o objetivo de trocar *papers* e resultados de trabalhos, numa modalidade informal de divulgação e debate conhecida por colégio invisível (PRICE e BEAVER, 1966). Esse ambiente de colaboração informal entre pesquisadores se apropriou rapidamente das redes telemáticas, resultando no que Gresham Jr (1994) chamou de colégio ciberespacial (*cyberspace college*), uma forma híbrida de comunicação que conjuga a base textual com a velocidade e a interatividade das redes eletrônicas.

Além do correio eletrônico e serviços a ele associados (grupos de discussão, listas de distribuição etc.), outras ferramentas de tecnologia da informação e comunicação podem auxiliar o pesquisador em várias etapas do processo de pesquisa. Com o objetivo de verificar como essas ferramentas são usadas no trabalho de pesquisa cotidiano de um determinado grupo de pesquisadores em Ciências Sociais, foram entrevistados treze participantes do curso de doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Três eram professores do programa, três recém-doutores e sete doutorandos que já estavam na fase de realização da pesquisa. Foi incluído ainda, na amostra, um aluno do mestrado, apontado por outros entrevistados como alguém que fazia uso intensivo das ferramentas da tecnologia de informação e comunicação em atividades de pesquisa.

Um quadro relacionando os usos de ferramentas da tecnologia de informação e comunicação encontrados no levantamento bibliográfico foi apresentado aos entrevistados, para que indicassem quais daqueles usos ocorriam em seu trabalho de pesquisa. Isso permitiu a obtenção de duas informações quantitativas elementares, o número de marcações (N) de cada uso e a porcentagem (%) desse número em relação ao total dos entrevistados, mostradas no Quadro 1, que relaciona as possibilidades de uso, distribuídas pelas quatro etapas da pesquisa adotadas como referência.

A análise das entrevistas, com seleção e classificação de trechos dentro das categorias definidas, foi feita utilizando uma versão de demonstração do programa Atlas.ti, um dos muitos existentes para auxiliar nesse tipo de tarefa. Isto permitiu ter uma idéia da agilidade que essas ferramentas podem imprimir no processo de análise e da simplicidade de recuperação de dados de interesse para o pesquisador. Esta análise mostrou que muitas das possibilidades de uso das ferramentas da tecnologia de informação e comunicação ainda não são devidamente exploradas ou sequer são conhecidas pelos pesquisadores.

As entrevistas demonstraram que as ferramentas da tecnologia de informação e comunicação são já consideradas imprescindíveis nas atividades de pesquisa, mesmo por aqueles que não se mostram entusiasmados com elas. Todos os entrevistados, sem exceção, utilizam o correio eletrônico e o editor de textos, ainda que alguns o façam de forma básica. E mesmo pesquisadores que não apresentam competências no uso de ferramentas mais específicas, como pacotes estatísticos e bancos de dados, costumam demandar sua utilização por outros componentes dos grupos de pesquisa. Um entrevistado disse considerar as salas virtuais como um interessante foco para os estudos de cientistas sociais, por se tratar de um novo espaço social que envolve questões de grupo e de comportamento, mas poucos pesquisadores da área se dedicam a esse assunto.

QUADRO 1 – Usos de Tecnologias de Informação e Comunicação no Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política

Etapa	Uso de tecnologias de informação e comunicação	N	%
1. Fase	Aquisição de material bibliográfico em livrarias e sebos virtuais	5	35,71
exploratória	Consulta a páginas de entidades financiadoras	8	57,14
	Obtenção de artigos em bancos de artigos com texto	13	92,86

Etapa	Uso de tecnologias de informação e comunicação	N	%
	completo		
	Obtenção de artigos em periódicos eletrônicos	12	85,71
	Obtenção de informações em grupos de discussão virtuais	1	7,14
	Obtenção de material bibliográfico (livros, teses e artigos) em bibliotecas digitais	11	78,57
	Pesquisa de bibliografia em bases de dados referenciais	11	78,57
	Troca de informação com outros pesquisadores via correio eletrônico	14	100,00
	Troca de informação com outros pesquisadores em salas virtuais (<i>chat</i>)	1	7,14
	Uso de programa específico para armazenamento de informações bibliográficas	2	14,29
2. Trabalho de campo	Digitalização de documentos através de reconhecimento automático de caracteres	2	14,29
	Coleta de dados auxiliada por computador, com preenchimento pelo pesquisador	1	7,14
	Coleta de dados auxiliada por computador, com preenchimento pelo respondente	1	7,14
	Realização de <i>surveys</i> através da Internet	0	0,00
	Uso de computador e editor de texto para armazenar anotações de campo	8	57,14
	Uso de correio eletrônico para comunicação com familiares e amigos	7	50,00
	Uso de correio eletrônico para comunicação com outros pesquisadores	11	78,57
	Uso de correio eletrônico para realização de entrevistas e grupos focais	1	7,14
	Uso de salas virtuais para comunicação com familiares e amigos	1	7,14
	Uso de salas virtuais para comunicação com outros pesquisadores	0	0,00
	Uso de salas virtuais para realização de entrevistas e grupos focais	0	0,00
	Uso de teleconferência para comunicação com familiares e amigos	0	0,00
	Uso de teleconferência para comunicação com outros pesquisadores	0	0,00
	Uso de teleconferência para realização de entrevistas e grupos focais	0	0,00
	Utilização de bancos de dados estatísticos e de <i>surveys</i> pré-existent	13	92,86
	Utilização de dados digitalizados (imagens, sons e documentos)	8	57,14

Etapa	Uso de tecnologias de informação e comunicação	N	%
3. Análise e tratamento do material	Criação de bancos de dados para armazenamento e organização dos dados coletados	10	71,43
	Utilização de pacotes estatísticos	12	85,71
	Utilização de programas para análise de gravações em vídeo	0	0,00
	Utilização de programas para análise qualitativa de textos e documentos	2	14,29
4. Divulgação dos resultados	Disponibilização de bancos de dados com resultados da pesquisa	3	21,43
	Disponibilização de trabalhos em arquivos abertos	1	7,14
	Envio de material para publicação através de correio eletrônico	8	57,14
	Geração de CD com resultados da pesquisa	5	35,71
	Publicação em livros eletrônicos	1	7,14
	Publicação em periódicos eletrônicos	4	28,57
	Uso de correio eletrônico para envio de material para revisão pelos pares	14	100,00
	Uso de programas de computador para preparação de material para apresentação (<i>slides</i> , filmes etc.)	10	71,43
	Uso de programas de computador para preparação de material para divulgação (textos, gráficos etc.)	12	85,71

3.1. Fase exploratória

De acordo com Minayo (1992), na fase exploratória são definidos o objeto da pesquisa (elaboração de pergunta dentro da área de interesse, pesquisa bibliográfica e organização do discurso teórico), os instrumentos da pesquisa (roteiro de entrevista, critérios para observação e itens para discussão em grupos focais) e os meios de exploração do campo (escolha do grupo de pesquisa, definição de critérios de amostragem e estabelecimento de estratégia de entrada em campo).

Nessa etapa, o uso das fontes de informação eletrônicas foi relatado por praticamente todos os entrevistados, com a Internet emergindo como a grande inovação nessa área, o que está de acordo com o que foi apresentado por Meadows (1998). Bancos de dados de referência bibliográfica são utilizados, mas a preferência é pela busca direta de textos na Internet, ressaltada a necessidade de cuidado com a confiabilidade dos resultados da consulta. O portal de periódicos da CAPES foi muito citado como fonte de informação, o mesmo acontecendo com *sites* de órgãos públicos, sendo especialmente elogiado o do Congresso Nacional, pelo seu conteúdo e pela facilidade de acesso às informações. Ficou evidente que, na busca pela informação, os intermediários vêm sendo eliminados, o que confirma Meadows (1998), mas o auxílio do profissional da informação ainda é solicitado em alguns casos.

A ferramenta mais presente no cotidiano dos entrevistados é, sem dúvida, o correio eletrônico, usado principalmente para troca de informações com colegas de trabalho e pesquisadores de outras instituições. Enquanto isso, outras formas de comunicação eletrônica são praticamente descartadas. A teleconferência não é utilizada por nenhum deles e o acesso a salas virtuais (*chat*) só foi relatado por três entrevistados, sendo que um só o faz como atividade de lazer. O mesmo acontece com as listas e grupos de discussão virtuais, utilizados por três entrevistados

apenas, em situação não relacionada à pesquisa em si, foram logo abandonados por dois desses usuários.

Apenas dois dos entrevistados disseram usar programas específicos para armazenamento de informações bibliográficas, destinados a simplificar a recuperação destas informações, mas alguns utilizam o próprio editor de textos para essa finalidade. Poucos se arriscam a adquirir material bibliográfico em lojas e sebos virtuais, principalmente por medo de usar o cartão de crédito em transações pela Internet, medo este que é reforçado pelos inúmeros casos de fraude eletrônica veiculados pela mídia.

3.2. Trabalho de campo

Na fase de trabalho de campo são aplicados os instrumentos de pesquisa e realizadas entrevistas, observações participantes e discussões em grupo, técnicas que podem ser usadas isoladamente ou combinadas (Minayo, 1992). Grande parte dos entrevistados declarou usar computador e editor de textos para fazer anotações de campo, considerando que isto auxilia a análise posterior.

Foi relatada a obtenção de dados primários e secundários na Internet ou em bancos de dados fornecidos em CD-ROM, principalmente do IBGE. Vários entrevistados fazem parte de um grupo envolvido em uma mesma pesquisa, na qual praticamente todos os dados foram obtidos pela Internet, fato que fizeram questão de ressaltar. Mas outras possibilidades levantadas na literatura, como realização de *surveys* pela Internet, entrevistas assistidas pelo computador, observação participante em grupos de discussão e realização de grupo focal mediado pelo computador, não foram encontradas.

A necessidade de cuidado com a confiabilidade dos dados obtidos na Internet foi ressaltada, com preferência por sua busca em *sites* de instituições reconhecidas e de órgãos públicos, como o IBGE, o TSE, o Congresso Nacional e outros similares. Foi relatado também o uso de bancos de dados para armazenamento dos dados coletados, devido à segurança e agilidade na recuperação de informações.

3.3. Análise ou tratamento do material

A fase de análise ou tratamento do material, na pesquisa qualitativa, envolve a análise de conteúdo, análise de discurso, análise hermenêutica-dialética (Minayo, 1992), ou a elaboração de estatísticas, no caso de dados quantitativos. Nesta etapa da pesquisa, houve uma grande variedade de posições entre os entrevistados, desde a preferência pelo tratamento manual dos dados qualitativos até o uso intensivo de ferramentas de tecnologia da informação, tanto para os dados quantitativos, recorrendo ao pacote SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) ou a planilhas eletrônicas, quanto na análise de dados qualitativos, como entrevistas e documentos. Quando a pesquisa envolve a realização de entrevistas, a transcrição é sempre feita com digitação direta em editor de texto, às vezes com o auxílio de um *transcriber* (gravador com pedal para controle de avanço e retrocesso de fita).

Apenas dois entrevistados usam programas específicos para análise de dados qualitativos e ressaltaram a agilidade que tais ferramentas imprimem ao processo, apesar de concordarem que essa atividade pode ser feita de forma manual, porém com maior dificuldade e demandando mais tempo. Outra vantagem desse uso seria a flexibilidade de poder alterar as codificações em categorias, permitindo novos modos de organização dos dados e novas hipóteses.

Já os que trabalham com análise de dados quantitativos, em que pacotes estatísticos, principalmente o SPSS são amplamente utilizados, consideram que seria praticamente impossível

chegar aos resultados que obtêm sem a ajuda do computador pela sua capacidade de trabalhar grande volume de dados e de realizar cálculos sofisticados. A maioria dos entrevistados disse usar pessoalmente as ferramentas de análise, mas dois o faziam apenas com a ajuda de outras pessoas que integram o grupo de pesquisa. Ambos admitiram não terem as competências para o uso de tais ferramentas, cabendo-lhes definir o tipo de informação de que necessitam, ficando as tarefas computacionais a cargo de quem já tem essas competências.

3.4. Divulgação dos resultados

A divulgação dos resultados inclui a elaboração de relatório de pesquisa, a publicação dos resultados e a apresentação em eventos. O sucesso de um cientista é estabelecido pelo reconhecimento de seus pares, o que torna essencial que pesquisas realizadas sejam comunicadas para que o pesquisador consiga avançar na carreira. Avanço que se refletirá em publicações, obtenção de financiamentos e promoções (GARVEY, 1979). Com relação a esta etapa, três grandes usos emergiram das entrevistas: o editor de textos na preparação de relatórios e artigos, presente em todos os relatos; a troca do material produzido com outros pesquisadores, para revisão e sugestões, e digitalização de gráficos e imagens na preparação do material para a apresentação.

Houve várias ocorrências de envio de material para publicação em periódicos impressos através de correio eletrônico, mas apenas três pesquisadores já publicaram em periódicos eletrônicos, sendo que um dos três se considera um usuário apenas das funções básicas das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação, e outro se coloca em posição bastante crítica em relação a essas ferramentas. A publicação em livro eletrônico surgiu em apenas um relato. Isso está de acordo com a literatura utilizada, na qual se viu que a publicação eletrônica, apesar de estar se expandindo rapidamente, ainda ocupa lugar secundário em relação à publicação tradicional.

4. Conclusão

A revisão da literatura mobilizada na pesquisa deixou claro que existem muitas possibilidades de uso de ferramentas da tecnologia de informação e comunicação durante as diversas etapas da pesquisa. Já o trabalho de campo mostrou que, apesar de o correio eletrônico, o editor de textos e a Internet como fonte de informações serem ferramentas amplamente utilizadas no contexto da pesquisa, várias dessas possibilidades ainda não são devidamente exploradas ou são até mesmo desconhecidas por alguns pesquisadores.

Chamou atenção, principalmente, a pouca utilização de programas para manuseio e análise de dados qualitativos. Promover o aprendizado do uso de ferramentas da tecnologia de informação e comunicação integrando-o às disciplinas tradicionais dos cursos de graduação e pós-graduação poderia colaborar para mudar esta situação.

Referências

AMARAL, Rita. *Antropologia e Internet – Pesquisa e campo no meio virtual*. Disponível em: <http://www.aguaforte.com/antropologia/pesqnet1.htm>. Acesso em: 3/6/2003.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.255-287.

CITL-COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY. *Being Fluent with Information Technology*. Washington, DC: National Academy Press, 1999. Disponível em: <http://books.nap.edu/html/beingfluent>. Acessado em: 15/5/2003.

GARVEY, William D. *Communication: the essence of science*. Oxford: Pergamon Press, 1979. 332p.

GRESHAM JR, John L. *From invisible college to cyberspace college: computer conferencing and the transformation of informal scholarly communication networks*. *Interpersonal Computing and Technology*, v.2, n.4, p.37-52, 1994. Disponível em: <http://www.infomotions.com/serials/ipct/ipct-v2n04-gresham-from.txt>. Acesso em: 8/3/2004.

MARQUES NETO, Humberto Torres. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias: novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-63.

MEADOWS, Arthur Jack. *Communicating Research*. San Diego: Academic Press, 1998. 266p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992. 269p.

PRICE, Derek John de Solla; BEAVER, Donald de B. *Collaboration in an invisible college*. *American Psychologist*, v.21, p.1011-18, 1966.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128p.

WORSFOLD, Emma. *Social Scientists give their angle on the Internet: IRISS'98*. 1998. Disponível em: http://www.economics.ltsn.ac.uk/cheer/ch12_2/ch12_2p33.htm. Acesso em: 4/6/2003.

Aleixina Maria Lopes Andalécio é mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente, é analista de tecnologia da informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: xina@cecom.ufmg.br

Regina Maria Marteleto é Doutora em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, UNIRIO.

E-mail: reginamar@eci.ufmg.br

Recebido em novembro de 2007

Aprovado em dezembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras.

SUPERANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Valéria Barbosa de Resende
Carmen Cristina Rodrigues Schffer
Fumec

Resumo

O texto apresenta uma experiência vivenciada em 2006, vinculada ao projeto de extensão da Universidade Fumec. Reflete sobre os processos de apropriação da leitura e da escrita por sujeitos considerados pela escola como portadores de dificuldades de aprendizagem. Inseridos em um perfil de baixa auto-estima, apresentam dificuldades de socialização, atenuada agressividade, falta de limites e de confiança nos contatos sociais, carência ou aversão ao ser tocado pelo outro. O projeto foi desenvolvido com 12 pré-adolescentes de idades entre 9 e 11 anos que ainda não dominavam a base alfabética no 2º ciclo de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A dinâmica consistia em trabalhar com pequenos grupos, durante nove meses, em dois encontros semanais, com duração de uma hora e meia. As atividades desenvolvidas foram conduzidas no sentido de favorecer a construção da base alfabética e promover a leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Por meio da análise da produção textual de 4 pré-adolescentes, pôde-se constatar a construção da base alfabética e o desenvolvimento de habilidades textuais.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, dificuldades de aprendizagem

Abstract

Overcoming learning difficulties in the process of reading and writing acquisition

This article presents an experience performed in 2006, associated to the project of extension of the Fumec. It reflects about the acquiring process of reading and writing of individuals considered by the school as individuals carrying difficulties in learning, in a low self esteem profile, difficulties of socializing, attenuated aggressiveness, lack of limits and trust in social contacts and need or aversion to be touched. The project was developed with 12 teenagers, between 9 to 11 years old that were not able to cope with the alphabetical base, in the 2nd cycle of a municipal school of Belo Horizonte. The dynamic consisted in working with small groups, during nine months with two week meetings of an hour and a half each. The activities developed were conducted in the sense to favour the alphabetical construction, to promote the reading and the production of different text genres. By means of analyses of the textual production of 4 teenagers the alphabetical construction and the textual abilities were observed.

Keywords: literacy, difficulties in learning

Pretende-se, neste relato, apresentar algumas considerações sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita por sujeitos que apresentam trajetórias escolares marcadas por dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, será considerada uma experiência vivenciada em 2006, vinculada ao projeto de extensão da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Fumec/Belo Horizonte, intitulado “Dificuldades de aprendizagem: contribuições da Pedagogia e da Psicologia.”¹

De forma breve, é apresentado um esboço teórico sobre as discussões no campo das dificuldades de aprendizagem e do ensino/aprendizagem da língua escrita, nas quais estão ancoradas as reflexões aqui apresentadas. Em seguida, estarão em foco as estratégias desenvolvidas no projeto, visando favorecer o desenvolvimento dos estudantes na construção da base alfabética, das habilidades textuais, das formas de interação e do processo de constituição da identidade discursiva.

Falar de dificuldades escolares nos remete às questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Conforme estudos de Patto (1990), Griffo (2001), Resende (2001), Corrêa (2001), Castanheira e Santiago (2004) e Gomes (2005), acreditou-se, por muito tempo, que as dificuldades eram exclusivas do aprendiz e, a partir desse enfoque, desenvolveram-se várias abordagens, dentre elas, a organicista, a afetiva, a do handicap social e a cognitivista.

A abordagem organicista nasce no campo da neurologia e procura explicar o fracasso escolar a partir de uma visão médica: o sujeito que apresenta dificuldades em leitura e escrita seria portador de um distúrbio de aprendizagem, disseminando, assim, o termo dislexia. A abordagem afetiva aponta como causas do fracasso escolar as perturbações no estado sócio-afetivo da criança e não os supostos problemas neurológicos ou cognitivos. Já a abordagem do handicap social expõe, como causa do seu fracasso escolar, as deficiências lingüísticas e culturais do contexto em que vivem os sujeitos. A abordagem cognitivista aposta numa diversidade de perspectivas: desde a perspectiva psicométrica, avaliando a prontidão com testes psicomotores e de QI, até a perspectiva da psicogênese da Língua Escrita. Baseada nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a psicogênese trabalha com as hipóteses formuladas pelas crianças no processo de aquisição da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986)

Outra perspectiva questiona a escola como causa do fracasso, focalizando desde a sua infra-estrutura até a precariedade na formação dos professores.

Diante das diversas possibilidades de explicar o fracasso escolar, adota-se, neste estudo, uma perspectiva sócio-cultural, que considera as diferenças culturais e lingüísticas como fatores determinantes das trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, busca-se aliar ao contexto social e cultural as singularidades do sujeito.

Estudos da literatura sociológica francesa, como os de Lahire (2004, 2006), auxiliam a discussão. Esse autor procura entender o sujeito a partir das relações de interdependência entre ator e estrutura, fornecendo elementos valiosos para compreender a heterogeneidade dos meios populares em suas singularidades. Com a intenção de ampliar o olhar para os sujeitos sem considerá-los em bloco, os estudos desse autor pretendem compreender essas singularidades por uma antropologia da interdependência. Essa perspectiva considera que os seres sociais constroem suas estruturas mentais ou cognitivas, a partir de suas relações de interdependência, buscando, então, eliminar a oposição entre ator e estrutura. Compreende-se que não se tratam de duas realidades distintas, mas de duas apreensões de uma mesma realidade, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas).

Lahire (2006) procura examinar as diferenças internas de cada indivíduo (variações intra-individuais dos comportamentos culturais) e compreender as práticas culturais que

¹ Trata-se de um projeto interdisciplinar desenvolvido no período de 2004 a 2006, financiado pela Funadesp.

preservam uma forte base individual, ou seja, entender a escala especificamente individual da vida social. A questão não se restringe a definir a classe social de pertencimento do indivíduo, mas o seu estilo de vida, sua identidade, sua maneira de ser e os papéis que desempenham na sociedade, seus comportamentos, suas ações e reações diante do mundo e dos outros. Lahire (2004, p.20) aponta que:

A escola é um universo de cultura escrita, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso e práticas de escrita e leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.

Tendo em vista essa abordagem, o propósito deste projeto de intervenção consistiu na compreensão de sujeitos reais, no exame de suas condições objetivas de vida, de suas hipóteses, seus desejos. Essas seriam as condições de suporte para a apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos focalizados. O termo apropriação é utilizado no sentido dado por Soares (1998): “apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (p.39)

Entende-se a leitura e a escrita como processos multifacetados que envolvem diferentes habilidades, desde a capacidade de decodificar sílabas ou palavras até a de ler um romance; desde escrever o próprio nome até escrever um texto argumentativo, no qual se defende um ponto de vista. (Soares, 1998). Ainda segundo Soares (2003), para ter acesso ao mundo da escrita, o sujeito precisa aprender uma tecnologia e desenvolver práticas de uso dessa tecnologia. Com relação ao primeiro aspecto, pode-se dizer que dominar o sistema de escrita (alfabético-ortográfico) é uma tarefa complexa, que envolve compreender as propriedades do sistema, das quais se destacam a consciência fonológica – definida por Morais (2006) como “um conjunto de habilidades metalingüísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (p. 60).

Com relação ao segundo aspecto, ou seja, à necessidade de os sujeitos desenvolverem práticas de uso dessa tecnologia, pressupõe-se o desenvolvimento de habilidades variadas, tais como:

A capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para emergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (Soares, 2003, p. 91)

A partir dos pressupostos teóricos apresentados nos estudos sobre o letramento foram elaboradas estratégias metodológicas para a construção da base alfabética e das habilidades textuais. Os pressupostos apontados nos estudos de Bernard Lahire serviram de suporte para compreender estudantes pré-adolescentes em situação de fracasso escolar, evitando reduzi-los

somente à classe social de pertencimento, mas entendê-los sob o prisma do particular, do singular, do improvável.

Apresentação do projeto: contexto social e escolar

O projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, situadas em Belo Horizonte. Neste relato, será privilegiada a experiência realizada na rede municipal, por se tratar de sujeitos pré-adolescentes entre 9 e 11 anos, do 2º ciclo, que ainda não dominavam a base alfabética, ou seja, não dominavam as relações entre grafemas e fonemas, próprias do nosso sistema de escrita.

Desde 1995, época da implementação da Escola Plural, as escolas municipais de Belo Horizonte estão organizadas em ciclos. O primeiro ciclo, definido pelo período característico da infância, atende os alunos entre 6 e 8 anos de idade. O segundo ciclo, período da pré-adolescência, os alunos entre 9 e 12 anos e o terceiro ciclo, da adolescência, atende a faixa de idade entre 13 e 15 anos. Baseada nas idades ou ciclos de formação, essa organização visa facilitar as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas.

A escola onde o projeto foi desenvolvido atende alunos residentes em vilas e favelas da Serra – Aglomerado da Serra – que é um dos mais amplos da Região Metropolitana de Belo Horizonte e está situado na encosta da Serra do Curral. Ocupa uma área de 1.495.579 m² e é, segundo a Prefeitura, formado por seis vilas: Marçola (também conhecida como favela Cabeça de Porco), Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida (conhecida como favela do Pau-Comeu), Nossa Senhora da Conceição, Cafezal e Novo São Lucas. A população sofre com problemas de urbanização, saúde, educação, segurança e escassez de área de lazer.

Por ser considerada uma região de muita violência e criminalidade, a escola procura desenvolver diversos projetos, a fim de propiciar acolhimento para a comunidade, tais como: Escola Aberta, Meninos do Parque, PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) da Polícia Militar de Minas Gerais, e, recentemente, oficina de teatro. Nos finais de semana a escola abre para a comunidade a biblioteca, a quadra e a participação em alguns cursos, como de confecção de bijuterias, manicure, trabalho artesanal em bambu e bordados, promovidos por voluntários.

A escola possui um total de 1470 alunos, distribuídos nos 1º, 2º e 3º ciclos, em três turnos. A estrutura física apresenta-se em bom estado de conservação, em especial quanto à limpeza, pintura e organização. O espaço é bastante amplo e arborizado, e por estar situado próximo ao Parque das Mangabeiras, recebe a visita de animais silvestres como quatis, esquilos e até cobras.

Observando a dinâmica escolar, foi possível perceber que, durante o horário das aulas, alunos transitavam pelos corredores, outros ficavam sentados nos arredores do pátio. No dia-a-dia, o relacionamento entre os alunos era de animosidade. Durante o recreio, as brincadeiras eram violentas. Nas situações de agressividade e conflitos entre os alunos, se os professores e direção não conseguiam resolvê-los, buscavam auxílio junto à polícia militar, com medidas coercitivas e pouco educativas.

A indisciplina, a dificuldade de aprendizagem e os conflitos emocionais foram considerados, por professores, coordenadores e diretora, os principais problemas enfrentados na prática pedagógica. Agravavam essa situação a falta da assistência familiar no acompanhamento escolar dos alunos, casos de gravidez precoce, envolvimento com drogas, violência doméstica e carências materiais.

A partir de um diagnóstico realizado pela coordenadora e pelos professores, foi feito um levantamento dos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. No início

dos trabalhos nos grupos, outro diagnóstico foi realizado, focalizando aspectos psicológicos e pedagógicos. Constatou-se que, em alguns casos, as dificuldades eram de aprendizagem e, em outros, estavam relacionadas à indisciplina. Foi necessário esclarecer novamente à coordenação que o objetivo do projeto era intervir junto aos alunos que apresentavam dificuldades no campo da leitura e da escrita. Dessa forma, foram selecionados para participarem dos grupos 12 (doze) alunos de idades entre 09 e 12 anos, estudantes do 2º ciclo.

O diagnóstico evidenciou o perfil psicológico dos alunos. Apresentavam traços de baixa auto-estima, dificuldade de socialização, acentuada agressividade, falta de limites e de confiança nos contatos sociais, dificuldades de se aceitar e se relacionar com o próprio corpo, carência ou aversão ao ser tocado pelo outro. Quanto à estrutura familiar, esta era quase sempre composta por primos, avós, tios e sobrinhos, filhos de irmãs solteiras. A figura paterna ausente, cabia à mãe a função de manutenção da casa.

Nas avaliações das habilidades de leitura e escrita, todos os alunos, no início do projeto, não dominavam a base alfabética, patamar relevante para o domínio da tecnologia da escrita. Pouco mobilizados para essa aprendizagem, alegavam que não precisavam saber ler nem escrever em sua vida cotidiana.

O trabalho foi realizado a partir da organização de dois grupos de seis integrantes cada, considerando a idade. A duração dos encontros, para cada grupo, foi de uma hora e meia, em dois períodos semanais, com duração de nove meses.

“Vida loka”: rap e processo de apropriação da leitura e da escrita

As atividades foram desenvolvidas no sentido de promover a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais. Trabalhou-se com o pressuposto de que as interações sociais, tanto através de enunciados verbais quanto escritos, acontecem a partir de gêneros textuais. Como enfatiza Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Partindo do pressuposto de que o ensino através de gêneros discursivos traz significado para os sujeitos, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita que tivessem relação com a vida deles e os mobilizassem para a aprendizagem.

Assim, gêneros diversos foram produzidos e lidos. Na escrita, produziram regras de convivência social do grupo, receita de salada de frutas, cuidados no preparo dos alimentos, reescrita de histórias e registro das atividades desenvolvidas no projeto. E, na leitura, as regras para realizar dinâmicas de grupo, para jogar *rouba-monte* e *imagem em ação*, letras de músicas, reportagem de jornal. Também foram realizadas atividades voltadas para a sistematização da base alfabética, como caça-palavras, palavras cruzadas, bingo de letras, atividades para destacar palavras nos textos, texto lacunado, texto desordenado, listas de palavras contextualizadas (nomes dos colegas do grupo, dos monitores, dos familiares, das brincadeiras praticadas nas férias, nomes de países da copa).

Nas atividades, eram exploradas também as dimensões da afetividade, da cooperação, da solidariedade, da convivência grupal, do posicionamento diante do outro e da resolução de conflitos.

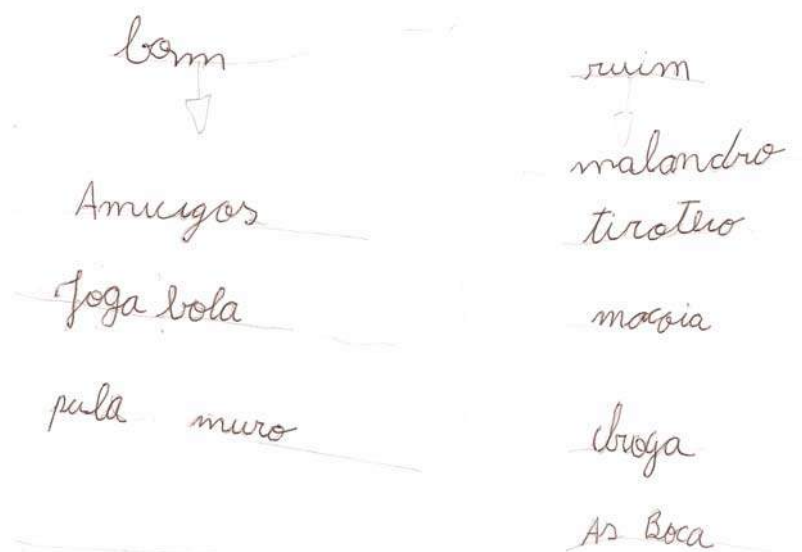
Entre os diversos gêneros textuais trabalhados, por meio do rap é que foi possível provocar reflexões sobre as condições de vida desses meninos e meninas da periferia de Belo Horizonte e estabelecer um canal de interlocução entre/com os pré-adolescentes. A música “Vida Loka”² do grupo Racionais, fazia parte do repertório dos estudantes e, a partir da

² Fé em deus que ele é justo! Ei irmão nunca se esqueça/ Na guarda, guerreiro levanta a cabeça, truta onde estiver, seja lá como for/ Tenha fé, porque até no lixão nasce flor/ Ore por nós pastor, lembra da gente/ No culto dessa noite, firmão sangue quente/ Admiro os crentes, dá licença aqui/ Mó função, mó tabela pô, desculpa

leitura da letra dessa música, foram discutidos alguns aspectos da condição social, do vocabulário e de expressões compreendidas somente pelos sujeitos inseridos naquele contexto.

Ao relacionar a música com a vida no Aglomerado da Serra, os alunos destacavam só o lado negativo como tiroteios, tráfico, toque de recolher e mortes violentas. Para resgatar o lado mais humano do Aglomerado, dos moradores trabalhadores, das atividades culturais e das brincadeiras, foram convidados a escrever um texto comparativo que trouxesse o lado positivo e o negativo, favorecendo uma reflexão mais complexa da vida naquele lugar. No lado positivo, os alunos destacaram as brincadeiras de rua, andar de bicicleta, a igreja, o grupo familiar e o grupo de amigos.

Como exemplo da atividade, destaca-se a produção escrita de J.T.S., sexo masculino, 9 anos, 2º ciclo, que passamos a analisar a seguir.



Produção 1: Bom: amigos, joga bola, pula muro; ruim: malandro, tiroteio, maconha, droga, as boca.

No início do projeto, sua escrita se caracterizava pela repetição de algumas sílabas (ja/je/ji), às vezes, usadas convencionalmente, e outras vezes aleatoriamente (escrevia *jalene* para Jaqueline, *jile* para Josiane, *jelir* para Rufino e *mata* para Marta), mas seu avanço foi notável. Após sete meses do início das atividades, o estudante já havia construído a base alfabética. Ainda estão presentes, na sua escrita, alguns problemas ligados às convenções oficiais, como na escrita dos verbos no infinito (*joga/jogar*; *pula/pular*); emprego do *nh* (*maçoiá/maconha*) e concordância nominal (*As Boca/ as bocas*).

Após a escrita das listas dos aspectos bons e ruins, os alunos foram mobilizados para a confecção de um painel com imagens de revistas. As imagens selecionadas por eles traziam

aí/Eu me sinto às vezes meio pá, inseguro/Que nem um vira-lata, sem fé no futuro vem alguém lá, quem é quem, quem será meu bom/Dá meu brinquedo de furar moletom!/Porque os bico que me vê, com os truta na balada/Tenta ver, quer saber, de mim não vê nada/Porque, a confiança é uma mulher ingrata/Que te beija e te abraça, te rouba e te mata/Desacreditar, nem pensar, só naquela/Se uma mosca ameaçar, me catar piso nela/O bico deu novela, pique bandidão/Foi em casa na missão, me trombar na cohab/De camisa larga, vai saber/Deus que sabe qual é maldade comigo, inimigo no migué/Tocou a campainha plin, pra trama meu fim/Dois maluco armado sim, um isqueiro e um estopim/Pronto pra chamar minha preta pra falar/Que eu comi a mina dele há, se ela tava lá/Vadia mentirosa, nuca vi deu mó faia/Espírito do mau, cão di buceta e saia/Talarico nunca fui e é o seguinte/Ando certo pelo certo, como 10 e 10 é 20/Já pensou doido e se eu tô com meu filho no sofá/De vacilo desarmado era aquilo/Sem culpa e sem chance, nem pra abrir a boca/Ia nessa sem saber, pro cê vê, vidaloka!

jovens com armas, guerras, meninos vigiando a favela, traficantes, projetos sociais, policiais, famílias, crianças, casais de namorados, artistas e políticos na comunidade. Com essa atividade foi possível discutir aspectos positivos e negativos da vida naquela comunidade e as pessoas retratadas nas imagens estavam mais próximas das características físicas dos estudantes, diferentemente da visão que tinham no início do projeto. Numa das primeiras atividades do projeto, sobre o tema da auto-imagem, as características ressaltadas por eles retratavam um estereótipo de beleza (cor branca, olhos azuis, cabelos lisos) valorizado socialmente.

No desenvolvimento da atividade com o rap, percebeu-se que o tema das drogas seria inevitável e, no encontro posterior, o grupo assistiu a um filme, que retratava a realidade de um menino que morava nas ruas e sua relação com o tráfico de drogas. O tema do filme foi aproveitado como referência para uma discussão sobre os tipos de drogas e seus efeitos.

A produção de J.P.R., sexo feminino, 10 anos, 2º ciclo, exemplifica o resultado da atividade proposta de reescrita do filme. No mês de março, J.P.R produziu as seguintes escritas dos nomes de seus familiares: *carisi* para Clarice, *jão* para João, *Julilo* para Juninho, *rosa* para Rosa, *Cbi* para Cleber e *ehacha* para Edgar. No mês de outubro, percebe-se um avanço na construção das palavras. Embora se constate que sua escrita apresenta marcas da oralidade, como em *tira/tirar*; *dtidade/identidade*; *judo/ajudou*, a estudante demonstra seus conhecimentos lingüísticos quando utiliza o verbo no passado, pronomes e ponto final.

meu nome e João
ele queria tira a dtidade.
ele queria estuda.x
A clara judo o João tira idedid.
O amigo de João era malandro.
morreu no crime.

Produção 2: Meu nome é João/ Ele queria tirar a identidade./ Ele queria estudar./ A Clara ajudou o João tirar identidade./ O amigo de João era malandro./ Morreu no crime.

A escrita da lista dos tipos de drogas e seus efeitos foi produzida por M.J., sexo masculino, 10 anos, 2º ciclo.

□ MAÇONHA (MATA)
□ COCAÍMA (VICIA)
□ GRAQUE (IRRITA)
□ EORINA (AVERDOSI)
□ SIGARO (ESTRAGA O PULMÃO)

Produção 3: maconha (mata)/cocaína (vicia)/
craque (irrita)/heroína (overdose)/cigarro
(estraga o pulmão).

Constatam-se algumas trocas de letras e fonemas comuns na fase inicial da alfabetização, ligadas à percepção visual (*cocaíma*; *cocaína*), percepção auditiva (*Graque/Craque*); inversões de letras no interior da palavra (*eorina/heroína*); desconhecimento de convenções (*imrita/irrita*; *sigaro/cigarro*; *eorina/heroína*; *pumau/pulmão*); dificuldades na escrita de uma palavra de origem estrangeira (*Avedosi/overdose*). Nessa atividade, os alunos mostraram-se mobilizados para realizar o registro escrito sobre as drogas e seus efeitos. Houve enfrentamento do texto e conquista da autoria. Esse fato foi possível em razão da realidade vivida por esses meninos e meninas.

No final do projeto, foi solicitada uma auto-avaliação escrita, que focalizasse: “Eu no projeto”. Abaixo será apresentada a produção escrita de A.L., sexo feminino, 09 anos, 2º ciclo.

eu no projeto
gotei de brica porq eu 1
apredi escrever. A atividade q mai 2
gotei foi colorir, recorta revista
jordania e Manel goteio 4
muito.
gotei daqui 5
fim 6

Produção 4: Eu no projeto; gostei de brincar, porque eu aprendi a escrever. A atividade que mais gostei foi colorir, recortar revista/Jordânia e Manoel gostei muito/ gostei daqui/fim.

No início do projeto, sua escrita apresentava algumas sílabas que pareciam ter sido memorizadas e outras eram escritas sem considerar as relações grafemas/fonemas (*Jaina* para Geovane, *Luia* para Lúcia, *Jalari* para José Lopes, *atubia* para Adalberto, *natani* para Marlene, *Qara* para Quinca, *seara* para Ceção, *Lasai* para Leleu). No mês de novembro a estudante apresentou uma escrita alfabética e iniciou seu processo de construção das habilidades textuais. No que se refere à apropriação da ortografia, a pré-adolescente ainda apresenta trocas elementares como na escrita da palavra *gostei*, grafada *goctei*. Neste caso, a estudante usa a letra C com som de S em qualquer contexto; troca g/j (*progeto/projeto*) e, em algumas palavras, letras são omitidas, por corresponder ao nome da letra (*porq/porque; q/que; escrev/escrever*).

Cabe ressaltar que a pré-adolescente se revela como autora e considera o projeto como um espaço lúdico. Para ela, os jogos, os desafios, as músicas foram entendidos como brincadeiras, em contraposição a uma metodologia de ensino calcada na repetição, na memorização e na falta de sentido. Segundo Ivanic (1994), a escrita não traz apenas a informação – traz também algo sobre o escritor. Assim, o escritor faz escolhas que demonstram sua visão de mundo, o que significa assumir uma identidade.

Como atividade de fechamento, os pré-adolescentes realizaram uma avaliação oral e coletiva do projeto, que foi registrada pelos monitores e intitulada como “A história do grupo”. Nessa atividade de resgate das atividades desenvolvidas no projeto, percebeu-se que os pré-adolescentes puderam se posicionar, avaliar seus comportamentos, resgatar as atividades desenvolvidas e perceber sua participação no projeto. Abaixo, o texto reproduzido:

Antes de começar o projeto, os meninos do grupo faziam bagunça, xingavam e brigavam. Mas, depois eles foram aprendendo a respeitar por causa das regras de convivência. Jogamos baralho, localizamos no Mapa Mundi os nomes dos países da Copa de 2006, assistimos ao filme do João e o amigo, recortamos pessoas das revistas que pareciam com o meu jeito de ser. A salada de fruta que demos para as cantineiras, a brincadeira do nó humano, rap dos Racionais, cruzadinha, textos que lemos, tudo que escrevemos na folha branca. O caça-palavras foi difícil. Brincamos, escrevemos no quadro. O projeto foi bom, legal, aprendemos a estudar, ficar quieto, ler e escrever. Aprendemos que drogas fazem mal para a cabeça e o corpo. Não gostamos quando juntaram os dois grupos do projeto. Desejamos que os meninos parem com o tráfico de drogas porque é ruim para a vida e morre cedo. Eles devem estudar para cuidar da mãe e da família.

Para finalizar, ressalta-se que, no momento do planejamento das atividades, ao invés de camuflar os conflitos, optou-se por evidenciá-los, de modo a levar à reflexão sobre as condições sociais, afetivas, cognitivas e discursivas dos pré-adolescentes. Nas atividades aqui descritas e analisadas, procurou-se construir um espaço de interlocução com os pré-adolescentes, de forma que seus comportamentos, suas posturas, seus gostos, seus sentimentos fossem considerados, problematizados e ressignificados.

Nesse sentido, observou-se que a questão metodológica não se restringe a trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, mas implica definir qual gênero, qual temática e como abordá-la, contrastando as diferenças estruturais dos gêneros trabalhados. Nos exemplos aqui expostos foi possível observar o uso do verbo na primeira pessoa para a produção do relato pessoal, o uso do verbo na terceira pessoa para a reescrita do filme, o uso do verbo no

infinitivo para a elaboração das listas. Além desses aspectos, houve reconhecimento das estruturas narrativa, argumentativa, descritiva e injuntiva. Destaca-se que o desenvolvimento das habilidades no nível fonológico e textual dos estudantes ocorreu em ritmos diferenciados, evidenciando a dimensão singular da construção do conhecimento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia, SANTIAGO, Ana Lydia. Buscando explicações para as dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização. *Caderno do Professor*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Nº 12, Dez. 2004.

CORRÊA, Rosa Maria. *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, Nº 65, set./out. 2005.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: perspectiva do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima C & SENA, Maria das Graças C. *Dificuldades de Aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.

IVANIC, Roz. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and education*, 6, p. 3-15, 1994.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 12, Nº 70, jul./ago. 2006.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. In: GOMES, Maria de Fátima C & SENA, Maria das Graças C. *Dificuldades de Aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Valéria Barbosa de Resende
Carmen Cristina R. Schffer

Superando dificuldades de aprendizagem no
processo de apropriação da leitura e da escrita

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

Valéria Barbosa de Resende é Mestre em Educação – FaE/UFMG; professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas/FUMEC; Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

E-mail: valerioresende@uai.com.br

Carmen Cristina Rodrigues Schffer é professora dos Cursos de Psicologia e Pedagogia da FCH/FUMEC, Mestre em Educação Tecnológica – CEFET/UFMG.

E-mail: cschffer@uol.com.br

Recebido em julho de 2007

Aprovado em setembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras.

FURTADO, Marília Rocha. *Os discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leituras na escola*. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2007.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa qualitativa feita a partir da inserção da investigadora, professora do Ensino Fundamental, em uma sala de aula. Organizada em oito capítulos, uma visão geral do texto acadêmico permite ao leitor avaliar a importância do trabalho para os estudos atuais sobre produção de leitura e gêneros textuais. Vejamos os títulos de cada capítulo: 1) *Os caminhos da pesquisa e da pesquisadora*; 2) *Pressupostos teórico-metodológicos*; 3) *A escola: um lugar de construção de discursos*; 4) *Quatro casos significativos*; 5) *Algumas reflexões sobre os Discursos e sua construção*; 6) *Os leitores e a leitura: algumas concepções subjacentes aos discursos na sala de aula*; 7) *Discursos que constroem os sujeitos leitores através dos gêneros textuais*; 8) *Discursos que constroem os sujeitos leitores: as interações*.

A pesquisa, desenvolvida em 2006, numa turma de 2º ano do 2º ciclo de uma escola particular de Belo Horizonte, considerada inovadora e inclusiva, “tem, como objeto, os leitores e a leitura em sala de aula e, como objetivo, analisar como os Discursos constroem esses leitores, ou seja, quais são as condições de produção de leitura em sala de aula” (p.5).

Trabalhando na perspectiva dos gêneros textuais, a autora adota uma abordagem etnográfica como referencial teórico-metodológico. Seus dados foram construídos a partir de cinco meses de imersão no campo, envolvendo filmagens das aulas, realização de entrevistas gravadas, cópias de artefatos (textos lidos e produzidos pelos alunos e professora). Adotando também a observação participante como técnica metodológica, a pesquisadora seleciona, no recorte feito para as análises, aulas em que a professora trabalha com os gêneros textuais reportagem/notícia, propaganda, esquema. Em consonância com seu objeto, quatro alunos foram escolhidos, por constituírem exemplos significativos de “bons” leitores e de leitores com “dificuldade” de compreensão.

A discussão atual sobre a importância dos gêneros textuais no ensino da língua também se faz presente, partindo-se de Bakhtin (2000) e chegando a autores contemporâneos que discorrem sobre o tema, como Cafiero e Coscarelli (2002), Costa Val (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2005), Soares (2005), Koch (2006), dentre outros.

A pesquisa contribui com reflexões sobre as condições de produção de leitura na sala de aula, apontando caminhos para um ensino de língua pautado na perspectiva dos gêneros textuais, dentro de uma concepção de língua como atividade social, que pressupõe um “sujeito ativo, que, dialogicamente, se constrói e é construído no texto” (p.76).

Destaca-se a contribuição que a pesquisadora oferece ao campo de estudos sobre leitura, no que diz respeito às concepções que os alunos constroem a respeito do que seria “bom” e “mau” leitor, baseados nos discursos presentes na sala de aula (dos colegas e da professora) e na escola. Como ela própria destaca, ‘A influência de um

“outro” que não somente a professora, mas do colega-leitor, seja dos textos escritos, seja dos textos orais que os alunos compartilham, também “marca” o sujeito-leitor’ (p.188).

As concepções dos alunos, explicitadas durante as entrevistas, revelam, inicialmente, que “bom” leitor é aquele que sabe ler bem oralmente, com boa pronúncia, respeitando-se as pausas e entonação. “Ler bem é ler rápido (...)” (p.100); “(...) falar bem as palavras” (p.100). Os exemplos mostram como os alunos internalizam os discursos escolares sobre o que é um leitor competente, produzidos através de práticas de leitura em voz alta, muito comuns na sala de aula.

Apesar de considerarem a leitura oral como indicadora de um “bom” leitor, os alunos apontam também, durante as entrevistas, que a leitura em voz alta, muitas vezes, dificulta a compreensão, porque muitos deles ficam nervosos, com vergonha, se sentem inseguros ao serem convidados a ler para os colegas: “Quando vai ler para o público na sala, por exemplo, ela lê devagar, lê baixo, (...) vai ficando insegura, (...)” (p.101). As crianças tecem, com lucidez, considerações importantes sobre a leitura, que são pontuadas e analisadas com propriedade pela pesquisadora.

O estudo realizado aponta para a importância de trabalhos futuros analisarem “como os Discursos de outros contextos influenciam no contexto de interação de uma sala de aula” (p.191). Os dados evidenciaram que Discursos construídos fora da sala de aula influenciam as interações que se constroem dentro dela. Percebe-se, por exemplo, o Discurso da escola presente nas declarações da professora da turma; o Discurso da família, nas respostas de alguns alunos à pesquisadora, durante as entrevistas; Discursos influenciando a produção de leitura em sala de aula.

Por trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, analisando as aulas referentes a alguns deles, o estudo estimula o desenvolvimento de outras pesquisas que dêem uma visibilidade maior às práticas de leitura e de escrita a partir dos gêneros, “considerando que o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais é, relativamente, novo nas escolas” (p.192).

Pelo exposto, percebemos que a pesquisa não só complementa, como enriquece a produção atual sobre leitura e as reflexões sobre o trabalho com os gêneros textuais nas escolas.

Maria Elisa de Araújo Grossi é mestranda em Educação pela UFMG e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.
E-mail: meagrossi@yahoo.com.br

Recebido em novembro/2007
Aprovado em dezembro/ 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora.