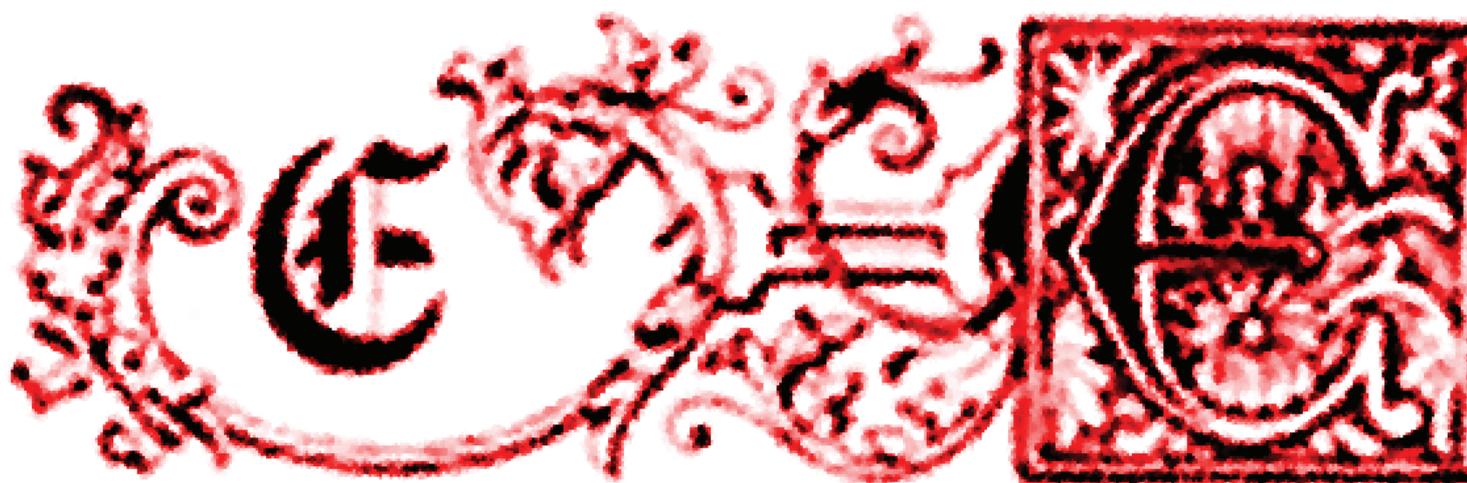


Ceale\*

---

# Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 4,  
março 2008.



Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.4 (2008). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.4, abril 2008.

Quadrimestral  
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site [www.ceale.fae.ufmg.br](http://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: Daniele Cristina Mendes

### **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 Ferreira*  
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

### Ainda sobre letramento...

Todos os números anteriores abordaram o letramento como um eixo temático dos seus editoriais ou da apresentação do dossiê sobre *letramento digital*. Também neste retornaremos a ele. E provavelmente nos próximos, estaremos, homeopaticamente, trazendo um pequeno toque para uma reflexão sobre o conceito. Isso porque acreditamos que esse conceito se encontra em processo de construção, é heterogêneo e múltiplo, impreciso e polêmico. A própria entrada desse neologismo no Brasil tem sido bastante controversa. Há quem ainda resista em usá-lo. Por outro lado, convivemos com a força da sua presença, seja na linguagem cotidiana, seja na pesquisa e no ensino. É visível a sua extensão a campos muito diversificados, através de expressões que se criam infinitamente: “letramento científico, digital, musical, imagético e até mesmo letramento sexual”. Por isso e por outras razões, somos obrigados, se queremos afinar os processos de intercompreensão, especificar ou definir o que queremos dizer quanto utilizamos o termo.

Mas não é apenas no Brasil que esse neologismo se encontra em fase de adaptação e construção. Na França, por exemplo, o processo de afrancesamento do termo *literacy* tem feito circular três formas ortográficas: *littéracie*, *littératie*, *litéracie*. Em um livro chamado *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*, organizado por Cristine Barré-De Miniac e colegas, essa variação ortográfica foi aceita, entre outras razões, para indicar a diversidade de concepções teóricas presentes na obra. Até 2004, a palavra ainda não tinha sido oficializada em dicionários franceses, enquanto no Brasil o *Dicionário Houaiss* a registrara, em 2001. O México ainda resiste à entrada de uma nova palavra para se traduzir *literacy*, recorrendo, nas suas traduções, aos termos *alfabetisati3n* e *cultura escrita*. O Peru já tem *literacidad* e *letrado*, Portugal tem *literacia*.

O conceito de letramento é interessante porque pode implicar as diversas facetas ou condicionantes que envolvem a escrita – cognitivos, históricos, pedag3gicos, sociol3gicos, antropol3gicos, pol3ticos, etc. Portanto, hoje, não se trata mais de uma recusa, pois já aceitamos e oficializamos o termo. É evidente que não podemos brigar com a língua, impedindo que os as palavras circulem, entrem e saiam da nossa língua, com ou sem a nossa permissão. Mas podemos interferir ou participar dos processos de construção dos seus usos e significados. Trata-se mais de perguntar sobre o trabalho discursivo que nós, ou cada grupo, cada pesquisador ou tendência tem feito e poderá fazer *com* e *para* ele. Os seus efeitos de sentido serão, de um lado, resultantes das perguntas e das escolhas teórico-metodológicas de cada um e, de outro, do trabalho que também já foi feito em torno do conceito. E é isso que fazem, explicitamente ou não, os trabalhos publicados em *Língua Escrita*. Esses autores põem em circulação suas concepções de língua, de linguagem, de cultura escrita, de práticas escolares e não escolares de letramento. São escolhas feitas no domínio do discurso científico, das ferramentas teóricas utilizadas na pesquisa e não no âmbito da linguagem cotidiana. E vamos à leitura!

Marildes Marinho (revistaescrita@fae.ufmg.br)  
Abril de 2008

**RELACIONES CON LA CULTURA ESCRITA EN UNA COMUNIDAD NAHUA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX: TEMAS RECURRENTE EN LOS RELATOS ORALES.<sup>1</sup>**

*Elsie Rockwell*

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (México)

**Resumen**

Este artículo aborda las relaciones colectivas con la cultura escrita durante la primera mitad del siglo xx, en una comunidad nahua del centro de México (Cuauhtenco, Tlaxcala). Destaca concepciones y prácticas escriturarias inmersas en redes sociales y relaciones de poder, tal como se expresan actualmente en el discurso local. La ponencia se centra en cuatro dimensiones que son recurrentes en las prácticas discursivas y los relatos de varios habitantes mayores de la comunidad: a) la influencia de textos en la tradición oral; b) la memoria local de personas letradas del pasado; c) la exaltación del autodidactismo; d) la custodia de los documentos significativos. En conclusión apoya el uso de un enfoque comparativo para subrayar las similitudes entre relaciones con la cultura escrita estudiadas en localidades europeas y las configuraciones encontradas en sociedades no-europeas que tradicionalmente se han considerado como radicalmente diferentes.

**Palabras clave:** Cultura escrita, Oralidad, Comunidades indígenas

**Abstract**

This paper considers the collective relationships to literacy constructed during the first half of the twentieth century, in a Nahua community of central Mexico (Cuauhtenco, Tlaxcala). It highlights conceptions and practices involving written language in contexts of social interaction and power relationships, as expressed in present-day local discourse. The paper focuses on four themes that are recurrent in the discursive practices and accounts of several elder inhabitants of the community: a) the influence of past texts on oral tradition, b) the local memory of notable literate persons of the past; c) the merit of «teaching oneself»; d) the custody of significant documents. In concluding, the paper supports comparative perspectives on the history of literacy that show similarities between configurations found in studies of European societies and those found in non-European societies traditionally treated as radically different.

**Keywords:** Written culture, Orality, Indigene communities

---

<sup>1</sup> La versión original de este artículo se publicó en Antonio Castillo Gómez (dir.) y Verónica Sierra Blas (ed.), *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América latina (Del siglo XVI a nuestros días)*, Gijón, Trea, 2007, p-. 259-278.

En este artículo propongo una aproximación comparativa al estudio de la historia de las culturas escritas, con la intención de mostrar las similitudes entre algunas situaciones estudiadas en Europa y las configuraciones encontradas en sociedades no-europeas que tradicionalmente se han considerado como «otros», radicalmente diferentes. Al superar esta división clásica, es posible colocar en un mismo plano analítico prácticas y relaciones con la lengua escrita que antes se enmarcaban dentro de culturas cerradas y distantes en el tiempo o en el espacio. Realizar un estudio histórico implica profundizar en las trayectorias particulares que anteceden a una configuración de relaciones y prácticas con la lengua escrita. Adoptar una perspectiva comparativa implica establecer similitudes entre las culturas escritas de localidades muy diversas, e incluso encontrar hechos que se expresan casi en los mismos términos en la documentación disponible para cada una. La visión comparativa revela sedimentaciones comunes, cortes transversales y ríos subterráneos, en lugar de cotos culturales o geográficos cerrados.

En esta ponencia me centraré en los relatos de varios habitantes mayores de una comunidad nahua del centro de México (Tlaxcala),<sup>2</sup> subrayando algunos temas que son recurrentes en otros estudios. Organizo la presentación en cuatro dimensiones: a) la influencia de textos pasados en la tradición oral actual; b) la memoria local acerca de personas letradas notables del pasado; c) el recurso al autodidactismo como forma de dominar la lengua escrita; d) la valoración y la custodia de los documentos significativos.

## 1. Las similitudes entre prácticas y disposiciones distantes en el tiempo y el espacio

Cuando leí por primera vez hace años el libro dirigido por Roger Chartier, *Pratiques de la lecture* me impresionó el hecho de encontrar en estudios hechos sobre realidades europeas aparentes coincidencias con lo que había indagado en comunidades nahuas de las faldas del volcán de La Malintzin, en Tlaxcala. Un detalle en particular mostraba esta cercanía. Durante una conversación con un vecino de Xaltipan, don Cleofas (quien había nacido en los años 1920), surgió el tema de la brujería. Le pregunté cómo llegaban las personas a manejar ese conocimiento, y él insistió en que recurrían a un libro que se vendía en secreto. Al tratar de indagar si dicho libro aún se conseguía, don Cleofas me aconsejó sin más que no lo comprara, porque posiblemente yo era demasiado «débil» para resistir el efecto. Me siguió contando casos de personas que habían enloquecido por leer el libro. Relatos como éste me remitían inicialmente a una relación netamente «indígena» y «mágica» con la lengua escrita. La similitud entre el caso anterior y el que describe Daniel Fabre para los Pirineos a finales del siglo XIX, me obligó a cambiar mi visión.<sup>3</sup> Fabre describe los efectos atribuidos a libros de magia, como el de San Cipriano, e incluso de cualquier libro, sobre los lectores. Según su encuesta, se pensaba que los libros podían «enloquecer a las personas», particularmente a aquellas que no eran suficientemente fuertes para resistirlo.<sup>4</sup> Más aun, halló alusiones a la posibilidad de transformarse en animales con el uso del libro de magia, tema que ha sido constante en los relatos míticos encontrados en pueblos mesoamericanos.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Agradezco la colaboración de Ramos Rosales, maestro de Cuauhtenco, tanto por realizar las entrevistas junto a mí como por compartir algunas de las reflexiones posteriores.

<sup>3</sup> Fabre propone que la posibilidad de dominar al libro pasa por la apropiación de la escritura como práctica autónoma, algo excepcional en una sociedad en que el aprender a leer no implicaba el ejercicio de la escritura.

<sup>4</sup> La noción de que ciertos libros «enloquecen» tiene un antecedente clásico en *Don Quijote*, de Cervantes.

<sup>5</sup> Ver Nutini, Hugo G.; Nutini, Jean F.

Entre las dos realidades se presentaban vínculos concretos que exigen explicación. Por un lado, estas versiones sobre los efectos de la lectura podrían indicar una etapa común en la que aún no se extendía el hábito de escribir como antídoto a los efectos de la lectura. Sin embargo, esto sería suponer un desarrollo evolutivo del alfabetismo, progresivo y ascendente, donde las dos poblaciones -la de los Pirineos y la tlaxcalteca- simplemente atravesaban dicha circunstancia con algunas décadas de diferencia. Otro eje de comparación podría ser el proceso de integración de poblaciones autóctonas a naciones que imponían una homogeneidad lingüística. Finalmente, cabe la posibilidad de que los relatos reflejen elementos culturales europeos difundidos en América durante la Colonia y apropiados por los pueblos nahuas, y no rasgos de una cosmovisión esencial e inmutable de cada pueblo. Responder a estas cuestiones rebasa las posibilidades de este trabajo, sin embargo cada una ofrece una perspectiva distinta para la interpretación de los relatos.

Las referencias a los libros de magia permitían cuestionar las dicotomías contenidas en la oposición misma entre cultura oral y cultura escrita que fundamentó la idea de una gran división entre pueblos.<sup>6</sup> El reto es evitar la tentación de ver en toda sociedad ajena una relación «primitiva» con la lengua escrita.

## 2. Nuevas concepciones para los estudios comparativos

Varias aportaciones conceptuales me han permitido evitar esa tentación. Primero, el énfasis en relaciones colectivas y mutables con la cultura escrita supone la existencia de una diversidad de significaciones y apropiaciones posibles en entornos sociales entreverados con la escritura desde hace un buen tiempo, aun en aquellas comunidades consideradas aisladas y ágrafas. Es impensable encontrar grupos sociales en los que no exista contacto alguno con la escritura, independientemente de las capacidades de sus individuos para leer y escribir. Por lo tanto, la concepción de cultura escrita que proponemos se amplía para abarcar situaciones que podrían quedar excluidas en una visión de oposición tajante entre cultura oral y cultura escrita. Propongo recuperar el concepto de una «economía escrituraria», ofrecida por Michel de Certeau, para apreciar estas configuraciones heterogéneas, en lugar de suponer una falsa homogeneidad relacionada con la cultura escrita. Por otra parte, es necesario comprender las culturas escritas dentro de las relaciones de conquista, colonización, dominación e imposición, no sólo para reconstruir la innegable relación entre poder y saber, sino también para comprender los usos que algunos pueblos le han dado a la escritura para defenderse de la autoridad dominante.

Otro camino para evitar la tendencia a ver a los pueblos indígenas como seres «exóticos» ha sido la reflexión sobre el eurocentrismo. Una fuente importante es la obra de Edward Said, quien mostró cómo se fue construyendo mediante múltiples representaciones ideológicas, artísticas y eruditas, un imaginario social acerca de «Oriente», hecho que legitimó la expansión colonial de «Occidente». Este y Oeste se muestran así como orientaciones arbitrarias, pero que siguen vigentes en el continuo uso de los términos (particularmente en relación con la «civilización occidental»). Así como Said y otros reubicaron los parámetros geográficos, otras voces han modificado el esquema evolucionista del tiempo histórico. Una obra fundamental fue el libro de Johannes Fabian, *El tiempo y el otro*, que argumentó en contra de la tendencia antropológica de colocar en un paréntesis atemporal a los pueblos considerados primitivos, en lugar de admitir su relación coetánea (*coevalness*) con los tiempos europeos. Admitirlo significa

---

<sup>6</sup> Aparece esta visión en el multi-citado pasaje de Lévi-Strauss, según el cual al internarse en el Amazonas, encontró que el jefe de la tribu usaba sus conocimientos de la lengua escrita, de una forma un tanto mágica, para ejercer su poder sobre los demás. Fue retomada por Goody, Jack

tomar en cuenta su historia dentro de un contexto global, el ecumene, y dar cuenta de los nexos entre unos pueblos y otros, particularmente en los contextos de colonización. Significa encontrar procesos globales que afectaron de la misma manera a localidades alejadas entre sí.

En el presente trabajo, comparo la región nahua de La Malintzin con la región de Occitania, en el suroeste de Francia. La historia lingüística de estas regiones es similar; tenían una larga pero interrumpida historia de cultura escrita; una, en el *langue d'oc*; la otra, en el náhuatl. En ambos casos las lenguas locales eran el vehículo para asuntos administrativos, prácticas religiosas y creación literaria. La paulatina imposición de la lengua nacional, particularmente por su uso obligatorio en la escuela y en la vida pública, fue creando en los dos casos una diglosia lingüística que asociaba la lengua local con la oralidad, a pesar de sus antecedentes como lengua escrita. El desplazamiento de estas lenguas produjo fuertes cambios en las relaciones de cada pueblo con la escritura.

La encuesta *Gregoire*, realizada en Francia en 1790-1792,<sup>7</sup> en función de una política de desplazamiento de las lenguas provincianas del país, da una idea de las escasas referencias hechas entonces a la escritura (literaria, en particular) en esas lenguas. Lo interesante es que los textos escritos, que a menudo permanecieron manuscritos, de ser expresiones públicas orales pasaron a las redes privadas donde se termina la historia colectiva. Las políticas que promovían la desaparición del *patois*, reclamaban a la vez la devolución de estos textos como bienes públicos, particularmente aquellos que contenían poesía vernácula, pero también los que permitían rescatar las palabras más antiguas que suplieran las carencias del francés. Este rescate de los documentos escritos puede ser visto como un proceso de preservación de «reliquias», destinadas a los archivos y museos de la tradición popular. Si bien no se cuenta con un estudio similar para México, el caso del náhuatl es parecido: las políticas nacionales de prohibición de la lengua coincidieron con esfuerzos filológicos y antropológicos de rescate del náhuatl como antigua lengua escrita.

### 3. La historia lingüística de la zona

La República de Tlaxcala se conformó con pueblos que habían luchado con los conquistadores contra el imperio mexica. Gozaba de una integridad territorial, un cabildo indígena, y una serie de privilegios otorgados por la Corona española. Contra las órdenes de Carlos I de castellanizar a toda la Nueva España, los frailes franciscanos de la región asumieron el náhuatl como lengua de evangelización, y la transcribieron con el alfabeto latino para facilitar su aprendizaje. Luego tradujeron al náhuatl numerosos textos litúrgicos y confesionales, cuidando el léxico para que no se reprodujeran ideas heréticas. La escritura alfabética del náhuatl se extendió rápidamente entre la población nativa, aunque también se siguieron utilizando elementos de la escritura prehispánica, sobre todo para registrar genealogías y propiedades. Entre 1520 y 1750, el náhuatl se utilizaba, con toda legitimidad, para los asuntos del gobierno, de los juzgados y de las transacciones públicas. Los productos de esta práctica extendida han llegado a nuestros días en la forma de actas, contratos, escrituras, testimonios, testamentos, cartas y crónicas.

Este uso legítimo de la lengua se perdió paulatinamente a partir del siglo XVIII. Con la independencia en 1821, el náhuatl ya no era admitido en el dominio público. Durante el siglo XIX, se consolidó el castellano para efectos públicos y oficiales, aunque se toleraba el uso oral de

<sup>7</sup> Ver Certeau (1975). Ver especialmente en las páginas 74-75 el análisis que realizan los autores del supuesto rescate de la lengua escrita.

la lengua nativa en los dominios privados y locales. No obstante, a la par de las políticas que pugnaban por su desaparición, durante el siglo XIX hubo un renovado interés en la lengua por parte de eclesiásticos y académicos. Miguel Trinidad Palma, catedrático de náhuatl en el seminario y la escuela normal de Puebla, publicó una gramática de esta lengua.<sup>8</sup> También se seguía imprimiendo el catecismo del padre Ripalda en náhuatl.<sup>9</sup> De hecho, el ámbito religioso fue uno de los que albergaron por mayor tiempo el náhuatl, autorizando su uso en partes de la liturgia como el Padre Nuestro.

Durante la última mitad del siglo XIX y el inicio del siglo XX ocurrió otro fenómeno. Aunque ya no era legítimo que los propios hablantes escribieran en náhuatl, los «políticos» nacionales y locales se dirigían a la población «indígena» de la región en esta lengua. Siguiendo con una práctica usada por el emperador austriaco Maximiliano (1864-1867), el gobernador Cahuantzi (1884-1910) hacía imprimir o proclamar ciertos documentos en la lengua de estos pueblos. Durante la Revolución Mexicana de 1910, el caudillo Emiliano Zapata dirigió unos manifiestos escritos en náhuatl a los habitantes de La Malintzin que se habían levantado en armas contra el dictador Porfirio Díaz. Por estas vías, la escritura del náhuatl sobrevivió durante más de 100 años a su destitución oficial. Por ello, para los años posrevolucionarios a los que se refiere mi estudio, no es posible considerar La Malintzin como una zona que emerge de un largo periodo sin escritura para acceder tardíamente a ella, sino como una región con una economía escrituraria construida a lo largo de siglos, dentro de cambiantes situaciones de dominación colonial y nacional.

El discurso educativo posrevolucionario continuó expresamente con la política colonial y porfiriana de «incorporar a los indígenas a la civilización», mediante la prescripción del uso exclusivo del español en las escuelas, como si la prohibición de la lengua nativa fuera suficiente para garantizar su olvido. En la documentación de archivo para esta época, es notable la ausencia de referencias a la realidad lingüística de la región. A pesar de ello, el «mexicano», como lo llaman los hablantes, sobrevivió durante buena parte del siglo XX. Este hecho, subestimado en las cifras del censo, es sin embargo evidente en la distribución actual de la población bilingüe en los pueblos más cercanos al volcán. El estudio de los lingüistas Jane y Kenneth Hill, realizado en los años 1970, muestra que en estos pueblos el mexicano aún era de uso corriente en la vida cotidiana, aunque se hablaba una variante cada vez más sincrética, en la que aparecían frecuentes préstamos del español asimilados a sus estructuras lingüísticas. En ese tiempo, muchos habitantes de la zona todavía solían decir con orgullo que eran «mexicanos», no por su pertenencia a la nación sino por su dominio de la lengua mexicana. Hacia mediados del siglo XX, los padres que se habían hecho bilingües en el transcurso de la vida adulta obligaron a la siguiente generación a abandonar la lengua materna y a aprender el castellano desde pequeños, para evitarles el estigma asociado con el ser «indígena».<sup>10</sup>

#### 4. Cuatro dimensiones en los relatos de vecinos del municipio de Contra

Durante los tres siglos que duró la Colonia, el pueblo de Contla fue perdiendo terrenos a los españoles y mestizos que se establecieron, por las buenas o por las malas, en la República de

---

<sup>8</sup> Trinidad Palma fue catedrático de latinidad en el Colegio del Estado [de Puebla], profesor del idioma azteca en las escuelas normales, miembro de la sociedad de Geografía y Estadística y de la Compañía Lancasteriana de México, etc.

<sup>9</sup> Ver Ripalda, Jerónimo (S. J.) en Irma Contreras García, 1986.

<sup>10</sup> Ver Nava Nava (2003)

Indios de Tlaxcala, a pesar de la promesa de inviolabilidad que ésta había recibido de la Corona española; por ello llegó a tener una de las mayores densidades de habitantes de todo el país. El municipio de Contla (llamado actualmente Juan Cuamatzi) ha sido considerado uno de los más indígenas del estado desde principios del siglo XX, según las categorías «raciales» y luego lingüísticas que se utilizaban en los censos. La cabecera, San Bernardino, rige varios barrios y pueblos que se localizan a pocos kilómetros, hacia «el monte», como se suele nombrar la región más cercana al volcán de La Malintzin.

Uno de los pueblos del municipio es Cuauhtenco, ubicado a la orilla extrema del municipio, en las faldas del volcán. Hasta más o menos 1940, sólo había comunicación a pie o en bestia. En la versión relatada por las personas mayores del pueblo, en aquellos años la lengua seguía viva para todo uso cotidiano y comunitario. Casi todos los niños que fueron a la escuela durante los decenios de 1920 y 1930 hablaban sólo mexicano.<sup>11</sup> Pensar que se trataba de una comunidad «corporativa y cerrada» queda de lado cuando uno se acerca a sus habitantes. El relato histórico local recoge, por ejemplo, al personaje de don Juan de la Rosa, quien desde antes de la Revolución mexicana (1910-1921) tuvo la osadía de emprender un juicio en contra del gobernador Próspero Cahuantzi. El resultado fue que restituyeron al municipio de Contla algunos de sus antiguos terrenos, logro que luego motivó desavenencias entre Cuauhtenco y la cabecera durante los años 1920 y 1930.

Tanto antes como después de la revolución, las redes formadas mediante búsquedas de trabajo e intercambios comerciales con el mundo externo rebasaron la circunscripción del pueblo y del estado. Durante los años 1950 y 1960, por ejemplo, la incursión de misioneros norteamericanos, que en este caso privilegiaron el servicio social sobre el proselitismo, y la experiencia de muchos hombres como «braceros» (con permiso para trabajar temporalmente en campos agrícolas en los Estados Unidos), agregó una nueva perspectiva cosmopolita a las disposiciones locales. Los conocimientos de lo ajeno se compartían mediante prácticas de conversación entre congéneres y familiares sumamente arraigadas. Estas experiencias, cada vez más extendidas en la comunidad, favorecían la apropiación de la escritura para los fines emergentes. Aunque es una comunidad pequeña y aparentemente aislada, Cuauhtenco ha tenido la ventaja de mirar «desde abajo» hacia las estructuras del poder.

La «palabra sobre la letra»<sup>12</sup> de cinco hablantes del náhuatl mayores de 70 años de este pueblo permite vislumbrar la particular relación con la lengua escrita que vivió su generación. Se trata de una mirada filtrada a través de la experiencia de más de sesenta años; una mirada de quienes se encontraban en un quiebre generacional, pues con algunas excepciones, sus padres habían sido monolingües en náhuatl, ellos llegaron a ser bilingües de adultos y actualmente sus nietos son monolingües en español. Ellos vivieron así un breve periodo de bilingüismo equilibrado. Los relatos que forman parte de las entrevistas abiertas sobre sus memorias de vida que hemos realizado muestran cuatro ejes constantes que a continuación exponemos.

#### 4.1. La influencia de textos escritos en la tradición oral

Una primera manera en que se manifiesta la relación con la cultura escrita en Cuauhtenco es la presencia en la tradición oral de relatos o fórmulas que probablemente se derivaban de algún texto escrito, del cual ya no se tenía memoria. Don Juan insistía en que el nombre antiguo del poblado era Cuantzincola o Cuachicola, con certeza en la validez de la transmisión oral. Tal vez

<sup>11</sup> Actualmente los niños sólo hablan español.

<sup>12</sup> Fabre, D. p. 232

no era mera coincidencia el hecho de que así se encuentra escrito el nombre del pueblo en documentos del archivo, incluyendo un viejo plano del municipio que posiblemente había figurado en el juicio para recuperar las tierras perdidas.<sup>13</sup> Sin embargo, ninguno de los entrevistados parecía recordar la existencia de textos escritos en náhuatl, y algunos incluso se sorprendieron de que hubieran existido. Sólo don Antonino mencionó que en la iglesia local había un libro «que habla en náhuatl», pero, decía, «no se puede leer... ¿de qué sirve?». Él y otros hicieron referencia a mujeres mayores que rezaban y se persignaban en mexicano. Esta práctica, indicio de siglos de uso de la lengua en forma oral y escrita en el ámbito religioso, tiene un antecedente en los catecismos impresos que circulaban en el estado hasta finales del siglo XIX.

Otro lugar en que se encuentra la huella de textos que desaparecieron del panorama inmediato, es la narración de cuentos y leyendas. Don Juan, además de ser un excelente narrador, parecía tener un repertorio interminable. Al preguntarle dónde había aprendido los cuentos que relataba, hacía alusión a las largas noches de su época de andar junto con otros como arriero; pues para mantenerse despiertos y alertas ante posibles peligros o inspectores, se contaban un cuento tras otro.

Entre los cuentos de don Juan, había algunos con motivos bíblicos, que parcialmente reflejaban las Escrituras pero generalmente transformaban los elementos simbólicos y los parámetros cronológicos. Otros eran cuentos con una trama clásica, reconocible en el folklore europeo, pero que se contaban con referencias locales. Uno de ellos se refería al «hermano loco», que seguía las instrucciones de su «hermano sano» al pie de la letra, y se metía así en un lío tras otro, por ejemplo, al traer una «puerta» en lugar de una «puerca». Don Juan contó otro cuento del clásico tema de la olla que se llenaba de comida cada día, y que alguien intentó robar, sólo para encontrar que se había convertido en un bulto inerte.<sup>14</sup>

Don Juan insistía en que los cuentos eran invención propia, y en alguna medida lo eran, pues cada relato implicaba una nueva realización creada en función de los escuchas. Es difícil establecer a qué escala de tiempo podría haberse dado la influencia directa o indirecta de algún texto escrito sobre la tradición oral. Incluso, puede ser tan reciente como los libros de texto del último medio siglo.

#### **4.2. La memoria compartida sobre los antepasados letrados**

Una segunda reflexión gira en torno a la mención de antepasados letrados de la misma familia, o de «hijos del pueblo». Esta referencia se encuentra en casi todos los casos, siempre en términos de admiración. Los personajes famosos del pasado se situaban en un nivel casi inalcanzable por los hombres actuales. Destacaban aquellos que ganaron en la Suprema Corte de la Nación el juicio contra del gobernador Cahuantzi y los que después aseguraron esas tierras para Cuauhtenco.

Don Juan hablaba del abuelo de su esposa, don Agustín Reyes, explicando que andaba con don Juan de la Rosa en el primer juicio y que, cuando ganaron las «tierras del común», las repartieron entre los vecinos con derecho a ellas. Doña Victoria por su parte decía que acompañaba a su abuelo en sus viajes a la cabecera. Agregó que leía todo el tiempo. Recuerdan que cuando murió hubo un

---

<sup>13</sup> Una copia del plano se conserva en el Archivo Histórico Estatal de Tlaxcala. No está establecida la fecha de su elaboración, aunque alude al siglo XVI.

<sup>14</sup> Este fragmento y los siguientes son notas sintéticas de las transcripciones de entrevistas con los habitantes de Cuauhtenco.

gran sepelio en el que colocaron la bandera sobre el ataúd y tuvieron fiesta con banda durante dos días.

La valoración de los diferentes personajes del pasado varía según quien cuente sus historias, pero la percepción que se tiene de ellos como personas letradas es constante. Al referirse a ellos, los entrevistados destacaban su manejo y conocimiento del castellano, particularmente en su versión escrita y en su uso legal. Los presentan como quienes habían realizado las gestiones personalmente a lo largo de los años en que iban a la Ciudad de México. Sólo después de enfatizar las hazañas de estos notables, conceden un papel menor a la asesoría que recibían de abogados urbanos.

Don Antonino habla de su papá, don Vicente Cahuantzi, que había pasado 20 años haciendo viajes a México para ver lo del segundo «juicio», en realidad una serie de trámites interminables para establecer las tierras pertenecientes al pueblo de Cuauhtenco. Platica que su papá había cambiado el nombre del pueblo a San Felipe Cuauhtenco, contra la voluntad de los *tiaxcas*<sup>15</sup> de anteriores generaciones quienes eran «guadalupanos», y preferían conservar el nombre antiguo del pueblo, Cuatzincola. Cuenta que don Vicente junto con otros vecinos fue a Puebla a comprar la imagen de San Felipe, en plena época de persecución hacia la religión católica por parte del estado central (régimen del presidente Plutarco Elías Calles, 1924-1928). A raíz del cambio de nombre y del santo, se profundizó la división en el pueblo.

El poder vinculado al saber leer y escribir, particularmente con fines políticos, era un arma de doble filo. A pesar de que los relatos inscriben a estos personajes en la memoria local, terminan precisando las condiciones de su relevo por generaciones más jóvenes. Llegaba el momento en que los notables, ya vistos como los *tiaxcas*, eran cuestionados por otros que «venían atrás».

Don José contó su versión de la sucesión de poderes dentro del pueblo. Los que encabezan la lista eran aquellos con los que andaba don Juan de la Rosa, junto con don Agustín Reyes y otros de apellido Reyes. Cuando ellos fueron desplazados, don Vicente se quedó como único *tiaxca*, y se hacía lo que él decía; aparentemente, mandaba solo, pues «don Juan de la Rosa ya era un anciano de 90 años, vestía calzón blanco, y era muy curioso» –recuerda don José. Agrega: «Luego entramos nosotros», y nombra a todos los que estaban con él. Explica que no les había parecido bien cómo estaba haciendo las cosas don Vicente, y sobre todo, que no les tomaba su opinión en la asamblea. El grupo estaba harto de «tanto juicio y tanto juicio», y quería expropiar los terrenos directamente, mientras que don Vicente quería seguir con sus trámites en la Ciudad de México. Entonces ellos decidieron despedirlo y asumir la conducción del pueblo.

Con esta generación, muchos hombres del pueblo ya habían aprendido a entender o incluso hablar el español. Así se contrarrestó el poder asociado con el monopolio de este saber que antes habían detentado unos cuantos en el pueblo. Las asambleas se llevaban de manera bilingüe y se leían las actas en español, explicando en caso necesario los términos a quienes no los comprendían. Apoyándose en libros, don José luego adquirió un saber especializado en sus funciones de juez aun mayor, y aprendió a levantar actas cuando se requerían. Actualmente es un hombre de 80 años y dice que aún lo buscan, pero él ya no quiere que lo molesten, ni presume tener el poder de los antiguos *tiaxcas*.

---

<sup>15</sup> Nombre local en náhuatl dado a los principales, personas mayores que, habiendo desempeñado muchos cargos, actuaban como autoridades informales del pueblo.

El conocimiento que manejaban los «políticos», como se les llama actualmente a los antepasados, era especializado. Consistía no sólo en el saber hablar español, leer y escribir documentos legales, sino en saber cómo manejarse en las instancias jurídicas y administrativas del gobierno central. No era un conocimiento que se transmitiera fácilmente, ni siquiera dentro de las familias. Doña Victoria, la nieta de don Agustín, había crecido sin hablar nada de español y sin ir a la escuela; cuando expresaba su deseo de ir, su papá le recriminaba preguntándole si «quería ser maestra».

Según don Antonino, don Vicente, como otros padres de su generación, insistía en que sus hijos aprendieran el mexicano, ya que en aquel tiempo no consideraban posible que la lengua desapareciera. Don Antonino no había ido a la escuela el tiempo suficiente para aprender algo del maestro de turno. Según cuenta, en su infancia no había «rigor» para asistir a la escuela, y por lo mismo la asistencia era discontinua e incluso esporádica: «Estaba lírico... no había obligación a que (me) enseñara a la letra». Recuerda que su padre decía que «llegaría el día en que todos los niños irían a la escuela, por ley y no sólo por que se quiere». Aun así, don Vicente había preferido que su hijo se dedicara al cuidado de los animales domésticos.

Estos casos de descendientes directos de los notables contrastan con la historia de don José, cuyos padres fueron pobres y monolingües, y nunca fueron a la escuela, pero sí lo mandaron a él a clases, aunque fuera sólo por dos años. Don José aprendió así, de niño, algo de español.

Lo que es paradójico es que don Vicente había insistido en que sus hijos aprendieran a cantar en un español (o latín) que no comprendían; tenía los recursos para comprar un piano y contratar a un maestro de solfeo de la cabecera para el coro del pueblo. Este acto no era excepcional, ya que en todos los pueblos existían músicos, y la costumbre de integrar coros y conjuntos con instrumentos de orquesta para las fiestas patronales requería mantener vivo este oficio, anteriormente transmitido por la Iglesia o por el Estado. El abandono de la enseñanza del solfeo llegó a ser una de las quejas de las comunidades hacia los maestros posrevolucionarios, quienes intentaban enseñarles a cultivar y a «amar la tierra».

### **4.3. La exaltación del autodidactismo**

La tercera dimensión interesante es justamente la exaltación del autodidactismo, tema común que llena el hueco entre los pocos años de asistencia irregular a las escuelas rurales y el dominio de la escritura que algunos vecinos llegaron a tener de adultos.

Respecto a la escuela, hay un doble discurso. Por una parte el haber asistido aunque fuera pocos años se valora en retrospectiva como la raíz del actual dominio de la lengua escrita. Don José lo dice explícitamente: «Fui el primer año, luego el segundo año, y ya no me mandaron más por la necesidad». Pero según él y mucha gente mayor de la región, el segundo grado de entonces equivalía a un sexto de la escolaridad actual. Por otra parte, don Cipriano estuvo asistiendo a clases durante cinco años, sin pasar al privilegiado status del tercer grado, reservado para muy pocos alumnos. Cuando estas personas platican acerca de su experiencia escolar, es difícil encontrar relación entre lo enseñado en estos primeros grados y su dominio posterior de la lengua escrita. Sin embargo, ellos destacan «el rigor» de los ejercicios que ponían los maestros, y la dureza de los castigos a quienes no cumplían. La enseñanza se iniciaba con el trazo de letras o palabras sobre la pizarra, en algunos casos, o en los primeros pequeños cuadernos que podían comprar sus padres. El dominio de la caligrafía escolar, incluyendo el difícil manejo de la pluma y el tintero, era uno de los criterios fuertes de promoción al tercer año.

Otro criterio era la lectura en voz alta. Dado el monolingüismo de los alumnos, era relativamente más fácil enseñar a copiar las letras que enseñar a leer en una lengua ajena. Los alumnos casi nunca contaban con libros propios y los manuales de lectura que tenía el maestro se distribuían en clase para luego ser recogidos. «Teníamos que leer como licenciado», decía don Antonino, pues si se fallaba en cualquier punto de la lectura, ya no se aprobaba el año escolar. Varios recordaban la consigna de leer «respetando todos los puntos y comas», como si la puntuación rigiera las pausas de lo oral. Un procedimiento era pedir a los alumnos que estudiaran la lección en sus asientos, y que luego pasaran uno por uno a leerla con el maestro. Al imaginar las condiciones de las aulas únicas de los años en que fueron estudiantes, esta práctica adquiere otros sentidos. Si muchos niños todavía no hablaban español, o apenas lo comprendían, este tipo de lectura se convertía en un ejercicio para dominar los sonidos de la nueva lengua.<sup>16</sup> La comprensión era de poca importancia y en todo caso estaba vinculada al aprendizaje del castellano por cuenta propia o de las familias. El conocimiento de esta lengua ajena, que la escuela exigía pero que no ofrecía, probablemente era el criterio más difícil para pasar al tercer grado.<sup>17</sup> Sería solamente después, si la trayectoria de vida los llevaba por senderos en los que requerían saber leer y escribir, que aprendían a «unir las letras», a comprender los textos, y a escribir diversos géneros de documentos.

Las tareas de producción en el mundo rural incluían algunas particularmente difíciles, como el raspado del maguey (cactus del cual se extrae el aguamiel, insumo básico del pulque), que tuvo que aprender a hacer doña Victoria de niña, «como si fuera hombre». En el caso de don Juan, el oficio que tuvo que aprender fue hacer carbón: «¿Cuál escuela?!... si lo aprendí con mi papá, así llegué a saber cómo... no es fácil», y describe los detalles de su elaboración. El aprendizaje de estos trabajos se basaba en una capacidad de observar y luego de realizar la actividad por cuenta propia; dicha capacidad se transfirió hacia los aprendizajes supuestamente reservados a la enseñanza escolar.

Este proceso de autodidactismo, de «enseñarse a sí mismos», explica los conocimientos que tenían los antepasados destacados. Las personas entrevistadas niegan que aquellos hubieran ido a la escuela, pues el discurso posrevolucionario borró de la memoria local todos los intentos previos de mantener el pago de maestros a cuenta de las comunidades y de solicitar escuela oficial, como consta en documentos de archivo.

Al preguntarle a don José si Juan de la Rosa sabía escribir, dijo primero «Ahí sí, no sé», pero luego agregó: «pero ha de ser... no supiera... [diría] “líricamente no me comprometo a hacer un juicio, a parar al frente...” Fue grande [de la Rosa]». Agrega después algunos datos sobre su experiencia en contextos que requerían hablar español, o incluso escribir, pues antes de ganar el juicio, de la Rosa había pasado un par de años preso en las Islas Marías, por órdenes del gobernador. También cuenta que como don Vicente seguía desde muy joven a ese grupo, ahí aprendió. Don José, por su parte, había ayudado a don Vicente durante dos años, lo cual también le permitió aprender el manejo de los documentos.

Don Antonino sostiene que don Vicente no había ido a la escuela, pero habló de su gran capacidad de aprender. Tenía «cabeza para aprender», dijo (señalándose la cabeza, como en un gesto de trabajo) «...era muy leísta». Dice que tenía montones de papeles, de libros, de periódicos. También escribía mucho, llevaba unos cuadernos.

---

<sup>16</sup> Sobre la práctica de lectura en voz alta en escuela indígenas, véase Rockwell, 2004. Ver también: Acevedo Rodrigo, 2005

<sup>17</sup> En el mejor de los casos, contaban con maestros que sí entendían el mexicano, y que a veces les aclaraban el significado de algunas palabras.

En los relatos, experiencias como éstas confirman que los antepasados que sabían hablar español, leer y escribir, lo habían aprendido por sus propios esfuerzos. El discurso de admiración hacia la capacidad autodidacta de los notables se convierte en base para luego hablar del proceso de aprendizaje de quien relata.

A veces el proceso personal se resumía, como en el caso de don Juan, con una simple frase: «me supe acomodar» o «ellos con letra y yo con treta». El aprendizaje incluía invariablemente la capacidad de llevar las cuentas, ya fuera para la venta de aguamiel o carbón, o para asegurarse de recibir su pago completo. Aun en el caso de los que inicialmente insistían en no saber leer y escribir, la descripción de sus responsabilidades posteriores muestra que habían aprendido a manejar documentos requeridos en las actividades emprendidas, que incluían desde llevar los libros siendo fiscales de la iglesia o mayordomos de alguna fiesta, hasta levantar actas de difuntos. Cuando se les preguntaba cómo aprendieron, o quien les ayudó, primero insistían en su propio ingenio, en todo lo que puede significar el «acomodarse». Don Juan decía a menudo que «todos tenemos la crisma de Dios», para explicar la capacidad humana de pensar cómo resolver los asuntos, aun sin haber ido a la escuela. Otros en cambio, usaban un lenguaje más laico.

Don José, después de haber descrito todos los cargos civiles y trabajos que le habían requerido redactar diverso tipo de textos, nos devuelve la pregunta: «¿Cómo se explica?... si sólo cursé hasta el segundo año... si hubiera cursado tercero, ¿quien sabe? sería otro».<sup>18</sup> Repite esta frase varias veces, como si lo hubiera dicho muchas veces a los jóvenes que siguieron estudiando, pero que no han aprendido lo que él sabe de las formas de realizar las gestiones del pueblo.

La trayectoria de vida que los llevó a adquirir estos saberes a veces se relacionaba con matrimonios con quienes hablaban más español que ellos. Por ejemplo, don Antonino se casó con una muchacha que había vivido fuera del pueblo y hablaba español. Doña Victoria se había casado antes con un músico, quien por su oficio tenía una temprana formación en el español y en la lengua escrita. Para don Cipriano, fue importante haberse enlistado como soldado, pues a éstos se les exigía que copiaran todo el reglamento en un cuaderno. Cuenta que algunos pedían a sus compañeros que lo copiaran, y luego sólo lo firmaban, pero que él sí lo había logrado copiar.

En otros casos el aprendizaje del castellano se debía a los desplazamientos y las búsquedas de trabajo en una red que se extendía mucho más allá de la comunidad, hacia las ciudades, hacia otros estados, y hacia los Estados Unidos. Los trabajos generalmente exigían el manejo del castellano, sin que hubiera instancias o momentos de aprendizaje formal. Por ello, cobra sentido la expresión «acomodarse». Cuando don Juan trabajó con un ingeniero en obras públicas, aprendió el manejo de las cuentas y le propusieron ser cobrador, pero no quiso comprometerse. Otros aceptaron los retos que les iba presentando la vida.

Don José mencionó experiencias en las que tuvo que moverse en el mundo de la escritura burocrática, aun antes de aprender realmente a escribir. Cuando formó su propio grupo se compró una máquina de escribir, y aprendió a usarla: lo mostró tecleando sobre la mesa con todos los dedos, a manera de experto. Luego cuenta que había acompañado a un compadre suyo, profesionalista, a hacer alguna gestión a la Ciudad de México. El señor llevaba un oficio ya hecho, pero don José le decía que no le convenía lo que había puesto, y le propuso otra redacción. Ante el problema de volver a hacer el oficio, don José «se animó» a usar una de las máquinas de la oficina. Por otra parte, como juez del pueblo tenía que levantar actas; cuando hizo la primera acta de

<sup>18</sup> De manera similar, don Cleofas, quien había llevado varios juicios, lamentaba no haber podido estudiar más allá del tercer grado, para llegar incluso a ser licenciado.

defunción, alguien en el juzgado le explicó exactamente cómo lo iba a escribir, pero luego, «ni modo de estar repitiendo las mismas palabras, yo lo iba sacando de mi cabeza, según como lo iba a poner».

El relato de numerosos incidentes similares que forman parte de este modo de acomodarse, abonar, y seguramente han abonado durante años, el proceso autónomo de aprendizaje de la lengua escrita, afianzada en las formas no escolares de aprendizaje documentadas en muchos grupos indígenas. En muchas ocasiones hicieron valer su prestigio local al asumir cargos civiles y religiosos, incluso frente a quienes tenían mayor escolaridad pero menor experiencia en las gestiones políticas y administrativas. Si no podían resolver ellos mismos las tareas de redacción, las podían delegar a otras personas que tuvieran mayor capacidad para escribir.

#### 4.4. La custodia de los documentos significativos

La valoración y conservación de los documentos escritos es una cuarta dimensión de la cultura escrita reflejada en los relatos. En estos casos, se trata de una relación que se había construido a lo largo de la vida. Incluía tanto la obtención y conservación de documentos en papel, como una relación mediada por la memoria o por el conocimiento compartido con otras personas. El lamento por la destrucción de los documentos de sus padres, a menudo debido a las luchas revolucionarias y a los frecuentes incendios de sus casas, daba mayor valor a sus propios esfuerzos de preservación. Algunos revelaron el hecho de conservar algún documento importante de la historia del pueblo, como el recibo por la compra de la imagen de San Felipe en Puebla.

Según los relatos, tanto don Agustín como don Vicente tenían una colección de papeles y libros importantes en casa. Cuando uno pregunta por estos libros y papeles, nadie parece saber dónde habrán quedado. Este desconocimiento del destino de los documentos antiguos puede efectivamente mostrar una historia de pérdida y destrucción, que desmiente el mito de la permanencia de lo escrito. Por otra parte, puede reflejar una cautela fundamentada en los riesgos de mostrar documentos de ese tipo a extraños, sobre todo aquellos referidos a algo tan delicado como las propiedades. Además, parecía haber reticencia en comunicar algo sobre su ubicación o contenido, como si el decirlo acarrearía graves consecuencias; en general preferían deslizar hacia otras personas la responsabilidad.

La conciencia de la necesidad de guardar documentos relativos tanto a la vida personal como a los asuntos comunitarios aparece reiteradamente. Los relatos de los juicios históricos se sustentan en ello, pues se trataba de ganar el derecho a las tierras avalado en documentos antiguos, y de garantizarlo con una nueva sentencia escrita. Don José decía tener una copia del periódico oficial en el que se había publicado la resolución. Explicaba que en realidad las tierras del «común» pertenecían legalmente a una cofradía que tenía obligaciones de colaborar con las celebraciones de Semana Santa en la cabecera.<sup>19</sup>

Nunca hubo una solución a la petición iniciada por don Vicente. Años después, una joven de la comunidad había visto, en el archivo histórico del estado, pruebas de los trámites

---

<sup>19</sup> Los pueblos indígenas habían recurrido muchas veces a este tipo de arreglo, para poner sus tierras comunales bajo propiedad de una cofradía, que cubría su distribución interna. En este caso, la cofradía tenía que contribuir a las fiestas patronales en la cabecera municipal, y seguramente al Fondo de Instrucción Pública. La tierras se distribuían entre los vecinos no a título de propiedad sino de posesión condicionada a su uso, a la participación en la cofradía correspondiente, y finalmente a la voluntad de la asamblea.

infructuosos que había llevado.<sup>20</sup> En cambio, la expropiación había surtido efecto, no sin algunos enfrentamientos de por medio. Al tomar las tierras, se asignaron los terrenos en propiedad a vecinos del pueblo.

Don Juan explicó que hace unos cincuenta años cuando unos «documentaron» sus tierras, los demás se enojaron; cuando se supo, hubo una asamblea urgente y se acordó que todos podían documentar sus tierras como propiedad privada. Don Juan buscó su propia escritura, pero no la encontró para enseñárnosla. Se trataba de un documento valioso ya que «ni sus hijos le podían quitar esas tierras».

La valoración de las escrituras era herencia de muy atrás, desde los primeros años de la Colonia, y seguramente desde antes, durante tiempos prehispánicos. Don Juan relató el momento en que le había comprado un terreno a su suegra, detallando la formalidad de la transacción. Estaban presentes los testigos de cada parte, se verificaron las dimensiones y los linderos, se levantó un plano y luego el juez los citó para firmar las nuevas escrituras. Las fórmulas retóricas del documento eran casi idénticas a las que se habían usado durante siglos, y las conocían los interesados; incluso quienes no sabían leer, vigilaban la lectura solemne de la escritura. Don José también hizo una descripción detallada del procedimiento que seguía para escriturar terrenos cuando era juez, y afirmó que los documentos que él hacía «ya tenían valor, ya no se mandaban a Contla».

A pesar de reconocer el valor legal de los documentos, esta generación todavía mostraba escepticismo en cuanto a la posibilidad de que registraran la verdad. Por ejemplo, cuando años después de los juicios llegó un ingeniero del gobierno estatal a deslindar los terrenos de cada poblado, don Juan dice que lo tuvo que llevar a conocer sobre el terreno todas las mojoneras y otras señales que marcaban los linderos con otros pueblos y municipios.

Durante la larga plática que tuvimos con él, don Juan describió uno por uno los terrenos que componían las tierras que habían ganado, mostrando una memoria que no le debía nada a la escritura. Cuenta incluso quiénes obtuvieron en posesión cada pedazo, ubicando las colindancias con señas y referencias. El mayordomo de esas tierras tenía una especie de inventario de los terrenos y los dueños, pero don Juan y otros vecinos confiaban más en la memoria; por eso, hace poco llevaron a los jóvenes a recorrer todos los linderos de Cuauhtenco, y luego levantaron un acta, para confirmar el hecho.

La relación personal con la escritura se expresaba en el cuidado con el que se conservaban los documentos. Aunque en general los vecinos sólo comentaban qué documentos tenían, en parte para avalar lo que relataban, en algunos casos fue posible conocerlos.

Don Juan había mandado hacer un cofre grande de madera fina que había traído de Veracruz; era un cofre con llave que él tenía tapado con tela, y ahí guardaba todos sus papeles. De ahí sacó varios documentos que nos mostraba al contarnos sus experiencias: la cartilla militar, la credencial para trabajar en los Estados Unidos (que ya no tenía vigencia) y el permiso forestal, necesario para poder cortar leña, entre otros. También nos platicó que había recogido un acta de nacimiento en el registro civil, pero que se le había anotado un nombre distinto al que había usado toda la vida. Cuenta que por eso él había preguntado a su madre, ya anciana, si lo habían bautizado, y quién fue su padrino. Con los datos, fue a buscar la constancia al curato de Contla. Según cuenta, dijo al cura: «Ahí están los libros, ahí ha de estar, y sí lo encontré».

---

<sup>20</sup> El saber que existía un Archivo General de Tlaxcala, en el cual se guardaban todos los papeles, era bastante común, sobre todo porque se ubicaba en un pueblo cercano.

Era notable la capacidad de recuperar los documentos necesarios a partir de una memoria que no se basaba en lo escrito. En casi todos los casos, se conservaban no solamente documentos que tenían un valor actual, como las actas y las escrituras, sino también aquellos que marcaban hitos importantes en la vida personal, con un sentido del orden que yo no poseo.

## 5. Reflexiones finales

He presentado algunos indicios de la relación con la cultura escrita en una zona nahua durante la primera mitad del siglo XX. El juego entre las posibilidades y las prohibiciones del habla y de la escritura en la lengua local y la nacional, en un momento crucial de transición, acerca este contexto a los del llamado Viejo Mundo. Los relatos reunidos sugieren algunas comparaciones con otras investigaciones. Me referiré a la encuesta de Daniel Fabre mencionada al inicio del trabajo, que muestra varios elementos similares para la región de los Pirineos.

Primero, es notable que ambos grupos coincidan en el peso otorgado a los hombres letrados del pasado, quienes destacaban por su manejo público de un conocimiento legal y llegaron a considerarse «abogados», como menciona Daniel Fabre.<sup>21</sup> Según los relatos de Cuauhtenco, los antepasados poseían un conocimiento sobre los juicios que llevaban que seguramente rebasaba la de cualquier asesor legal. Sus habilidades incluían el manejo del castellano y de numerosos documentos, pero además, la capacidad de llevar cuadernos en los que escribían sus propias reflexiones, como decía don José, «para recordar». La relación especial de estos notables con la escritura implicaba, como en el caso francés, poseer un poder personal. Cada uno supo «mandar» hasta que una nueva ola generacional lo desplazó y asumió el control, haciéndose a la vez de los conocimientos correspondientes. El ciclo empezó a romperse cuando cada vez más personas accedieron a la comprensión y al manejo escrito de la lengua dominante. Este es un primer plano en el que aparece el vínculo entre escritura y relaciones de poder.

Segundo, el uso tradicional de la escritura para «solemnizar a los actos de la vida»,<sup>22</sup> como el nacimiento, el matrimonio, la compra de terrenos y la muerte, fue emprendido en Cuauhtenco incluso por quienes no sabían leer o escribir. La relación con la cultura escrita no dependía de estas habilidades, sino del reconocimiento del valor potencial de los documentos escritos, así como de las fórmulas sociales, genéricas y legales para su producción.

Tercero, las dos investigaciones revelan cómo el auto didactismo permitía hacer «fructificar lo que la escuela rural proponía».<sup>23</sup> Eran similares en ambos contextos las prácticas escolares centradas en la copia y en la lectura en voz alta de textos casi incomprensibles, cuyo sentido era necesario «adivinar».<sup>24</sup> El rigor escolar exigía sólo en apariencia «leer como licenciados», ya que no se requería la comprensión, sino sólo la pronunciación correcta de las frases. En ambos contextos era necesario completar la educación con un largo proceso autodidacta, que consistía en gran medida en «robar» los saberes relacionados con una práctica escrituraria implícitamente prohibida. Quienes aprendieron a manejarse en el mundo de las letras lo hicieron «acomodándose» a las sucesivas situaciones que se les presentaban en la vida. Las

---

<sup>21</sup> Fabre, D. p. 234-235.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 235.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 237.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 239-241.

personas que aprendieron por su cuenta a escribir lograron adoptar prácticas, como señala Fabre, que «no estaban inscritas en las condiciones de su pedagogía».<sup>25</sup>

Cuarto, a la valoración de los documentos necesarios para la vida se contraponen una profunda desconfianza hacia lo escrito en ciertas circunstancias. En los relatos de Tlaxcala, esta relación es visible en la suspensión de los trámites que llevaba don Vicente en relación con las tierras. La expropiación en los hechos prevaleció sobre la dotación por la vía legal o administrativa, ya que en todo México este proceso ha sido «cuento de nunca acabar». La interpretación local de los derechos heredados se contraponía a prácticas burocráticas nacionales que si bien están cifradas en la escritura, obstaculizan el gobierno racional de los pueblos. También se desconfiaba de la oficina del Registro Civil en la cabecera, que les «hacía dar muchas vueltas para cada papel» y, además, a menudo asentaba en actas nombres incorrectos. En contra de la percepción oficial que supone una resistencia al registro por parte de personas consideradas «iletradas e ignorantes», estos relatos muestran los esfuerzos realizados por los habitantes para conseguir sus documentos, que finalmente les llevaron a obtener del gobernador su propio libro de registro. En este plano, el poder estatal enfrentaba otro tipo de resistencias fundadas en el proceso de apropiación local de una cultura escrita, y no en atavismos tradicionales.

Quinto, las «condiciones... que imponen una reverencia temerosa» ante lo escrito,<sup>26</sup> también se encontraban al pie del volcán de La Malintzin. Si bien se reconocía la necesidad de contar con los documentos que comprobaran ciertos hechos, la confianza básica se vinculaba con la experiencia directa. Los hechos históricos anteriores a la experiencia propia se relataban con cierta cautela; al mencionar a un vecino la supuesta aparición de una virgen, don José insistía, «eso no lo sabes tú... ni lo sé yo. Nos lo contaron». De manera similar, se desconfiaba de lo que decían los documentos. El reconocimiento sobre el terreno de los linderos del pueblo tenía más valor que los inventarios del mayordomo o los planos del ingeniero. Otra faceta de esta precaución se encuentra en la desconfianza mostrada ante quienes solicitaban ver documentos de valor. Incluso al interior de la comunidad, admitir la posesión de ciertos documentos seguramente implicaba tensiones dados los conflictos históricos que envolvían la obtención y el reparto de terrenos. Ante extraños, como los informantes de *Gregoire*, en el caso francés, o yo misma, los habitantes siempre podían recurrir al poder de la negación y al ocultamiento de documentos públicos en las arcas privadas.

Finalmente, el olvido colectivo de los textos antiguos, la renuencia a leer el texto en náhuatl que existía en la iglesia, y la resistencia a animarse a escribir algo propio en «la lengua que ya no se escribía»,<sup>27</sup> son expresiones de una relación particular, tal vez temerosa, con la escritura de la lengua ancestral. Esta faceta pone de manifiesto un abismo creado por el Estado-nación entre los hablantes actuales del mexicano y la economía escrituraria del antiguo pueblo tlaxcalteca. Revela una vez más el ejercicio coercitivo del poder colonial y estatal, que puede significar la destrucción (y no sólo la imposición) de culturas escritas.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

ACEVEDO-Rodrigo, Ariadna. “La apropiación de las políticas educativas” en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911, *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México: Memoria, conocimiento y utopía, 2005. n.1, p. 91-113.

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 251.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 257.

CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique y REVEL, Jacques. (1975), *Une politique de la langue*, París: Gallimard.

CERTEAU, Michel de (1996), *La invención de lo cotidiano: Vol. 1: Artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana.

CHARTIER, Roger (1985), *Pratiques de la lecture*, París: Payot.

FABIAN, Johannes (1983), *Time and the Other*, Nueva York: Columbia University Press.

FABRE, Daniel (1985), Le livre et sa magie, en CHARTIER, Roger (Dir.): *Pratiques de la lecture*, París: Payot p. 231-263.

GOODY, Jack (1985), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid: Akal.

HILL, Jane H. y HILL, Kenneth C. (1999), *Hablando mexicano*. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados en Antropología Social.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1992), *Tristes Trópicos*, prólogo de Manuel Delgado Ruiz, traducción Noelia Bastard, México: Paidós, capítulo 28.

NAVA Nava, Refugio (2003), *Tres niveles de habla en el mexicano de San Miguel Xaltipan Tlaxcala*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Antropología Social. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana.

NUTINI, Hugo G. y NUTINI, Jean Forbes de (1987), “Nahualismo, control de los elementos y hechicería en Tlaxcala rural”, en Susana Glantz (comp.): *La heterodoxia recuperada: en torno a Angel Palerm*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 321-346.

PALMA, Miguel Trinidad (1886), *Gramática de la lengua azteca o mejicana escrita con arreglo al programa oficial para que sirva de texto en las escuelas normales del Estado*, Puebla: Imprenta de M. Corona.

RIPALDA, Jerónimo de (S. J.): Catecismo de la doctrina cristiana, México, 1931 (texto en mexicano de 1931; original en castellano de 1616). Número 1335 del catálogo de Irma Contreras García: *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI-XX)*, vol. II, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1986, p. 727.

ROCKWELL, Elsie. (2004), Entre la vida y los libros. In: CASTAÑEDA, Carmem (Dir): *Lecturas y lectores In la Historia de México*. México: CIESAS.

SAID, Edward W. (2002), *Orientalismo*, traducción de María Luisa Fuentes, Madrid: Debate.

**Elsie Rockwell** es profesora e investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, de la Ciudad de México. Sus investigaciones actuales versan sobre los usos de la escritura y las culturas escolares en regiones indígenas de México. Ha publicado diversos artículos en las revistas *Paedagogica Historica*, *Human Development*, *European Educational Research Journal* y *Anthropology and Education*, así como capítulos en libros coordinados por D. Olson, T. McCarty, B. Levinson y G. Joseph, entre otros.

E-mail: rockwell@cinvestav.mx

*Recebido em setembro de 2007*

*Aprovado em fevereiro de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

## PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS? O QUE FAZEM OS PROFESSORES?

*Marília de Lucena Coutinho*  
Universidade Federal de Pernambuco

### Resumo

A presente pesquisa pretendeu investigar as práticas de leitura realizadas por duas professoras, que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Buscamos analisar como as docentes construía e desenvolviam as atividades de leitura na perspectiva do letramento e como o livro didático adotado pela Rede era utilizado por elas. Como procedimentos metodológicos, realizamos a análise do referido livro, fizemos entrevistas com as docentes e, também, observações semanais de suas práticas de ensino. A análise do livro constatou uma presença de um variado repertório textual, contemplando diferentes gêneros que circulam na sociedade. Já no que diz respeito à dinâmica de sala-de-aula das professoras, ambas utilizavam o livro didático como um dos materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico, e, muitas vezes, elas re-construíam as atividades propostas, modificando-as ou mesmo acrescentando outras, de acordo com as necessidades de suas práticas. Essas modificações estavam relacionadas, sobretudo, com a necessidade de complementar as atividades do livro didático no que se referia à exploração de estratégias de leitura e à apropriação do sistema de escrita.

**Palavras-chave:** alfabetização/letramento/livro didático/construção da prática/atividades de leitura

### Abstract

The following research have investigated the reading practices of two teachers during the first cycle of the first year of the fundamental level from “Secretaria de Educação da Cidade do Recife”. We have analysed how the teachers have constructed and developed the reading activities from the perspective of literacy and how the adopted book was used by them. As methodological procedures, we have analysed the referred book, interviewed the teachers and made weekly observations on their teaching practices. The book analyses have found a diversified textual repertory, with different genres that circulates among the society. Referring to the class dynamics of the teachers, both of them have used the book as support material to organize the pedagogic work. Also we perceived that, several times, they have reconstructed the purposed activities, modifying them and even adding news activities according to their necessities. Those modifications complemented the didactics books helping to explore reading, strategies and the appropriation of the writing.

**Key words:** alphabetization/literacy/didactics books/practices construction/reading activities

## Introdução

O presente artigo integra o conjunto dos trabalhos que analisam as práticas de ensino dos professores. Por restringir-se ao ensino em uma área específica – Língua Portuguesa, mais propriamente, leitura –, poderia caracterizar-se como mais um trabalho que busca descrever as práticas dos professores nessa área, com o intuito de, talvez, rotulá-las: prática tradicional, prática progressista, etc. Esse, no entanto, não é o nosso objetivo. Mais que descrever as práticas em si, buscaremos entender o porquê de serem desenvolvidas da forma como são. O centro de nossa investigação é, portanto, os professores: pretendemos analisar como eles estão fabricando suas práticas de ensino da leitura e como elas podem estar relacionadas (ou não) com as orientações presentes nos livros didáticos utilizados por eles.

Para tal, propusemo-nos a analisar as práticas de leitura de duas professoras em turmas de alfabetização, percebendo como tais práticas relacionam-se com as orientações presentes no livro didático recomendado pelo PNLD<sup>1</sup> (BRASIL, 2001) e utilizado pelas mestras. Desse modo, nosso trabalho insere-se no contexto maior das pesquisas que têm buscado analisar os usos e o discurso relacionado aos usos dos novos livros de alfabetização, sob diversos aspectos.

Pudemos observar a partir dos dados obtidos em pesquisas que, na maioria das situações, os professores têm buscado adaptar os livros didáticos às necessidades de suas práticas cotidianas, estejam elas relacionadas ao “fazer docente” em si ou aos imperativos relativos à aprendizagem dos alunos.

Na seção seguinte, discutiremos acerca dos novos livros didáticos, pois, como bem coloca Batista (1999), os livros didáticos podem ser uma interessante fonte para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares. Para significativa parte da população brasileira, os manuais didáticos constituem o principal impresso em torno do qual sua escolarização e práticas de leitura serão organizadas e construídas. Ainda segundo o autor supracitado, é preciso conhecer melhor esse impresso que se converteu na principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes de nosso país e que, como consequência, tem auxiliado na construção do fenômeno do letramento no Brasil.

## Os novos livros didáticos

No Brasil, os livros didáticos assumiram um modelo de livro que se constituiu, entre os anos 60/70, em uma forma de estruturação do trabalho pedagógico em sala de aula, de apoio ao trabalho do professor, caracterizando-se, essencialmente, como fonte de informação para os docentes.

A década de 80, no entanto, assistiu ao surgimento de um forte discurso contrário à utilização dos livros didáticos. Por um lado, essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação profissional de professores e, por outro, esses materiais foram criticados por apresentarem erros conceituais, por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade (Batista, op. cit.).

Compreendendo a importância dos livros didáticos e percebendo a necessidade urgente de serem feitas reformulações nos livros didáticos (muitos apresentavam trabalho bastante diferente do sugerido nas novas perspectivas de ensino, erros grosseiros, além de posições muitas vezes preconceituosas e discriminadoras), o MEC passou a desenvolver,

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do MEC e seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental.

desde 1995, o PNLD, caracterizado pelo trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos das diferentes áreas de ensino, seguindo, como parâmetros, critérios cuidadosamente estabelecidos de acordo com as novas perspectivas educacionais. Em 1996 foi publicado o 1º Guia do Livro Didático, contendo pareceres e recomendações sobre os livros inscritos (Albuquerque, 2002).

Logo, autores e editoras, “preocupados” em atender às novas exigências surgidas a partir das avaliações dos livros didáticos, apressaram-se em realizar mudanças em seus manuais. As antigas cartilhas vêm sendo substituídas, desde a década passada, pelos “novos” livros didáticos.

Morais & Albuquerque (2004) apontam que a mudança mais visível nos novos livros refere-se à presença de uma diversidade textual, que no geral permite que os manuais didáticos tragam textos representativos de gêneros variados (bilhetes, instrução de jogo, poesia, notícia de jornal, etc.). Nesse sentido, constata-se uma mudança radical entre os novos livros didáticos e as antigas cartilhas que “reservavam” a apresentação de textos reais para as últimas lições do livro, depois que, supostamente, os alunos já tivessem aprendido todas as “famílias silábicas”.

Algumas pesquisas buscaram analisar os novos livros de alfabetização sob outros aspectos. Por exemplo, Bregunci e Silva (2002), ao desenvolverem uma pesquisa financiada pelo MEC sobre a escolha dos livros didáticos, constataram que, do ponto de vista de um grande número de professores, os livros disponibilizados após a implantação do PNLD são considerados melhores do que aqueles distribuídos e utilizados anteriormente, pois, segundo os próprios professores, os novos materiais apresentam *conteúdos integrados e uma abordagem interdisciplinar* ou *conteúdos mais criativos, próximos à realidade dos alunos*. Por outro lado, as pesquisadoras destacaram que, para a maioria dos docentes, os livros recebidos na faixa de menções superiores – sobretudo os Recomendados com Distinção – não atendem à sua clientela por trazerem textos longos e complexos, sendo “feitos para crianças que já sabem ler”. São obras reconhecidas como “boas em si mesmas (...) mas difíceis de serem seguidas...” Em geral, nesses casos, os professores procuram textos e exercícios considerados menores e mais acessíveis, mais claros e mais fáceis para os alunos, em livros que já haviam utilizado anteriormente.

Silva (2003), Castanheira e Evangelista (2002) investigaram o discurso das professoras no que se refere ao uso dos novos livros didáticos e constataram que elas trocavam os livros recomendados pelo PNLD por outros não recomendados, pois sentiam dificuldades de utilizarem os novos livros para alfabetizar, uma vez que eles apresentavam textos complexos e longos. Assim, preferiam livros com textos curtos e com os quais já estavam acostumadas a trabalhar.

Albuquerque (2002) analisou o discurso das professoras sobre os livros didáticos recomendados e a forma como os utilizavam. A pesquisadora observou que os professores usavam o livro como um apoio à prática pedagógica e aproveitavam, principalmente, os textos diversificados, presentes nos novos livros didáticos para a realização de atividades de leitura. Para o desenvolvimento do trabalho de Análise Lingüística, as docentes procuravam, em sua maioria, os livros tradicionais.

Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2003) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar como alunos e professora construíram a discussão dos textos do livro didático, evidenciando que o discurso é constituído pelas ações dos sujeitos no processo de interação. Eles observaram que a professora rompia com o uso linear do livro didático e subvertia a lógica de organização proposta, apropriando-se desse material conforme exigências da própria prática. Essa opção parece indicar uma preocupação da professora em fazer um uso contextual do material, evidenciando uma perspectiva de letramento como uma prática sócio-cultural. Os

pesquisadores observaram, ainda, que a experiência de vida da professora foi constitutiva desse processo e isso inclui o fato de ela ser professora há dez anos.

Sendo assim, podemos observar, a partir dos dados obtidos nessas pesquisas, que, se por um lado, mudanças nos livros didáticos passaram a ser exigidas e implementadas de modo a cumprir as “determinações” do PNLD, por outro lado, e na maioria das situações, os professores têm buscado adaptar esses mesmos livros didáticos às necessidades de suas práticas (como, por exemplo, para contextualizar o manual em função do planejamento ou calendário escolar), ou ao suposto nível de aprendizagem dos alunos (o que dificultaria ou mesmo impossibilitaria o uso dos manuais por parte dos educandos).

A seguir, trataremos de discutir acerca desse “fazer docente” e das pesquisas mais recentes que se voltam para o estudo de aspectos da cultura escolar, analisando a fabricação das práticas no seu cotidiano (Marandino, 2004).

### **A fabricação das práticas escolares: incorporando mudanças**

Os pesquisadores que analisam as práticas dos professores e os processos de transformação neles ocorridos têm observado que as mudanças didáticas e/ou pedagógicas não são fruto de uma apropriação realizada diretamente de algo que se divulga por meio de cursos, revistas, livros, etc. Para esses autores, os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas, sim, de uma “fabricação” na qual a formação do professor assume um lugar não de um sujeito que realiza uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas o lugar de alguém que opera uma re-interpretação de um discurso pedagógico, de acordo com as conjunturas das diversas culturas.

Anne-Marie Chartier (1998), auxilia-nos em nossa discussão quando afirma que as práticas pedagógicas dos professores são constituídas de um conjunto de dispositivos, empregados por eles, para o ensino dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento, os quais constituem o “saber-fazer” dos docentes e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e, também, aqueles propostos como inovadores. A prática pedagógica dos professores englobaria, assim, as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a fabricação de suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer”, melhor do que o “por que” fazer.

Como vemos, as práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações, não ocorrendo por meio de um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas, sim, constituem-se em um processo ativo de “re-construção” de práticas já existentes. Chartier (2000) ajuda-nos, mais uma vez, a refletir sobre as mudanças nas práticas de ensino de professores, apontando que elas podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – que constituem as mudanças de natureza didática – ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc.), e que ambas também são partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar.

No entanto, para que possamos melhor compreender como se dá o processo de construção do cotidiano escolar, consideramos importante tomar como referencial teórico a Fabricação do Cotidiano de Certeau. Essa teoria defende o cotidiano como uma compreensão do ambiente onde se formalizam as práticas sociais, mas que, também, sofre influências exteriores. Essas relações sociais, por sua vez, são formadas por práticas construídas, “fabricadas”, a partir das diversas atividades que se exercem na vida cotidiana, produzidas e recriadas pelos sujeitos.

Desse modo, no quadro do pensamento de De Certeau (1985), distinguem-se estratégia e tática. O que diferencia a primeira noção da segunda, de acordo com o autor, são os tipos de

operação, uma vez que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor regras, ao passo que as táticas só podem utilizá-las, manipulá-las ou alterá-las. Elas não obedecem a uma lei (podemos entender “lei” como as prescrições contidas nos livros didáticos, por exemplo), mas são operações que as re-constroem.

Ferreira (2003) define as estratégias, de acordo com Certeau, como dominantes de seu espaço de ação, possuindo relação de força, capitalizando resultados, definindo projetos e impondo programas. Já as táticas, ao contrário, estariam relacionadas à forma com a qual as

“pessoas tomam os enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros; cada ator impõe a sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver. Entretanto, o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra” (Ferreira, 2003).

O professor, no entanto, não se apropria dessas mudanças de modo a realizá-las na forma como aparecem estrategicamente nos textos do saber (propostas oficiais, livros didáticos). Ele (re)cria o que está posto, a partir da construção de táticas.

Como já apontamos anteriormente, o ponto central desse artigo, reside, justamente, em identificar e analisar as táticas de uso de um livro didático recomendado pelo PNLD e adotado por duas professoras da classe de alfabetização. Interessa-nos compreender como as mestras estavam se apropriando desse livro e como seu uso estava sendo efetivado em suas práticas de sala de aula.

### **As professoras**

Participaram da pesquisa duas professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. É importante salientarmos que a forma como estão sendo denominadas representa uma opção delas: ambas decidiram pela manutenção dos próprios nomes.

A primeira docente, Yarany, trabalhava como professora há 10 anos. No período da coleta de dados, estava trabalhando pela primeira vez como professora-alfabetizadora de crianças, embora ela já houvesse sido professora de alfabetização de uma turma de jovens e adultos. Ela possuía curso de magistério, curso superior em Arquitetura e Urbanismo e uma pós-graduação em Informática Educacional.

A segunda docente, Conceição, vivia seu segundo ano como professora. Ela relatou que, apesar de possuir o curso superior em Letras desde a década de 1980, só mais recentemente havia se interessado em lecionar. Conceição possuía um curso de especialização em Supervisão Escolar e, no período desta pesquisa, estava concluindo um curso de aperfeiçoamento na área de língua portuguesa para as séries iniciais.

Como procedimentos metodológicos, realizamos:

- *Análise documental* - A Secretaria de Educação da Cidade do Recife tem feito a opção pelo “sistema escolha única do livro didático” e, dessa forma, realizamos uma análise do livro didático utilizado na rede para a alfabetização no ano de 2003.
- *Entrevistas* - A opção por entrevistas assegurou-se pelo seu “caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke & André, 1986, p. 33). As entrevistas possuíram caráter semi-estruturado permitiram que o pesquisador viesse a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados e, neste caso, o que as docentes pensavam sobre o livro didático e *como* descreveram ser o seu uso.

- *Observações* - Realizamos observações da dinâmica da sala de aula, pois essas possibilitam “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (Lüdke & André, 1986, p. 26). Em função da disponibilidade dos sujeitos, as observações ocorreram com durações e períodos distintos durante o ano letivo de 2003.

Com a utilização desses instrumentos de investigação, buscamos levantar dados necessários para podermos analisar as atividades de leitura presentes no livro didático e também o que *pensavam e faziam* as professoras a respeito de tais atividades.

### **Análise do livro didático *Letra, Palavra e Texto***

O livro didático *Letra, Palavra e Texto* (doravante LPT) encontra-se organizado em nove projetos temáticos de trabalho, havendo, no final do material, um mini-glossário (que contém algumas das palavras presentes nos textos do livro); sugestões de leitura complementar, para cada um dos projetos; e referências bibliográficas para o professor. O manual do mestre inclui todas essas seções e mais um encarte, intitulado “manual do professor”. Nele estão mencionadas as opções teórico-metodológicas adotadas pelas autoras do livro.

Inicialmente, faremos algumas considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as atividades encontradas no livro didático LPT, procurando refletir sobre o repertório textual, uso das estratégias de leitura, bem como sobre aspectos fundamentais na apropriação do sistema de escrita alfabético.

No manual do professor encontramos referências aos trabalhos de Ferreiro & Teberosky (1985), Hoffmann (1996), entre outros. O livro descreve que “a língua é um sistema de representação e, não um código de transcrição gráfica” (Passos & Procópio, 2001, p. 7). Também observamos que as autoras do livro preocuparam-se em definir que “o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar e simbolizar a linguagem” (Passos & Procópio, 2001, p. 7) e os textos que circulam na sociedade são os elementos indispensáveis ao processo de alfabetização:

Acreditamos que os textos que circulam na sociedade contemporânea são elementos indispensáveis ao processo de alfabetização, pois se constituem em unidades lingüísticas de sentido. Além disso, os textos, ao materializarem a língua escrita e seus elementos e regras, possibilitam à criança a entrada em um universo rico em significados (Passos & Procópio, 2001, p. 7).

As autoras fazem diversas menções à perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem, como foi observado na página 5 do manual do professor:

... Reconhece-se que os objetos, dos quais a criança tenta se apropriar estão, histórica e culturalmente dados, e, que, portanto as condições sócio-históricas e a linguagem, especificamente, funcionam como elementos mediadores da relação criança/objeto de conhecimento (Passos & Procópio, 2001, p. 5).

Embora haja muitas referências a essa perspectiva de aprendizagem, em nenhum momento elas (as autoras) explicitaram ser essa a concepção adotada no livro. Será a partir da leitura das citações bibliográficas (realizadas ao longo do texto) que o professor compreenderá que essa é a perspectiva na qual as autoras do livro se baseiam. Nas indicações

de bibliografia complementar para o professorado, encontramos, na página 192, sugestões de materiais contemplando autores conceituados e títulos atuais que possibilitam um maior aprofundamento e reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a alfabetização, entre eles: *Ferreiro, Kleiman, Soares e Teberosky*. No que se refere às sugestões de atividades complementares, para os professores, relacionadas à leitura, apropriação do sistema de escrita e produção de texto, nada foi encontrado.

Ainda no manual, há um encarte final, de 21 páginas, detalhando as etapas a serem seguidas na organização dos projetos temáticos, desde a justificativa pela escolha do assunto, passando pelos objetivos, sugestões de atividades desencadeadoras, recursos a serem utilizados e avaliação. No entanto, não encontramos nenhuma justificativa para a escolha em organizar o livro em projetos temáticos; não há indicações bibliográficas que possam auxiliar o professor na compreensão do significado e/ou fundamentação teórica do trabalho por projetos temáticos. As autoras apenas se limitaram a explicitar quais os projetos a serem trabalhados “*A criança*”; “*A Escola e os Colegas*”; “*A Rua*”; “*Brincando com Palavras*”; “*Festas Juninas*”; “*Brincadeiras Folclóricas*”; “*Hora de Histórias*”; “*Plantas e Bichos*” e “*Arte e Quadrinhos*”.

A seguir, buscaremos descrever como foram organizadas as atividades relacionadas à leitura, considerando o repertório textual do livro (*o que os alunos lêem?*) e as estratégias de leitura exploradas.

### **As atividades de leitura presentes no livro didático**

Na tentativa de melhor conhecer o material sugerido para leitura, dividimos o material textual destinado à leitura em: *Leitura de Texto*; *Leitura de fragmentos de texto*; *Leitura de frases*; *Leitura de palavras/ rótulos/ nomes*; *Leitura de palavras com auxílio de ilustrações*; *Leitura de letras/sílabas*.

Na nossa análise, constatamos uma predominância de propostas de *leitura de textos*, correspondendo a um total de 58% (52% de leitura de textos mais 6% de leitura de fragmentos de textos), ocorrendo desde o primeiro projeto do livro até o final. Observamos, também, maior concentração de propostas de leituras de texto nos projetos de número 5 e 6 (*Festas Juninas e Brincadeiras Folclóricas*, com oito e dez atividades, respectivamente) e acreditamos que isto se deve ao fato de que esses projetos apresentam maior quantidade de sugestões de atividades de confecção de brinquedos, como, também, de preparo de receitas.

Podemos perceber que, embora seja um livro destinado à alfabetização, as autoras apresentaram clara preocupação com a perspectiva do letramento, elegendo o texto como a principal unidade de sentido e, assim, elaboraram algumas atividades que buscavam explorar a compreensão textual através das estratégias de leitura. Observamos que as autoras planejaram atividades relacionadas à ativação de conhecimentos prévios, levantamento e checagem de hipóteses, produção de inferências e atividades de localização de informações.

Ainda no que concerne à análise das atividades de exploração de estratégias de leitura, gostaríamos de atentar para o fato de que os projetos com maior presença de exploração de estratégia de leitura foram os de número 4 e 7 (*Brincando com Palavras e Hora de Histórias*), com frequências respectivas de 25% e 29,17%. Acreditamos que esse fato deve-se, mais uma vez, à própria temática dos projetos, que está pautada em alguns gêneros textuais (poemas e, sobretudo, histórias), que possibilitam a exploração de estratégias de leitura específicas.

Analisando cada uma das estratégias, individualmente, observamos que a estratégia de *localização de informações* foi a que mais apareceu, representando 43,06% de frequência total. Sua incidência esteve bem distribuída ao longo de todo o livro didático, mas, mais uma vez, a maior frequência ocorreu nos projetos 4 e 7. Consideramos importante essa estratégia ter sido comumente acionada, uma vez que se trata de um livro de alfabetização usado no

período em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita e, nesse sentido, “localizar informações” dentro de um texto significa poder “auto-controlar” sua leitura e, também, permitir ao professor que verifique o que o aluno está ou não lendo, quais são suas dificuldades e as melhores maneiras de ajudá-lo a ultrapassá-las.

Chama-nos a atenção o fato de estratégias como levantamento de conhecimentos prévios, tanto sobre a temática quanto sobre gênero e autor, terem sido pouco exploradas. O livro didático se propôs a trabalhar a partir de projetos com temáticas e gêneros textuais relacionados com o cotidiano das crianças; trouxe, em seu repertório textual, produções de autores brasileiros consagrados e contemporâneos, além de apresentar os mesmos gêneros textuais por diversas vezes, mas não esteve preocupado em explorar os prováveis conhecimentos prévios dos alunos sobre esses aspectos.

### O uso do livro didático pelas professoras

De posse dos dados analisados sobre o livro didático, buscaremos refletir sobre o seu uso por parte das professoras. Procuraremos estabelecer relações entre o que falam as professoras e o que fazem, efetivamente.

No conjunto de aulas da professora Yarany, que perfizeram um total de 22 dias de observação, percebemos que ela fez uso do livro didático quatro vezes. Já a professora Conceição utilizou o livro duas vezes em sete aulas observadas. A tabela, a seguir, apresenta o conjunto de observações das duas professoras, no que se refere aos dias de uso do livro didático:

<b>Data</b>	<b>Yarany – 22 aulas observadas</b>	<b>Conceição – 7 aulas observadas.</b>
02/04/2003	Projeto número 1 ( <i>A criança</i> ) – Página 17.	
22/05/2003	Projeto número 2 ( <i>A Escola e os Colegas</i> ) – Página 31 e 32.	
18/06/2003	Projeto número 5 ( <i>Festas Juninas</i> ) – Embora não esteja com os livros em mãos, a professora retoma uma passagem do livro referente à página 103.	
26/06/2003	Projeto número 5 ( <i>Festas Juninas</i> ) – Páginas 105 (apenas explicação da proposta), 106 e 107.	
28/10/2003		Projeto número 4 ( <i>Brincando com Palavras</i> ) – Páginas 75 e 76.
04/11/2003		Projeto número 4 ( <i>Brincando com Palavras</i> ) – Página 86.

Considerando que ambas afirmaram gostar e usar o livro didático, é importante analisarmos *como* elas utilizavam-no. Discutiremos, a seguir, algumas *táticas* de uso do livro desenvolvidas pelas professoras as quais conseguimos identificar, tanto a partir dos relatos de suas entrevistas como através das observações das suas práticas.

## 1 - Uso não-seqüenciado do livro

Uma primeira tática refere-se ao uso não-seqüenciado do material. Embora as docentes tenham realizado diversas atividades relacionadas aos diferentes projetos do livro, observamos que nem todos os projetos foram contemplados por elas, e que aqueles que o foram não seguiram a ordem proposta pelas autoras. As escolhas dos projetos, porém, não eram aleatórias, havendo uma intenção pedagógica subjacente a elas. Uma das professoras, por exemplo, realizava seu planejamento, optando pelo trabalho com temas geradores ligados às datas comemorativas. Assim, o uso do livro relacionava-se a essa forma de organização, servindo como complemento à sua prática:

“A gente faz os planejamentos da gente baseado nas datas comemorativas. Então, de acordo com as datas, a gente vai vendo tanto os nossos materiais como os do livro. A gente vai vendo e complementando (...) Ele é cheio de projetos e, aí, você trabalha tanto a questão da alfabetização como das outras disciplinas. (...) Você vai pegando o seu programa e vai conciliando, né?” (Conceição).

## 2- Leitura dos textos das unidades trabalhadas e de alguns enunciados

Uma segunda tática de uso do livro que merece destaque está relacionada com a forma pela qual as professoras exploraram o material textual presente no livro *Letra Palavra e Texto*. Embora as mestras, durante as entrevistas, não tenham feito referências explícitas à qualidade dos textos impressos no livro didático, pudemos perceber que ambas consideravam os textos como materiais de qualidade, uma vez que, na dinâmica de suas aulas, observamos que as duas professoras leram todos os textos presentes em cada um dos projetos trabalhados, o que parece estar perfeitamente de acordo com a estratégia de elaboração do livro por parte das autoras, ou seja, os textos presentes deveriam ser, efetivamente, lidos.

A leitura de enunciados também apareceu com significativa frequência. Era muito comum, na prática de Yarany, por exemplo, antes de iniciar a leitura dos textos, fazer a leitura dos enunciados que os antecediam. A forma como realizava a leitura dos enunciados, no entanto, variava: em alguns momentos ela mesma era a responsável pela leitura; em outras situações, ela solicitava que seus alunos lessem o que propunham as autoras e que, depois, dissessem o que haviam compreendido. Conseguimos observar um total de três aulas com uso efetivo do livro didático e, nesses três momentos, Yarany seguiu a mesma exploração de leitura dos enunciados: ela tanto lia os comandos que indicavam a leitura de textos como também os que explicavam as propostas de tarefas. Transcreveremos, a seguir, um extrato de aula que demonstra essas práticas de leitura:

Yarany, no dia 26 de junho de 2003, fez a atividade de leitura da página 106, presente na unidade 5 do livro *Letra Palavra e Texto*. A atividade apresentava, inicialmente, um enunciado que explicitava o que é a brincadeira da pescaria e também, propunha a leitura de um texto instrucional que ensinava aos alunos a construir um jogo de pescaria. O mesmo enunciado ainda sugeria que a leitura do texto mesmo fosse feita em dupla. Vejamos a seguir, como a docente conduziu a atividade:

Professora: Agora a gente vai ler isso daqui ((apontando para o livro didático)). Eu vou ler esta página daqui: “Atividade 11. A brincadeira descrita abaixo é muito comum nas festas juninas”... Tá aqui a regra da brincadeira. Quem lembra o que são as festas juninas?

Alunos: É São João, São Pedro....

Professora: Então ((e continua a leitura dos enunciados)), “leiam em dupla as orientações para que possam brincar”. O que é “em dupla?”

Alunos: 4 pessoas.

Professora: Aí é em grupo! Em dupla é de dois em dois; então, vai se juntar de dois em dois para ler, tá? Como é o nome desta brincadeira? Tá aqui (mostrando o livro didático).

Alunos: Pescaria.

Professora: Quem já brincou de pescaria? Como é?.

Alunos: ((As crianças tentam explicar, mas dão exemplos de situações de pescaria reais)).

Professora: ((mostrou a ilustração do livro e pede que eles observem)) Pela ilustração já dá para entender um pouco como é essa brincadeira? Leiam aqui esta ilustração. Ler a ilustração é olhar a ilustração, né? É ver e entender A gente não leu, ainda, a regra da brincadeira... Só vendo a ilustração dá para a gente ter idéia do que vai acontecer nesta brincadeira?

Alunos: Vai botar um peixinho e depois vai tirar. Vai botar na caixa...

Professora: Oh!, aqui: “material”. Vamos ver o que a gente vai precisar

Yarany foi lendo com os alunos a lista dos materiais E, após a leitura, disse:

Professora: Aqui. Tem aqui: “como brincar” ((e lê o texto)).

Ela combinou com as crianças como elas poderiam fazer o que propunha o texto instrucional:

Professora: antes de a gente fazer a pescaria... A gente vai fazer a pescaria ainda hoje, mas antes de fazer, a gente vai fazer esta atividade daqui ((referindo-se à atividade da página 107)).

Alunos: AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAh!

Professora: Esta atividade tem assim: “letra B: ordene...” Isso também é uma sugestão, também é um comando, uma ordem que vocês têm que ler para poder entender o que é. Agora eu vou ler e vocês vão me explicar o que tá dizendo, ok?

Como observamos, Yarany preocupava-se com a compreensão dos enunciados das atividades. Embora não esteja registrado em sua entrevista, em uma conversa informal, a professora afirmou que, em anos anteriores, ela havia trabalhado com turmas de 3ª série e uma das suas preocupações mais recorrentes era com o fato de seus alunos, nesse nível de ensino, não conseguirem ler e compreender os enunciados das atividades. Sendo assim, desde já ela buscava explorar esta compreensão.

No exemplo acima citado, a professora, na medida em que ia lendo o enunciado, fazia perguntas que auxiliavam em sua compreensão e, dependendo das respostas, dava algumas explicações. Por exemplo, quando perguntou o que são festas juninas, os alunos responderam corretamente. Em seguida, ao questioná-los sobre o significado da palavra “dupla”, não obteve uma resposta satisfatória, e precisou explicar seu sentido. Em outros momentos, ela pedia que os alunos lessem sozinhos e tentassem compreender o que propunha a atividade, como descrito a seguir:

Yarany, no dia 02 de abril de 2003, realizou a atividade de leitura da página 17. A atividade em questão trazia, primeiramente, a ilustração de duas crianças desenhando um corpo humano, além de quatro enunciados que propunha aos alunos que os lessem sozinhos. A professora começou a leitura:

Professora: Na página 17, onde tem conhecendo... conhecendo o corpo! O que é o corpo? ((As crianças deram explicações, mas está inaudível)).

Professora: O que estes dois meninos estão fazendo? ((As crianças descrevem a gravura)).

Professora: Será que seria legal a gente fazer isso?

Alunos: Seria!!!

Professora: “Então, vamos ver! Aí, aqui tem: “Atividade” ((Yarany foi interrompida pelos alunos que deram sozinhos continuidade à leitura do enunciado)).

Professora: “A-TI-VIDADE 1! Querem tentar ler, antes de eu ler? Tentem ler um pedacinho” ((As crianças começaram a leitura em voz alta)).

Professora: Não! Sozinhos! Sem falar. Vamos tentar ler sem fazer barulho, só com os olhinhos, tá? ((As crianças continuaram lendo em voz alta)).

Professora: Sem falar!

Aluno: Tia, é esse daqui, é? ((apontando para o livro)).

Professora: É! Bora tentar ler; quem não conseguir, tudo bem. Tenta ler. ((as crianças ficaram lendo sozinhas e a professora aguardou que todos lessem para que, a partir da leitura deles ela continuasse a explicação da tarefa))

Conceição também explorou alguns enunciados de tarefas, como ficou evidente nas duas situações em que observamos a professora utilizar o livro didático: ela, no geral, não lia os enunciados que antecediam o texto e, também, não lia o enunciado completo das atividades, se detendo na leitura dos comandos relacionados à execução da tarefa em si, como apresentaremos a seguir. No dia 28 de outubro de 2003, a professora realizou a atividade de leitura do texto da página 75 (leitura do poema de Vinícius de Moraes, “A Formiga”) e propôs que seus alunos realizassem o exercício da página 76 (que sugeria aos alunos pintura de sílaba de palavras presentes na referida poesia):

Professora: O escritor diz assim: “Pinte as sílabas e forme as seguintes palavras do poema formiga”. Então? Vai fazer o quê?

Alunos: Pintar.!

Professora: Então vamos fazer.

Com menos ênfase, a professora também realizou a leitura de enunciados. No exemplo acima, a atividade 4 tinha uma introdução (“As palavras podem ser divididas em SÍLABAS”) e, em seguida, vinha a instrução para a realização da atividade (A – Pinte as sílabas e forme as seguintes palavras do poema “A FORMIGA”). Apenas essa instrução foi lida.

Uma hipótese para a não leitura da introdução pode estar relacionada ao fato de que os alunos já possuíam uma compreensão de que as palavras são compostas de sílabas, sendo desnecessária a realização dessa explicação, pois essa atividade foi realizada no final do ano, período em que a maioria dos alunos já se encontrava na fase alfabética. Mesmo sem a leitura desta instrução, os alunos conseguiram realizar a atividade sem dificuldades.

### 3- Exploração de estratégias de leitura

Uma outra *tática* relacionada ao uso do livro didático corresponde à exploração de estratégias de leitura. Como discutido mais acima, o percentual de exploração, ou mesmo de sugestão de exploração de estratégias de leitura no livro didático *Letra, Palavra e Texto*, é limitado. As autoras sugeriram esse trabalho, basicamente, nos projetos de número 4 e 7 (respectivamente intitulados “Brincando com Palavras” e “Hora de Histórias”).

As professoras, nas atividades de leitura dos textos presentes no livro, não se limitaram a ler apenas o texto, mas propuseram questões de exploração de estratégias de leitura, mesmo quando elas não eram sugeridas pelas autoras do livro. As docentes priorizaram as estratégias de localização de informações/palavras no texto. Procuraram,

também, colaborar para a re-construção dos sentidos da leitura, buscando explorar conhecimentos prévios, tanto no que se refere ao gênero textual, quanto ao autor e ao tema discutido. Assim, antes de realizarem a leitura do texto propriamente dito, ambas exploravam, primeiro, algumas estratégias de leitura, como pode ser evidenciado nos seguintes extratos de aula:

Yarany, no dia 22 de maio de 2003, fez a atividade de leitura da página 31, presente na unidade 2 do livro *Letra Palavra e Texto*. No entanto, antes de realizar a leitura do texto (nesse caso, uma reportagem relativa à Copa do Mundo de Futebol) propriamente dita, a professora procurou explorar os conhecimentos prévios de seus alunos a respeito do gênero em questão e também sobre a temática (futebol). Para tal, solicitou que as crianças abrissem seus livros e leu o enunciado (“Acompanhe a leitura da reportagem abaixo sobre a seleção brasileira de futebol”) da atividade. Após, discutiu com os alunos o que era uma reportagem, seus principais veículos de difusão, e ainda buscou explorar a ilustração presente no livro didático.

Então, após essa contextualização, Yarany deu início à leitura da reportagem e ao trabalho de exploração de outras estratégias de leitura (tais como a localização de informações precisas), como quando solicitou que seus alunos localizassem no texto a data de realização da reportagem em questão.

Em seguida, apresentaremos a transcrição dessa atividade:

Professora: Nós vamos abrir o livro na página 31. Agora, a gente vai ler aqui, embaixo ((apontando para o enunciado da página 31)), tá bom? “Acompanhe a leitura da reportagem abaixo sobre a seleção brasileira de futebol”. Então, o que é reportagem?

Alunos: Quando o repórter filma

Professora: Só quando o repórter filma? Isso aqui tá filmado? ((aponta para a reportagem do livro))

Alunos: Tá!!!

Professora: Isso aqui tá filmado???

Alunos: Não!!!!

Professora: Tá fotografado. E é uma reportagem?

Alunos: “É!!!”.

Professora: É uma reportagem. As reportagens estão nas revistas, nos jornais, não é?

Alunos: É!

Professora: Pode ser no jornal escrito, no jornal falado; no rádio, que a gente só ouve, também tem notícias, né? Então, essa daqui é sobre o quê? Vocês acham que fala sobre o quê?

Alunos: Sobre o Brasil. Sobre o jogo do Brasil

Professora: Ah, sobre o jogo do Brasil... E o que tá acontecendo aqui?

Alunos: Jogando. Fazendo falta!

Professora: Falta? Quem derrubou quem aqui?

Alunos: O Brasil!

Professora: Será que o juiz apitou uma falta aqui?

Alunos: Apitou

Professora: ((faz algumas explorações sobre os times de futebol local e propõe ao grupo)) Bora ler? Aqui tem escrito, oh!... Que palavra tem escrito aqui, de vermelho? ((Aponta para o título da seção do jornal, presente na ilustração do livro didático)).

Alunos: Esporte!

Professora: Esportes! Então, eu vou ler ((Inicia a leitura)): “Henrique Freitas; enviado especial. Osaka, Japão”. Então, quem escreveu isto? Quem é o autor disto? Foi Henrique Freitas, né? E ele estava onde?”.

Alunos: No jogo

Professora: E o jogo era onde?

Alunos: Lá no estádio! No Japão...

Professora: Olha aqui, gente! ((apontando para a referência presente no livro didático)) Osaka, Japão. Agora, eu vou ler, tá bom? ((continuou a leitura da reportagem e os alunos escutaram. Ao final, ela diz)) Primeira pergunta: essa reportagem aconteceu antes ou depois da Copa?.

Alunos: Antes!

Professora: Como é que vocês sabem?

Alunos: Porque a Copa foi em 2002...

Professora: Porque a Copa foi em 2002! E aqui, diz o quê? Quando foi que aconteceu isso?''.

Alunos: 2003

Professora: Hoje é 2003. Mas, esta reportagem?

Alunos: 2002, 2000...

Professora: A reportagem... Olha no livro! Adivinhando, não. No texto tem o ano. Quando foi escrita esta reportagem?

Alunos: 2002. 1998...

Professora: 1998! Quer dizer que foi antes de 2002...

Aluno: Onde é que tem, tia?

Professora: Lá embaixo, na última linha

Aluno: Oxente, tia! Tem não, tia!

((E outros alunos começam a questionar. Então, Yarany passou por entre algumas bancas e apontou onde estava escrito. Ela diz))

Professora: Todo mundo circula quando aconteceu isso: 1998! Todo mundo circula

Alunos: Onde tá isso, tia?

Professora: Na última linha. Acharam? Só que esta copa não foi a de 2002. Foi antes da Copa de 98. É muito antiga esta reportagem...

Yarany realizou, principalmente, a exploração de estratégias de identificação e retirada de informações do texto, entre elas: a identificação da seção do jornal, do autor, do ano e do local de realização do jogo. Acreditamos que a opção pela exploração dessas estratégias pode estar ligada a aspectos como o fato dos alunos estarem em processo de alfabetização (apropriando-se do sistema de escrita) e, nesse sentido, “localizar informações” dentro de um texto significa poder “decodificar” o escrito e revelar a capacidade de ler de fato; além disso, também acreditamos que essas estratégias podem auxiliar o professor na verificação de como está sendo realizada a leitura e, como consequência, a compreensão.

Ainda gostaríamos de apontar que professora, antes de ler a reportagem, buscou explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual e sobre a temática “futebol” (mesmo que de forma resumida), o que revelou uma preocupação em auxiliar seus alunos na compreensão do texto a ser lido.

Conceição, a outra professora participante da pesquisa, explorou alguns enunciados de tarefas, como ficou evidente nas situações em que observamos a utilização que fez do livro didático, como no exemplo a seguir:

No dia 28 de outubro de 2003, ela fez a atividade de leitura do texto “A formiga”, presente na unidade 4 do livro. Porém, antes de ler o poema, a professora buscou familiarizar os alunos com o gênero que eles iriam ler, solicitando que as crianças recitassem poesias que elas já conheciam de cor. Acreditamos que com essa solicitação a professora desejasse fazer seus alunos perceberem que os poemas têm ritmo, sonoridade e que essas características seriam “repetidas” no momento da leitura do novo poema.

Ainda antes da leitura, Conceição procurou contextualizar a temática do texto, ou seja, a visão do mundo sob o ponto de vista de uma formiga e esse entendimento seria de grande importância para a compreensão do texto. Para tal, a professora solicitou que as crianças imaginassem como uma pequena formiga veria o mundo. Foi apenas após essas explorações

que ela deu início à leitura propriamente dita (não descrita aqui por nós), e à exploração de outras estratégias, como veremos a seguir:

Antes de iniciar a leitura do poema, a professora pergunta aos alunos se eles se lembram das poesias do “Camaleão” e do “Beija-flor”, já lidas anteriormente em sala. As crianças recitam espontaneamente a poesia do “Beija-flor”. Quando as crianças terminam de recitar, a professora anuncia que os alunos ouvirão uma nova poesia hoje e cola no quadro um cartaz que trazia a poesia. Escreve o nome FORMIGA no quadro e, antes de distribuir os livros com os alunos, pergunta qual palavra escreveu no quadro. As crianças respondem e Conceição prossegue fazendo perguntas sobre como é uma formiga e, por causa de seu tamanho, como o inseto percebe o mundo. Ela faz uso de objetos concretos de sala – como a ponta de um lápis – para que os alunos pudessem comparar com o tamanho de uma formiga. Depois, começa a leitura do poema, “interpretando” cada estrofe:

Professora (após a leitura da primeira estrofe): O autor fez isso. Mostrou como a formiga vê as coisas bem pequenininhas ((escreve no quadro o nome Vinícius de Moraes)).

Professora: Como é o nome dele?

Alunos: Vinícius de Moraes!

Professora: Quem conhece ele?

Alunos: Eu conheço Vinícius, de ((da novela de televisão) Malhação

Professora: Não! Este aqui é aquele que fez “A casa”.. Quem se lembra do poema da casa?”.

Alunos: EEEEEU!!!

((Ainda com base nesse mesmo texto e após a entrega do livro didático aos alunos, Conceição explora outras estratégias))

Professora: Todo mundo bota o dedinho, aí, onde tem escrito “formiga”. Agora, a gente vai ver onde está o título. Apontem, aí” ((após uma longa exploração da poesia, a professora solicitou que seus alunos localizassem, em seus livros, algumas das palavras por ela ditadas)). “Procura, aí, a palavra “formiga”! Quantas vezes apareceu a palavra “formiga”? Circula, então, no livro” ((Conceição continua a exploração, ditando palavras ainda relacionadas ao texto e que apareciam nas atividades seguintes: “rosa”, “espada”, “palácio”, entre outras)).

Como podemos perceber nessa atividade, Conceição, assim como Yarany, solicitou que seus alunos localizassem informações precisas no texto (nesse caso, o título do poema e outras palavras ditadas por ela). Mais uma vez, acreditamos que esta escolha está relacionada à tradição do ensino de leitura, geralmente pautada na *verificação* da leitura e compreensão.

Embora a professora Conceição não tenha feito explorações dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero, introduziu a leitura do texto a partir da retomada de outros poemas lidos na sala e que os alunos sabiam de cor. E ainda, antes da leitura propriamente dita, explorou os conhecimentos dos alunos sobre a temática (a formiga), antecipando o conteúdo abordado (a visão do mundo na perspectiva da formiga). A professora também perguntou se eles conheciam o autor do poema, e buscou fazer uma contextualização, ao afirmar que era o mesmo autor do poema “A Casa”, já conhecido.

Assim, embora não houvesse sugestão para a realização de tais explorações, ambas as professoras extrapolaram a perspectiva do livro, de acordo com seus saberes e necessidades, particularmente no trabalho com o aprendizado do sistema de escrita.

A exploração do vocabulário também ocorreu na prática das duas professoras, independente de haver alguma sugestão nas instruções do livro didático para isso. Conceição fez essa exploração, por exemplo, no momento em que trabalhou o poema “A Formiga”, de Vinícius de Moraes, acima citado. Em uma das passagens do poema existe a palavra

“Corcovado”. Ela perguntou aos alunos sobre o significado dessa palavra e ninguém respondeu. Conceição apresentou, então, cartões-postais, previamente selecionados para ilustrar a figura do Corcovado. Nesse momento, muitos de seus alunos reconheceram a imagem impressa. Achemos importante considerar que essa professora parece ter planejado, antecipadamente, as explorações que desejava fazer para que, posteriormente, os alunos não tivessem dúvidas que pudessem vir a comprometer a compreensão do poema. Conceição havia organizado sua aula de modo que, mesmo se as dificuldades em relação ao vocabulário não aparecessem, ela poderia instigá-las e, para isso, havia selecionado um bom material que serviria de suporte à sua exploração.

Vejamos o que fez Yarany:

((No dia 26 de junho de 2003, Yarany fez a atividade de leitura da página 106 – texto instrucional sobre a pescaria, já apresentado anteriormente. Ela explorou o significado da palavra “brindes”))

Professora: Aqui tem o material que a gente vai precisar ((e continuou a leitura))

Professora: “Uma caixa grande de papelão”. Tem aqui?

Alunos: Tem!

Professora: “Serragem ou areia.” Tem aqui?

Alunos: Areia, tem, aqui

Professora: “Varinhas de pescar?”

Alunos: Tem não! É só fazer!

Professora: “Peixinhos de papelão?”

Alunos: É só fazer também!

Professora: “Brindes?”

Alunos: “O quê? Brindes? Que é isso?”

Professora: Brindes... O que é brindes?

Alunos: Bota água e faz assim ((simula o bater de copos, com as mãos para o alto)).

Professora: Brindar pode ser quando a gente bate os copinhos, as tacinhas, né? A gente tá fazendo um brinde

Alunos: Bota água!

Professora: Mas, aqui, “brindes” são lembrancinhas, são pequenos prêmios ((os alunos continuaram relatando situações de brindes com copos))... Mas o brinde, aqui, *são pequenos presentinhos (...)* *Que tal se a gente fizesse uma pescaria em que os brindes fossem mensagens? Ou, então, pagar uma prenda?*

É interessante observar que Yarany fez uma exploração das palavras do texto após ter percebido que os seus alunos tiveram dificuldades para realizar a tarefa do livro. Conceição, por sua vez, realizou-a logo após a leitura do texto e, assim, seus alunos não apresentaram dificuldades no momento da execução da atividade do livro. Essa era uma situação recorrente na prática dessa segunda professora, que buscava sempre explorar aspectos do sistema de escrita alfabético, através da composição/decomposição de palavras relacionadas ao texto, localização de palavras-chaves nos textos lidos, entre outros, o que de certa forma facilitava a realização das atividades.

Acreditamos que o fato de Conceição já ter trabalhado, no ano anterior, com esse mesmo livro didático, facilitou seu uso, pois ela já conhecia as atividades presentes nele e podia, inclusive através de sua experiência, antecipar algumas das prováveis dificuldades de seus alunos. Ela relatou:

“Quando eu comecei o trabalho com a alfabetização eu conheci este livro (Este era o segundo ano dela como alfabetizadora) e quando cheguei aqui, esse ano, foi também esse mesmo livro, e como eu já conhecia, achei ótimo porque, assim, você aprimora mais o trabalho, né?” (Conceição).

Yarany, por sua vez, afirmou, em sua entrevista, que lamentava o fato de não ter tido a oportunidade de conhecer esse livro antes do início das aulas, período em que, segundo ela, seria de grande importância para sua familiarização com o material:

Uma outra coisa que eu acho ruim é que a gente ficou conhecendo o livro no mesmo dia dos alunos. No final do ano letivo, eu não tava com o livro para dar uma olhada, nas férias; o que é que ele se propunha; eu e os meninos conhecemos igualmente, né? O livro que chegou a mim não foi aquele livro que traz os pressupostos metodológicos (referindo-se ao livro do professor), e a gente pegou um dia ou dois antes de começar (Yarany).

É importante destacarmos, então, que a familiarização com o livro didático pode permitir que essas explorações sejam feitas mais facilmente. Conceição, por exemplo, antecipava, com mais precisão, eventuais dúvidas de seus alunos, por já conhecer o material e, assim, também, conseguia organizar melhor situações de intervenções.

#### **4- Realização de atividades de apropriação do sistema a partir do livro**

Pudemos observar, claramente, no cotidiano das professoras, que o texto presente no livro também serviu de instrumento para a exploração de outras atividades nem sempre sugeridas pelas autoras, como, por exemplo, atividades de exploração de estratégias de leitura e as de sistematização do sistema de escrita. É importante observar que as professoras “re-constroem” as propostas do livro didático, dependendo de suas necessidades ou, mesmo, em função de atividades que elas consideram importantes de serem realizadas e que não estão contempladas no livro didático.

Assim, as mestras também criaram atividades relacionadas à aquisição do sistema de escrita alfabético. Yarany verbalizou, em sua entrevista, que o livro era carente de atividades desse tipo e que ela buscava complementá-lo:

Ele [o livro didático] não traz esta questão da decodificação, né?; do sistema alfabético. Ele, praticamente, não trata, né? E, aí, a gente tava sentindo necessidade disso. Ele é um livro que... Ele começa já com projetos de trabalho, né? E os meninos não conseguiam fazer” (Yarany).

Observemos, a seguir, como ela fazia isto, ainda utilizando o exemplo da página 31, que foi estrategicamente elaborado para explorar a leitura de um texto do jornal:

((Yarany no dia 22 de maio de 2003, fez a atividade de leitura da página 31, presente na unidade 2. Depois da atividade de leitura, falou sobre a organização de uma partida de futebol, sem ler o enunciado que sugere essa atividade. Como ela sabia que naquele dia não haveria bola disponível na escola (conforme relato informal), prometeu realizar a partida em um outro dia. Em seguida, passou para a atividade da página 32 (que trazia o desenho de um campo de futebol e solicitava que as crianças desenhassem uma cena do jogo por eles realizado), recriando-a, conforme descrito a seguir))

Professora: Nós temos 20 alunos, não é? Se eu fosse separar vocês em dois grupos, metade fica no lado A, metade no lado B...

Alunos: Dez!

Professora: Agora, vocês vão se dividir em grupo: dez aqui e dez lá ((separando as crianças em dois grupos, em lados diferentes da sala)). Olha, neste cantinho do livro, aqui ((aponta para a margem da página 32)), vocês vão escrever os nomes dos colegas de vocês; do time, tá?

Alunos: Tá!

Como podemos observar, Yarany transformou uma atividade, inicialmente de desenho, em atividade de apropriação do sistema de escrita, correspondente à escrita de palavras estáveis (os nomes de colegas da sala), rompendo com a idéia de que os alunos que ainda estão em processo de alfabetização devem substituir a escrita por desenhos. É importante refletir que a escrita de nomes de colegas já havia sido bastante propiciada por esta professora; desde o início do ano letivo, ela havia espalhado pelas paredes cartazes com atividades realizadas e neles apareciam os nomes dos alunos; também existia um alfabeto pregado na parede e, em cada uma das letras, havia o desenho de figuras começadas com esta letra e, também, os nomes de seus alunos, além de outros materiais.

Embora Conceição não tenha verbalizado, como Yarany, que considerava as atividades de apropriação do sistema de escrita insuficientes, observamos, em sua prática, que ela também *re-criava* as propostas do livro didático e aproveitava os textos com o objetivo de realizar essa exploração do sistema, como aconteceu na leitura dos poemas “O buraco do tatu” e “A formiga”. Podemos ler, abaixo, um trecho de sua entrevista, onde ela descreveu como usava o livro:

Geralmente eu faço uns cartazes para a gente ler. Depois, eles vão para o livro; eles identificam algumas palavras (...) a gente usa o alfabeto móvel; passo tarefinhas para casa, para eles fazerem colagem de palavras (...)” (Conceição).

No dia 28 de outubro de 2003, após a leitura do texto “A Formiga”, Conceição realizou atividades de exploração do sistema de escrita alfabética:

Professora: Eu trouxe, aqui, umas cartelas para a gente ler algumas palavrinhas do texto ((apresentou uma seqüência de cartelas, com palavras do texto, com suas respectivas gravuras ao lado e pediu para que os alunos as lessem)). O que é que tem aqui? ((apresentando a gravura de uma rosa)).

Alunos: Flor!

Professora: “Flor? ((Conceição escreveu as palavras “flor” e “rosa” no quadro e refletiu com os alunos sobre suas escritas)). “Flor” começa com que letra? (dando ênfase ao som [f]).

Alunos: “F”((dizendo o nome da letra)).

Professora: E qual é essa daqui? ((Apontando para a cartela)).

Alunos: “R”((dizendo o nome da letra)).

Professora: Então, aqui tem o quê? RO-SA! Vejam como está escrito!

Alunos: “RO-SA... ROSA”.

Observamos como Conceição conseguiu, a partir de uma única atividade de leitura de texto, romper com o que estava proposto no livro didático que, nesse caso, era a leitura do texto: ela não só fez o que sugeriram as autoras, mas, também, explorou questões que auxiliavam seus alunos a refletirem sobre a escrita de palavras, sons de letras e sobre significante e significado. Essa mesma seqüência de leitura de palavras foi realizada com outros textos (presentes ou não no livro didático) e eram atividades constituintes da prática dessa professora.

É importante considerarmos que, muitas vezes, as mestras tentavam seguir as orientações dos autores para a realização das tarefas, mas, nem sempre isto era possível. Já pudemos observar como Yarany redimensionou a proposta do livro didático para atender a uma necessidade prática (não havia bola para a realização da partida de futebol). Em outras situações, ela tentou realizar o que propunham as autoras do livro didático e, no desenrolar da atividade, ela percebeu que não seria possível seguir o que era sugerido pelo manual.

Ambas as professoras perceberam alguns limites do livro didático, como ficou evidenciado em suas falas e práticas. Elas estiveram sempre atentas, buscando contextualizar as atividades presentes, como, também, acrescentaram outras, quando sentiram que era necessário. Elas fizeram críticas ao material, embora não tenham deixado de usá-lo. Quando foi preciso, as professoras “re-inventaram” as propostas de atividades, presentes no livro, e fabricaram outras.

### Considerações Finais

Já afirmamos que, historicamente, os livros didáticos têm se configurado como objetos de investigação importantes, seja pelo que está relacionado às concepções ideológicas geralmente veiculadas, seja pela qualidade das atividades propostas. A partir do advento do PNLD, esse material veio sofrendo alterações e o uso de livros didáticos recomendados tem sido priorizado, inclusive, pelo próprio discurso oficial.

A análise do LTP e de como as professoras utilizam-no parece ser de grande importância para a compreensão de *como* as professoras, de posse desses materiais, fabricam suas práticas.

Em relação aos livros didáticos de alfabetização, a partir da análise do livro *Letra, Palavra e Texto*, observamos que ele tem se preocupado, principalmente, em contemplar as discussões sobre letramento, ao inserir textos de variados tipos e gêneros.

Um outro ponto que merece reflexão é sobre o processo de escolha dos livros didáticos. A secretaria de Educação da cidade do Recife adota a opção única do livro didático por área de conhecimento, numa estratégia de homogeneização das práticas, buscando garantir, assim, que elas se fundamentem na perspectiva teórico-metodológica adotada na rede, o que significa que, na maioria dos casos, os livros escolhidos pelas professoras na escola não são os que elas recebem para trabalharem com os alunos. Por outro lado, existem pesquisas que têm apontado para o fato de as professoras também não usarem os livros que recebem, o que significa que, mais uma vez, elas criam outras táticas de uso dos livros didáticos.

No caso específico das professoras investigadas, ambas não participaram da escolha dos livros de alfabetização, mas utilizaram o livro que receberam. O livro didático, na prática das duas professoras, era apenas um material a mais que elas utilizavam no desenvolvimento do trabalho de alfabetização, o que se relaciona com os resultados de outras pesquisas (Albuquerque, 2002; Bregunci e Silva, 2002; Nunes-Macedo, Mortimer e Green, 2003). O que elas mais usavam do livro eram os textos, o que foi observado, também, por Albuquerque (2002).

Assim, diferentemente das cartilhas, baseadas nos métodos tradicionais de alfabetização (analíticos e sintéticos), que eram usadas de forma seqüenciada e exaustiva por alfabetizadores, de um modo geral, os novos livros não têm sido utilizados na forma como, estrategicamente, os seus autores conceberam-nos. As professoras, sujeitos da presente pesquisa, criam táticas de uso desse material, que rompem com a seqüência proposta e com a realização de todas as atividades do livro. O mais interessante é perceber que, na construção de suas práticas de ensino da leitura, elas recriam as atividades propostas nos livros e acrescentam outras que constituem suas práticas profissionais, como foi o caso específico de

Conceição que, a cada texto lido, desenvolvia uma seqüência de atividades relacionadas ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Para esse processo de construção da prática envolvendo a recriação das atividades propostas no livro, um ponto que precisa ser destacado é o conhecimento/familiaridade que o professor tem desse material. Se o livro escolhido pelo professor (aquele sobre o qual ele tinha certo conhecimento e via possibilidades de uso) não foi o que chegou à escola, isso pode, de alguma forma, dificultar o uso que o professor poderia fazer dele. Foi o que aconteceu com uma das professoras, que somente no início das aulas é que veio a conhecer o livro que iria usar e, mesmo assim, não teve acesso ao manual do professor. Ela precisou de um tempo para entender as propostas do livro e, muitas vezes, quando realizava atividades, estas precisavam ser redimensionadas. Já a outra docente investigada, como estava utilizando o livro pelo segundo ano consecutivo, parecia ter uma segurança maior e antecipava algumas dificuldades que seus alunos poderiam apresentar no desenvolvimento de algumas atividades. Enfim, ambas as professoras concordaram que o conhecimento do livro era essencial para sua utilização. Sendo assim, a estratégia do MEC de realizar a escolha dos livros didáticos a cada três anos possibilita que os professores se apropriem do material e construam táticas de utilização durante esse período.

A origem dos saberes que parecia orientar suas táticas pode estar relacionada a elementos de práticas de outros professores, coletados nos momentos de socialização de experiências, como afirmado por Conceição no seu depoimento:

“Eu acho as capacitações excelentes, com todas as letras maiúsculas. Eu acho que a prefeitura de Recife, há muitos anos, vem preparando os professores com muita capacitação (...). Eles (os formadores) dão, realmente, coisas, para a gente, muito interessantes, muito ricas, entendeu? Eu gosto demais. Elas SEMPRE me ajudaram. Todas as capacitações, que eu vou, tem sempre alguma coisa que me enriquece... e a troca de experiência com os professores?! E... gosto que você registre isso, aí, como o mais importante. A troca da gente é a coisa que a gente aprende mais, porque você, nessas capacitações, quando tem as oficinas, você fica louca! Eu mesma fico doidinha, porque cada uma que tenha uma coisa diferente para lhe ensinar, entendeu?; para lhe passar. Então, é riquíssima essa troca; muito; eu aprendi muito, muito, muito, muito, muito com elas, com as colegas. Realmente, a rede tem muitas professoras boas, com muito compromisso (...) (Conceição).”

Assim, concordamos com Anne-Marie Chartier (1998), ressaltando que os professores privilegiam as informações que utilizam diretamente, o “como fazer” mais do que “o porquê fazer” e seu trabalho pedagógico se “alimenta”, freqüentemente, da troca de “receitas”, coletadas em encontros ou, até mesmo, por acaso, e elas são validadas pelos colegas com os quais se pode discutir sem embaraço e que são relativamente flexíveis para autorizar variações pessoais.

Um outro ponto, que gostaríamos de destacar em relação à análise das práticas das professoras, é que ambas buscavam desenvolver um trabalho com base no “alfabetizar-letando”. Elas procuravam escolarizar as práticas sociais de leitura, desenvolvendo atividades que envolviam gêneros/materiais diversificados e finalidades distintas, mas, também, se preocupavam em articular as atividades de leitura com as de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em suas falas, ambas as professoras afirmaram gostar e usar o livro didático *Letra Palavra e Texto*, mas também demonstraram compreender que o ofício de um professor não pode estar centrado exclusivamente em um material e que o uso do livro vai sofrer influência de vários fatores e entre eles, as necessidades da prática:

“Eu também não tenho aquela expectativa, nem aquela vontade de ter um livro ideal, porque eu acho que o livro é um suporte do trabalho da gente e se o livro não tá dando certo, usa dentro das coisas boas que ele traz e você completa com seu trabalho, com atividades diferentes em sala de aula, o que você acha que tá faltando, que tá deixando a desejar. Ele não traz esta questão da decodificação, né? Do sistema alfabético; ele praticamente não trata (...) E, aí, a gente tava sentindo necessidade disso (...) Os livros de agora, muitos dão mais questão ao que se chama de letramento, que é a seção, a função social da língua, etc., e não se deparam que a criança tá tendo que ter uma aquisição; ela tá formulando uma aquisição do código alfabético; que ele tem normas cultas, tem normas fixas, tem coisas que são explicadas e outras que são regras. E eles não tão levando muito isso em conta. Por isso que eu acho que um meio termo seria... “ (ela interrompe a sua fala) (Yarany).

Consideramos que um “meio termo” seria o que elas afirmaram fazer: utilizar o livro didático aproveitando o que ele pode proporcionar de positivo na organização da prática pedagógica, mas também complementar as atividades sugeridas pelo livro com o que elas consideram de importante na vivência de suas práticas cotidianas.

O nosso interesse residiu, justamente, em identificar e analisar as táticas de uso do livro didático, apreendendo como duas professoras analisadas estão se apropriando das propostas presentes nesse material e como isto tem sido efetivado em suas práticas de sala de aula.

Acreditamos que os resultados aqui apresentados poderão fornecer subsídios para reflexões sobre a fabricação de práticas de ensino da leitura na alfabetização.

### Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Recomendações para uma política pública de livro didático*. (2001). Brasília: MEC/SEF, 2001.

BREGUNCI, M. das G. de C. e SILVA, C. S. R. Avaliação de Livros Didáticos por Professores de Alfabetização e Língua Portuguesa e Subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2002.

CASTANHEIRA, M. L. e EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do País. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation*. INRP, n. 27. 1998. p. 67-82.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. *INRP*, n. 34, 2000. p. 41-56.

CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, A. T. B. *A "fabricação" do cotidiano escolar: as práticas coletivas de adultos fora da sala de aula*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

INEP. *Censo Escolar 2000* – Estatística da Educação Básica 2000.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, 2004.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: *14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. São Paulo, 2004.

NUNES-MACEDO, M. do S. A, MORTIMER, E. F. e GREEN, J. L. Constituição/instituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2002.

PASSOS, J. M. A. & PROCÓPIO, M. M. S. *Letra, palavra e texto: alfabetização e projetos*. São Paulo: Scipione, 2001.

SILVA, C. S. R. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 2003 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

---

**Marília de Lucena Coutinho** é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desenvolve atualmente, a pesquisa de doutorado em Educação intitulada: “O ensino do sistema de escrita alfabética: O que os professores sabem /fazem? O que os alunos aprendem?”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar e Alfabetização. Atua, principalmente, com os seguintes temas: Didática da Língua Portuguesa, Alfabetização, Letramento, Livro Didático e Formação de Professores. Dentre suas últimas publicações, destacam-se (em colaboração com Eliana Borges Correa de Albuquerque) *Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa* e, (em

colaboração com Ana Carolina Brandão, Ana Coêlho V. Selva) *O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos*. Os dois textos foram publicados na coletânea, organizada por Ivane Pedrosa de Souza e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, *Práticas de leitura no Ensino Fundamental* (Belo Horizonte: Autêntica, 2006)  
E-mail: marilialcoutinho@yahoo.com.br

*Recebido em agosto de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

## DELIMITAÇÃO DE TERRITÓRIOS NAS APROPRIAÇÕES DOCENTES DE LIVROS LITERÁRIOS QUE ABORDAM A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA.

*Andréa Costa da Silva*

Professora da Rede Federal de Ensino do Rio de Janeiro

*Nilma Gonçalves Lacerda*

Universidade Federal Fluminense

*Vera Helena Ferraz de Siqueira*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

### Resumo

Este artigo, fundamentado no campo dos estudos culturais, volta-se para a análise dos sentidos construídos por um grupo de professores na apropriação dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência. No desdobramento dessa questão buscamos perceber como o/a docente concebe a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário e como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais são ressignificadas por eles (as). Através da análise das formações discursivas dos docentes foi possível perceber que boa parte dos entrevistados incorporou a utilização do livro literário com o propósito primeiro de veicular a informação sobre a temática da gravidez na adolescência, muitas vezes agregando também a questão da prevenção acerca das doenças sexualmente transmissíveis. Na apropriação dos docentes desta pesquisa os procedimentos ficcionais e/ou estéticos dos livros se ressignificam na preocupação hegemônica com o disciplinamento da sexualidade adolescente. Concluímos que a apropriação do livro literário, enquanto artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional, mas buscando oferecer maior visibilidade sobre horizontes de pensamento que vislumbrem contornos diferenciados dos que nos são geralmente impostos.

**Palavras-chaves:** apropriações docentes, literatura para jovens, gravidez na adolescência.

### Abstract

This article, fundamented in the field of cultural studies, presents an analysis of the meanings constructed by a group of teachers in their appropriation of literature books approaching teenage pregnancy. Related to such issue, we have attempted to understand how these teachers conceive the students' subjectivity and which meanings they reassign to the notions of sexuality and gender contemplated in the books they use in their classrooms. An analysis of the discursive formations showed that their main purpose as they make use of these books is to transmit information on teenage pregnancy, often aggregating as an issue the prevention of sexually transmitted diseases. As the appropriation takes place, the books' fictional and/or esthetical features gain new meanings and become related to the hegemonic concern on teenage sexuality discipline. We conclude that the literature, as a cultural device, needs more critical proposals not only in the set of notions that compose the educational field., but also giving visibility to those thoughts that glimpse other representations from the ones to which we are usually submitted.

**Key – words:** literature appropriation by teachers, literature and youth, teenage pregnancy

## Introdução

Por ocasião do ingresso no curso de mestrado e opção pela linha de pesquisa “Mídia, saúde e gênero: linguagens e apropriações”, do Laboratório de Linguagens e Mediações do NUTES/UFRJ, <sup>1</sup> procedi a um levantamento bibliográfico na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no Rio de Janeiro, de títulos que abordassem temas relacionados à sexualidade e gênero, em especial a gravidez na adolescência, encontrando um número elevado de livros abordando essa temática. Sobre esses livros que, a partir da recomendação de transversalidade pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ganharam força e passaram a ser cada vez mais adotados pelas escolas, não resta dúvida de que oferecem um panorama instigante e abrem um campo de discussão rico de significações e descobertas.

A sexualidade, como desdobramento da subjetividade humana, encontra-se presente na escola, sendo perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui, e requer tratamento diferenciado no sentido de possibilitar que essa subjetividade vigore com maior liberdade e autonomia. A literatura oferece recursos para tal empreendimento, pois, no entrecorte de vozes que lhe é característica, apresenta múltiplos sentidos, sem que a significação receba endereçamento certo. Na maior parte das vezes, contudo, os estudos apontam que a escolarização da leitura literária investe na iniciação dos alunos em protocolos de leitura, com categorizações que visam ao que Lajolo (2002) denomina de “educação pelo gosto”, em que protocolos oriundos da clientela são substituídos por outros mais próximos dos almejados pela comunidade interpretativa oficial.

A interlocução com a perspectiva teórica de Foucault (1988) permite avançar na compreensão dos modos pelos quais os/as docentes se apropriam desse tema em contato com as obras literárias. Permite, também, considerar vertentes mais abertas às indeterminações, levando-se em conta que os adultos respondem a essas questões afetados por uma multiplicidade de discursos, calcados em imperativos culturais e nas próprias ansiedades. Tomamos como objetivo da pesquisa aqui relatada<sup>2</sup> analisar as apropriações docentes desses livros, para entender as seguintes questões: como o/a docente concebe a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário? Como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais são ressignificadas por eles (as)? De que maneira ocorre o uso desses livros na prática didática dos/as professores/as? O *corpus* do estudo constou de entrevistas semi-estruturadas feitas com professores de oito escolas do município do Rio de Janeiro, além de observações nessas escolas.

Procuramos dialogar com os referenciais que nortearam nosso estudo, com os Estudos Culturais balizando a interface com os campos da Literatura e da Educação, levando sempre em conta a necessidade de um recorte sobre sexualidade e gênero. Assim, iniciamos este artigo discutindo o lugar da literatura na escola, para em seguida nos voltarmos para a abordagem da sexualidade e da gravidez na adolescência em obras literárias fazendo, por fim, um deslocamento para entender as apropriações docentes de livros que abordam a gravidez na adolescência. Na análise dos discursos docentes, entendidos como campos discursivos, encontramos elementos comuns que nos permitiram estabelecer as seguintes categorias:

---

<sup>1</sup> A linha de pesquisa “Mídia, saúde e gênero: linguagens e apropriações” é coordenada pela Profa. Vera Helena F. de Siqueira.

<sup>2</sup> Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, intitulada: “Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez na adolescência”, defendida no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação das professoras doutoras Vera Helena F. de Siqueira e Nilma G. Lacerda.

“territórios autorizados”, “territórios silenciados” e “territórios em conflito”.

### **Leitura e Literatura na escola: um ponto de discussão**

Na obra “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*” (1998), Jean Lebrun, em diálogo com Roger Chartier, questiona o historiador sobre a crença de que as classes mais jovens se afastam da leitura, ao que ele responde: “[...] Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima.” (Chartier, 1998, p. 104).

Nas “leituras selvagens” dos jovens, aquelas que fogem às instâncias formais de leituras evocadas por Chartier, podemos perceber o distanciamento entre os ensinamentos escolares com seus textos “lícitos” e as leituras “clandestinas”, fora da escola, nos espaços não-formais de educação. As leituras escolares revelam, na maior parte das vezes, um caráter pedagógico e utilitarista, adotando uma abordagem moralizante.

A preocupação com a formação do caráter na infância alavanca uma produção literária destinada a (in)formar os jovens leitores. Colaboram com esses ideais a ascensão da burguesia e o processo de industrialização e modernização da sociedade, em que a instituição escolar incorpora os atributos de socialização, educação e formação do infante. A diferenciação da infância, enquanto faixa etária e estrato social, a partir do século XVII, distanciou a criança do mundo adulto e da realidade exterior; por outro lado, ao tornar-se o traço de união entre os mais jovens e o mundo, a escola adquire nova significação, como nos mostra Ariès (1981) quando relata a adequação da massa escolar ao perfil das categorias por idades, com a preocupação e “[...] a repugnância de misturar espíritos, e, portanto, idades muito diferentes” (idem, p. 113), caracterizando assim a gênese de uma formação pedagógica.

A instituição escolar emerge como elemento de educação moral, de civilidade e propagação do conhecimento. A escolarização da literatura infanto-juvenil provém desta perspectiva, tornando-se um dos instrumentos da pedagogia para atingir os objetivos almejados; Zilberman discute a prioridade das motivações educativas sobre as literárias na produção de textos para jovens durante o século XVII: “O que chamamos de literatura juvenil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos” (Baumgärter *apud* Zilberman, 1981, p. 130).

A expansão do mercado editorial, a ampliação da rede escolar e o crescimento das camadas alfabetizadas, aceleram o processo civilizatório, e “[...] ler transformou-se em instrumento de Ilustração e sinal de civilidade” (idem, p. 138). Lajolo e Zilberman (1999) observam na correspondência de Monteiro Lobato, na década de 20, a preferência do autor/editor pelos livros didáticos, apoiada na certeza do retorno financeiro pela associação entre produção literária e instância escolar, o que propicia ao livro paradidático encontrar o amplo espaço que conserva até hoje. A nomenclatura de “livro paradidático”, segundo Munakata (1997, *apud* Melo, 2006) é um termo tipicamente brasileiro, embora agregue características de obras publicadas em outros países; a denominação surge na década de 1970, fomentada pelos próprios editores, que estabelecem um “pacto” entre autores, distribuidores e a instituição escolar e, nesse panorama, enquadram-se as obras com temáticas pré-estabelecidas, como é o caso dos livros que abordam temas sobre sexualidade, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

### **Novos caminhos para a educação sexual, o livro e as mediações escolares**

Questões como desejo e prazer são aspectos normalmente preteridos na discussão

pedagógica, por esbarrarem em limites pessoais e culturais. Assim, quando se trata de atender às exigências de cumprimento dos conteúdos reconhecidos no currículo formal, deixam-se de lado a autenticidade, a possibilidade de descoberta e os anseios dos/as jovens que a discussão sobre o assunto poderia provocar.

Nas práticas escolares, ao aluno é reservado o papel da passividade. Isso é bem ilustrado pelas palavras de Moysés et al. (2002, p. 94), discutindo o investimento no “armazenamento de objetos”, sua mensuração e a aplicabilidade dos conceitos apreendidos: “[...] A esse aluno, receptor duplo, pois passivo e ativo, só resta convencer-se de que tudo que lhe é dado a ouvir ou a ler é verdade”. A grande preocupação docente seria, então, de não pôr sob suspeita os modos de produção e circulação das verdades, independentemente de quão voláteis sejam essas informações.

Esse referencial abre possibilidades para analisarmos a dificuldade da educação, em especial dos/as docentes, no tocante ao contato com o novo. A discussão pedagógica sobre a sexualidade dos/as jovens tende, por vezes, a fixar diretrizes sexuais investindo em categorias estreitamente construídas pela cultura, por categorias de gênero, por parâmetros da idade ou da regionalidade. Dessa forma, existe um descompasso entre o que ensinam certas noções das teorias de Freud e Foucault, por exemplo, e as versões normativas da educação sexual praticada na escola.

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido atualmente nos meios acadêmicos, na mídia e nos órgãos governamentais, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade. Referindo-se à adolescência, Ariès (1981) alerta para a necessidade de um olhar mais crítico e relacional, levando-se em conta que a ênfase dada a cada recorte etário tem a concorrência de influências variadas, como a demografia, por exemplo, que direciona a abordagem em determinado período histórico. O autor acrescenta que: “Essas variações de um século para o outro dependem das relações demográficas. São testemunhos da interpretação ingênua que a opinião faz, em cada época, da estrutura demográfica, mesmo quando nem sempre pode conhecê-la objetivamente.” (Idem, p.16)

As categorias delineadas hoje como adolescência, juventude e infância adquiriram os perfis atuais por influências diversas, permeadas por demandas sociais e culturais específicas de cada época. Ser mãe antes dos 19 anos, décadas atrás, não era assunto de interesse público. No presente, colaboram para conferir destaque ao fato as modificações no padrão de fecundidade da população feminina, as reorientações na posição social da mulher que geram novas expectativas para as jovens, entre as quais maiores possibilidades de escolarização e de profissionalização, além do fato de que a maioria destes nascimentos ocorrem fora de uma relação conjugal caracterizada como estável.

As oportunidades oferecidas às jovens, quanto à inserção profissional, à escolarização e ao exercício da sexualidade dissociado da reprodução, parecem estar na base de uma nova representação da idade ideal para se ter filhos. A argumentação não considera o fato de esse rol de oportunidades sociais não ser oferecido de forma democrática para todas as jovens e pressupõe como unívoco o valor ou o projeto de um novo papel feminino. A gravidez na adolescência revela-se assim, em diversos planos discursivos, como um desperdício de oportunidades. E é percebida como ato prematuro em relação a um papel do qual, durante tanto anos, as mulheres tentaram desatrelar-se.

Encontramos em Heilborn et al (2002) a síntese necessária: “[...]é como se as mães adolescentes, além de desmerecerem as supostas novas chances oferecidas aos jovens em geral, se encontrassem em uma dupla contramão: na das mudanças demográficas e na da emancipação feminina. [...]”. Assim, na atualidade, as representações de gravidez na adolescência têm a interferência de vários discursos: campos de conhecimento diferentes

concorrem entre si no sentido de compreender o que, no momento, apresenta muitas facetas e significações.

Para tratar desse aspecto, o exercício da docência apresenta-se como campo minado e exige uma mobilização reflexiva, com a possibilidade de ousar romper com o determinado e com as certezas e de questionar o inevitável binarismo nas atividades com jovens sobre Educação Sexual. Isso nos remete à questão do sujeito moderno em contínuo processo de construção, em contraposição ao sujeito com uma consciência centrada, típico do Iluminismo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento oficial distribuído em âmbito nacional, em um de seus volumes, tratam dos temas pluralidade cultural e educação sexual e situa na década de 1980 a demanda por trabalhos na área da sexualidade: “[...] devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens.” (BRASIL, 1998, v.10, p.111). Justifica-se, assim, a inserção da temática “sexualidade” no currículo, ao mesmo tempo em que se preceitua um trabalho *trans* e *inter* disciplinar: “[...] não é possível fazer um trabalho na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (Idem, v. 8, p. 40).

Parece importante perceber sob quais perspectivas a Educação Sexual poderia apresentar um panorama menos determinista e muito mais provocador. Nesse sentido, Britzman (2001.p. 89) aponta novos horizontes: “O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes [...]”.

Ao incorporar tais perspectivas, o livro literário deixaria de funcionar como objeto de amparo ao silenciamento e reprovação. Ao contrário, diante da pluralidade de significados que pode (deve) existir numa obra literária, o desdobramento didático não se encerraria na dualidade questões/respostas e se afastaria de certezas redutoras, como as afirmações equiparando a “ficção boa” à “realidade real”. Tal categorização deve levantar dúvidas, pois: “A experiência é válida, é claro, mas ela nunca nos oferece a verdade toda, apenas uma quase-verdade, isto é, uma aproximação conceitual em relação à verdade.”(Krause, in Oliveira, 2005, p. 13). Krause esboça alguns critérios de qualidade para o texto literário ao incorporar a premissa de que: “[...] a ficção *não* copia a realidade, mas a representa, ou seja, a *reapresenta* – portanto, a refaz, a reinventa.” (idem, p.14). Na síntese esclarecedora do autor: “[...]reconhecemos que um livro de ficção é bom se a cada vez que o lemos ele desperta entendimentos e sensações diferentes, ou seja, se ele é tão dinâmico e plurissignificativo quanto a vida confusa, mas interessantíssima, que vivemos.” (Idem, p. 22).

### **Apropriações docentes como objeto de conhecimento**

No caso desta pesquisa, trabalhamos com as apropriações feitas pelos/as *docentes* no uso dos livros literários, ou seja, trabalhamos com os sujeitos-leitores dos livros em primeira instância. Orlandi in Zilberman & Silva,( 2004, p.58) nos diz: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*”. A autora nos auxilia a pensar os docentes enquanto sujeitos-leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade em que estamos inscritos, que inevitavelmente emerge nos discursos.

Quando nos detivemos em pensar no conceito de apropriação para a análise das entrevistas dos/as professores/as que usaram os livros literários sobre gravidez na adolescência, buscamos subsídios na história cultural da leitura, suas práticas e significações, usando principalmente os referenciais de Chartier (1990, 2001) e Smolka (1988, 2000).

Para Chartier, a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (1990 p. 26). A apropriação “permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” e serve para realçar a “maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (Chartier, 1990, p. 136).

Enfocamos aqui o trabalho com a literatura para jovens como *prática discursiva* (Smolka, 1988, 2000), explorando relações entre linguagem, educação e história cultural. A literatura aparece como instância especial para pensarmos essas relações, já que oferece ao ser humano a possibilidade de recriação de sentidos, aspecto ressaltado por Smolka (2000, p. 36), ao analisar o termo *apropriação*: [...] “Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar.”

Ao trabalharmos com a análise do discurso docente, optamos por buscar compreender os processos de significação nele implicados, ou seja: “[...] compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir *um sentido*, mas conhecer os *mecanismos* pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”, como refere Orlandi in Zilberman & Silva, (2004, p.75). O caminho que nos conduziu até o discurso dos/as docentes teve início no contato com editoras que possuíam livros publicados com a temática e prosseguiu na decisão de “seguir o fio do livro”, isto é, de encontrar por meio das editoras os/as docentes que adotassem as obras em questão.

A perspectiva de seguir o “fio do livro” nos ofereceu um panorama bem abrangente, pois obtivemos nove entrevistas em oito escolas situadas em bairros da zona sul, zona oeste, e zona norte do município do Rio e no município de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Contrariando nossa expectativa de detectar a presença desses livros no trabalho docente de disciplinas variadas, deparamo-nos com um contexto em que apenas professores/as de Língua Portuguesa e/ou de Literatura os utilizavam em suas aulas. As entrevistas realizadas foram feitas com 9 professores – 8 mulheres e 1 homem –, com o seguinte perfil: média de 15 anos de magistério e faixa etária média de 35 anos. Quanto aos livros adotados, a escolha recaiu sobre três títulos, todos de autoria de Júlio Emílio Braz, descritos, de forma breve, a seguir:

*Aprendendo a viver* narra a história de uma família que se une para enfrentar vários dilemas: a descoberta da soropositividade da mãe, contaminada pelo marido; a gravidez inesperada e prematura de uma das filhas e a rejeição e preconceito social em relação a ambas.

*Um sonho dentro de mim* descreve a trajetória de uma jovem de dezessete anos que, a partir do suicídio do namorado, vem a saber de sua possível contaminação pelo vírus da AIDS; a gravidez inesperada conduz a uma sucessão de problemas enfrentados pela protagonista, até o desfecho feliz com o nascimento de seu filho.

*Anjos no aquário* traz a história de Tina, grávida aos dezesseis anos: a rejeição de todos à sua volta faz com que o aborto surja como uma possibilidade.

Ao centrarmos o foco da análise nas apropriações dos docentes no uso dos livros que abordam a temática da gravidez na adolescência, nos deparamos com dois pólos gerenciadores dos discursos: as mediações docentes nos usos dos livros em si e o discurso da sexualidade, de forma mais específica sobre a gravidez na adolescência e a questão da AIDS/HIV, ligando-se invariavelmente um tema ao outro.

Os discursos dos/as docentes entrevistados/as foram categorizados em “territórios”, aqui entendidos como campos discursivos cujas características próprias serviram à

classificação. Nos *territórios autorizados*, agrupamos os discursos em que a autorização vem de uma exterioridade, como o discurso pedagógico, por exemplo. Nos *territórios silenciados*, estão os discursos que se evidenciam pela ausência de ações, discussões ou mesmo da possibilidade de se abrir a discussão em torno das questões temáticas do livro. Nos *territórios em conflito* a ambigüidade se faz presente, em um jogo de claro e escuro, passível de múltiplas significações.

### **Territórios autorizados**

Foram várias as razões levantadas pelos/as professores/as diante do questionamento sobre a incorporação dos livros literários nas suas aulas: prevenção da gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis, atualidade do tema, necessidade de incorporação da realidade na prática pedagógica, necessidade de levar os/as alunos/as a lerem etc.

Podemos afirmar que os livros foram considerados como estruturadores do trabalho pedagógico, pois, além de *ensinarem* a temática escolhida, atendem à expectativa pedagógica enunciada pelos/as professores/as. Karla<sup>3</sup>, professora do ensino fundamental e médio de uma escola particular e uma da rede municipal, localizadas na zona oeste do Rio de Janeiro, assim justificou a sua escolha:

*Karla<sup>4</sup> – [...] é, eu gosto muito do Júlio Emilio, como escritor, porque eu acho que ele tem uma linguagem muito clara, muito simples para abordar temas polêmicos [...]. Quando ele veio na escola e me mostrou esse Aprendendo a viver que tem como temática a gravidez na adolescência e a AIDS.. [...] disse: “olha Karla ..., eu trouxe esse livro pra você ver e o assunto é muito interessante, acho que você vai gostar”, aí eu peguei, li o livro, fiquei apaixonada pelo livro; falei assim: “Júlio... eu mudei todo o meu planejamento do livro do 1º bimestre, da oitava série, eu quero esse livro,[...] e, eu conversei com ele, eu vou adotar esse livro.[...]*

No discurso em que a professora estabelece a escolha do livro para estruturar seu trabalho pedagógico, esboçam-se as preferências descritas: “[...] eu acho que ele tem uma linguagem muito clara, muito simples para abordar temas polêmicos”. Sobressaem os aspectos da linguagem esperada para que o tema possa ser explorado em sala de aula, com efetiva comunicação, como uma atribuição de sentido direta e emergente do texto. Ao escolher determinado livro, em detrimento de tantos outros no universo editorial, a professora atribui valor e significado à obra, pois a escolha e adoção subentendem sua pré-avaliação.

Em seu discurso, a professora enuncia-se não apenas como leitora, mas também como avaliadora dos textos escolhidos para incorporar à sua prática pedagógica: “*eu gosto muito do Júlio Emilio*”; “*eu vou adotar esse livro.*” A adoção de um determinado livro é delegada ao/a professor/a como pressuposto da própria condição; a ele/a é conferido um atributo de poder, ele/a *escolhe*, ele/a *adota*. Assim a consideração do livro enquanto artefato cultural deve ser observada, mas o aspecto da informação sobre a temática da gravidez na adolescência revelou sobrepujar os demais, na determinação da escolha. A autorização conferida pelo autor determina a escolha em caráter preliminar.

---

<sup>3</sup> Todos os nomes são fictícios. Optamos por transcrever as falas das entrevistas em sua correlação com a oralidade, sem correções gramaticais.

Outra perspectiva nos oferece Vanda, professora das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, entrevistada em um CIEP localizado na zona norte do município, ao descrever o desenvolvimento do trabalho com o livro:

*Vanda* – Ah, porque quando eu faço esse círculo de debates, após a leitura do livro, já leram... . ainda não fiz avaliação escrita, eu faço a oral primeiro, aí, um fala, outro fala... aí eles contam...

*Entrevistadora* – Contam deles mesmos ou dos colegas?

*Vanda* – Contam dos colegas, mas contam normalmente, que *a colega teve filho, que parou de estudar... que não podia, teve uma que falou que a colega teve filho com marginal, né* [...].

*Entrevistadora* – Mas aí as motivações, o que levou, o que não levou... eles também colocam?

*Vanda* – Colocam... Não tem experiência, não sabia, se envolveu, né, com determinada pessoa que não deveria, escondido da mãe, né, do pai...

*Entrevistadora* – Mas eles falam se ela estava certa, errada...

*Vanda* – Eles falam! Ela tava errada, professora! *Eles nunca falam que ela estava certa, quem fez isso*. Estava errada, tá vendo professora, ela não podia fazer isso, *pegar uma doença...*

*Entrevistadora* – Mas aí, eles falam da camisinha...

*Vanda* – Aí eu entro nessa questão, né, pra quem já tá com idade pra isso, né, aí eles falam: “Eu me previno”, “eu saio com camisinha na carteira”, quem tá na faixa etária pra isso... [...].

*Entrevistadora* – Contam da vida deles, das experiências...

*Vanda* – Contam, quando têm, eles contam, depois disso *é que eu marco a avaliação*.

No entrecorte das escolhas oferecidas aos alunos/as, a representação escolhida pela professora Vanda para o trabalho didático-pedagógico sobre a gravidez na adolescência foi circunscrita ao aspecto negativo e sofrido, interligado com as prerrogativas da prevenção do HIV/AIDS, sendo atribuídos significados paralelos tanto para um quanto para o outro. A professora Vanda focaliza sua preocupação na maturidade dos/as alunos/as diante das informações: “[...] *quem tá na faixa etária pra isso...*”, ou seja, para aqueles/as que já possuem autonomia para “*se cuidar*”. Outro aspecto revelado foi a preocupação sempre presente em avaliar o trabalho; primeiro discutir, deixá-los falar, mas logo em seguida avaliá-los. A autorização advém com certeza da instância pedagógica.

### **Territórios silenciados**

Ao investigar as apropriações docentes, optamos por dar luz também aos espaços silenciados, entendidos como lacunas no plano discursivo, rupturas que se caracterizam pela inexistência ou rarefação. Por esta via, Foucault (2006, p. 70) nos diz: “[...] “a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta [...] enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido e não-monarquia do significante.”

Considerando que os espaços discursivos apresentam esta rarefação descrita por Foucault, foi possível vislumbrar no jogo entre a passividade e a atividade os fios e possíveis nós da trama discursiva, conforme ocorreu na entrevista realizada com a professora Sílvia, em escola situada no município de Caxias:

*Sílvia* – [...]. E o pior, às vezes o pai compra o livro, na maioria das vezes o pai compra. E eles, *tá com o livro na mão e não lê*: [...] Isso assim, dá tristeza, porque o

pai compra, o pai se preocupa. Não sei *se o pai, não é que o pai coloca pra ler*, porque eu tô trabalhando com adolescente.

*Entrevistadora* – Mas tem biblioteca aqui?

*Sílvia* – No colégio, não. Eles, geralmente, eles compram, a maioria não tem muito acesso, onde ele comprar e ir à biblioteca.

No direcionamento das ações pedagógicas, os territórios silenciados revelam-se nos pontos de sombra; no caso do discurso de Sílvia, a expectativa entre a ação dos alunos e sua prática torna-se interligada: “[...] *tá com o livro na mão e não lê [...]*”. Mas também está extremamente relacionada às dimensões físicas da escola, pois, curiosamente, em frente ao colégio existe uma grande biblioteca pública, que dispõe de um acervo diversificado de livros novos. Assim, ficamos com a dúvida: por que não incorporar ações que investissem no uso desta biblioteca? A escolha de um livro único (adotado pelo professor) não abre o leque para escolhas pessoais, talvez mais significativas, nem investe no uso do espaço público, exercício do jovem cidadão.

Mônica, professora da rede particular em bairro na zona oeste do Rio de Janeiro, nos revela outro prisma do silêncio:

*Entrevistadora* – Eu queria que você me contasse qual o motivo de incorporar os livros literários nas suas aulas.

*Mônica* – [...]. Eu acho que é importante, porque *através da leitura eles aprendem muito*. Eu vou dar aula de Português, eu acho que eles aprendem, crescem muito, *pra escrever, na pontuação, pra desenvolver a ortografia*. Então eu acho isso muito importante, eu falo isso pra eles: A leitura não é só o fato de vocês lerem pra fazer a prova. Através da leitura vocês vão ganhar mais conhecimento, como aprendem. E tive a idéia de fazer as redações. Aluno que lê, todo aluno que lê, ele é bom aluno em redação. *Bom leitor é bom aluno em redação*.

O prazer pela leitura foi silenciado neste excerto, que se mostra vazio de prazer, em busca apenas da certeza de *aprendizagem*. Mas aprender a escrever, fazer bem a concordância gramatical, saber usar as regras semânticas é mais importante que ter prazer em ler?

Dessa maneira, a identificação estabelecida pela professora entre leitura e aprendizagem silencia o território da pluralidade pedagógica, encaminhando a turma para um sentido único. A necessidade pedagógica do conhecimento considerado válido pela escola silencia os espaços da dúvida e do prazer, campos onde a sexualidade precisa transitar livremente, territórios em que as direções necessitam de mão dupla, com liberdade de deslocamento.

A professora Eloísa, regente da escola particular da zona oeste, ao ser interrogada quanto aos questionamentos sobre sexualidade nas aulas em que trabalhava com o livro, nos revela que, nesse período, havia uma aluna grávida na turma de oitava série, apesar de ser “mais velha”: dezoito anos. A princípio, a aluna teria ficado “constrangida com o tema” e, nas palavras da professora, “de certa forma também deixou o restante da turma pouco à vontade com o assunto”.

A seguir, a professora relata sua reação diante da prova – uma redação dissertativa sobre o trabalho com o livro – da aluna que estava grávida:

*Entrevistadora* – Interessante, ela apontou a vida dela...

*Eloísa* – Ela apontou a vida dela mesmo... *Ela não falou de nada que estava sendo pedido na redação*.

*Entrevistadora* – Você já sabia dessa história? (A aluna conta sua própria história na redação.).

*Eloísa* – Já... Não, os alunos tinham me contado...

*Entrevistadora* – Então ela está formalizando a história pra você...

*Eloísa* – É!! Ih, quando eu pedi que ela retirasse um trecho na prova de gramática, que comprovasse que a personagem dos *Anjos no Aquário*, que ela usava o diário, como uma forma de ser um amigo, de contar os medos e as decepções dela, o fragmento que ela tirou foi: “*Estou morrendo de medo*”, então é uma identificação dela, com a personagem, ela já identificou, tanto que ela veio me perguntar: “poxa, você escolheu esse livro só por que eu tava grávida?”. Eu disse: “não, como eu ia adivinhar isso no começo do ano?” E não fui eu que escolhi o livro, uma lista já estava preparada quando comecei a trabalhar com Literatura, até então, seria somente redação.

Na falta de espaço para a discussão sobre a possibilidade do prazer, ocorre o silenciamento da singularidade do sujeito. A oportunidade de aproximação entre a professora e a aluna foi negligenciada, o silêncio da diversidade invade a sala de aula, que acaba amordaçada.

### **Territórios em conflito**

Avançamos em nossa análise, buscando apoio novamente em Foucault (1988) na “regra da polivalência tática dos discursos”: “O que se diz sobre o sexo não deve ser analisado como simples mecanismo de poder. [...] E, por essa razão, deve-se conceber o discurso como uma idéia de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável”. (Foucault, 1988, p. 95)

Ainda sobre o discurso da sexualidade, Foucault nos diz: “Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.” (Idem, idem). Assim o conceito de sexualidade aparece difuso, híbrido de significações, imbricado nas normatizações escolares. Como nos mostra o discurso de Mara, professora das redes municipal e estadual, ao descrever a avaliação sobre o uso do livro:

*Entrevistadora* - Na avaliação, você coloca alguma questão da sexualidade ou não?

*Mara* - Eu pergunto sobre os personagens... [...].. essa eu não sei porque quem fez foi Vanda... eu só apliquei ... Mas tinha uma pergunta lá, que ela colocou, eu acho que eu tinha até essa prova aí... Fora a questão do enredo, dos personagens, mas eu acho que tem uma questão pessoal sim... Lá no outro colégio a gente perguntou do por quê,, como ela evitaria, como ela poderia evitar essa situação... aí é a questão deles entrarem, se prevenir... né, *prevenção*... Nesse sentido ... Teve, teve sim, *uma questão de prevenção sexual*... De sexualidade, entendeu?

Eva, professora de duas escolas particulares localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, emite sua opinião a respeito dos livros:

*Entrevistadora*: Aí eu te perguntei, então, se você conhece outros títulos.... O que você acha, tem algum preferido seu sobre essa temática de gravidez na adolescência?

*Eva*: Gostei muito desse ( livro usado como avaliação bimestral)

*Entrevistadora*: Por quê?

*Eva*: Porque eu achei que *ele tratou de uma maneira bem suave assim o tema*, embora seja *um tema pesado*, mas houve certa suavidade ao tratar do tema e, porque os outros,

por exemplo, eu tinha indicado um livro há algum tempo atrás sobre gravidez na adolescência, eu não gostei daquele livro, eu não me lembro o nome [...]. Indiquei, mas eu não gostei do final dele [...]. Eu me lembrei de “Malhação”. Essa galerinha de adolescente que tudo acaba em festa, em pizza, uma coisa muito normal, os pais vão aceitar numa boa, que todo mundo vai amar a moça, que vai aceitar o filho dela na sociedade, uma maravilha. O livro acaba mais ou menos assim. Aquilo é mentira, as coisas não são dessa forma. Tem que enfrentar problemas, os pais não vão aceitar. Não vai ser tudo às mil maravilhas, mesmo o rapaz abandonando, *tudo vai ser azul e cor-de-rosa pra ela, não é verdade*. Ela vai crescer, ela vai ter que amadurecer à força. Então eu não achei *que o autor tratou com o realismo que deveria*. Esse eu já gostei.

No excerto da entrevista de Eva, os territórios se caracterizam pelo conflito e destacam-se pela ambigüidade, como aponta a multiplicidade de vozes vindas da Educação, da Teoria Literária e da Mídia. Eva também segue o caminho da necessidade do realismo, mas diz que gosta do livro pela *maneira bem suave* com que abordou o tema, apesar *de ser um tema pesado*.

O sujeito da nossa pesquisa, o (a) professor (a), depara-se com o fogo cruzado: suas percepções pessoais, as representações que perpassam a escola, sejam de juventude, maternidade, eficiência profissional... E, nesse emaranhado, a relação do professor, enquanto sujeito-leitor com o seu objeto de trabalho - o texto e suas mediações - merece considerável questionamento.

Sandra, professora da rede municipal de Sepetiba e Mangaratiba, nos conta com detalhes o desenvolvimento do trabalho com o livro:

*Entrevistadora* – Tem a apresentação escrita. Durante o seminário eles debatem com a turma?

*Sandra* – Isso. Não é uma coisa assim, o grupo fala e a turma fica quieta. A turma tem essa liberdade de entrar também naquele momento ali. Até porque, antes que eu esqueça, eles, entre eles, durante o período em que estão se preparando, eles falam: olha, eu tô lendo tal livro, o livro é assim, então tinha alguns alunos, algumas pessoas que não estavam nesse grupo, mas já conheciam a história por eles estarem comentando no intervalo.

*Entrevistadora* – Ou seja, vão trocando, né?

*Sandra* – É.

A possibilidade de discussão é aproveitada para explorar outros significados, outras vozes, diferentes ou não daquelas que o enredo apresentou. O mais significativo talvez seja a possibilidade do diálogo, da abertura, como novamente a professora nos sinaliza. Sua autorização é uma reflexão da prática pedagógica, na ruptura de um fazer ou dizer hegemônico.

A adoção desses livros, ainda que tragam como enredo temas atuais e vinculados à realidade, não assegura o interesse unânime da turma, na perspectiva de que a escolha normalmente foi do(a) docente, não dos(as) alunos(as). É imprescindível que haja mediação estimulante, já que a obra não agradará a todos; a diversidade de interesses, nesse caso, pode desencadear um conflito produtivo, enriquecedor.

Os aspectos descritos nesta análise formam um recorte preferencial, como colocado anteriormente. Outros aspectos certamente poderiam ser revelados por outros pesquisadores (as); sobretudo, estávamos conscientes de que os/as docentes, sujeitos de nossa pesquisa, em suas falas, posturas, maneiras de agir e interagir com as questões da entrevista não eram

objetos estáticos sob a lâmina do microscópio, mas seres humanos, que, como os/as pesquisadores/as, carregam um rol de ambigüidades.

### **Considerações finais**

As conversas “indecentes” sempre existiram. Bartolomeu Campos Queirós, no seu livro *Por parte de pai*, apresenta esta imagem poética do interdito e vai além: “Era preciso ser grande para ler”. (Queirós, 1995, p.11). Os casos indecentes eram descritos no alto da parede bordada de histórias escritas pelo avô; talvez próximo ao teto estivessem as histórias mais impróprias para aquele menino que precisava crescer para poder lê-las. Mas sorratamente, como em qualquer proibição, existem sempre maneiras de burlar: “[...] ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa.” (Idem, op.cit).

Queirós nos faz pensar que, coexistindo com o próprio, o próprio ou o adequado sempre existiram territórios impróprios, aqueles que não se adequavam a circunstâncias ou protocolos, como também sempre existiram as fronteiras para que esses significados fossem tutelados, como muros invisíveis formando barreiras por vezes intransponíveis.

No caso do nosso estudo, o foco recaiu sobre a apropriação docente. Entretanto, os livros pesquisados e os (as) alunos (as) não foram meros coadjuvantes, mas elementos preponderantes na trama complexa que é a busca dos significados, na pesquisa qualitativa. Como não poderia deixar de ser, as percepções, valores e preferências da pesquisadora / professora / mulher se fizeram presentes na análise e conseqüentemente nos resultados da pesquisa.

As apropriações docentes no uso dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência estão marcadas por investimento previsível, em perfeita concordância com o status quo, pois os significados produzidos pelos/(as) docentes buscam a visibilidade da sexualidade juvenil através do aparato pedagógico, invariavelmente atrelado a regimes discursivos imbricados na produção de regimes de verdade.

Assim, a literatura é percebida apenas enquanto “ferramenta” de trabalho, deixando em segundo plano o aspecto da fruição, seu uso na instituição escolar fica limitado à sua função pedagógica vinculada à estrutura curricular.

Nos discursos dos/as docentes entrevistados, os saberes intercambiáveis imprescindíveis à dinâmica da interdisciplinaridade preceituada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e emergentes na discussão educacional contemporânea aparecem em significações extremamente rarefeitas. Ocorrem sob o efeito colateral de eventuais determinações da estrutura escolar na busca de visibilidade e de resultados mensuráveis em vinculação direta com a normatividade pedagógica.

As maneiras pelas quais os/as docentes são levados/as a se reconhecerem como leitores/as das obras literárias, assim como mediadores/as delas junto aos jovens na discussão sobre aspectos da sexualidade e gênero no trabalho com o livro levam-nos a pensar sobre os dispositivos discursivos do auto-reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de sua sexualidade e da prática pedagógica.

A invisibilidade da teia de distribuição e consumo do livro como artefato cultural e pedagógico merece atenção mais detalhada em futuras pesquisas, devido à naturalidade com que esta “ordem do livro”, lembrando Chartier, se impõe, desdobrando-se em aparatos e instituindo maneiras de ler e de pensar.

Em todos os aspectos, foi importante perceber que, apesar dos entraves de um mecanismo educacional ensimesmado, os/as docentes incorporaram, ainda que na perspectiva de suas subjetivações pessoais e profissionais, uma discussão que poderia ser excluída, e que, realizada, evidencia por próprio risco, um esforço de professores e professoras para darem

resposta às demandas contemporâneas de seus alunos. Por último, não nos cabe qualquer avaliação para além dos eventos discursivos sobre os quais nos detivemos neste trabalho; a multiplicação dos efeitos nas práticas e nas subjetividades são elementos imponderáveis, como é a “natureza humana”.

## Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*: 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Júlio Emílio. *Anjos no aquário*. São Paulo: Atual, 1992.

\_\_\_\_\_, Júlio Emílio. *Aprendendo a viver*: São Paulo: Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_, Júlio Emílio. *Um sonho dentro de mim*. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. in: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. *Do livro a leitura*. In: \_\_\_\_\_. *Práticas da leitura* : 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I*. São Paulo, SP: GRAAL, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza et al. *Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência*. *Horizonte antropológico*. Porto Alegre, v. 8, n. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 30 Jan. 2007.

KRAUSE, Gustavo Bernardo G. *A qualidade da invenção*. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*: São Paulo, SP: DCL, 2005.2005.

LAJOLO, Marisa, *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo, SP, Ática, 2002

\_\_\_\_\_, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. Brasil: 3. ed. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Ática, 1999.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. *Estudo de uma coleção paradidática de língua portuguesa*. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar: escolar:Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução*. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 Mar 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*: 5. ed.Ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Por parte de pai*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: RHJ, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Caderno CEDES :CEDES:Campinas, UNICAMP, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25de março de 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil e ensino*. *Educação & sociedade*. São Paulo, SP, n. 8, p. 119-143, março, 1981

---

**Andréa Costa da Silva** possui mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde na UFRJ/ NUTES e atua desde 1985 no magistério no Rio de Janeiro. Possui as seguintes publicações: *Práticas de leitura na escola, relato de experiência*, nos Anais do I Seminário Saúde e Leitura: *Um olhar sobre as fichas de leitura:uma interpretação autorizada ?* nos anais do 15º COLE, e *Gravidez na adolescência nas obras de ficção destinadas ao público jovem : apropriação por docentes*, nos anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Participou com comunicação oral no 16º COLE.  
E-mail: acostadasilva@gmail.com

**Vera Helena Ferraz de Siqueira** é doutora em Educação e professora associada do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ. Integra o Programa de Pós Graduação Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ e coordena linha de pesquisa Mídia, identidades e gênero: linguagens e apropriações. Seus artigos mais recentes são: *A subjetivação de mulheres educadoras pelo cinema*, publicado na Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.31, jul/dez. 2006 e *O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes* (co-autoria Cláudia Ribeiro), publicado na Revista de Estudos Feministas. Florianópolis Vol.15, no 1/2007.  
E-mail: verahfs@yahoo.com.br

**Nilma Gonçalves Lacerda** é doutora em Letras, com o pós-doutorado em História Cultural. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), é pesquisadora colaboradora do Laboratório de Linguagens e Mediações do Programa de Pós

Andréa Costa da Silva  
Nilma Gonçalves Lacerda  
Vera Helena Ferraz de Siqueira

Delimitação de territórios nas apropriações  
docentes de livros literários que  
abordam a gravidez na adolescência

Graduação Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ. Publicou inúmeros artigos sobre leitura e escrita. Atualmente, seu projeto de pesquisa dirige-se às relações entre leitura e saúde, buscando inquietações no campo da produção do conhecimento. É autora de *Manual de Tapeçaria, ficção*, e de *Cartas do São Francisco: Conversas com Rilke à Beira do Rio*, ensaio.

E-mail: nilmalacerda@hotmail.com

*Recebido em outubro de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras

## O PROFESSOR E A PÓLIS: LETRAMENTO, UTOPIA E INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

*Míria Gomes de Oliveira*

Universidade Federal de Minas Gerais

Harmony and understanding, sympathy and trust abounding, no MORE falsehoods or derisions, golden living dreams of visions, mystic crystal revelation, and the mind's true liberation, Aquarius, Aquarius! (*Hair*. Gerome Ragni & James Rado)

### Resumo:

Neste artigo, analisaremos falas e fragmentos de interações de professores durante reuniões de formação em serviço em escolas municipais de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Nosso objetivo é discutir as relações por eles estabelecidas entre “letramento”, “utopia”, e “inclusão social na escola”. A análise revela que essas relações são edificadas em meio a discursos contraditórios. Apontamos a forma como os professores percebem o papel da escolarização na vida futura dos estudantes e como idealizam (ou não) a sociedade em meio a esse processo.

**Palavras chave:** Letramento, Utopia, inclusão social na escola.

### Abstract:

The Teacher and the Polis: utopia, literacy and social inclusion at schools

The paper analyses speeches and excerpts of interaction during teachers meeting in municipal schools of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Our objective is to discuss the relations they make between “utopia”, “literacy” and “social inclusion at school”. The analysis reveals that these relations are established through contradictory discourses. We also point down how teachers realize the role of schooling in the students’ future and how they idealize (or not) society in this process.

**Keywords:** Literacy, utopia, inclusion at schools.

## 1- Introdução: a escola e “o mundo lá fora”

Neste artigo, analisarei segmentos de interações extraídos de 26 reuniões de professores e formadores em diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), com o objetivo de discutir as relações estabelecidas entre letramento, utopia e inclusão social na escola. Participando dessas reuniões ao longo de um ano, pude notar como esses temas se destacaram nos questionamentos centrais dos educadores que vivenciam reformas educacionais dentro do programa educacional de inclusão social “Escola Plural” (EP)<sup>1</sup>, desde o ano de 1996.

A análise dos dados gravados em áudio me mostrou que, na visão dos professores, a importância da transmissão dos conteúdos escolares é justificada pelos processos de seleção “do mundo lá fora” – forma como se referem ao mercado de trabalho e à sociedade mais ampla. A intenção de “educar para o mercado de trabalho” gera discussões que apontam, ora para a idealização abstrata, ora para a afirmação do projeto de sociedade em que vivemos. Nesses momentos, percebi que o debate nos colocava diante da **pólis** – a dimensão da cidade em que é discutida sua construção política. A idealização da *pólis inclusiva* em oposição à afirmação da *pólis como ela é* se entrelaça à discussão sobre o papel social da escola e sobre o conhecimento nela veiculado. Os segmentos aqui apresentados foram selecionados tendo como critério a discussão dessas questões, durante a reunião coletiva semanal entre o grupo de professores de 1º, 2º e 3º Ciclos, coordenadores, diretores das escolas e professores do Departamento de Educação que realizam formação em serviço.

Entendendo “inclusão na escola” como o conjunto de medidas que visam garantir a educação a TODOS os cidadãos a quem o direito à escola foi historicamente denegado, problematizarei a visão de inclusão social como atribuível ao sucesso ou fracasso escolares, o poder atribuído aos processos de letramento escolar e o modelo de sociedade que essas visões requerem. Para isso, revisitarei algumas definições de *utopia* e apontarei as relações entre letramento, utopia e escolarização, para, então, apresentar a análise dos dados.

## 2. Utopia: conceitualizações e controvérsias

**Gonzalo** A natureza fartaria a todos, sem esforço ou suor. Traição e crime, espadas, facas, ou necessidade de todo engenho eu jamais teria. Pois de si jorraria a natureza em abundância sua colheita boa p’ra alimentar o meu povo inocente. (W. Shakespeare. A Tempestade, II,i).

Para visitar o conceito de utopia, é importante ressaltar, inicialmente, a irônica variação dos ideais utópicos de acordo com necessidades e especificidades contextuais e

---

<sup>1</sup> Escola Plural é o projeto político pedagógico implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte durante o mandato do Movimento Frente Popular, movimento este que congregou forças de esquerda em sua gestão. Izabel Cristina A. S. Frade e Ceris Salette R. Silva em artigo “A leitura de Textos Oficiais: uma questão plural” em Marinho & Silva (org.) *Leituras do Professor* (Campinas: Mercado de Letras, 1998), fazem uma análise da utilização dos cadernos da “Escola Plural” enquanto instrumento de formação continuada do professor, “tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país”. Este texto oferece uma visão do processo vivido nas escolas dentro do projeto citado.

históricas. Essa afirmação será fundamental para as reflexões que desenvolverei, porque influencia as diferentes definições do conceito de utopia e nutre o debate acadêmico que as posiciona, reiterando-as ou negando-as, como um significante fundamental para a reinvenção da democracia moderna.

Nesse debate, a mentalidade utópica se apresenta a partir de diferentes pontos de vista:

- como um estado de incongruência em relação à realidade - em que a experiência, o pensamento e a prática se orientam para objetos que não existem na situação real (Mannheim, 1976);
- como uma espécie de sonho social que não leva em conta os passos reais que devem ser dados para a construção de uma nova sociedade (Ricoeur, 1989);
- ou como negação do mito da religião por “romper com o ideal de paraíso após a morte ao imaginar uma sociedade perfeita como produto da ação humana, auto-regulada pelos indivíduos que nela vivem” (Montero, 2001, p.56).

Moreira (1987, p.21) destaca duas abordagens de utopia: uma abordagem que a aproxima das “grandes narrativas” por apresentar dogmática e autoritariamente uma determinada visão de futuro como “a” necessariamente melhor; outra que enfatiza a **função simbólica** das construções utópicas, concebendo-as como projeções imaginárias. Nessa última abordagem, utopia é “a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que vale a pena lutar (Santos,1995)”.

Na literatura e nas artes, a invenção do futuro modelada, ora pelo passado, elegendo determinada época como ideal de perfeição, ora através de uma imaginação prospectiva, também retrata as variações da conceitualização de *utopia*. A análise dessas duas perspectivas foi discutida na obra de Mikhail Bakhtin (1988, 1993, 1997) e seu posicionamento tem uma especificidade histórica que merece ser destacada porque revela os fundamentos ético-políticos em torno de propostas utópicas. Bakhtin nos alerta sobre toda idealização de futuro atrelada a determinações pré-concebidas. Para entendermos, por exemplo, a afirmação de que “a escatologia sempre percebe um fim relativamente próximo de modo que o segmento do futuro que o separa do presente desvaloriza-se, perde o significado e o interesse: é o prolongamento inútil de uma duração indeterminada do presente (Bakhtin, 1988, p.265)” é necessário levarmos em conta o contexto soviético em que viveu. A ideologia marxista-leninista reconheceu a tradição utópica como predecessora, e a afirmação de Bakhtin constitui uma crítica aos aspectos opressores e deterministas de sua época, através de uma ênfase anti-utópica (Morson & Emerson, 1990, p.398). Para Bakhtin, o segmento do futuro se valoriza a cada momento em que exploramos suas possibilidades imprevisíveis, seu potencial de porvir aberto, ao criarmos novas possibilidades de futuro diferentes das naturalizadas no presente.

No entanto, ao mesmo tempo em que as declarações anti-utópicas na obra de Bakhtin nos alertam sobre os perigos do autoritarismo utópico, que elege apenas um modelo social possível, seus estudos sobre a carnavalização da literatura dão margem a outra visão de “utopia”. Por enfatizar o impulso emancipatório na voz dos oprimidos e o poder social de transformação que as inversões sociais vividas no curto período do carnaval podem gerar, a perspectiva de carnavalização aponta para um modelo dialógico de utopia (Gardiner, 1999, p.259), que vou defender.

No carnaval, vive-se o início de um mundo de interação e ação dialógica porque, nele, a utopia não tem a ambição de criar nem de informar o movimento de transformação social: ela é parte integrante do movimento e se opõe ao monologismo oficial que pretende possuir uma verdade acabada. As possibilidades são criadas no campo da comunicação dialógica, no campo das **trocias interativas cotidianas** que edificam a pólis. Utopia é o “*lugar nenhum*” não definido previamente e em eterno porvir **agora**. Como um significante utópico, o carnaval não é aquilo que muda, mas o que incita às ações de mudança (Oliveira, 2005, p.102). Ele é um chamado à ação. O “utopista” é o iniciante de um mundo de interação e ação dialógica.

Para Bakhtin (1997), a utopia pode passar de uma forma monológica a uma forma dialógica. A visão utópica, longe de surgir totalmente “armada” da cabeça de um só homem, nasce entre os homens que a procuram juntos no processo de uma troca dialógica. Assim, a utopia já não tem a função de convencer ou de fazer compreender o valor de um modelo ou de uma solução para a questão social. Ela tem como tarefa fazer desejar, pôr em marcha o desejo das massas. A utopia deixa de ser um discurso que emana do saber para esclarecer a ignorância (propagado pelos ideais cartesianos) e passa a ser o significante que escancara a porta ao desconhecido, para um futuro verdadeiramente novo, irreduzível ao presente ou a um futuro distante. Irreduzível, tão pouco, às imagens idealizadas do passado.

A perspectiva dialógica rege também o *novo espírito utópico* defendido por William Morris [1890] em “Notícias de Lugar-nenhum”. Para mudar o conceito monológico de utopia, Morris propõe como princípio a troca de fantasias, um espaço para a liberdade de todas as liberdades. O entendimento de utopia não tem a função de fazer compreender um modelo para a questão social, mas fazer criar modelos e possibilidades. Essa visão se assemelha, ainda, à de Ernst Bloch (1988) que entende utopia como um componente indissociável da condição humana, um desejo contido e uma busca por reconciliação.

Abensur (1990, p.119) contribuiu para as reflexões sobre *o novo espírito utópico* ao apontar alguns de seus traços distintivos. O primeiro traço é a ruptura com a crença na autarquia e na supremacia de uma consciência única para que os cidadãos-utopistas coloquem-se em posição soberana de inventores cotidianos de uma ciência social. Outro traço é o princípio da auto-emancipação do proletariado e a recusa da “seita utópica” enquanto estrutura autoritária de comunicação e de ação revolucionária. Por fim, o modelo da revolução vinda do alto, que se alimenta do mito do legislador revolucionário, é apontado como aspecto a ser superado na construção de um “novo espírito utópico”.

Diante dessas considerações, passarei ao trabalho de Souza (2001) para refletir especificamente sobre a variação dos ideais utópicos e suas implicações para os estudos sobre escolarização e letramento. Essas reflexões permitem perceber o significante utópico e o valor atribuído ao conhecimento em nossa sociedade como elos importantes da cadeia simbólica que geram modalizações discursivas e determinam crenças e ações dos professores.

### 3. Utopia, escolarização, letramento

De acordo com Souza (2001), quatro utopias clássicas despontaram no alvorecer da modernidade. A primeira traduz-se no mito de Cocanha, país imaginário da abundância e do prazer, que retrata a inversão da realidade da Europa Medieval. Nesse período, a escassez de alimentos e a fome predominaram para a maior parte da população. Interessante notar que não

há indicação de uma organização social ou política do país. Trata-se de um imaginário da fartura que aparece em um conjunto de mitos e lendas, dentre as quais Cocanha se destacava.

A segunda é a “Utopia” de Thomas More. De fato, More foi o primeiro a imaginar e a determinar uma organização ideal de sociedade a partir da crítica ao quadro sociopolítico da Inglaterra e de outros países europeus do século XVI. Além da remissão ao desejo de renovação social, moral e política, More cunhou a expressão “Utopia” que resulta da fusão do advérbio grego **ou = não** com o substantivo **topos = lugar**. Utopia é a nação-ilha-cidade imaginária que deu nome ao clássico escrito em 1515.

O insularismo ou isolamento é também característica comum às duas outras idealizações sociais apontadas por Souza (2001): “Cidade do Sol” de Camponella [1613] e “A nova Atlântida” de Bacon [1627]. Pode-se interpretar esse isolamento das comunidades utópicas como uma forma de proteção das influências nefastas da sociedade real<sup>2</sup>.

Os ideais humanistas fazem da obra de More um dos pilares das reflexões em torno do tema utopia ao levantar questões que ainda se encontram por resolver em nossa sociedade, retratadas em passagens como:

“Abandonais os jovens, desde tenra idade, a uma educação ociosa e a um contágio progressivo com o vício; quando chegam à idade adulta, dais-lhes severos castigos, em nome do Senhor, pelos mesmos crimes que impunemente cometem desde a infância. Que fazeis deles senão ladrões, para em seguida os enforcardes?” (More, 1986, p.34).

Em “A Cidade do Sol”, de Camponella, a idealização nega a organização familiar como base da sociedade porque essa instituição é responsável pelo amor próprio, fonte dos males entre os homens. Na “Cidade do sol”, os habitantes devem trocar de moradia a cada seis meses para não criarem laços amorosos familiares. Essa idealização questionou, sobretudo, os interesses econômicos que determinavam os laços matrimoniais do período em que a obra foi escrita. Além disso, cada cidadão tem **o seu lugar** e encontra, na sociedade igualitária, as condições para uma boa vida e para o desenvolvimento das virtudes porque ela não é regida pela propriedade privada.

Interessante perceber que, apesar da negação da instituição familiar, idealiza-se a existência e o papel social da instituição escolar. Como diz Camponella:

“As crianças, enquanto são de colo, permanecem no quarto das mães. A partir de certa idade, são separadas delas e educadas juntas, em todas as artes e ciências, e no ofício

---

<sup>2</sup> Essa característica comum às idealizações utópicas - o isolamento para evitar o “contágio de influências nefastas” – foi notada, por inúmeras vezes, em nossas reuniões, como um argumento contra a presença de alunos que não se encaixam nos modelos naturalizados na instituição escolar, principalmente em relação aos alunos que se encontravam em liberdade assistida, ou seja, adolescentes que já cometeram delitos. Os professores referiam-se a eles como aqueles que põem em risco os demais devido à possibilidade de “contágio” moral (ou melhor, imoral). Acredito que a subdivisão de cada série em “classes” por níveis de habilidades, que orienta a enturmação na escola, também pode ser vista como uma ressonância do ideário utópico do insularismo na organização escolar.

para o qual demonstraram aptidão durante a formação. Meninos e meninas recebem a mesma educação (citado por Souza, 2001, p.14)."

O modelo educacional previsto é semelhante ao regime dos colégios internos e já sugere o papel da escola na organização de uma sociedade. Quanto à questão de gênero, os avanços são significativos se levarmos em conta a discriminação da mulher e o limitado acesso do público feminino ao mundo das letras e do conhecimento socialmente valorizado da época. O livro aponta, ainda, para uma espécie de monarquia universal, acima da qual reinaria o papa. Numa Itália dilacerada por grandes divisões internas, o anseio por um governo centralizado se revela na utopia da "Cidade do Sol".

No entanto, é a versão de Bacon, em "A nova Atlântida", que me permitirá discutir com mais precisão a relação entre letramento, utopia e escolarização. Como More e Camponella, Bacon indica, de forma clara, uma organização social e política com o fim de assegurar o bem-estar terreno dos indivíduos, tal como é o caso das utopias. Ainda que não questione as instituições políticas nem as relações sociais, o que torna a ilha de Bensalém um modelo de sociedade é a existência de uma instituição chamada "Casa de Salomão". Seus membros são encarregados de produzir e difundir as ciências no "reino". **O objetivo da instituição é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano na realização de todas as coisas que forem possíveis.** Para isso, dispõe de instrumentos próprios - diríamos que dentre eles a escrita - e lugares apropriados para a investigação sobre todos os ramos do saber - dentre eles a escola -, sobre as artes mecânicas, e sobre os meios de tornar a vida mais cômoda:

Bacon esperava, com o desenvolvimento do saber, o estabelecimento de uma sociedade mais feliz. Sua obra reflete as preocupações da ala radical da Revolução Inglesa na medida em que, através de uma postura anti-aristotélica, buscava atingir os bispos e o que eles representavam dentro do poder político da monarquia inglesa. Com isso, sua obra atingiria as velhas estruturas, elegendo o conhecimento iluminista como alternativa para a transformação social. O conhecimento passa, então, a ter um poder organizador na sociedade que justifica até hoje – pelo menos em tese – a condição do professor/instrutor no contexto mais geral da divisão social do trabalho (Signorini, 1994) e fundamenta a crença no poder do conhecimento como possibilidade de ascensão social.

Vale destacar este ponto porque, em nossa experiência, a crença no poder iluminista como forma de ascensão social, como forma de poder organizador da sociedade perpassa o discurso dos professores e formadores, em afirmações como as seguintes:

"A escola plural é excludente na medida que "manda para fora" alunos não aptos, com inúmeras defasagens de conteúdo. Mesmo dentro da escola, o aluno fora de faixa etária é excluído. A inclusão é apenas física..."

"Sabemos que os saberes são complexos e universais... Como negar isto em uma escola de qualidade?"

Note-se, na primeira fala, a afirmação sobre a ineficiência em relação à transmissão de conteúdos ao final do ensino fundamental (a escola plural... manda para fora alunos não aptos...) como sinônimo de exclusão, sugerindo que esses conteúdos garantem a inclusão "lá

fora”. Na segunda fala, a representação dos saberes como “complexos e universais” coincide com a ideologia do mito racionalista do letramento na medida em que reafirma a eleição de *um saber* universal como aquele que garante a escola de qualidade. Esta afirmação diverge dos ideais de uma escola inclusiva por desconsiderar as especificidades locais, a valorização da cultura e dos saberes dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.

De fato, o que é cobrado dos alunos no “mundo lá fora”, muitas vezes, é o conhecimento escolar. No entanto, vale ressaltar que, ao reproduzir e legitimar apenas determinadas formas de conhecimento, a escola serviu como um dos aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1983) usados para manter o conhecimento que interessa às formas de produção e consumo, i.e., ao sistema capitalista.

Desta forma, entendemos que estes posicionamentos não coincidem com o ideal utópico que defendemos fundamentalmente por não estarem abertos às novas formas de conhecimento e às possibilidades de diálogo e saberes que podem ser construídas em contexto escolar e por reafirmarem a necessidade de a escola reproduzir as demandas e o modelo de sociedade excludente que *ainda* temos.

No entanto, penso que, ao fazerem essas afirmações, os professores não têm o desejo explícito de manter a sociedade como ela é. É importante demonstrar tais situações porque, ao se posicionarem dessa maneira, eles acreditam que defendem a inclusão social de seus alunos, já que é assim que o imaginário social está constituído. Importante, pois, percebermos as artimanhas ideológicas do sistema que nos levam a **contradições** como estas e que estão na base da sistematização do conhecimento como forma de poder organizador da sociedade.

Essa sistematização do conhecimento disseminou práticas de leitura e escrita nos diversos contextos que constituem a nossa sociedade grafocêntrica e a habilidade relativa a tais práticas resulta da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”, ou melhor, resulta no conceito de letramento que de acordo com Soares (1998) é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive:

Especificamente em relação ao contexto escolar, um espaço privilegiado para o ensino/aprendizagem desse conhecimento, ressaltaria as conseqüências e ponderações também apontadas por Soares (2000) em relação às questões socioculturais associadas a essas práticas:

“crianças das camadas favorecidas têm um convívio inegavelmente mais freqüente e mais intenso com material escrito e com práticas de leitura e de escrita do que as crianças das camadas populares, e, o que é mais importante, essas crianças, porque inseridas na cultura dominante, convivem com o material escrito e as práticas que a escola valoriza, usa e quer ver utilizados. Dois aspectos precisam, então, ser considerados: de um lado, a escola deve aprender a valorizar também o material escrito e as práticas de leitura e de escrita com que as crianças das camadas populares convivem; de outro lado, a escola deve dar oportunidade a essas crianças de ter acesso ao material escrito e às práticas da cultura dominante. Da mesma forma, a escola que serve às camadas dominantes deve dar oportunidade às crianças dessas camadas de conhecer e usufruir da cultura popular, tendo acesso ao material escrito e às práticas dessa cultura.”

Vejam, então, como esses discursos se apresentam, se entrelaçam e se contradizem nos dados.

#### 4. Utopia X “o mundo lá fora”: a visão dos professores da RME-BH

A crença no poder do conhecimento foi manifestada nas reuniões de formação em serviço, sempre vinculada à possibilidade de ascensão social, como podemos constatar no depoimento do professor da Escola 1, em uma das reuniões<sup>3</sup>:

PMa - Eu tive muita dificuldade pra estudar. Meu pai era muito rígido. O pessoal pode me taxar de retrogrado porque eu não acredito nessa Escola Plural. Porque quando o indivíduo bater lá na porta eu não vou dar apoio pra ninguém. Não vem me falar que não é com prova que é SIM. Depois vai tudo pra rua pedir esmola”.

É interessante perceber que PMA não nomeia o sujeito em seu lugar social de “mendigo”, mas como “indivíduo”, único responsável por seu “destino” e autor de ações previsíveis (“bater à porta”, no sentido de pedir ajuda; “ir para a rua”; “pedir esmola”).

De acordo com o professor, a “prova”, instrumento de avaliação, é capaz, de impedir que o aluno vá *“pra rua pedir esmola”*. Essa fala reflete o poder organizador do conhecimento e coincide com o mito do letramento como forma de ascensão social e como sinônimo de superioridade cognitiva que não só justificam as pretensas superioridades dos letrados como atribui aos iletrados as falhas da sociedade e do mundo (Olson, 1997, p.19).

Signorini (1995, p.162) assim expôs esta visão:

“As relações de causa e efeito, assim instituídas, entre poder social e saber escolarizado – o estudado pode (ou consegue) porque sabe; o “não estudado” não pode (ou não consegue) porque não sabe – são de natureza ideológica (Street, 1984) e estão historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas chamadas sociedades ocidentais modernas (Habermas, 1984). A concepção contemporânea de progresso e de desenvolvimento, frequentemente associada a taxas de escolarização – ou de analfabetismo – é prova disso.”

O letramento é visto como atributo essencial do indivíduo, como um requisito ou parte formativa de uma mentalidade ou modo de pensamento característico de uma época civilizada, quaisquer que sejam as conseqüências sociais associadas (Collins & Blot, 2003, p.23).

---

<sup>3</sup> S. = segmento

PDE = formadores do Departamento de Educação

P + Iniciais de sua disciplina. Ex.: PMA : professor de Matematica

/ = pausa breve // = pausa longa

[xxxce] = falas simultâneas incompreensíveis

/.../ = corte na transcrição

Observe-se que a ligação entre letramento e inclusão social na escola subjaz à fala de PMa na medida em que, para ele, apenas com a assimilação do conhecimento escolar, apenas respondendo aos níveis de avaliação da escola, o aluno pode escapar da miséria das ruas. O que o professor parece não perceber é que a organização racional da escola atua a partir de um currículo oculto que institui regras determinantes para a ação pessoal e social dos alunos. Consciente e inconsciente, formal e informalmente, a organização das relações trabalhistas e sociais estrutura o microcosmo da escola e é assimilado pela comunidade escolar.

Assim, as bases morais e sociais do letramento ganham reforço diretamente do ambiente construído para transmiti-las (Graff, 1995, p.69). A maior consequência é, sem dúvida, a incitação à impotência e passividade política. Essa ideologia é subjacente ao modelo funcional de letramento em que o objetivo maior é o de servir aos interesses da elite à custa dos interesses dos subordinados. Com isso, são gerados sentimentos no próprio jogo que é praticado no processo de aprendizagem das regras, habilidades, crenças e valores que são divulgados como necessários à participação das forças hegemônicas da sociedade. Nesse sentido, diante de referências às bases morais e sociais do letramento, conforme exposto na fala de PMa, estamos também diante de relações estabelecidas entre o letramento, a inclusão social e as formas de idealização social.

Como na “Nova Atlântica”, de Bacon, o conhecimento em nossa sociedade tem um poder organizador. A escola, que aqui comparamos à “Casa de Salomão”, é uma das principais instituições responsáveis pela mediação e disseminação desse poder. Isso faz do processo de escolarização um processo político e um significativo utópico, na medida em que é determinante não só em seu tempo presente, mas principalmente para as possibilidades de um “futuro melhor” dos alunos. As práticas de letramento escolar são condição para o desempenho dos futuros agentes sociais. Graff (1995:86) nos mostra as raízes históricas desse pensamento:

“Uma das suposições centrais das muitas de nosso conjunto, herdada de relações letramento/sociedade é a de juntar letramento com desenvolvimento econômico e trabalho. Toda uma escola de pensamento econômico, a assim chamada teoria do “capital humano” iniciada por Becker e Shultz, tem suas raízes nesse preceito que foi proeminente na teoria e nas táticas de modernização. O principal problema para o desenvolvimento econômico é a doutrinação da força do trabalho... Professores não conseguem entender que com isso só conseguem contribuir para a instrução de uma dimensão disciplinar. O mercado de trabalho não quer uma educação para ler e escrever, mas comportamentos e valores exigidos para industrialização, produtividade e hábitos socialmente aprovados. A escolarização constitui então um treinamento em ser treinado.”

Concordo com as afirmações de Graff, na medida em que questionam o uso da dimensão disciplinar como instrumento determinante na formação de corpos dóceis, de alunos alienados e sem senso crítico. Essas práticas disciplinares são utilizadas para garantir apenas o ensinamento do conhecimento legitimado pela elite econômica. Contudo, “ensinar e aprender” envolve o desenvolvimento de habilidades (como a leitura e a escrita) em que a disciplina é fundamental. Entendo disciplina como um comportamento necessário à troca, transmissão ou construção de conhecimentos. Comportar-se de forma disciplinada é garantir

momentos em que a atenção dos sujeitos está focada no processo de construção de um **conhecimento significativo**. A dimensão política funda as escolhas curriculares.

O significado político do letramento tem a ver com as formas que ele assume e com o papel que ele exerce no processo de idealização de uma sociedade democrática. As práticas de letramento escolar são, antes de tudo, armas contra (ou a favor) da opressão. Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser essa a tarefa mais importante da escola. O mesmo contexto social que foi utilizado para fazer da aprendizagem da escrita uma forma de escravização (Olson, 1995, p.25) passa a ser um contexto subversivo e libertário (Freire, 1988).

Não pretendo, de forma alguma, negar o poder social do conhecimento em nossa sociedade. Ele é real. Escolarização e letramento são fatores importantes na busca de metas humanas na sociedade moderna. Pelo contrário, ao apontarmos as relações entre utopia, letramento e inclusão na fala dos professores, estamos, de certa forma, desvendando este poder. Porém, o entendimento sobre *o que letramento e escolarização sejam* e sobre como e com que alcance podem contribuir para a construção de uma sociedade melhor torna-se questionável na medida em que as relações estruturais de poder desigual na sociedade não são reconhecidas como conseqüências históricas estabelecidas pelos cidadãos que edificam e sustentam a pólis em que vivem, ou melhor, conseqüências de como os humanos organizaram suas vidas sociais. Torna-se questionável, ainda, porque, sem o reconhecimento do papel político, os professores tendem a confirmar as desigualdades e práticas excludentes na escola em nome desse “poder” social do conhecimento.

Este talvez seja o maior risco da crença e reprodução de um ideal iluminista racionalista: tomar o já-estabelecido como ideal e não o questionamento e a construção de relações sociais diferenciadas e mais justas. O que não quer dizer que os professores que defendem este ideal de escola não sonhem ou que o ideal racionalista não atue como um significante utópico: o que os dados nos levam a crer é que eles sonham e idealizam a sociedade, sem perceber as contradições sociais que defendem a partir da manutenção dos ideais liberais e capitalistas que fundamentam o mito racionalista de letramento e que não coincidem com o ideal dialógico, *sempre-em-construção*, para uma escola inclusiva.

Parece-me que se tornou inerente ao entendimento de letramento e escolarização uma confusão entre a visão prescritiva de letramento – como uma afirmação de valores e usos do conhecimento, e uma visão descritiva de letramento – como habilidades cognitivas promovidas e acessíveis através da escola.

No excerto de interação abaixo, as relações de causa e efeito entre saber escolarizado e inclusão social de alunos de classes desprivilegiadas ficaram evidentes. Nessa reunião, a equipe de formadores foi chamada à escola para discutir os critérios da ficha de avaliação dos alunos. Na verdade, nesta época, as fichas de avaliação eram feitas pelas escolas, mas dependiam da aprovação da equipe pedagógica do departamento de educação. A fiscalização e aprovação do modelo de fichas avaliativas era um mecanismo de controle burocrático, criado na implementação da EP como forma de garantir a discussão de uma das ações que sempre permaneceu como a mais polêmica dentre as implementadas pela EP: a avaliação. Neste momento, eles discutem questões relacionadas ao relacionamento dos alunos e, logo a seguir, aflora a discussão sobre a EP:

### SI. Escola 2

PA - ...E cê vê que é despreparo deles [dos alunos], de conhecimento até mesmo de vivência/.../ E isto deixa a gente assim...Por mais que a gente tente aproximar...

PDE – E isto é por causa desta outra cultura que a gente tem pra oferecer. Isto aí já tá mais que claro/.../É que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?

PA – Pois é, mas o que eu fico pensando é que o que é mais complicado para o professor é que ele tem uma formação “x” e tem que reduzir a “y” para atender a uma escola sem estrutura. Eu acho que aí já começa a ultrapassar os limites do professor/.../ **Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele. Estes meninos aqui... eles não têm vontade. Eles não pensam em nada não. É assim eles...eles não sonham não. O máximo que eles querem é casar e ter filhos.... não pensam no mundo aí fora, não... vão ficando por aqui... A vontade nossa é de fazer isto também acordar eles /.../** Porque a Escola Plural é ainda mais excludente. Não dá pra negar que nós temos uma formação/ poxa/ que nós fomos educados e eu não estou preparada para lidar com este tipo de aluno de uma escola sem estrutura. É uma questão de estrutura.../.

PDE – /.../ Eu tenho pensado muito nesta questão que tem sido constantemente colocada/ né/ de que os alunos estão simplesmente passando/ e que estão sendo/ no final das contas/ excluídos da mesma forma/ e// e isto// é realmente muito angustiante/ Serve pra gente tá pensando: que Escola Plural foi construída até aqui/ em cinco anos?/ sem culpa/ né?/ Sem dizer que a culpa é do professor/ é do aluno/ é da EP que não dá bomba/ Mas/ assim/ a certeza da necessidade da gente tá repensando nossa prática/ até minha mesmo/ neste lugar que eu estou ocupando nesta rede agora. Isto tem que ficar muito claro mesmo, a gente tem que tá dialogando. E como que é este desafio nosso de estar construindo uma escola inclusiva dentro de uma sociedade que cada vez mais exclui/ que cada dia mais cobra/ **Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?//** Quando cê fala, professora/ que você aprova o “Provão”/ e a escola aqui ela tem autonomia pra tá dando o provão/ ou não/ o que que a gente estaria condenando na idéia de “Provão”?// É exatamente o que exclui/ o que seleciona/ o que vem cobrar conhecimentos historicamente legitimados/ é o que exclui a cultura dos alunos.// Eu não tenho nada contra o “Provão”// Agora se ele exclui/ se ele vem é reforçar uma política de exclusão que tem mais de duzentos anos/ ele vai ser colocado em questão sim...// Ele vai tá realmente é ajudando o menino a abrir/ é a buscar a vida/ é a buscar o ser humano enquanto uma pessoa que tem um mundo enorme de possibilidades na frente dele/ ou é / realmente / a inculcar a competição?// É esta sociedade que a gente tá construindo?/.../ Então se a gente não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...

PA – [Que exclui o próprio professor...]

PER – Que exclui o professor também, né?/...?Então assim, o nosso material é o humano. Ele não é um material pra marcar cruzinha.

A imagem que PA tem de seus alunos – “despreparados” a ponto de ter que reduzir o seu conhecimento acadêmico a “y” porque os alunos não conseguiriam aprender, ou ainda, alunos que não têm vontade ou que não sonham com “o mundo aí fora” – é influenciada pelo

mito de “esclarecer o ignorante” para uma “sociedade iluminada” (Signorini, 1994), presente em sua fala principalmente através da metáfora do adormecido (*PA -Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele.*).

Como no *modelo autônomo de letramento* descrito por Street (1984), em que a construção de conhecimento se dá de forma descontextualizada, essa visão de PA desconsidera os conhecimentos do educando (*...E cê vê que é despreparo deles, de conhecimento até mesmo de vivência*), deixando transparecer uma imagem de aluno “tábula rasa”. Centrada em seu próprio universo sócio-cultural e econômico, a professora acredita que *eles não sonham não*, que devem ser “acordados” porque as ambições deles (que segundo ela, se “restringem” a casar e ter filhos) não são as do “mundo aí fora”. Nesse sentido ela parece concordar com a sociedade conforme ela é. A relação estabelecida por ela entre o despreparo dos alunos em relação às práticas de letramento escolar e o fato de os alunos “não sonharem” nos coloca a pergunta: será que, na visão da professora, eles não sonham com ascensão social porque eles não satisfazem o seu ideal de aluno? Novamente, o que percebemos é que a condição para “acordar os alunos” parece ser a incorporação da sua cultura, seu saber que tem “o” poder organizador na sociedade.

Esta é a visão das utopias totais e monológicas, a visão dos valores iluministas como um otimismo secular (baseado na sociedade européia pós-feudal) e como um desejo racional de conter o mundo em um todo homogêneo, de impor uma ordem e de excluir a diversidade e a diferença (Gardiner, 1999, p.255). Não quero dizer que não haja um significante utópico dentro desse posicionamento. Apenas questiono a forma como este significante tem se imposto através de discursos e contradições ideológicas. Algo parecido com a afirmação de Marx e Engels no “Manifesto comunista” sobre o “socialismo conservador” ou “burguês”:

“Os burgueses socialistas gostariam de conservar as condições de existência da sociedade moderna, mas sem as lutas e os perigos que decorrem necessariamente dela. Querem conservar a sociedade existente, mas sem os elementos que a perturbam e a dissolvem. **Querem a burguesia sem o proletariado** (citado por Abensur, 1990, p.52. Grifo meu)”.

Ou querem a escola sem a diversidade cultural que os alunos de classes economicamente desfavorecidas a ela impõem.

Diante desse segmento, faz-se necessário apontar um desdobramento dos dois modelos de Street (1984). De fato, PA se aproxima do *modelo autônomo de letramento* por não reconhecer o horizonte sócio-cultural dos alunos. No entanto, ela não se restringe ao ‘não-reconhecimento’. Seu posicionamento se diferencia desse modelo porque sua visão não é simplesmente descontextualizada: ela reconhece e privilegia apenas o valor de seu próprio mundo cultural. Com isso, nega qualquer possibilidade de aceitação do segundo modelo de Street, o *modelo de letramento ideológico*, que pressupõe o reconhecimento do conceito de letramento como um processo dinâmico em que a cultura canônica interage com a cultura popular.

Suas falas nos levam a crer que, em sua visão, o letramento escolar apenas ajudará o aluno a se curvar diante das regras excludentes e da ideologia competitiva do mercado de trabalho. Com isso, ela afirma o modelo de sociedade em que vivemos e nos coloca diante de um modelo que aqui chamamos de *letramento ideológico excludente*, regido por crenças e

ideologias que historicamente garantem a reprodução de valores, conhecimentos, linguagens, enfim, da cultura das classes economicamente favorecidas.

Essas afirmações podem sugerir uma visão de letramento fundada em um marxismo por demais ortodoxo, que não me parece, de forma alguma, a única ou a melhor alternativa ideológica. Ao questionar a hegemonia da cultura das elites e o papel que exerce no currículo canônico tradicional, não estou propondo o seu banimento, mas que haja um diálogo entre culturas, entre linguagens e visões de mundo. Além disso, seria inocência acreditar que os responsáveis pelo processo escolar nas escolas públicas de hoje sejam membros da classe dominante. Professores que correm periferias dos grandes centros e das cidades do interior do Brasil há tempos vêm vivendo o processo de proletarização de sua profissão. Então, as possibilidades de transformação dessa cultura escolar são enormes, até mesmo pela ausência de uma sistemática contínua de formação de professores.

A visão de PAr se difere, ainda, do mito do letramento como sinônimo de progresso social (Olson, 1997, p.21) porque não há a pressuposição de que os alunos letrados construirão uma sociedade melhor. Eles se adequarão às regras da sociedade que já está posta. O letramento escolar servirá, portanto, para moldá-los a essa sociedade.

Sua visão é excludente e anti-utópica em dois sentidos:

- em relação ao aluno, ela afirma sua “*vontade de acordá-lo*” como algo que não se concretizará já que “*eles não têm vontade de acordar*”;

- ela não acredita em um outro modelo de sociedade em que a inclusão de todos seja direito de cada cidadão. A apropriação do conhecimento é necessária para que eles sejam incluídos na sociedade competitiva e excludente em que (ainda) vivemos, e não para a construção de uma sociedade igualitária.

Em parte, PA tem razão: o letramento é um dos fatores necessários à inclusão no mercado de trabalho porque vivemos em uma sociedade letrada. Mas não é o fator determinante e nem é sinônimo de Inclusão Social, como a idealizada. O processo de *inclusão* que defendemos vai além da aquisição de um emprego. Uma sociedade inclusiva é, antes de mais nada, aquela que respeita a subjetividade de cada ser humano. Nela, o letramento não é nem causa nem consequência determinante do processo de formação e desempenho das identidades sociais. Esse processo é, antes, *mediado* pelo letramento (Collins & Blot, 2003, p.122).

PAr tem razão, ainda, ao reclamar da falta de estrutura de nosso sistema educacional que muitas vezes “*exclui o próprio professor*”. Os fatores que determinam o baixo alcance do letramento escolar já eram apontados por Graff (1979): condições físicas, superpopulação das salas de aula, poucas oportunidades de formação dos professores, baixos salários etc.

Não podemos descartar, de todo, a avaliação que PAr faz do processo. Ela pode não ter o domínio categorial para ajustar a sua fala aos fatos que transcorrem na escola, mas não podemos recusar essa sensação imediata, até irrefletida, que ela tem do processo escolar. Isso é real, não há como negá-lo. Se o poder institucional quiser contar com os professores para um devir utópico, ouvi-los é o ponto de partida.

Indo um pouco além de sua leitura, diríamos que, como estamos diante de um programa político-pedagógico de *inclusão*, além da “infra-estrutura”, das medidas compulsórias de inclusão e da parceria entre as secretarias do município, a “superestrutura”, as concepções ideológicas dos sujeitos envolvidos são determinantes para sua realização.

Como dito por PDE : **“Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?”** .

Sua resposta aponta para uma alternativa dialógica de construção de conhecimento **(que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?)**, como exemplificado pelo trabalho de Freire (1988). Sua consideração de que o aluno possui conhecimentos é, sem dúvida, uma pré-condição para a implementação de práticas de letramento inclusivas.

PDE questiona a prática do provão adotada na escola como forma de levar PA a perceber que a dimensão ideológica que determina nossas ações é **vão** importante quanto a infra-estrutura necessária à viabilização de um projeto de educação inclusiva. Sua fala refere-se, ainda, à importância do significante utópico para o bom andamento do projeto **(Então se a gente não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...)**.

Na verdade, a importância do significante utópico como força que move a **construção** da **pólis** inclusiva foi uma das muitas lições que aprendi com os professores durante as reuniões:

PHis – ...olha, e a gente pode deixá-los [os alunos] lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam /.../ eu só queria eh, se você pegar os cem anos de história aí/ a classe baixa não tinha acesso à escola de forma nenhuma, né?// Depois ela teve acesso à escola, mas era excluída. Foi um passo, né? Agora ela tem acesso, não é excluída, mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né? /.../ele estar na escola, eu acho que foi um grande passo para a não exclusão. Agora o próximo passo é garantir o acesso.

A perspectiva histórica de PHis reforça a crença na importância do significante utópico para um projeto de inclusão na escola. Sua leitura vem ao encontro das diferenciações entre direito a vaga, acesso e inclusão. Primeiramente, a professora relata estar vivendo uma experiência em que a relação com o conhecimento não é mais pautada pela mediação de notas **(...olha, e a gente pode deixá-los lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam)**. A seguir, a idealização de um próximo passo a ser dado e a de que podemos dar esse passo se acreditarmos e se buscarmos ações que garantam a apropriação do conhecimento exemplificam o significante utópico que move a construção da pólis inclusiva. **(Agora ela tem acesso, não é excluída, mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né?)**.

#### 4. Considerações Finais

As discussões que apresento neste artigo levam a crer que a perspectiva utópica dialógica é um processo em andamento na RME-BH. É pela exposição de visões e idealizações conflitantes, ou melhor, pelo debate político e ideológico desencadeado pela EP, que as trocas interativas e a negociação de significados podem se concretizar em uma pólis inclusiva. Estamos, ainda, muito aquém de nossas idealizações de uma escola crítica inclusiva, mas o ressignificar do valor das práticas de letramento e do papel social da escola faz parte da consecução dessas idealizações.

O resultado é, na maioria das vezes, uma mistura de novas e velhas convenções. Na verdade, há uma contínua interação e mudança. Os alunos mantêm práticas de letramentos diferentes, usadas com diferentes propósitos. Por isso, o partilhamento de experiências na escola deve ser entendido a partir de *praxis* que requerem reflexão e ação política.

Enquanto professores, podemos criar (ou não) oportunidades de efetivos letramentos dos grupos excluídos, como também criar (ou não) mecanismos institucionais que garantam que suas vozes sejam ouvidas, tomadas seriamente e transformadas em ações inclusivas. O processo de letramento escolar pode ser, em si mesmo, uma alternativa utópica a desafiar uma sociedade excludente. As linguagens usadas e os meios letrados empregados, os textos lidos e produzidos dizem muito da construção e transformação de subjetividades através de práticas de letramento. Essas subjetividades não são “formadas” pelo letramento; mas o forjar, tanto social como pessoal, das “novas” identidades híbridas ocorre em um caldeirão de culturas em que o letramento é, ao mesmo tempo, uma arma e um escudo.

### Referências Bibliográficas

ABENSUR, Miguel. *O novo espírito utópico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_, M. Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de poética histórica). Em: *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_, M. O discurso no romance. Em : *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

BOURDIEU, P. *La distincion: criterios y bases sociales del gusto*. Madri: Taurus Humanidades, 2002 a.

COLLINS, J & BLOT, R. *Literacy and Literacies*. Texts, Power and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1983

GARDINER, Michael. Bakhtin's Carnival: Utopia as Critique. In: EMERSON, Caryl. *Critical essays on Mikhail Bakhtin*. G.K. Hall & Co. New York, 1999.

GRAFF, H. *The Literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York : New York Academic Press, 1979.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1976.

MORE, Thomas. *Utopia*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MORSON, G. S & EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

MONTERO, P. Utopias Missionárias na América. *Revista Sexta Feira*, nº 6. São Paulo : Editora 34, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. Em: MOREIRA, A. F.B.(org.) *Currículo, Questões Atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Míria G. Shakespeare no Subúrbio: o Carnaval na Literatura e na Aula de Leitura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (44)1, Jan./Jun., pp.97-113, 2005.

\_\_\_\_\_, Míria G. O Professor e a Pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV, São Paulo: LAEL/ PUC-SP, 2006

OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

RICOEUR, P. *Ideologia y utopia*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1989.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade*. Lisboa : Afrontamento, 1995.

SIGNORINI, I. “Esclarecer o ignorante”: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *ESP*, São Paulo, vol. 15, nºs 1 e 2, 163-171.

\_\_\_\_\_, I. Letramento e inflexibilidade comunicativa. Em: *Os significados do letramento*. Uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir; In: \_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil

SOUZA, Maria das Graças de. O real e seu avesso. As utopias clássicas. *Revista Sexta Feira*, nº. 6. São Paulo : Editora 34, 2001.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

---

**Míria Gomes de Oliveira** é professora da Faculdade de Educação – UFMG, doutora em Estudos Lingüísticos pela Faculdade de Letras - UFMG. Coordenadora da Área de Linguagem do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEF II)  
E-mail: miriagomes@hotmail.com

*Recebido em setembro de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

## NOTAS SOBRE POLÍTICAS DEL SABER PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Miguel Somoza Rodríguez*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España)

Universidad Nacional de Luján (Unlu, Argentina)

### Resumen

Los vertiginosos cambios tecnológicos que afectan a la transmisión, conservación, organización y recuperación de la palabra humana, en su sentido más amplio, el saber humano, nos sitúan en un escenario de transición en que conviven destrezas y configuraciones mentales de la era tipográfica con instrumentos de la era digital. Los discursos predominantes acerca de las nuevas tecnologías confunden medios y fines, información y conocimiento. Enfatizan las virtudes de la tecnología en sí misma y culpabilizan a los sujetos por su incapacidad para usarlas o no usarlas lo suficiente, con la minoración de felicidad que eso conllevaría, olvidando que las tecnologías sólo son medios para atender las necesidades humanas, entre ellas el arte de pensar. Este artículo revisa algunas concepciones acerca de las llamadas "nuevas alfabetizaciones", haciendo reflexiones sobre posibles políticas del saber para una sociedad del conocimiento poblada de sujetos intelectualmente autónomos.

**Palabras clave:** Sociedad del conocimiento – Nuevas Tecnologías – Políticas Culturales

### Abstract

Vertiginous technological changes that affect transmission, conservation, organization and recovery of human word (in wider sense: the human knowledge) locates us in an historical scene of transition in which skills and mind structure configurations of typesetter era coexist with instruments of digital era; obsolete practices coexist with promises of virtual happiness.

Main discourses about new technologies -including scholastic and pedagogical ones- used to confuse means and aims, information and knowledge. They tend to emphasize virtues and kindness of the technology itself, and to blame persons to be unable to use it, forgetting that technologies are only instruments to take care of human necessities, among them and mainly, real art of thinking.

In this communication some conceptions about "new alphabetizations" are reviewed and some reflections become on possible cultural policies for a knowledge society inhabit by intellectually autonomous people.

**Keywords:** Knowledge society – New media - Cultural policies

**Presentación.**<sup>1</sup>

La expresión “sociedad del conocimiento” se ha convertido en un tópico habitual de la cultura contemporánea. Los medios de comunicación y el *marketing* comercial e institucional nos la recuerdan insistentemente, y la misma se ha “naturalizado” en nuestra percepción. Vivir en una “sociedad del conocimiento” implica cambios profundos en las formas de enseñar y aprender, nos dicen, pero ¿sabemos lo que queremos decir o lo que nos quieren decir con ella?

Quizás convenga comenzar con una afirmación aparentemente paradójica: en el siglo XXI, en esta “sociedad del conocimiento” todos somos, básicamente, analfabetos. La profesora Anne-Marie Chartier<sup>2</sup> ponía como ejemplo de tal situación que la Biblioteca Nacional de Francia tiene en sus catálogos alrededor de 10.000.000 de obras, que continúan creciendo a ritmo exponencial. Ningún ser humano puede acceder a semejante magnitud de conocimientos. Un lector sistemático que leyera 10 libros por mes durante 70 años ininterrumpidamente habría leído hacia el final de su vida 8400 libros, es decir, el 0,08% de los libros de la Biblioteca Nacional de Francia.

En similar sentido, en el Forum Universal de las Culturas, realizado en Barcelona en 2004, el director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, destacando algunas características de las sociedades actuales, más que en los nuevos saberes y las nuevas alfabetizaciones, ponía el acento en las nuevas ignorancias, fuentes, a su vez, de nuevos conflictos y mayores sufrimientos. Señalaba cuatro tipos de ignorancias: la ignorancia de la diversidad, la ignorancia del otro, la ignorancia de la ética y la ignorancia del futuro.<sup>3</sup>

Partiendo de estas ideas, nos proponemos esbozar apenas unos comentarios asistemáticos sobre algunas concepciones que se han instalado en el sentido común acerca de las condiciones que rodean y enmarcan (facilitándolas o entorpeciendo) la adquisición y el acceso a nuevos saberes y nuevos aprendizajes; sobre prácticas sociales y jurídicas que, sea por intereses particulares o por inercias colectivas, lastran y limitan lo que debería ser la característica principal de la llamada sociedad del conocimiento: la difusión y la democratización universal de los conocimientos.

Creemos, en resumen, que “sociedad del conocimiento” no es más que una metáfora, ni siquiera muy afortunada, sobre la sociedad contemporánea. Es, en todo caso, más una expresión de deseos que una descripción de las características culturales existentes, pero, como la expresión está ya instalada en el lenguaje corriente y aún en el especializado, habrá que seguir utilizándola, pero con sentido crítico y reflexivo.

No es necesario insistir en las diferencias entre “información” y “conocimiento”, términos que se usan con frecuencia como sinónimos y que añaden más confusión a la ya existente sobre las características de la cultura actual<sup>4</sup>. Pero sí queremos señalar el hecho de que cuando frente a un auditorio se menciona la frase “sociedad del conocimiento” casi automáticamente el público se dispone a escuchar comentarios acerca de la tecnología, de la potencia de procesadores, de velocidad, de resolución de imagen, de hipertexto, de realidad

---

<sup>1</sup> El presente escrito presenta algunos avances de la investigación titulada "Los medios digitales y las prácticas sociales de la lectura y la escritura", perteneciente al programa HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina, dirigido por Héctor Rubén Cucuzza, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. <http://www.histelea.unlu.edu.ar/>

<sup>2</sup> Chartier (2006)

<sup>3</sup> Se puede ver el resumen

en: [http://www.barcelona2004.org/esp/banco\\_del\\_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=2402](http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=2402)

<sup>4</sup> Según Millán (2000), la información es externa al sujeto, es informe, es rápidamente acumulable, es susceptible de tratamiento automatizado, y es inerte. En cambio, el conocimiento es algo que el sujeto interioriza, es estructurado, sólo puede crecer lentamente, es una facultad propiamente humana, y produce respuestas que conducen a la acción.

virtual, y cosas similares. Curiosamente identificamos “sociedad del conocimiento” con “artefactos electrónicos de alta tecnología”. Bastante más extraño nos resulta asociar “sociedad del conocimiento” con, precisamente, “conocimiento”, “saberes”, “habilidades intelectuales”, “pensamiento”, “principios epistemológicos”, “reflexión sistemática”, “consciencia de sí”, etc. Del mismo modo, cuando se habla de “alfabetización informática”, se piensa inmediatamente en enseñar/aprender a utilizar aplicaciones informáticas (programas, software) más que en qué y cómo utilizar dichas aplicaciones (las que sean útiles) para facilitar o aumentar nuestra capacidad de análisis y razonamiento.

Esta equívoca asociación de conceptos quizás no sea fortuita ni azarosa. Quizás hayamos estado demasiado obnubilados por las potencialidades que, quizás de manera algo ingenua, esperábamos encontrar en pantallas y procesadores. Decir esto no significa, en modo alguno, situarse en una posición tecnofóbica y añorar los tiempos supuestamente felices del lápiz y del papel –los que, por otra parte, siguen estando en nuestras vidas tanto o más que antes—, o del telégrafo y la radio –igual de tecnológicos que los ordenadores--, sino, partiendo de reconocer las auténticas maravillas que la tecnología informática y digital nos ha proporcionado, proponernos como objeto de nuestra propia observación. Al mirarnos a nosotros mismos mirando a una pantalla quizás descubramos que hemos estado excesivamente extasiados frente a posibilidades tecnológicas, ciertas o prefiguradas que, hasta el momento, parecen haber prometido más de lo que cumplen.

Nuestra actitud más reverente que reflexiva frente a la tecnología digital y de la comunicación, en parte puede ser una actitud esperable frente al impacto de las novedades; pero por otra parte, puede que hayamos sido también un poco víctimas de la política publicitaria que nos incitaba permanentemente a utilizarla, a poseerla, a renovarla, a través de erotizar el artilugio electrónico con palabras como potencia, velocidad, poder, etc., para construir una percepción social del objeto tecnológico como extensión amplificada de nuestro propio cuerpo y de nuestras fuerzas y capacidades. Pero si la política de *marketing* tuvo éxito fue también porque expresaba nuestros íntimos anhelos de superación de los límites físicos y mentales. Si, por una parte, la tecnología digital facilitaba nuestro trabajo, aumentaba la oferta lúdica y ofrecía recursos antes indisponibles, al mismo tiempo alimentaba fantasías de superación de barreras sociales, culturales, temporales y espaciales: descorporización, inmaterialidad, ubicuidad, voyeurismo, invisibilidad, intimidad, solipsismo, anonimato, etc., parecían estar al alcance de cualquiera que poseyera unos conocimientos mínimos acerca de bits, de bytes, de protocolo TCP/IP, de HTML, de vectores o de baudios.

Pero, después de 15 o 20 años conviviendo con los ordenadores personales y con Internet, y pasado el acné juvenil de la fascinación y el enamoramiento acrítico, parece razonable tomar distancia de la vorágine de cambios y reflexionar acerca de la relación establecida durante este lapso con la propia idea de tecnología y con unos objetos tecnológicos que, ontológicamente, deberían pertenecer al mismo orden que los refrigeradores, los lavarropas y otros electrodomésticos similares.

### **Tecnologías de la lectura y la escritura**

Es hoy ya un lugar común citar las palabras de Sócrates (o de Platón)<sup>5</sup> referidas a los inconvenientes que ocasionaría la invención de la escritura a la memoria y al entendimiento humano, y compararlas con las críticas que algunas personas formulan frente a las tecnologías digitales de la palabra. Se nos viene a decir que esas prevenciones no son más que prejuicios, que ya Platón había dicho cosas similares sobre la escritura y que ya conocemos cuál fue el desarrollo histórico de la escritura y las enormes e indudables ventajas que proporcionó a la

---

<sup>5</sup> Platón (1970). Sobre el mito platónico de la escritura: Lledó, Emilio (1992). Sobre la cuestión del impacto de la invención de la escritura en la cultura humana: Ong, Walter (1987); Goody, Jack (1990); Havelock, Eric (1996).

civilización y a la cultura. Por supuesto que acordamos con esto y no sólo no dudamos de las ventajas que la tecnología digital de la palabra nos ofrece sino que, personalmente, la utilizamos cotidianamente. Pero habría una observación que hacer, de todos modos. Mientras que Platón cuestionaba las bondades de la escritura porque podrían mermar las potencialidades del entendimiento humano pero utilizó el instrumento criticado para transmitir sus pensamientos, muchos divulgadores de las bondades digitales siguen utilizando el libro de papel y otros medios tradicionales tradicional para transmitir sus ideas. Hacen lo contrario que Platón, que utilizó la nueva tecnología a pesar de que argumentaba contra ella, sino que alaban las nuevas tecnologías pero plasman sus ideas acerca de ellas utilizando las antiguas. Lo cual hace dudar acerca de sus afirmaciones, pronósticos y convicciones.

Efectivamente, el libro electrónico es, hasta ahora, uno de las grandes anuncios incumplidos de la tecnología digital. Como decíamos en un trabajo anterior (Somoza Rodríguez: 2006), en los últimos años del siglo XX y principios del presente fuimos literalmente acosados por anuncios acerca de un artilugio electrónico que reemplazaría al “obsoleto” libro tradicional en papel. Apenas unos años después, lejos de haber desaparecido, el libro tradicional no sólo sigue tan vigente como en los últimos cinco siglos, sino que se ha convertido en uno de los productos más vendidos a través de Internet.

El libro electrónico fracasó en aquella ocasión principalmente por inmadurez de la tecnología electrónica. El libro tradicional, producto tecnológico al igual que los ordenadores, es un objeto cuasi perfecto, en el sentido de que satisface adecuadamente las necesidades para las que fue creado. Lo cual no significa que más temprano o más tarde no se desarrolle otro artefacto tecnológico que, efectivamente, las cumpla.

Pero los “libros electrónicos” no han fallado del todo. Del conjunto de propuestas hechas por los predicadores de las nuevas tecnologías para digitalizar todas las lecturas, los usuarios han seleccionado aquellas obras en las que el soporte electrónico es efectivamente más práctico y eficaz que el soporte de papel: las obras de referencia: diccionarios, atlas, enciclopedias, etc., lo que indicaría que los usuarios no rechazan las innovaciones tecnológicas por inercias y hábitos mentales obsoletos, sino que hacen un uso (más o menos) razonable de los productos ofrecidos. Los usuarios, al menos en esta ocasión, se comportaron de manera más inteligente que los diseñadores y vendedores de hardware y software, y actuaron en consecuencia: de la multitud enmarañada de productos tecnológicos ofertados, seleccionaron y adoptaron los que en verdad presentaban ventajas respecto de los de soporte tradicional. Y desecharon los demás.

Mientras esperamos por la aparición de libros electrónicos verdaderamente útiles, cada vez leemos más escritos en las pantallas del ordenador. Quizás no sean obras literarias ni complejos ensayos de filosofía sino periódicos, artículos de revistas de interés general o de revistas científicas, documentos de trabajo, informes, evaluaciones, escritos de todo tipo vinculados a nuestras actividades laborales y profesionales, etc., y lo que quizás sea más importante, escribimos ya casi siempre en teclados, excepto anotaciones breves. Cada vez más personas escriben y dan a conocer sus opiniones, espontáneas o elaboradas, a través de millones de páginas web y de millones de weblogs, de diarios personales en la Red, de comentarios a las noticias de periódicos, de comentarios a los comentarios. Y lo que no deja de ser la auténtica estrella de la red mundial de comunicación, el correo electrónico y la mensajería instantánea, implica que millones de personas intercambien miles de millones de mensajes escritos cada día. Nunca en la historia anterior de la humanidad tantos seres humanos usaron la escritura y la lectura, y con tanta frecuencia, como desde que existen los ordenadores e Internet, auténtico instrumento de la ampliación y consolidación de la “galaxia Gutenberg”: el “hombre tipográfico” de Marshall McLuhan ha encontrado en los electrones, en los procesadores de silicio, en la fibra óptica, en las ondas de los satélites y en las pantallas de ordenador las auténticas condiciones para su más plena realización.

Pero, como decíamos al principio, no queremos hablar aquí de tecnologías sino de ¿para qué nos sirven las tecnologías? ¿Qué hacemos con esas nuevas tecnologías, cómo las aplicamos, en qué medida nos sirven o las utilizamos para favorecer los procesos del pensamiento, de la reflexión, del rigor intelectual, de la comprensión, de la innovación y del bienestar de la humanidad?

El soporte digital y la red mundial de comunicación afectaron quizás de manera más pronunciada a la escritura que a la lectura, queremos decir, a las prácticas de la escritura. En el mundo antiguo muy pocos escribían y otros pocos leían. Más tarde, pocos escribían y muchos leían, aunque también estos supieran escribir. El conjunto de los que producían textos fue siempre menor que el de quienes los leían. Pero el soporte digital e Internet permiten rápida y económicamente producir a cualquiera textos para un público lector. Nunca en la historia anterior tantas personas escribieron tantos textos. Quizás pueda decirse que el universo de los escritores aumentó y aumenta comparativamente a ritmo más rápido que el universo de los sólo lectores hasta el punto en que puede intuirse que todos los lectores serán también escritores. ¿Es razonable pensar un mundo futuro repleto de escritores de textos para los cuales no haya suficientes lectores? Desde una perspectiva histórica ¿cuál es exactamente la crisis actual de la lectura? ¿Hubo alguna otra época histórica en la que las cuatro quintas partes de la humanidad supieran leer y escribir? No es necesario recordar aquí que en la Europa medieval, en la época de libros maravillosamente ilustrados a mano, sólo alrededor de un dos o tres por ciento de la población era alfabeta, y que la mayoría de los alfabetos eran sólo varones que se comunicaban entre sí en una lengua no-materna e incomprensible para el 98% restante de la población.

No queremos decir con esto que la escuela contemporánea no tenga serios problemas a los que atender respecto de la lectura comprensiva y de la escritura significativa, pero el mundo del siglo XXI no es la época del apocalipsis cultural de la juventud ni de la humanidad, como algunos quieren presentarlo. Desde la perspectiva de la historia de la cultura y de la educación creemos que es más bien lo contrario. Nunca tantas personas leyeron y escribieron tanto como desde que existen los ordenadores personales e Internet. A pesar de que los Objetivos del Milenio<sup>6</sup> siguen siendo sistemáticamente incumplidos y postergados.

## **Difusión y democratización del conocimiento**

Reunir todo el conocimiento acumulado por la humanidad, organizarlo y ponerlo a disposición de todas las personas fue la idea matriz de la Enciclopedia Francesa. Un proyecto totalizador (por lo menos en la intención), utópico, originado en las ideas de la Ilustración. Un siglo antes, también Comenio había resumido su ideal educativo en una frase rotunda: “enseñar todo a todos, totalmente”. Las palabras “Ilustración” y “utopía” no gozan hoy día de buena aceptación en algunos círculos académicos, que las etiquetan y estigmatizan con el calificativo de “metarrelatos”. No ignoramos que la razón puede producir monstruos y que execrables crímenes se han perpetrado en su nombre. Tampoco ignoramos la confusión, interesada o no, entre “racionalidad instrumental” (aplicar ciertos medios para conseguir ciertos fines; racionalidad tecnológica; racionalidad burocrática) y “racionalidad de los fines” (los propios fines deben dar cuenta de su pertinencia y sujeción a principios éticos razonables y universales). Pero sostenemos que la promesa de emancipación que instituye el proyecto ilustrado y que funda la Modernidad, a pesar de sus debilidades y quebrantos, sigue siendo un objetivo legítimo a alcanzar. Logos y Eros, argumentos y sentimientos, no serían en esta concepción, por lo tanto, dos principios antitéticos de la naturaleza humana sino los instrumentos de la inteligencia que permitirían fundar una sociedad democrática. La dificultad

---

<sup>6</sup> Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU. Ver en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

para alcanzar la promesa de la Ilustración no radicaría tanto en lo equivocado de sus principios ni en el enmascaramiento de nuevas relaciones de dominación establecidas bajo las premisas de la universalidad, sino, como dice Manuel Cruz, en la propia envergadura y ambición del anhelo moderno.

“(…) quizás no haya habido en la historia fantasía más desatada, sueño más loco, que el de un mundo regido por los principios de la razón. Quizás nunca desvarió tanto el hombre como cuando aspiró a un futuro en el que las relaciones no vinieran determinadas por la riqueza o el dominio, ni el conocimiento nublado por la superstición. O acaso, simplemente, midió mal sus fuerzas y terminó pagando muy cara su arrogancia de enfrentarse a uno de los miedos más ancestrales de la humanidad, el miedo a hacerse cargo de las riendas de su propio destino. A declararse responsable de él, finalmente.” (Cruz, 2005: 143)

En relación a la difusión y democratización del conocimiento, uno de los debates que ha alcanzado en la actualidad cierta resonancia masiva es el del software libre frente al software propietario<sup>7</sup>. Pero bastante menos debatida es otra cuestión estrechamente relacionada con la anterior: la propiedad de los productos o bienes intelectuales (creativos, artísticos). Lo que pretendemos aquí es proponer, precisamente, tal debate como un problema general de la “sociedad del conocimiento”, no una cuestión para expertos juristas o economistas, sino un problema que afecta las actividades profesionales y particulares de los educadores, profesores, historiadores de la educación y de la cultura, por lo cual me atrevo a plantearla aquí no como una extravagancia sino como un problema teórico y práctico a resolver.

¿Son las actuales leyes de propiedad intelectual, generadas en el marco mental y material de la “cultura tipográfica” (con sus medios de transmisión del saber en soportes analógicos, en papel, vinilo, etc.) la normativa apropiada para promover la difusión del conocimiento, es decir, facilitar el acceso a la información, y facilitar la adquisición de los instrumentos intelectuales, metodológicos y conceptuales para analizar dicha información y convertirla en conocimiento?

Nos referiremos a dos casos en particular, España y Argentina. En ambos casos las obras publicadas cuentan con un periodo de protección de toda la vida del autor y los 70 años siguientes a su muerte<sup>8</sup>. Queremos aclarar esto con un ejemplo personal. En el año 2006 se publicó un libro de nuestra autoría sobre las políticas educativas del peronismo en Argentina. Siendo generosos, supongamos que podemos vivir 30 o 40 años más, y a partir de ese momento aún contarían otros 70. En resumen, un libro publicado en 2006 gozaría de protección legal sobre su reproducción y utilización hasta el año 2116. ¿Resulta propio de una “sociedad del conocimiento” una normativa sobre la “propiedad intelectual” que provoca que una obra publicada en 2006 recién quede liberada al dominio público 110 años más tarde? Sabemos que en algunos campos artísticos, el de la música, por ejemplo, hay autores que ganan más dinero después de muertos que durante toda su vida en virtud de unos derechos de autor de vigencia tan desproporcionada.

---

<sup>7</sup> “Software libre” es, en realidad un término de significado ambiguo. En su significado más estricto es un software que cualquiera puede usar, copiar y distribuir y del que también su código fuente está disponible, aunque no necesariamente sea gratuito. Frente al “copyright” tradicional existen otras formas de propiedad intelectual como el “copyleft”, el GPL (General Public License), el shareware o el software de dominio público. Cada una tiene particularidades que la diferencian de las otras formas.

<sup>8</sup> Argentina: ley 11.723; modificada por las leyes 24.870 y 25.036. España: Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual.

Otro ejemplo similar: El centro de investigación sobre manuales escolares del que formamos parte (Centro MANES, UNED)<sup>9</sup> lleva adelante un proyecto de biblioteca virtual de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX, con las habituales dificultades de financiamiento y de personal de todo proyecto histórico-educativo. Recientemente, a través de financiamiento para preservación del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid se nos ofreció la posibilidad de digitalizar el fondo “físico” o “material” de manuales escolares que existe en la biblioteca de la UNED, alrededor de 5000 obras, y difundirlo públicamente a través de nuestras páginas web, pero, debido precisamente a la protección de derechos intelectuales, sólo se pudo poner en marcha la digitalización de los manuales escolares del siglo XIX, dejando de lado los del siglo XX, aún los de los primeros años del siglo. Obviamente, los contenidos de los manuales escolares de las primeras décadas del siglo pasado, los de mitad de siglo y aún los de décadas relativamente recientes sólo pueden tener un valor histórico, educativo, cultural o patrimonial. Por otra parte, es también evidente que el Centro Manes no persigue ningún fin lucrativo con la reproducción digital de esas obras sino que su propósito era divulgativo (si pensamos en el público en general) y formativo (si pensamos en el valor que podrían tener para la formación de educadores) e, incluso, era un medio de conservación de un patrimonio cultural que no ha sido especialmente cuidado ni protegido. Entendemos, por lo tanto, que la actual normativa de propiedad intelectual no es la más adecuada para facilitar la difusión del conocimiento ni, incluso, para la preservación del patrimonio histórico-cultural.

No nos pronunciamos en contra de la existencia de la “propiedad intelectual” ni de los derechos de autor, sino que manifestamos la convicción de que esa normativa, tal como está y tal como es promovida por la “corporación del copyright”, es disfuncional para la difusión y, sobre todo, para la democratización del conocimiento, en un momento histórico en que la velocidad de los descubrimientos científicos torna obsoletos los saberes en un lapso muy breve de tiempo, aunque efectivamente pueda servir para incrementar las ganancias de un reducido número de autores y de empresarios. Sabemos que estas trabas e impedimentos a la circulación de los saberes son solventadas pragmáticamente, con prácticas y conductas que rozan o invaden la ilegalidad, pero en comunidades políticas de ciudadanos, de lo que se trata no es de violar las leyes sino de acomodar éstas a las necesidades sociales.

Lo que llamábamos más arriba “corporación del copyright” ha obtenido recientemente en Europa un triunfo más para su particular concepción de la “sociedad del conocimiento”. A finales de octubre de 2006 el Tribunal de Justicia de la Unión Europea condenó a España a pagar una multa por eximir a las bibliotecas públicas de pagar un canon por los libros que están prestando, canon que resarciría a los autores de las pérdidas en sus derechos de propiedad provocadas por los préstamos a domicilio de las bibliotecas.<sup>10</sup> Eso en un país como España que presenta bajos índices de lectura, bajísimos índices de préstamos bibliotecarios (que son usados en su mayoría por los sectores más desfavorecidos) y una existencia de libros en las bibliotecas públicas por debajo del índice recomendado por la UNESCO.

Esta actitud, en principio encomiable del estado español, cambió después de la sanción del Tribunal Europeo, y en la Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, aprobada en junio de 2007, ya se recoge la obligatoriedad de ese canon por préstamo bibliotecario.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares). <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>

<sup>10</sup> La directiva comunitaria es la 92/100/CEE. Como se ve, es del año 1992. La directiva permitía eximir a “determinados establecimientos” de tal canon, cosa que hizo España con las bibliotecas públicas. Pero el Tribunal entendió que “el hecho de eximir a casi todas, o incluso a todas las categorías de establecimientos que efectúan tales préstamos (...) privaría a los autores de una remuneración que les permitiese amortizar sus inversiones”. Junto a España la Unión Europea abrió expediente sancionador a Italia, Grecia, Portugal, Irlanda y Luxemburgo. Y a Dinamarca, Finlandia y Suecia por aplicar la normativa sólo parcialmente.

<sup>11</sup> El canon queda establecido en 0,20 € por libro y será abonado no directamente por los usuarios sino por el Ministerio de Cultura y por las Comunidades Autónomas. Ley 10/2007, del 22 de junio, BOE del 23/06/2007.

Pero las restricciones a la difusión universal de los saberes no provienen sólo de grupos representantes de intereses empresariales o comerciales. Quizás por otras razones, también grupos y sociedades académicas, por omisión más que por acción, por la inercia de viejas prácticas profesionales, por prejuicios relacionados con concepciones elitistas del saber institucionalizado, por mentalidades aún asentadas en el prestigio cultural del papel impreso, o por simple falta de iniciativas, no utilizan los medios disponibles para difundir, transmitir, generalizar, los saberes sabios producidos en los laboratorios, en los trabajos de campo, en los proyectos de investigación, en las instituciones educativas. Otra vez vamos a utilizar ejemplos cercanos, sin ánimo ninguno de incordiar sino como simple descripción de una situación en la que también tenemos parte de responsabilidad.

Las sociedades argentina y española de Historia de la Educación, de las cuales formamos parte, editan, cada una, una revista especializada en este campo del saber, de periodicidad anual (aunque no siempre se cumple con ella). Pero ninguna de las dos tiene un sitio web. Estar disponible en la web no es una moda efímera ni un acto de esnobismo. En primer lugar, repercutiría en la propia imagen y prestigio de dichas publicaciones. Les daría una presencia continua de la que ahora carecen. Junto con esa presencia se posibilitaría el acceso desde cualquier lugar del mundo, lo que ampliaría en gran medida sus respectivos espacios de difusión, en la actualidad prácticamente limitados a sus respectivos países. Facilitaría o simplemente haría factible que investigadores, docentes, alumnos de cualquier lugar del mundo conocieran la producción que en este campo se realiza en España y en Argentina. Esto no sería impedimento para que se siguieran publicando en papel, sino otra posibilidad añadida, por supuesto manteniendo los criterios habituales de rigor intelectual y revisión por pares. Es sabido que, por variadas razones y no todas legítimas, es cada vez más importante que las publicaciones estén indexadas en listados internacionales que registran la difusión y el impacto de sus artículos en las comunidades profesionales, como el Social Sciences Citation Index o el Latindex. Y para ello es requisito que tengan un sitio web al que los interesados puedan acceder sin las restricciones de la distribución en papel. Pero no sólo hay razones de prestigio, difusión y divulgación para los editores y autores. También hay razones de democratización del saber, porque esas publicaciones deberían utilizar el sitio web para liberar al dominio público los contenidos de los números anteriores y sólo cobrar, en todo caso, por el acceso al último número<sup>12</sup>.

## Políticas del saber

En los párrafos anteriores hemos querido destacar algunos aspectos problemáticos de la “sociedad del conocimiento” que no tienen que ver directamente con los ordenadores y su capacidad de procesar datos, sino con los procedimientos y las formas con que organizamos o podemos organizar la cultura y la educación en nuestras sociedades. La idea que quisimos exponer es que nuestra atención ha estado demasiado centrada en el desarrollo de la tecnología en sí misma olvidando que la tecnología no es más que un medio para desarrollar fines, y que los primeros deben estar subordinados a los últimos. Es, entonces, sobre los fines en los que debemos centrar nuestra atención. Si hasta estos momentos se podría decir que quien ha dirigido el proceso ha sido la tecnología y la economía, a partir de ahora debemos

---

<sup>12</sup> Este tipo de prácticas se enmarcarían en la iniciativa OpenCourseWare y en la licencia Creative Commons. El OpenCourseWare es una iniciativa de edición electrónica de materiales científicos y educativos a gran escala iniciada por el Instituto Tecnológico de Massachusetts y a la cual están adheridas una gran y creciente cantidad de universidades, centro de investigación y centros educativos de todo el mundo. Una licencia Creative Commons permite a los usuarios la utilización de contenidos de autor sin fines comerciales, reconociendo al autor y/o a la institución que lo publica originalmente. Más información al respecto: <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm> ; o <http://mit.ocw.universia.net/>

poner el énfasis en la política, en las políticas culturales y educativas que sean pertinentes y coherentes con una sociedad del conocimiento constituida por ciudadanos que aspiran a mayores cuotas de igualdad social, libertad y bienestar. La verdadera racionalidad está en los fines, es decir, en los proyectos y modelos de sociedad a los que aspiramos. En el campo de la educación y la cultura, nuestros proyectos sociales no pueden ir en persecución caótica y desnortada de cualquier innovación tecnológica, subordinando a ellas nuestros fines, sino hacer que los fines de las políticas culturales sean objetivos sociales democráticos y democratizadores, racionales y razonables. Porque la “racionalidad tecnológica” (racionalidad instrumental, racionalidad de los medios) no sólo es insuficiente para guiar nuestras conductas y nuestras formas de organizar la convivencia y habitar el mundo, sino que, muchas veces, la presupuesta neutralidad y objetividad de la “racionalidad de los medios” enmascara una intencionada irracionalidad de los fines, es decir, objetivos sociales que persiguen mayores grados de desigualdad, discriminación y exclusión.

La primacía de la “racionalidad tecnológica” tiene consecuencias prácticas en el diseño y en la implementación de políticas educativas y culturales. Por ejemplo, en el modelo cognitivo de “procesamiento de datos” o “procesamiento de la información”, que hace de los “datos” el elemento originario y principal del conocimiento y de la educación. Pero nuestro cerebro no procesa datos, procesa ideas que seleccionan, filtran, eliminan, organizan y relacionan datos (físicos, materiales, ideales, estéticos, emocionales, etc.) a partir de los principios que las rigen y construye con ellas el pensamiento. El pensamiento construye proyectos. Al principio fue el lógos, no el “dato”, que fue construido por él a posteriori. El propósito primero, la idea primigenia que funda el lógos es la de supervivencia, que selecciona, filtra y jerarquiza las “informaciones” o los “datos” atendiendo a si la favorecen, o la amenazan.

“La propuesta que el lógos ofrece no es tanto una propuesta acabada sino una propuesta inicial. Como el diálogo vivo entre los hombres, el diálogo con la escritura expresa la necesidad de pensar más allá, de entender más allá, de saber más allá de la presencia o la propuesta. La pregunta nace, pues, de ese ‘querer aprender’ (...) La aparente trivialidad de esta propuesta platónica pone al descubierto que esa voluntad de conocimiento podría desaparecer en épocas en que las respuestas no son fruto de preguntas, sino que el mundo del saber —de ciertos dominios del saber— se nos da como informaciones no pedidas, como lenguaje que no responde a previos requerimientos del sujeto, a una necesidad o una curiosidad por conocer. Estructurada desde otras voluntades, la información habla a preguntas que no son nuestras, o incluso no responde a pregunta alguna (...) En un universo saturado de noticias, la voluntad de saber se estraga en ellas”. (Lledó, 1992: 114).

Nuestros más avanzados procedimientos pedagógicos no se encuentran a mucha distancia de la mayéutica socrática. Y la mayéutica socrática debate pensamientos, ideas, principios, para lo cual analiza datos previamente seleccionados y organizados. Lo mismo hace el procedimiento científico de nuestros días. La verificación empírica, o el método lógico-experimental, se basa en paradigmas, modelos globales que se someten a verificación y falsación analizando datos y resolviendo problemas. Cuando los problemas ya no pueden ser resueltos el paradigma debe ser sustituido por otro, que seleccionará y organizará información y datos, planteará nuevos problemas hasta que sea, a su vez, reemplazado.

“(…) no podemos encontrar ninguna solución en los métodos mecanizados de organizar la superabundancia [de datos]. Más bien tenemos que insistir en que se implante una pauta nueva de discurso político. En una democracia vital, lo importante no es la cantidad sino la calidad de la información. ¿Cuáles son los criterios de calidad? Pertinencia, coherencia y percepción íntima. ¿Cómo hemos de aplicar esos

criterios? Expresando la información como problemas. Los problemas, a su vez, estarán bien formulados cuando ayuden a concentrar la atención, plantear interrogantes, facilitar las críticas y, finalmente, cuando nos permitan elegir empleando el sentido que de forma inteligente habremos distinguido entre todas las opciones que se nos ofrecen. Una vez más llegamos a la importantísima distinción entre la información y las ideas. La información se transforma en un problema político cuando es iluminada por una idea: sobre la justicia, la libertad, la igualdad, la seguridad, el deber, la lealtad, la virtud pública, la sociedad buena.” (Roszak, 2005)

¿Cuál es la idea, el modelo de sociedad, el paradigma de conocimiento que decide, por ejemplo, invertir en ordenadores personales de última generación para algunas escuelas desatendiendo y desfinanciando las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares? Queremos dejar constancia expresa de que no sólo no estamos en contra de que haya ordenadores en las escuelas sino que estamos decididamente a favor de que haya, si es posible, un ordenador por alumno, pero proveer ordenadores personales parece ser una medida adecuada en cualquier circunstancia, una medida que cosechará inmediatamente aprobaciones aunque no se sepa muy bien qué hacer con ellos ni cómo ayudarán a mejorar el desarrollo cognitivo e intelectual de los niños. En cambio, que las bibliotecas públicas y escolares sean sistemáticamente descuidadas, que no se invierta en publicaciones actualizadas, en suscripciones a revistas especializadas, en modernización de edificios e instalaciones, parecer ser asumido con aires de resignación. La fe en las virtudes educativas innatas de los procesadores de silicio parece enfrentarse al desapego incomprensible de los dirigentes políticos hacia instituciones probadamente educativas. Sólo las grandes bibliotecas y las bibliotecas universitarias conservan el prestigio de ser instituciones culturales avanzadas, pero las demás bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares, como efecto del menosprecio oficial, son crecientemente percibidas como instituciones obsoletas y decadentes en lugar de ver en ellas un instrumento imprescindible de las políticas públicas democráticas.

La Wikipedia quizás sea, en este aspecto, uno de los más osados emprendimientos culturales colaborativos que, de paso, desmiente la difundida idea de bancarrota educativa y de inopia intelectual de la sociedad del entretenimiento masivo. Con más de 270.000 entradas en español y casi 2.000.000 en inglés; más de 250.000 en alemán, francés, portugués, italiano y otros idiomas, la “filosofía wiki”<sup>13</sup> y el conjunto de proyectos de la Fundación Wikimedia<sup>14</sup> --Wikcionario: diccionario con sinónimos; Wikilibros: libros de texto y manuales; Wikiquote: colección de citas; Wikisource: textos originales (literarios, legales, históricos, religiosos, etc). de dominio público; Wikiespecies: directorio de especies; Wikinoticias: noticias; Commons: imágenes y multimedia; Wikiversidad: plataforma virtual de aprendizaje; Meta-Wiki: coordinación de proyectos; en conjunto, varios millones de entradas, registros, obras escritas e imágenes, todo de acceso libre y gratuito-- mantiene y continúa el espíritu de la Ilustración y de la Enciclopedia Francesa. Como dicen los autores del texto introductorio al encuentro “Libremeeting 2007”<sup>15</sup>:

“El deseo de poner a disposición de los individuos la totalidad del conocimiento adquirido por la humanidad ha sido un sueño y una utopía que ha marcado profundamente nuestra tradición cultural. (...) Si hubiera que resumir este

<sup>13</sup> Un wiki (o una wiki) (del hawaiano wiki wiki, «rápido») es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de la wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>

<sup>14</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Fundaci%C3%B3n\\_Wikimedia](http://es.wikipedia.org/wiki/Fundaci%C3%B3n_Wikimedia)

<sup>15</sup> Organizado por la Free Knowledge Foundation, Madrid, mayo 2007. <http://www.libre.org/libremeeting/libremeeting2007>

decurso hacia la actualidad podemos resaltar tres grandes hitos: La Biblioteca de Alejandría, la Encyclopédie y la Wikipedia. (...) La Wikipedia es una consecuencia del proyecto de la Encyclopédie de la Ilustración. (...) Con sus palabras enuncia muchos elementos que conforman nuestra visión política actual, como la educación pública y gratuita y la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones precisamente porque son competentes en cuanto a su conocimiento de las situaciones, propuestas y posibilidades. Por ello toda acción que sirva para difundir el conocimiento entre los individuos que componen una sociedad tiene un evidente y positivo valor político (...) En el caso del conocimiento electrónico, si lo clasificamos como [conocimiento] comunal, al tratarse de bienes intangibles como las ideas que se comunican por medios electrónicos, compartir no significa privarse de lo compartido (...) No sólo eso; lo enriquece. Así que la economía del conocimiento, en general, y del conocimiento digital en particular, lleva a un enriquecimiento mayor cuanto más se comparte". (Alonso, Arzoz y Machón, 2007)

Finalmente, y en los límites de estas dispersas notas sobre algunas políticas del conocimiento para una auténtica sociedad del conocimiento, debemos reconocer que hemos utilizado los términos de razón y racionalidad de una manera algo ligera. Ambos conceptos han sido objeto de fuertes críticas y descalificaciones por las teorías llamadas posmodernas o posestructuralistas. Aún admitiendo algunas de esas críticas, no renunciamos a su uso, porque lo contrario a racionalidad es irracionalidad, creencia ciega, confianza absoluta, premisas dogmáticas. Como el debate sobre la "racionalidad-irracionalidad" es muy denso y es probable que supere nuestras modestas capacidades, nos excusamos de hacer una definición conceptual o valorativa y recurrimos, en esta ocasión, a una literaria. Diremos que todo lo que tiende a lo bueno, lo bello y lo justo; al crecimiento, desarrollo y expansión; a la diversidad, a lo muelle, a lo caliente, a lo suave, a lo viscoso, a lo curvo; a la solidaridad, al equilibrio inestable, a la complejidad creciente; a la amistad, al placer del conocimiento, al placer de los sentidos; a lo que fluye y se transforma; a las preguntas más que a las respuestas; a las dudas más que a las certezas; al diálogo, a la mezcla, al intercambio y a lo impuro..., todo eso, creemos, que se parece más a lo racional.

### **Bibliografía Citada.**

ALONSO, Andoni; ARZOZ, Iñaki; MACHÓN, Pablo (2007), "*El Conocimiento Libre*", Texto introductorio para las mesas de trabajo sobre Conocimiento Libre del Encuentro Internacional del Conocimiento Libre y el Software Libre de Madrid, - "Libremeeting 2007". Disponible en: <http://www.libre.org/conocimiento-libre>

CHARTIER, Anne-Marie (2006), Conferencia "*¿Qué papel han tenido el libro y la lectura en la formación de los educadores y en la constitución de la cultura escolar?*", en el Foro: La industria editorial frente a los nuevos retos de la educación, Feria Internacional del Libro de Bogotá, Bogotá.

CRUZ, Manuel (2005), *Las malas pasadas del pasado*. Identidad, responsabilidad, historia. Barcelona: Anagrama.

GOODY, Jack (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.

HAVELOCK, Eric (1996), *La musa aprende a escribir*: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. Barcelona: Paidós.

LLEDÓ, Emilio (1992), *El surco del tiempo*. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria. Barcelona: Crítica.

MACLUHAN, Marshall (1985), *La galaxia Gutemberg*: génesis del 'homo typographicus', Barcelona: Planeta-Agostini.

MILLÁN, José Antonio (2000), *La lectura en la sociedad del conocimiento*. Disponible en: <http://jamillan.com/lecsoco.htm>

ONG, Walter (1987), *Oralidad y escritura*: tecnologías de la palabra. México: FCE.

PLATÓN (1970), *Fedro*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Disponible en: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/platon/fedro.html>

ROSZAK, Theodore (2005), *El culto a la información*. Barcelona: Gedisa.

SOMOZA Rodríguez, Miguel (2006), “Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura”, en: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant lo Blanch.

---

**Miguel Somoza Rodríguez** es Licenciado en Historia y Doctor en Ciencias de la Educación. Es profesor del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, y Profesor “Ad Honorem” de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de Argentina. Es también miembro del Equipo Director del Centro de Investigación MANES <sup>16</sup> (Manuales Escolares), con sede en la UNED. Sus campos principales de investigación son la Historia de la Educación en España y Argentina, los manuales escolares y las nuevas tecnologías de la comunicación, y la museología de la educación.

E-mail: msomoza@edu.uned.es

*Recebido em fevereiro de 2008*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor

---

<sup>16</sup> <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html>

## PROCEDIMENTOS DE CONEXÃO EM HIPERTEXTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

*Alisson Nogueira Amaral*

*Ana Maria Nápoles Villela*

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

### Resumo

A proposta deste trabalho, fruto de uma pesquisa de PIBIC, é parte das investigações sobre processo de leitura e de escrita acadêmicas e tem como foco as práticas de leitura dos gêneros digitais, especificamente do texto escrito, sem considerar a integração de imagens ou seqüências sonoras. Sabe-se que um documento em formato hipertextual possibilita a escolha de diferentes rotas de navegação. Uma questão que sempre se levanta é se essa possibilidade de escolha facilita ou dificulta a construção da coerência por parte do leitor. Acreditamos que a presença ou a ausência das marcas de conexão seja um dos fatores responsáveis pela legibilidade dessa modalidade textual. Nesta pesquisa, observamos uma questão mais específica: os procedimentos de conexão utilizados para estabelecer as relações entre as múltiplas ligações de hipertextos eletrônicos que tratam de assuntos técnico-científicos referentes à área de engenharia.

**Palavras-chave:** hipertexto eletrônico, mecanismos de conexão, legibilidade

### Abstract

This work is a result of an Institutional Program of Scientific Initiation Scholarship (PIBIC) and it is part of the inquiries on the academic reading and writing processes. Its focus is the practice of reading digital genres, more specifically in the written text, without considering the sonorous integration of images or sequences. One knows that a document in hypertextual format makes possible the choice of different navigation routes. A question that is always arisen is if this possibility of choice facilitates or makes it difficult the construction of the coherence on the part of the reader. We believe that the presence or the absence of the connection marks is one of the responsible factors for the legibility of this literal modality. In this research, we observe a more specific question: the procedures of connection used to establish the relations between the multiple linkings of electronic hypertexts that deal with referring technician-scientific subjects to the engineering area.

**Key-Words:** eletronic hypertext, connection marks, legibility

## Considerações iniciais

Nos trabalhos escolares, torna-se cada vez mais intensa a busca de informações via *Web*. Diante da demanda e do perfil desse novo alunado, crescem as pesquisas relativas aos aspectos cognitivos da leitura e da escrita de textos informatizados *para entender as implicações que esse tipo de texto traz para as estruturas comunicativas e para as diferentes formas de organização sócio-culturais*. (Braga, 2003:66)

Em 2005, o IBGE fez uma pesquisa para definir o perfil dos internautas brasileiros. De acordo com os resultados publicados no jornal Estado de Minas, de 24 de março de 2007, o ato de acessar a Internet já faz parte da vida de 32,1 milhões de brasileiros, ou seja, um quinto da nossa população, índice que coloca o Brasil em primeiro lugar na América Latina e em quinto lugar no mundo em acessos à Internet.

Os números dessa pesquisa mostram também que há uma evidente distinção de idade, nível de instrução e rendimento entre esses internautas. A maior parte desse universo é constituída de homens com a idade entre 10 e 24 anos. A idade média da população de 10 anos ou mais usuária de Internet foi de 28,1 anos, sendo expressivamente menor que a das pessoas que não tiveram acesso: 37,5 anos. Constatou-se, ainda, que, quanto mais alto o nível de instrução, maior era a proporção de internautas. Enquanto 2,5% das pessoas sem instrução, ou com menos de quatro anos de instrução, acessaram a rede, esse percentual alcançou 76% no contingente com 15 anos ou mais de estudo.

Foram diversos os motivos apontados para navegar pela Internet, mas a maior parte dos usuários - 71% - disse usá-la para buscar informações sobre educação ou aprendizado.

Esses dados obtidos pelo IBGE trazem à reflexão pelo menos dois aspectos: a rapidez com que cresce o acesso à Internet no Brasil e o interesse e a abertura do brasileiro para a tecnologia de informação. Tendo em vista o uso cada vez mais freqüente da Internet como fonte de informação e trocas textuais, é oportuno um estudo sobre as implicações do texto digital na organização do conhecimento e na seleção de tarefas de busca em documentos informatizados.

No programa *Capital Humano*, da Rádio CBN, de 27 de março de 2007, perguntado sobre *qual é a contribuição que o computador dá para o aprendizado de um aluno*, Gilberto Dimenstein respondeu: *zero*. Segundo esse jornalista, em pesquisa desenvolvida na USP, foi feita a comparação das notas entre alunos do ensino médio que usam e os que não usam computador e registrou-se o irrelevante resultado de 0,03% de melhor aproveitamento em português e matemática para os usuários da máquina.

Esse resultado leva-nos à conclusão de que não adianta dispor de um material pedagógico como o computador, se professores e alunos não souberem usá-lo para poder reforçar os conteúdos. É mais fácil construir escolas, telecentros, entregar computadores, que acabam sendo vistos como um presente ou uma realização, do que promover a aplicação das novas tecnologias na sala de aula. Se não for usado com muita propriedade, a relevância do uso dessa ferramenta é mínima. Trata-se de um dado que merece reflexão, principalmente diante da proposta do governo de distribuir computadores para todos os alunos das escolas brasileiras. Corre-se o risco de a iniciativa não atingir o seu maior objetivo: contribuir para o desenvolvimento das práticas de linguagem no mundo moderno.

Como se pode deduzir dessa pesquisa, equipamentos e empreendimentos burocráticos não são suficientes para que se promovam estratégias eficientes e para que se atinjam os fins da educação. A educação, nos moldes pós-modernos, demanda a incorporação de um material

didático articulado e integrado à nova relação com o saber, acentuando a necessidade de os professores – agentes planejadores e executores do processo ensino-aprendizagem – fazerem uso da tecnologia não apenas como ferramenta pedagógica, mas como agente transformador do processo educacional como um todo.

Em razão disso, talvez o maior problema quanto ao uso pedagógico do computador esteja no fato de muitos profissionais da educação não terem, ainda, a formação que lhes permita absorver a complexidade das Tecnologias de Informação e Comunicação, implantadas na educação relativamente há pouco tempo. Apresentando inovações cada vez mais freqüentes, o computador encontra-se ligado à Internet, à câmera digital, ao celular, ao Mp3, Mp4, aos programas de voz, TV, aos jogos e a inúmeros serviços que dificultam, ainda mais, a formação docente para seu uso pedagógico.

Em entrevista ao Estado de Minas em 22 de julho de 2006, cujo tema era “Internet é aliada da educação”, Paulo Isnard, professor de Informática Aplicada na PUC-MG, diz que as possibilidades de uso da Internet na educação são muitas, mas é preciso que os professores estejam realmente preparados para usar essa ferramenta. “É necessário saber usá-la, buscar as informações e conhecer os sites para orientar os alunos. Considero a *Web* um recuso ainda novo para a maioria dos professores”.

Por outro lado, o uso da Internet exige do leitor habilidades particulares, principalmente quando se passa de uma leitura de fruição para uma leitura de busca de informações. Com efeito, a procura de informações é uma atividade estratégica que requer um bom nível de controle metacognitivo: saber avaliar seus conhecimentos e a necessidade de se informar em função de um objetivo, controlar a qualidade e a quantidade de informação, verificar se ela é relevante, tomar decisões acertadas em caso de dificuldade. Daí se falar tanto atualmente em letramento digital.<sup>1</sup> Assim, uma questão pertinente é: em que condições as tecnologias de informação podem efetivamente facilitar a aprendizagem?

Ribeiro (2008, p.36) considera o uso do computador e da Internet tão sócio-histórico quanto os usos que foram feitos do livro, do jornal, da revista, da televisão. *Os textos ‘blocados’ planejados de maneira que cada fragmento seja ligado por articuladores chamados links são potencializados na Internet, mas já existiam em suportes impressos que não permitiam a navegação como ela se dá no ambiente digital.* Para a autora, apesar de o princípio de ação já existir é a natureza do suporte que permite novos gestos e novas velocidades ao leitor.

Por sua vez, Xavier (2002, p.152-153) defende que *o hiperlink é a força motriz do hipertexto. É ele que dá origem, viabilidade e visibilidade ao hipertexto em rede.* Segundo o autor, o diálogo entre documentos e informações tornou-se possível a partir *de uma espécie de dispositivo técnico-informático, os hiperlinks, eles que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma tela virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia.* Por meio desses hiperlinks, o usuário pode realizar, *livremente, desvios, saltos e fugas instantâneas para outros locais virtuais da rede de modo cômodo, pratico e econômico.* Em razão da natureza do suporte, *a distância de um indivíduo a outro, de um texto a outro, de idéia a outra passa a ser medida por rápidos cliques-de-mouse sobre essas engenhocas digitais.*

Diante da relevância do tema hipertexto digital, visto como a tecnologia eletrônica de processamento, armazenamento e cruzamento de informações e os hiperlinks como blocos de informação que remetem o hiperleitor a outros conhecimentos relevantes, surgiu a proposta de verificar os tipos de conexão utilizados para estabelecer a relação entre os nós do hipertexto

---

<sup>1</sup> De acordo com Ribeiro (2008, p.38), *letramento digital é a porção de letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.*

digital; os tipos de *links* mais comuns em determinado *corpus* e a função dos diversos tipos de *links*.

Esta pesquisa tinha o objetivo geral de levantar as marcas lingüísticas mais comumente utilizadas para estabelecer a relação entre hiperlinks de textos informativos e acadêmicos da área de engenharia e os objetivos específicos de selecionar dados para constituição de um *corpus* para estudo futuro dos efeitos de sentido das diferentes formas de conexão hipertextual, de contribuir para a melhoria da leitura e produção de textos de alunos de nível superior e contribuir também para o aprofundamento dos estudos das questões lingüísticas referentes a essa modalidade textual.

Para alcançar esses objetivos, o *corpus* deveria ser formado de sites provedores de conteúdos técnico-científicos da área de engenharia. Tínhamos a expectativa de encontrar hipertextos escritos por professores e pesquisadores, orientados para a mídia digital, constituído de hiperlinks que levassem ao aprofundamento de assuntos acadêmicos.

### Referências teóricas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a concepção de hipertexto como

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (Lévy 1993, p. 33)

Nessa perspectiva, o hipertexto é visto como uma ocorrência restrita ao meio eletrônico ou exclusiva do mundo digital. Refere-se a qualquer texto eletrônico interconectado ou a uma coleção de informações interconectadas. Os aplicativos dos hipertextos são projetados para que se possa navegar através de um espaço de informações. A estrutura navegacional se dá sobre nós e *links*. Os nós contêm as informações básicas e sua estrutura depende do conteúdo semântico que representa os interesses particulares dos usuários aos quais a aplicação se destina. A navegação relacional entre essas informações ocorre através dos *links*. (Lima, 2004)

A flexibilidade inerente ao hipertexto serviu de base para teorias segundo as quais a leitura de hipertextos favoreceria a compreensão dos conteúdos, em relação aos sistemas de informações tradicionais. As primeiras formulações dessas teorias remontam a trabalhos bem anteriores à explosão da informática pessoal. Alguns visionários, como Vannevar Bush ou Theodore Nelson, inspiraram-se no princípio central da psicologia associativa: os conhecimentos de um indivíduo constroem-se por associação entre elementos inicialmente independentes. Essas associações são dependentes da co-ocorrência dos elementos no ambiente, ou das experiências sobre o assunto. Nessa concepção, um sistema de informações perfeito deveria refletir a "rede" dos conhecimentos do domínio. Daí a idéia de criar "relações" (eletromecânicas no sistema de Bush, ou eletrônicas no sistema Xanadu de Nelson) entre as unidades de informações, em função das suas relações semânticas. Assim, a "navegação" em redes documentais organizadas de maneira associativa permitiria a construção de conhecimentos novos de maneira mais fácil e mais natural. (Rouet et al.1996)

Por sua vez, centrada no usuário, Coscarelli (2005, p. 114-115) defende que *a leitura do hipertexto não exige do leitor habilidades e estratégias muito diferentes daquelas exigidas na leitura de textos impressos*. Cada gênero textual, por apresentar diferentes estruturas, é que

exige do leitor habilidades e estratégias de leituras específicas. *Essas habilidades e estratégias variam em função do gênero e dos objetivos de leitura.*

Coscarelli (2005) faz uma resenha criteriosa de pesquisas sobre a questão da carga cognitiva demandada ao leitor do hipertexto (Rouet & Lenoven, 1996; Espéret, 1996; Landow, 1991; Britt, Rouet & Perfetti, 1996; Brown, 1998; Dee-Lucas, 1996; Dillon, 1996; Jonassen, 1993; Mcknight et al., 1992; Foltz, 1996, van Oosterndorp, 1996, Wright, 1993). A autora conclui que *a reflexão sobre esses mitos e experimentos sobre hipertexto reforça a idéia de que o hipertexto não traz em si nenhuma transformação miraculosa nos atos de ler e aprender.* (Coscarelli 2005, p.123)

Segundo Rouet (2003), as pesquisas sobre o impacto das novas mídias na leitura e na compreensão multiplicaram-se nos últimos 10 anos, mas as conclusões são ainda muito parciais. Com efeito, o número e a complexidade dos parâmetros a serem considerados e a evolução constante dos materiais e dos *softwares* limitam as possibilidades de generalização. Para avaliar os impactos – positivos e negativos – das novas tecnologias na leitura e na compreensão, é preciso, antes de mais, considerar a lisibilidade e o conforto ergonômico do texto na tela.

Inúmeros estudos e reflexões sobre o hipertexto vêm sendo apresentados por pesquisadores das áreas de Educação, Lingüística, Análise de Sistemas, Psicologia, Ergonomia, Informática entre outras. Organizações como a IBM, *Hewlett Packard* e a *Apple* integram ergonomistas, cientistas cognitivos, artistas e outros profissionais em suas equipes de desenvolvimento.

Já na percepção de Lima (2004),

a literatura comprova que já há massa crítica de pesquisadores interessados em estabelecer princípios, metodologias e procedimentos organizacionais para dar conta da crescente preferência e da dependência do homem pelo texto virtual. As metodologias e modelos descritos na fundamentação mostram que, apesar do objetivo comum de produzir hipertexto e sites de Web bem estruturados e organizados, estes ainda não satisfazem os paradigmas autorais de lidar com as interconexões dos fragmentos semânticos contidos nos textos. Mesmo as pesquisas mais recentes que tentam, através da ontologia de um domínio, representar um modelo conceitual sofisticado, não apresentam ainda a saída para minimizar os problemas da fragmentação e da recuperação semântica dos contextos. (Lima, 2004, p.160-161)

Ainda segundo Lima (2004), pesquisas revelam que ocorrem dois problemas organizacionais básicos resultantes da fragmentação do hipertexto: a desorientação e o transbordamento cognitivo durante a navegação.

Conclui-se, então, que a compreensão do hipertexto exige estruturação e a sua contribuição pedagógica exige conteúdo. De acordo com Rouet (2001), assim como aconteceu com os hipertextos, os psico-ergonomistas começam a formular regras de apresentação que facilitam a leitura e a compreensão dos documentos multimidiáticos. O autor refere-se, também, ao nascimento de uma engenharia pedagógica verdadeiramente capaz de conceber instrumentos de qualidade e utilizá-los para maior proveito dos alunos, o que exige uma colaboração estreita e sincera entre as autoridades do sistema educativo e os pesquisadores em ciências humanas, principalmente em psicologia cognitiva.

Xavier (2007), ao tratar do funcionamento cognitivo dos *hyperlinks*, diz que eles funcionam como *amalgamas cognitivas* que *encapsulam* grandes cargas de significações, gerando curiosidade e desejo no leitor; acionam modelos cognitivos arquivados na memória do hiperleitor e ativam *frames* vários, múltiplos *scripts*, universos de discursos e saberes diversos.

Segundo esse pesquisador, os estudiosos enfrentam o desafio de intuir teorias descritivo-explicativas, em perspectiva linguístico-cognitivas, sobre fenômenos da recepção, da recuperação, da produção e do processamento das informações em ambiente virtual.

A tecnologia aplicada à educação (re)construcionista promove a emancipação do aprendiz porque permite o desenvolvimento individual do sujeito e sua integração social e profissional.

O aprendiz “digital” precisa dominar o funcionamento dos dispositivos informáticos; transformar a informação bruta em conhecimento útil e aprender a aprender interruptamente.

Ainda de acordo com Xavier (2007), o professor deve refletir se sua prática pedagógica tem sido instrutivista ou (re)construcionista diante das inovações tecnológicas; deve saber que a tecnologia sozinha não muda a sociedade; deve entender seu importante papel na formação de aprendizes críticos, criativos e autônomos com a ajuda das TIC e perceber que as tecnologias conspiram a favor do conhecimento.

Braga & Ricarte (2005: 59) apontam os fatores que dificultam a leitura dessa nova modalidade linguística, cujas conseqüências geram a necessidade de se criar nova forma de informação mais eficiente, o que explica, em parte, “as mudanças textuais mais evidentes no hipertexto: a quebra do texto em segmentos menores de informação interligados por *links* e a tendência de integrar outras modalidades expressivas ao texto verbal escrito.”

Nas seções seguintes, serão considerados os mecanismos utilizados para atar os *hyperlinks*, no *corpus* selecionado.

## O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira delas foi feita por alguns alunos do Cefet-MG e a segunda etapa foi realizada por esta pesquisadora e o bolsista de Pibic.

Ao se propor o trabalho, foi feito um levantamento da disponibilidade de os alunos acessarem a Internet e foi fornecida uma senha especial àqueles que não tinham computador conectado à rede para que pudessem utilizar o Centro de Computação Científica do Cefet que conta com um grande número de computadores de última geração.

Para esclarecer o objetivo da pesquisa, foi dada uma aula teórica e prática, nesse centro, em que foram visitados o site de Andrade e Correia (1998) <http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>, que trata de noções básicas de hipertexto e o site com a tese de Dias (2000): <http://www.unicamp.br/~hans/mh/index.html>, que convida o leitor para uma experiência hipertextual.

Para tratamento dos dados, foi adotada uma metodologia descritiva. A partir da seleção de cinco sites que se ocupam de temas relacionados à engenharia, foi feita análise dos procedimentos de conexão entre os links.

## Informantes

Para a constituição do *corpus* que atendesse o objetivo da pesquisa - levantamento dos procedimentos linguísticos de conexão utilizados para estabelecer relações entre as múltiplas ligações de hipertextos eletrônicos sobre assuntos técnico-científicos da área de engenharia - foi solicitado aos alunos da disciplina “Técnicas de Redação Científica” que enviassem, para o endereço eletrônico da bolsista, os *sites* visitados para execução da tarefa descrita a seguir. Os informantes foram os 52 alunos do 4º período do curso de Engenharia Industrial Mecânica e do 8º período de Engenharia de Industrial Elétrica do 1º semestre de 2006.

## Tarefa

O trabalho proposto consistia em uma resenha crítica de três textos, extraídos de *sites* na *Web*, sobre um tema de interesse do aluno, relacionado a uma disciplina da grade curricular. Com essa atividade, buscávamos atingir dois objetivos: constituir um *corpus* para nossa pesquisa e levar o aluno a começar a colher dados para a monografia de final de curso. Para o desenvolvimento deste experimento, interessa-nos apenas o primeiro objetivo.

## O corpus

Foram coletados 98 *sites* sobre temas relacionados à engenharia mecânica e elétrica, porém muitos deles visitados por vários alunos.

À medida que fomos percorrendo os *sites* enviados, percebíamos que não correspondiam à nossa expectativa. Como já foi dito, esperávamos que os alunos encontrassem *sites* mais didáticos, com *links* remetendo para outros *links* na busca de um aprofundamento da matéria em tela. Buscávamos dados que comprovassem o que disse Rouet et al. (1996, p.3): *os nós são fragmentos de textos (lista de itens, parágrafos, páginas) e links são relações entre esses nós (associações semânticas, expansões, definições, exemplos, virtualmente qualquer tipo de relação pode ser imaginada entre esses dois trechos de textos.*

Nessa primeira análise panorâmica de *sites*, não foi encontrado nenhum produzido por professores e com objetivo eminentemente pedagógico. Esse fato dificultou a constituição de um *corpus* que atendesse especificamente ao nosso objetivo de levantar as marcas linguísticas que relacionassem hiperlinks de determinado assunto, mas, ainda assim, resolvemos nos debruçar sobre ele, pois era um conjunto de dados que refletia aquilo a que os alunos têm acesso ao fazerem pesquisa pela *Web*.

Dos 98 *sites* recebidos, 12 não foram localizados. Quando clicado sobre o endereço, aparecia a mensagem: Impossível abrir [http// www....](http://www...) Não é possível localizar o servidor da Internet ou o servidor proxy.

Entre os endereços visitados, 4 *sites* não remetiam às disciplinas do curso: 2 referiam-se à venda de materiais de engenharia, como por exemplo, [www.cbca-ibs.org.br](http://www.cbca-ibs.org.br) do Centro Brasileiro de Aço, que continha inclusive um *link* com carrinho de encomendas, e dois *sites* tratavam de compra e venda de carros.

Treze *sites* estavam escritos em língua inglesa e um *site* era de uma firma da Indonésia ( <<http://www.krakatausteel.com>>), escrito na língua oficial desse país.

Foram-me enviados 8 *sites* que continham um artigo sem nenhum *link* e 12 *sites* de revistas eletrônicas que remetiam para artigos que também não continham *links*.

Cinco alunos enviaram *sites* de universidades, todos eles também contendo *links* fechados<sup>2</sup>. Entre eles destaca-se o <http://www.nea.ufma.br/fae.php#en>, *site* da Universidade do Maranhão, editado pelo Núcleo de Energias Alternativas. O título do hipertexto é FAE *Fontes Alternativas de Energia* e na página principal encontra-se o seguinte índice:

O que é Energia Alternativa

Fontes Alternativas de Energia

Energia Solar

Energia Eólica

Biomassa

PCH's

Maré-Motriz

Células Combustível

---

<sup>2</sup> Consideramos fechados os links que não conectam lexias, ou seja, que não remetem para um conteúdo semântico localizado no interior de outros hipertextos.

### Histórico Brasil

Quando acionado, cada um desses *links* encaminha para artigos que discorrem sobre cada um desses títulos, contudo sem *links* internos. O único *link* encontrado nessas páginas é ‘voltar’.

Assim sendo, dos 98 *sites* enviados pelos alunos, os 55 mencionados acima foram desprezados porque não atendiam o nosso objetivo. Os 43 *sites* restantes constituíam dois blocos bem distintos: 26 eram *sites* institucionais<sup>3</sup> e 17 eram *links* extraídos da Wikipédia, a enciclopédia livre virtual, um projeto de *site* aberto a colaboradores, no qual qualquer internauta pode inserir um novo verbete ou informações adicionais. Como se trata de dois *corpus* bem distintos, decidimos fazer a pesquisa em duas etapas. Neste artigo, apresentamos a análise do processamento de conexão nos *sites* institucionais. Dado o espaço de que dispomos, foi necessário um novo recorte do *corpus* e elegemos os cinco *sites* mais visitados pelos alunos.

Essa primeira avaliação dos *sites* nos leva a algumas reflexões. Apesar de ter explicado a tarefa e entregado aos alunos, por escrito, qual o motivo de eles enviarem os *sites* para o endereço eletrônico do bolsista e de ter esclarecido o que era esperado – *sites* que contivessem hipertextos referentes a um conteúdo curricular e que se desdobrassem em *links* internos – esse objetivo foi parcialmente atingido (a não ser pelos verbetes da Wikipédia). Encontro três razões para isso: os alunos não compreenderam e/ou não se empenharam, ou a estrutura hipertextual interna não é comum em *sites* de conteúdo técnico-científico de engenharia.

Se a terceira razão for a mais plausível, a falha foi de quem propôs a tarefa. Retomando a recomendação do professor Paulo Isnard, o professor deve conhecer os *sites* para orientar os alunos em suas pesquisas. Assim sendo, teria sido necessária uma investigação anterior a esta para verificar se o que esperávamos era possível de ser encontrado, mas, sendo professora de Língua Portuguesa, recorri diretamente aos meus alunos de engenharia para me auxiliarem na tarefa de levantamento do *corpus* idealizado. Por esta razão tivemos de nos debruçar sobre dados encontrados nos *sites* institucionais.

Alguns alunos, contudo, não levaram a tarefa a sério, haja vista a indicação de *sites* inexistentes, de *sites* sobre compra e venda de carros e de *sites* em língua estrangeira.

### **Levantamento dos dados**

Iniciada a pesquisa, demo-nos conta da extensão do trabalho prometido e deparamo-nos com a grande dificuldade de estabelecer critérios que permitissem avaliar e selecionar os endereços enviados pelos alunos. Como já foi dito, contrariamente ao esperado, uma primeira análise revelou que a maioria dos *sites* consultados pelos alunos eram institucionais e tinham, como objetivo, vender produtos e prestar serviços. Elegemos os cinco mais visitados para um estudo mais detalhado: <http://www.infomet.com.br/>, *site* institucional privado com o objetivo de reunir dados e informações sobre segmentos de siderurgia, mineração e metalurgia; <http://www.brasilengenharia.com.br>, *site* de uma revista do setor de construção e infraestrutura que, diferentemente das outras, não contém somente artigos; [www.gerdau.com.br/](http://www.gerdau.com.br/) *site* institucional privado de uma empresa siderúrgica global, entre as mais rentáveis do setor; <http://www.siemens.com.br/>, *site* institucional privado da Siemens Brasil e <http://www.gasmig.com.br/>, *site* institucional público da Companhia de Gás de Minas Gerais.

---

<sup>3</sup> São considerados *sites* institucionais as páginas mantidas, na *Web*, por organizações públicas ou privadas cujo objetivo principal é informar os hiperleitores sobre as instituições que os mantêm. “Caracterizam-se não somente pela multisemiose (presença de textos com gráficos, figuras, animações, sons e *hiperlinks*), mas também pela autenticidade das informações (...)” Hass, 2005,148.

Todos eles contêm *links*<sup>4</sup> fechados e as *homepage* de quatro deles seguem a estrutura dos *sites* de *webjornalismo*.

Assim sendo, para dar conta dos dados levantados, buscamos fundamentação nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da computação (para o estudo das conexões das páginas da Internet), e na área da comunicação (para a análise do *webjornalismo*). Apoiamo-nos em Palácios & Mielniczuck (2001) que tratam da importância do estudo do *link* para a compreensão do formato jornalístico on-line e em Mielniczuck (s/data) que mapeia e categoriza os *links* de um *webjornal*.

### **Análise e discussão dos principais dados obtidos**

Para comprovar a nossa hipótese de que os *sites* mais visitados podem ser avaliados com as categorias levantadas para análise do *webjornal*, propomos um exame de sua primeira página à luz do que foi feito por Mielniczuck & Palácios (2001) com o jornal [www.ultimosegundo.com.br](http://www.ultimosegundo.com.br). Os autores dividem a página em quatro zonas, conforme o esquema seguinte:

A

C

B1

D

-----

B2

#### Legenda

A – Cabeçalho

B1– Blocos de textos de notícias atuais

B2 – Blocos de textos de notícias mais antigas

C – Conexões para editoriais do jornal

D – *Links* intertextuais e *sites* de publicidades

Para analisar a função de alguns *links* encontrados nesse formato de *homepage*, vamos adotar a classificação proposta por Mielniczuck (s/d).

Depois de fazer uma distinção entre dois estudos (de Gunser e de Trigg) que oferecem visão mais técnica e uma visão mais contedística, a autora propõe uma *classificação mista a qual, além de valorizar o link enquanto texto, também contemple categorias relacionadas à natureza técnica do mesmo*. Esclarece que essa tipologia se trata de uma contribuição para uma discussão ainda embrionária.

Assim sendo, a análise será feita considerando também as seguintes especificações:

1) Quanto ao recurso de navegação: *link* conjuntivo (remete para outra lexia, porém a janela no programa navegador permanece a mesma, mudando apenas o conteúdo que aparece na tela); *link* disjuntivo (ao remeter para outra lexia, abre-se ou uma janela menor ou mesmo outra janela do programa navegador. Proporciona a experiência de simultaneidade: duas janelas abertas ao mesmo tempo. Geralmente é empregado em duas situações: na utilização de vídeos ou quando se trata de um *link* externo).

---

<sup>4</sup> Alguns autores fazem distinção entre links e hiperlinks. Consideram que os primeiros se referem somente a textos do mesmo *site* e que os segundos remetem para outros *sites*. Neste trabalho, esses termos serão tomados como sinônimos.

2) Quanto ao universo de abrangência: intratextuais ou *links* internos (remetem para lexias dentro do *site*); intertextuais (remetem para lexias externas ao *site*; também são denominados de *links* externos).

3) Quanto ao tipo de informação: *link* editorial: pertence ao conteúdo informativo do *site* (pode ter a função de organizar o *webjournal* – organizativo – ou integrar a narrativa do fato jornalístico – narrativo –; *links* de serviços (remetem a serviços oferecidos pelo *webjournal*). *link* publicitário (remete à publicidade que, tanto pode ser externa, de empresas anunciantes, como também pode referir-se a outros produtos do mesmo grupo empresarial, sendo considerado, então, um *link* interno)

A seguir, propomos a análise do *corpus*, considerando, ao mesmo tempo, as quatro zonas e os tipos de *link* nelas encontrados. Para ilustrar a análise, segue a home page de um dos sites selecionados:



## Análise da Zona A

No *site* Infomet, na zona A, aparece o nome do portal em destaque, seguido do slogan *Inteligência competitiva: informações britadas, fundidas e laminadas* e, mais adiante, há *links* intratextuais, para outras seções do *site*, ocultos sob o *link* genérico *Todos os canais*.

No *site* da Gerdau, o nome do portal vem seguido das opções em língua inglesa e espanhola e de uma caixa de busca sob o título *Sites Gerdau*, que remete para outros *sites* de diversos países. Dado o universo de abrangência, são considerados *links* intertextuais.

No *site* da Siemens, a Zona A contém a opção de apresentação do seu conteúdo em inglês e a caixa de busca *Fale conosco*, considerado *link* de serviço.

No *site* Brasilengenharia, a Zona A contém 2 *links* de serviço: *Assine engenharia* e *Busca*.

## Análise da Zona B

No *site* Infomet, a parte superior (**B1**) tem edição diária. Sob o título de *Destaques do dia*, há uma relação das notícias – *links* intratextuais. A parte inferior (**B2**) do *site* Infomet contém *links* intratextuais da edição semanal, sob o título *Notícias da Semana*.

No *site* da Gerdau, a **Zona B1** é dedicada às notícias mais recentes, e na **Zona B2** encontram-se os *links* *Todas as notícias* e *Gerdaunews*, que remete para uma página em que o interessado em receber as notícias sobre as operações do grupo deve cadastrar-se (*link* de serviço).

Na **Zona B1** do *site* da Siemens, é apresentada uma reportagem sobre as cidades do Brasil. Em cima da foto, há o *link* *Saiba mais que* remete para outra página (*link* disjuntivo) com mais notícias e fotos. No dia em que foi feita esta análise, a cidade focalizada era São Paulo. A **Zona B2** contém dois *links* de serviço: *Produtos e soluções* e *Imprensa*.

No *site* *Brasilengenharia*, não há divisão da zona B e os títulos dos artigos (estes em formato pdf) funcionam como *links* intratextuais. Vêm dispostos verticalmente e com fotos do autor ou do tema do artigo.

## Análise da Zona C

A **Zona C do Infomet** é constituída prioritariamente por *links* intratextuais, que são conexões para as editorias do jornal, assim agrupados: *Acesso Assinantes*, *Informe Metalúrgico*, *Handbook*, *Institucional*.

Os *links* que interessam particularmente à pesquisa dos alunos são aqueles de conteúdo informativo para engenheiros, incluídos em *Handbook: Artigos Técnicos*, *Aços & Ligas*, *Metais & Ligas*, *Glossário*, *Diagramas de Fases*, *Tratamentos Térmicos* (sob a forma de *Telecurso*), *Soldagem & END*, *Metal & Mecânica* e *Metal & História*. São *links* intra e intertextuais, mas não encontramos nenhum *link* que contivesse *links* internos.

Na **Zona C** do *site* da Gerdau, há três *links* de conexão com o editorial do *site*: O primeiro deles refere-se ao *Futuro Gerdau Trainees*, que remete para página que traz explicações sobre o programa e, ao final contém o seguinte índice: perfil do trainee, cursos de interesse, etapas da seleção e inscrições. Trata-se de um *link* conjuntivo, pois, quando ativado, remete para esses conteúdos que estão na mesma página e basta descer a barra de rolagem para se ter acesso a essas informações. Há também um *link* de serviço: o calendário de seminários realizados pela empresa em várias localidades e o *link* editorial que conecta o relatório anual de 2006.

A **Zona C** do *site* da Siemens é bem simplificada, contém apenas uma fotografia e o *link* editorial *Política de privacidade*.

A **Zona C** do *site* *Brasilengenharia* contém a capa da última edição e dois *links* intratextuais, o primeiro remetendo a informações específicas sobre a revista (editorial, edições anteriores, normas para artigo etc.) e o segundo remetendo para os serviços contidos no *site* (cursos, downloads, *links* úteis etc.)

## Análise da Zona D

A **Zona D** do *site* da Infomet hospeda sites publicitários e dois sites de serviço: um intitulado *Calculadora do Imposto* e o outro, *Anuncie, clique aqui*.

Na **Zona D**, há um *link* que ativa a página de publicidade do novo serviço da Gerdau: *Compras eletrônicas*; um *link* de serviço intitulado *Cotações*, com a observação de que elas são atualizadas em intervalos de 15 minutos. O último *link*, também de serviço chama-se

Gerdaunet, contém duas caixas de diálogo: intranet e *webmail* e o destaque de que o acesso é exclusivo dos colaboradores Gerdau.

A Zona D da Siemens traz um *link* publicitário da sua loja que vende telefones a prazo, modems, radar etc.

Na Zona D do *site* Brasilengenharia há *links* publicitários de pneus, cursos de pós-graduação, exposições, convenções, etc.

O *site* da Gasmig foge ao formato explorado pelos quatro anteriores, mas sua página principal também remete para notícias. Diferentemente das *homepages* analisadas até aqui, os *links* que remetem para as Zonas B e C vêm dispostos horizontalmente, no alto do portal: A Gasmig, Rede Gasmig, Áreas de atuação, Gás natural, Educação de pesquisa, Segurança, Notícias, Licitações. Dada a predominância de *links* editoriais, proponho uma análise específica de alguns deles, considerando as subcategorias levantadas por Mielniczuck (s/d) para tratar dos *links* narrativos em ambiente *web*.

De acordo com a autora, os *links* editoriais, quando narrativos, podem ainda estar divididos nas seguintes subcategorias, que se referem ao:

- a) acontecimento - diz respeito aos principais acontecimentos do fato noticiado: *Gasmig expande rede de gás natural*
- b) detalhamento - apresenta detalhes sobre o acontecimento; podem ser dados depoimentos ou explicações de especialistas: *O gás natural da Gasmig tem diversas aplicações*. Ao final da notícia, ela ainda é desdobrada nos seguintes *links*: *industrial, veicular, comercial e termelétrica*
- c) oposição - quando for o caso, apresenta argumentos de entrevistados ou mesmo dados que contestem informações de fontes oficiais ou fontes primárias ouvidas. Não foi encontrado exemplo no *site* para esta subcategoria.
- d) exemplificação ou particularização - ilustra ou explica o acontecimento com exemplos ou casos particulares, apresentando personagens ou casos semelhantes: *Reajuste do gás natural em Minas é um dos menores do país*
- e) complementação ou ilustração - oferece dados complementares que possam auxiliar na apresentação e compreensão do acontecimento: *Região centro-sul da capital já tem gás natural*
- f) memória - oferece *links* que remetem ao arquivo de material já disponibilizado sobre o mesmo assunto ou assuntos correlatos: *Gasmig retoma o Cine Grátis*

Apesar de o *corpus* obtido ter dado outro rumo à pesquisa, acreditamos que uma atividade de análise de sites da Internet, com categorias como essas utilizadas acima, pode tornar o usuário um leitor mais esclarecido sobre aquilo que ele pode encontrar em sua busca de informações on-line. A análise panorâmica dos endereços de sites que nos foram enviados revela que os alunos da graduação não sabem distinguir entre um *site* de informações publicitárias de um *site* de informações técnico-científicas. E a principal razão dessa distinção é o tratamento dos dados apresentados

Durante as investigações, percebemos que as classificações que nortearam nossa análise, propostas por Mielniczuck & Palácios (2001) e Mielniczuck (s/d) não implicam que as categorias apontadas sejam excludentes entre si, pois um mesmo *link* pode, simultaneamente, ter funções diferentes e, em consequência, rótulos diferentes. A categorização empregada torna, contudo, possível mostrar ao hiperleitor que nem todos os *links* têm as mesmas funções, sendo, portanto,, necessário reconhecer as suas finalidades para uma leitura proficiente do material disponível na *web*.

Vimos que o hipertexto é bastante explorado na estruturação dos conteúdos de publicação de textos técnico-científicos, semelhantemente aos jornais *da web*, mas as ligações

entre lexias no interior desses conteúdos são muito pouco utilizadas. Diferentemente do que propõe Levy (1993, p.33), os itens de informação hospedados nos *sites* analisados são ligados linearmente, como em uma corda com nós. Pode até acontecer de um nó conter uma rede inteira, como no caso dos *links* externos ou intertextuais, mas a leitura que ele descortina exige uma grande capacidade de seleção de conteúdos por parte de quem está pesquisando.

Nesses sites, mesmo que se tenha utilizado a tecnologia digital para produzir os textos, ainda parece predominar a lógica do texto impresso. O corpus levantado confirma o que diz Lima (2004, p. 160-161): *as metodologias e modelos descritos na fundamentação mostram que, (...) estes [hipertextos] ainda não satisfazem os paradigmas autorais de lidar com as interconexões dos fragmentos semânticos contidos nos textos.*

### **Implicações e recomendações**

Em **Considerações Iniciais** foi proposta uma questão: em que condições as tecnologias de informação podem efetivamente facilitar a aprendizagem?

As leituras e as pesquisas feitas até o momento levam-nos a concordar que existe um grande volume de informações nos meios hipermediáticos, o que, teoricamente, potencializa o processo de ensino e de aprendizagem. Além do mais, em muitos *sites*, como visto acima, os produtores da informação digital, os programadores, dão espaço aos usuários para adicionarem conhecimentos e opiniões sobre o conteúdo apresentado.

Acreditamos que a análise dos tipos de *links* utilizados para conectar blocos de informação hipertextuais, seguida de avaliação de seus efeitos sobre o processo de compreensão, possa aumentar a sensibilidade lingüística dos alunos e propiciar a produção de textos opinativos e técnico-científicos mais coerentes e coesos.

Pode-se concluir também que é necessário distinguir entre dois tipos de hipertexto eletrônico: aquele concebido originalmente como texto impresso, verbal ou não-verbal e transposto para a mídia digital e aquele produzido especificamente para ser veiculado na *Web*. As chamadas bibliotecas virtuais ou eletrônicas, que hospedam na Internet muitas obras especialmente literárias, os museus virtuais, grandes jornais e revistas que circulam em papel e cujo conteúdo é transposto para as redes são exemplos típicos do primeiro tipo.

Os textos concebidos especificamente para o ambiente virtual são mais tipicamente hipertextos do que os transpostos. Enquanto possibilidade tecnológica, o hipertexto demanda um novo formato de organização de informações e discernimento por parte do leitor. Os dados levantados, no entanto, confirmam a profusão de transcrições de textos impressos para a rede, sem nenhuma elaboração tecnológica e pedagógica e o despreparo dos alunos para pesquisar em ambiente informatizado. No que se refere ao conteúdo, apesar de estar se tornando a principal fonte de busca de informações, não dá para perceber ainda a preocupação de se produzirem realmente hipertextos digitais, que atendam ao que diz Koch (2002, p.65): além de entrelaçar discursos no ciberespaço, os *hiperlinks* têm a função de *amarrar as informações de modo a permitir que os leitores extraiam delas um conhecimento real e conclusões relativamente seguras, “soldando” as peças esparsas de forma coerente, combinando adequadamente as pedras do mosaico.*

A respeito do produtor hipertextual, Coscarelli (2005) diz que

Não podemos entender o hipertexto como um monte de nós e links conectados de qualquer forma. Tanto nos textos quanto nos hipertextos, os escritores experientes usam muita habilidade e conhecimento (lingüístico, pragmático, de design e usabilidade) para produzir textos adequados ao público-alvo e efetivos para determinada situação. Podemos dizer, portanto, que, quando se deseja comunicar efetivamente, há sempre uma tentativa por parte do produtor de maximizar a coerência

do texto (Rouet & Lenoven, 1996) em função do interlocutor e dos efeitos pretendidos. (Coscarelli, 2005, p.110)

Essa observação reforça necessidade de se privilegiar o momento da estruturação da informação a ser veiculada na rede para que a Internet atenda à expectativa de ser uma fonte rápida, mas segura, de consultas e confirme o que diz Xavier (2002:153): *a distância de um indivíduo a outro, de um texto a outro, de idéia a outra passa a ser medida por rápidos cliques-de-mouse sobre essas engenhocas digitais.*

Existem várias metáforas que traduzem a impossibilidade de mensurar a quantidade de informações disponíveis na rede, como, por exemplo, enchente e dilúvio. Por sua vez, navegar na Internet insinua a possibilidade de não se afogar nesse dilúvio e sugere a necessidade de se construir rotas para chegar aonde se deseja no espaço-informação. (Ofício de Professor, 2004)

A qualidade e a confiabilidade dessas informações constituem uma questão que merece uma atenção especial do professor. Alguns profissionais resistem à idéia de considerar os meios de comunicação de massa e redes como fontes de informação importantes ou mais “refinadas”. Além dessa objeção, outra se coloca: a autenticidade das informações veiculadas na rede, cuja possibilidade de comprovação é muito diversa daquelas que têm o livro como suporte. Daí a importância do acompanhamento do professor, para não engrossarmos a estatística apresentada por Gilberto Dimenstein (cf. Considerações iniciais).

Considerando que a Internet tem se tornado a principal fonte de consulta dos nossos alunos, haja vista a pesquisa citada na introdução deste trabalho, é necessário que os professores, pelo menos, alertem seus alunos sobre a importância da leitura crítica tanto quanto ao conteúdo como quanto à forma dos textos encontrados. É importante que, antes de indicar uma pesquisa, eles visitem alguns sites e alertem os alunos sobre o que eles poderão encontrar. É igualmente importante monitorar a atividade para não haja risco de não se alcançar o objetivo almejado.

Quanto maior o acesso dos alunos aos computadores, mais rigorosa deve ser a triagem entre produtos concebidos com real preocupação sobre as necessidades dos usuários, baseados em modelos cognitivos e pedagógicos explícitos, e aqueles que apenas exploram o valor da tecnologia, nesses tempos de crise do sistema educativo.

Como já foi dito, as indicações que mais se aproximaram da nossa expectativa de estudo de determinado assunto em profundidade, através de hiperlinks com interconexões entre conteúdos semânticos, vieram da Wikipédia, uma enciclopédia virtual da qual os alunos extraíram inúmeros verbetes. Pretendemos dar continuidade a essa pesquisa partindo de dados coletados nos 17 links visitados pelos alunos.

## Referências bibliográficas

ANDRADE Heloísa & CORREIA, Cláudia. *Hipertexto: uma experiência coletiva e hipertextual*. <http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>. Acesso em 25 de jan. 2007

BRAGA, Denise Bértoli. & RICARTE, Ivan. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. *Revista da Anpoll*. n° 18, p.59-82. 2005.

BRAGA, Denise Bértoli. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. *Revista da Anpoll*. n°.15, p.65-86, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et alii. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p.109-123.

DIAS Pereira Maria Helena. *Hipertexto - o labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual*. Tese (Doutorado em Linguística) [www.unicamp.br/~hans/mh/index.html](http://www.unicamp.br/~hans/mh/index.html). Acesso em 20 jan.2007

HASS, João René Pereira. O hipertexto na sala de aula de língua estrangeira. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p.145-165.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA Ângela Borém de Oliveira. *Mapa hipertextual (MHTX): Um modelo para organização hipertextual de documentos*. 2004. 199 f. Tese (Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

MIELNICZUCK, Luciana. *O link como recurso da narrativa jornalística hipertextual*. <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17358/1/R1441-1.pdf> (s/data). Acesso em: 20 jan. 2007.

OFÍCIO DE PROFESSOR: aprender mais para ensinar melhor: Programa de Educação a Distância para professores de 5ª a 8ª séries e ensino médio: 3. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Carlos Alberto Faraco et al. São Paulo: Fundação Victor Civita. 2004.

PALACIOS, Marcos; MIELNICZUK, Luciana. - Considerações para um estudo sobre o formato da notícia na Web: o link como elemento paratextual. [www.facom.ufba.br/jol/pdf/](http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/) . Acesso em 20 de jan. 2007

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ROUET, Jean- François. et al. (eds). *Hypertext and Cognition*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_, Jean- François. *Cognition et Technologies d'Apprentissage*. 2001.  
<[http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages\\_perso/Rouet/Textes.htm](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes.htm)> Acesso em: 04 abr.  
2006.

\_\_\_\_\_, Jean- François. La compréhension des documents électroniques. In Gaonac'h, D. & Fayol, M. (Eds.), *Aider les élèves à comprendre*. Paris, Hachette Education. 2003  
<[http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages\\_perso/Rouet/Textes.htm](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes.htm)> Acesso em: 20  
mar. 2006.

XAVIER, Antônio Carlos. Anotações de aula do mini-curso “*Hipertextos & Tecnologias Digitais de Aprendizagem*”, durante o XVIII Instituto de Lingüística. Belo Horizonte. 2007.

\_\_\_\_\_, Antônio Carlos. *O hipertexto na sociedade da informação: a construção o modo de enunciação digital*. 2002. 220 f. Tese (Doutorado Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

---

**Alisson Nogueira Amaral** é aluno do 4º período do curso de Engenharia Industrial Elétrica do Centro Federal de Educação Tecnológica, bolsista de Iniciação Científica do Programa PIBIC, da agência de fomento FAPEMIG.

E-mail: [alissonamaral2@yahoo.com.br](mailto:alissonamaral2@yahoo.com.br)

**Ana Maria Nápoles Villela**, doutora em Estudos Lingüísticos pela UFMG (2003), professora do CEFET-MG, onde também atua como pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Leitura e Cognição. Pertence ao Grupo de Descrição do Português da Anpoll. Seus principais trabalhos de pesquisa referem-se à planificação e organização do texto escrito e aos aspectos cognitivos que envolvem a pontuação. Desde 2003, tem se dedicado à compreensão e produção de textos em suporte digital, mais especificamente às implicações do hipertexto eletrônico como instrumento para apresentação de informações na *Web*. Ultimamente tem se voltado para os estudos teórico e prático sobre a leitura de documentos eletrônicos a fim de analisar a outra perspectiva dessa questão, aquele que está do outro lado da tela, ou seja, o programador/*designer*.

E-mail: [anapoles@uol.com.br](mailto:anapoles@uol.com.br)

*Recebido em setembro de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização dos autores

## UM LEITOR SEM VERGONHA – COMO FALAR DOS LIVROS QUE NÃO LEMOS

Márcia Abreu<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Campinas

Em janeiro de 2007, foi lançado, em Paris, o livro *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* (Como falar dos livros que não lemos?), de Pierre Bayard. A publicação foi um sucesso imediato, levando o autor a dar dezenas de entrevistas, fazer lançamentos, ser recebido em programas de televisão e de rádio. O livro rapidamente esgotou a primeira edição e tornou-se, por alguns dias, raridade instantânea, sendo dificilmente encontrável à venda. Sua editora, obviamente, não perdeu tempo e lançou logo novos exemplares no mercado, afirmando que pretendia vender o livro em supermercados e aeroportos (Sage, 2007).

Para entender o sucesso de um livro sobre *não ler*, parece-me que alguns elementos devem ser considerados, a começar pelo o país de onde vem o livro. A obra foi escrita e publicada na França, mais especificamente em Paris, cidade inteiramente associada à cultura erudita e à alta literatura. Nosso preconceito é capaz de associar a falta de cultura a vários lugares e países, mas nunca à cidade onde viveu Molière, onde está o Louvre e uma das mais antigas universidades do mundo, a Sorbonne.

A casa responsável pela publicação do livro, chamada Les Éditions de Minuit é uma editora tradicional, fundada em 1941, durante a ocupação alemã na França. No período da guerra e da ocupação, funcionou clandestinamente, publicando obras da Resistência, escritas por autores gaullistas e comunistas. Após a guerra, Les Éditions de Minuit só fez crescer e ganhar prestígio, publicando obras de intelectuais como Georges Bataille, Pierre Bourdieu e Jacques Derrida, assim como textos literários de autores como Samuel Beckett e Marguerite Duras.

Ao lado desses nomes reconhecidos pela intelectualidade mundial, figura o de Pierre Bayard, com seu livro sobre obras não lidas. Ainda pouco conhecido no Brasil, mas muito lido na França, Pierre Bayard tem 52 anos, é professor de literatura na prestigiosa universidade francesa, Paris VIII e, ao mesmo tempo, é psicanalista e autor de romances. Essa inserção profissional leva a supor que ele seja um homem cultivado e erudito, portanto nada parece combinar com um livro cujo título lembra manuais de auto-ajuda (do tipo *Como fazer amigos e influenciar pessoas*) e que, ainda por cima, tem ar de impostura: *Como falar dos livros que não lemos*. Os editores franceses selecionaram, para a contra capa do livro, um resumo que reforça a idéia de malandragem em torno do livro:

“O estudo das diferentes maneiras de não ler um livro, das situações delicadas nas quais nos encontramos quando devemos falar deles e dos recursos de que podemos lançar mão para nos sairmos bem mostra que, contrariamente ao que diz o senso comum, é inteiramente possível ter uma conversação apaixonante a propósito de um livro que não lemos, inclusive – e, talvez, sobretudo – com alguém que também não o leu.” (Bayard, 2007).<sup>2</sup>

Assim, não por acaso, a obra faz parte da coleção Paradoxe (Paradoxo). Paradoxal é a idéia de que uma editora, uma empresa que vive de vender livros, lance uma publicação que poderia ser o último dos seus livros, pois, se tudo corresse bem, após tê-la lido ninguém mais

---

<sup>1</sup> Professora Livre-docente do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

<sup>2</sup> Todas as traduções foram feitas por mim a partir da edição francesa.

precisaria ler para falar com propriedade sobre os livros. Paradoxal também seria a idéia de convocar um professor de literatura para ensinar a falar com propriedade sobre livros não lidos – o que, no Brasil, não seria tão paradoxal assim, tendo em vista a profusão de obras, produzidas por professores de literatura, apresentando resumos e comentários de obras literárias destinados a permitir que os vestibulandos não sejam obrigados a ler as obras sobre as quais discorrerão nos vestibulares... A forma material do livro também tem algo de paradoxal. Diferentemente dos manuais de auto-ajuda com suas capas chamativas, o livro de Bayard passaria inteiramente despercebido numa prateleira ou numa vitrine. Um observador distraído, olhando para sua capa sóbria, pensaria tratar-se de um livro universitário qualquer.



Esse talvez seja um indício de que o livro ironiza os manuais de auto-ajuda, gênero textual bastante criticado pela alta cultura. Daí o paradoxo: usar um gênero rebaixado pela cultura erudita para expor o modo de funcionamento dessa própria cultura. Ou ainda, usar um título de auto-ajuda para falar do que é mais caro à cultura letrada: a leitura.

A edição brasileira, lançada no final de 2007 pela Editora Objetiva, difere da francesa em diversos e interessantes aspectos.<sup>3</sup> Sua capa elegante joga com a ambigüidade da proposta: ler ou não ler?



A chave sobre o livro entreaberto remete à chamada da contracapa: “A não-leitura: uma das chaves da leitura”. O texto que segue a chamada oscila entre a seriedade e a piada, aproveitando apenas parte do que está na edição francesa:

“Mostrando diferentes maneiras de não lermos livros, Pierre Bayard analisa as situações delicadas em que temos que falar deles e sugere algumas saídas. Ao contrário do que se supõe, é possível participar de uma apaixonada discussão sobre um livro que não lemos, inclusive, e talvez acima de tudo, com alguém que também não o leu”. (Bayard, 2007a)

Afastando-se do estilo sóbrio dos livros universitários, a edição brasileira aproxima a obra do universo dos best-sellers, reproduzindo, também na contracapa, curtas frases

<sup>3</sup> BAYARD (2007a)

elogiosas publicadas na grande imprensa: “Conjunção rara de olhar sociológico e auto-ironia.” *Folha de S. Paulo*; “Guia de sobrevivência nas rodas de bate-papo.” *The New York Times*; “Bayard ensina como fingir um orgasmo literário.” *Observer*; “Um ensaio inteligente sobre as várias formas de apreciar um livro.” *Veja*. No mesmo sentido, o site da Editora, apresenta Pierre Bayard entre os “autores do mês”, ao lado dos nomes de Ruy Castro, Stephen King, Stefan EINHORN e Michel SCHNEIDER, aproximando o professor francês do mundo dos best-sellers – como King e seus 35 títulos em catálogo – e da auto-ajuda – como EINHORN e seu livro sobre *A arte de ser gentil*.

No melhor estilo auto-ajuda, Bayard se apresenta, no primeiro parágrafo de seu livro, como alguém que passou pelas maiores dificuldades, mas as superou:

“Nascido em um meio onde se lia pouco, tendo pouca familiaridade com esta atividade e não tendo, de qualquer forma, tempo de me consagrar à leitura, freqüentemente, eu me vi, devido a uma série de circunstâncias da vida, em situações delicadas nas quais eu era levado a falar sobre livros que eu não havia lido.” (Bayard, 2007, p. 13)

Apresentando-se como uma pessoa comum, como alguém que não nasceu no interior da cultura de elite, como um estrangeiro no mundo dos livros, o autor se propôs a abandonar “a imagem opressiva de uma cultura sem falhas, transmitida e imposta pela família e pelas instituições escolares, imagem com a qual nós tentamos, em vão, nos ajustar durante toda nossa vida” (op.cit. p.).

O prestigioso canal de TV francês, TV 5, em uma resenha sobre o livro, deixou claro do que se trata:

“Convenhamos, a leitura é, juntamente com o dinheiro e com a vida sexual, o assunto sobre o qual nós mentimos com mais freqüência. Entre nós, quem ousaria admitir que nunca leu Proust, Chateaubriand ou Jonathan Littell, esses escritores dos quais nós gostamos tanto de falar?”<sup>4</sup>

O comentarista do livro se pergunta: *quem ousaria admitir que não leu isso ou aquilo*. A resposta, a partir de agora, deveria ser: Pierre Bayard. Parte da graça – e do escândalo – do livro parece estar no fato de ele declarar, com todas as letras, que não leu *Ulisses* de Joyce e que apenas percorreu *Em busca do tempo perdido* de Proust. Para referir-se aos livros que comenta, Bayard criou um curioso sistema de referência e de avaliação das obras, apresentado logo na entrada do livro, em uma Tabela de Abreviações, por meio da qual o autor brinca com a forma material dos “livros sérios”, os quais, muitas vezes trazem uma Tábua de Abreviações em que são indicadas as siglas pelas quais serão referidos arquivos, bibliotecas, fundos documentais consultados. Bayard substituiu essas referências eruditas por um sistema que indica o fato de que o texto que se vai ler tratará de livros desconhecidos (LI: livre inconnu), livros percorridos (LP: livre parcouru), livros evocados (LE: livre évoqué) e livros esquecidos (LO: livre oublié).<sup>5</sup> O leitor atento perceberá que não há uma sigla LL, que indicaria livro lido (ou, em francês, livre lu).<sup>6</sup> Não obstante, o autor indica que fará juízos sobre esses livros

<sup>4</sup> BUSNEL, François. “Comment parler des livres que l'on n'a pas lus? Pierre Bayard. Edition MINUIT”. *TV5 Monde*. [http://www.tv5.org/TV5Site/litterature/critique383pierrebayardcomment\\_parler\\_des\\_livres\\_que\\_lon\\_n.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/litterature/critique383pierrebayardcomment_parler_des_livres_que_lon_n.htm). Tradução minha.

<sup>5</sup> A edição brasileira adotou as seguintes abreviações: “LD: livro desconhecido; LF: livro folheado; LO: livro de que ouvi falar; LE livro esquecido”.

<sup>6</sup> Em uma nota colocada no prólogo, ele explica “observe-se que este sistema de anotação vale também pelas indicações ausentes, a saber LL (livro lido) e LNL (livro não lido), as quais alguns poderiam esperar, mas que não serão jamais utilizadas. Na verdade, este livro se constituiu pela negação deste tipo de distinção artificial,

desconhecidos, percorridos, evocados ou esquecidos, atribuindo a eles uma “opinião muito positiva” (++) avis très positif), uma “opinião positiva” (+ avis positif), uma “opinião negativa” (- avis négatif) ou uma “opinião muito negativa” (-- avis très négatif). Para desconcertar o leitor logo na entrada do livro, a Tábua de Abreviações principia com duas abreviações convencionais e inteiramente sérias: *op. cit.*: obra citada (“oeuvre citée”) e *ibid.*: ibidem, ou seja, na mesma obra.

O tom de piada do livro passa pelo fato de um professor de literatura, francês, contratado pela mais prestigiosa universidade do país, indicar em rodapé que um livro como *Illusions perdues*, de Balzac é, para ele um “livro percorrido” (LP), “evocado” (LE) e do qual ele “se esqueceu” (LO), avaliado apenas como positivo (+), mas não muito positivo (++) (Bayard, 2007 p. 121). Seu sistema, ou talvez, seu senso de humor, atinge seus próprios escritos, fazendo com que ele tenha marcado seu próprio livro *Quem matou Roger Ackroyd?*<sup>7</sup>, como um Livro Esquecido (LO) e positivo (+), e *Enquete sobre Hamlet. O diálogo de surdos*<sup>8</sup>, outra de suas obras, como também esquecido (LO), porém negativo (-).<sup>9</sup>

Uma publicação como essa não poderia deixar de chamar a atenção e atrair comentários críticos. Muito se disse sobre o livro em diversas partes do mundo. Alguns se tornaram sarcásticos, como o jornal londrino *Times*, que publicou um artigo afirmando que o livro de Bayard confirma o que sempre se soube sobre os acadêmicos franceses: “que, em sua maioria, são fraudes subsidiadas além do que valem”. A maior parte das pessoas, entretanto, fez piada com o que compreendeu ser o propósito do livro – deixar de ler – e aproveitou para exorcizar seus fantasmas anunciando ao público os livros que nunca leu.

Mesmo no Brasil, onde acabou de ser lançada, a obra já foi objeto de comentários em vários blogs e em veículos da grande imprensa.

O crítico literário de *Veja*<sup>10</sup>, Jerônimo Teixeira<sup>11</sup>, elogiou o livro e destacou o fato de que “dependendo da roda que se frequenta, pode ser embaraçoso admitir que não se leu um romance de Tolstoi ou de Machado de Assis.” Segundo ele, o título do livro “soa como um incentivo descarado à fraude intelectual, um manual de sobrevivência para filistinos”, remetendo o leitor para um quadro, inserido na matéria, em que há dicas como: “Não tenha vergonha - Todos têm lacunas na sua formação cultural. Nas rodas em que se discute literatura, não há por que imaginar que o sujeito ao seu lado conheça mais de uma obra do que você.” Ou “Imponha suas opiniões - Opiniões sobre literatura são sempre um tanto arbitrarias. Fale bem ou mal de um livro, mas fale com convicção – e ninguém desconfiará que você não o leu.”

Embora o livro tenha essa faceta de manual de auto-ajuda – ou como diz o título da matéria de *Veja*, de “manual de malandragem literária” (Teixeira, 2007) – parece que ele não

distinção que traz consigo uma imagem de leitura que torna difícil pensar a maneira pela qual nós a vivemos efetivamente”. (Edição francesa, p. 18. Tradução minha)

<sup>7</sup> BAYARD (1998)

<sup>8</sup> BAYARD (2002)

<sup>9</sup> BAYARD (2007), p. 52 e p. 73 respectivamente.

<sup>10</sup> VEJA 16/MAIO/2007

<sup>11</sup> Jerônimo Teixeira, em palestra sobre crítica literária ministrada no curso de Jornalismo Cultural promovido pelo Centro de Estudos da revista *Cult*, declarou que “ocupar esse cargo, na *Veja*, significa receber de editoras uma média de 100 livros por semana, para submeter a filtros e critérios. Em edições mais trabalhosas, são duas ou três resenhas, mais a seção *Veja recomenda*, com pequenos blocos de texto sobre dois ou três livros — a revista é bastante setORIZADA, então todo o trabalho ligado a livros fica na mão de uma pessoa só. Não ficaram muito claros quais são os critérios para a pauta de livros da *Veja* — falou-se muito em “interesse do leitor”, o que é bastante vago no caso de uma revista que atinge um público tão genérico e difuso.” [Mambrini, Verônica. “A crítica de Jerônimo Teixeira” Digestivo Cultural, 14/9/2006. <http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1022>. É interessante ver que com tantos livros para escolher ele tenha decidido falar de um livro que, no momento em produziu sua crítica, sequer tinha previsão de lançamento no Brasil.

é sobre “deixar de ler”, mas sim sobre as diversas operações envolvidas na leitura além da decifração de letra após letra, palavra após palavra. O trabalho de Bayard trata de tudo o que está envolvido na avaliação que fazemos de um livro e de como somos avaliados a partir daquilo que afirmamos ter lido e do que dizemos sobre aquilo que afirmamos ter lido.

Seu livro é um discurso sobre a pouca realidade do livro “real”, feito de palavras dispostas sobre a página, diante do livro como complexo de representações privadas e de valores coletivos.<sup>12</sup> O livro que nós lemos não é jamais o livro físico que temos nas mãos e para o qual olhamos, mas uma combinação de representações: a imagem que temos do livro e de seu autor ; a imagem que temos de nós mesmos como leitores; a imagem que temos do lugar que pensamos ocupar no interior da cultura erudita; a imagem que temos do lugar que o livro ocupa no interior da cultura erudita e assim por diante. Todas essas imagens são móveis, sujeitas a alterações que afetam tanto o lugar ocupado pelo livro e seu autor no campo literário (para falar como Pierre Bourdieu) quanto a nós mesmos como leitores.

Talvez por isso Bayard (2007, p.107) afirme: “falar de um livro tem pouco a ver com a leitura”. O livro não é nunca o objeto real da situação de enunciação: nós falamos, de fato, de um autor, de um assunto, a um determinado público que queremos agradar, em função de expectativas que, freqüentemente, têm pouco a ver com o conteúdo mesmo do livro. Diz o autor: “o livro é menos o livro do que toda uma situação de fala na qual ele circula e se modifica.” Bayard (2007, p.133)

Ítalo Calvino também trata dessa questão, embora em outra perspectiva, em seu livro *Por que ler os clássicos*. Ele parece ter razão quando diz que “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. [...] os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente, na linguagem ou nos costumes)” (Calvino, 2004, p. 11)

O lugar ocupado por esses livros na cultura bem como o lugar ocupado por aqueles que escreveram sobre eles trazem consigo uma pressão relativa à leitura certa a ser realizada a propósito desses livros. Pior ainda, traz consigo a vergonha de declarar que, eventualmente, não lemos um livro tido como clássico.

Ítalo Calvino também aborda essa questão em suas definições de clássico, ao dizer que “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “estou lendo...” O prefixo antes do verbo “pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-los, bastará observar que, por maiores que possam ser as leituras de formação de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu.” (Calvino, 2004 p. 9)

Bayard leva a idéia mais longe e se propõe a acabar, de uma só vez, com a vergonha e a hipocrisia que nos levam a mentir sobre o fato de termos ou não lido determinados livros, expondo às claras o fato de que *ler* um livro é, muitas vezes, o menos importante.

Não podemos, entretanto, esquecer, a situação inversa: quando não podemos falar dos livros que lemos e de que gostamos. No íntimo, cada um de nós sabe que alguns dos textos que mais nos afetaram não figuram no panteão dos clássicos da literatura. Disse *no íntimo*, pois leitores profissionais como nós sabem que não é conveniente falar com entusiasmo desses livros que, do ponto de vista da crítica e da escola, são “má” leitura. Isso faz com que o sentimento relativo à importância que eles têm ou tiveram na nossa vida venha associado a uma sensação de culpa ou até mesmo de vergonha.

Nesse caso, ocorre justamente o inverso: estamos prontos a dizer, galhardamente, que não lemos determinados livros, como o fez o professor e crítico literário Davi Arrigucci Júnior, dizendo, a propósito dos livros de Paulo Coelho: “Não li e não gostei”(Camacho,1998)

---

<sup>12</sup> Ver, a respeito, o artigo de Vaugeois (2007)

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar idéias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O Alquimista*.

Isso mostra a que ponto as falas a propósito de literatura são lugar de uma feroz disputa de forças. Ridicularizar as leituras e as preferências do outro é uma maneira de destruir o outro.

Esse fato é particularmente importante no ambiente escolar, já que o Ensino Médio e a universidade têm sido os lugares mais importantes de sacralização do livro, da leitura e do discurso crítico. A escola tem inserido os livros em um lugar de repressão e de controle e tem ensinado, sobretudo, qual é o discurso correto a se produzir sobre determinados livros, muito mais do que tem estimulado o contato e a discussão sobre obras efetivamente lidas. É na escola que aprendemos a ter vergonha de alguns livros de que gostamos e a ter culpa por não termos lido toda a alta literatura.

Talvez esteja aí a principal causa do sucesso do livro de Bayard na França, cujo temível sistema de ensino, com rigorosos exames e concursos de progressão, provavelmente cause ainda mais fortes sentimentos de culpa e vergonha. Nesse contexto, compreende-se porque milhares de pessoas leram *Como falar de livros que não lemos*, talvez com um sentimento de conforto ao ver um professor da Sorbonne declarando que não leu alguns livros, que se esqueceu de outros, e que o comentário sobre alguns outros ficou melhor guardado na sua memória do que o próprio texto.

Parece claro que o objetivo do livro de Bayard não é fazer com que as pessoas deixem de ler. Ao contrário, é fazer com que elas adotem uma atitude menos complexada diante dos textos de literatura, deixando de lado a pressão advinda da necessidade de dizer sobre eles “a coisa certa” e dos sentimentos de vergonha e culpa diante das lacunas que cada um sente em sua própria cultura. Assim, o livro de Bayard, ao invés de levar à não-leitura, fornece uma série de pontos de vista capazes de promover o livro e a leitura.

Pensando com Bayard, acredito ser possível conceber uma relação diferente com a literatura, desenvolvendo um contato mais saudável com as obras canônicas, superando a vergonha provocada pelos livros não lidos (e, por que não, pelos livros lidos, também), liberando nossa opinião sobre as obras do medo da “opinião correta” – aquela produzida pela crítica e pela academia – e, finalmente, considerando o livro (e os discursos sobre os livros) como forma privilegiada de contato consigo mesmo e com os outros, ou seja, como espaço privilegiado para a descoberta de si e das culturas que nos cercam.<sup>13</sup>

Essa maneira de encarar a leitura literária costuma ser objeto de incompreensão. Uma das restrições ao livro de Bayard, apresentada por Franc Schuerewegen, aparece com frequência quando se propõe uma relação menos fechada com a literatura. Ele viu no texto um perigoso “pós modernismo fácil”.<sup>14</sup> Para ele, esse “pós modernismo fácil” está no “nivelamento de escalas” e num processo de achatamento dos valores e das formas. Para ele, o livro de Bayard se insere na lógica do “tudo se equivale” ou, como diríamos em português, “vale tudo”. Citando o crítico: “que você seja um Balzac ou um Tartempion<sup>15</sup>, que diferença faz? Todos os “fantasmas” estão aí para serem colocados em um mesmo nível [...] Para dizer a mesma coisa de outra maneira: não se pode evitar aqui a questão do valor, ou, se se preferir: da qualidade própria do artefato”(Op. cit)

<sup>13</sup> Essas idéias foram desenvolvidas em ABREU (2006)

<sup>14</sup> Ver SCHUEREWEGEN (2007)

<sup>15</sup> Tartempion é o mesmo que “Zé Ninguém”, em português.

Imagino que Bayard não concordaria com tal idéia, mas, não podendo falar por ele, vou dizer apenas o que eu penso sobre essa questão. Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, pois todos os grupos culturais avaliam suas próprias produções e estabelecem ranqueamentos, estabelecendo quais são as melhores obras em determinados gêneros ou formas de criação.

O que me parece inadequado é avaliar **todas** as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação.

Pensando assim, seria possível alargar o conjunto de obras lidas na escola, permitindo que os livros preferidos pelos alunos fossem lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem e seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como as obras eruditas são superiores às demais, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. Expandir o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura.

Afinal, a partir do mote proposto pelo livro de Bayard, me parece que não se trata de pôr fim à leitura. Ao contrário, me parece que a melhor maneira de preservar e fortalecer a leitura é dessacralizá-la.

BAYARD, Pierre. <i>Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?</i> Paris: Editions de Minuit, 2007.
---

## Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007a

\_\_\_\_\_, Pierre. *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: Editions de Minuit, 2007

\_\_\_\_\_, Pierre. *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris: Minuit, 2002

\_\_\_\_\_, Pierre. *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Minuit, 1998

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAMACHO, Marcelo. "O Planeta Paulo Coelho". *Veja*, 15 de abril de 1998.

SAGE, Adam. "You don't have to read a book to talk wisely about it". *The Times*, 5 de fevereiro de 2007

SCHUEREWEGEN, Franc. "Comment parler de Proust quand on a lu ses livres? Enquête dans la bibliothèque de Pierre Bayard", *Acta Fabula*, Mars-Avril 2007 (volume 8, numéro 2), Disponível em: <http://www.fabula.org/revue/document2986.php>

TEIXEIRA, Jerônimo. “Manual da malandragem literária. Ler pela metade, saltar páginas e até opinar sobre o livro que nunca se abriu: tudo vale, diz um ensaísta francês.” *Veja* 16/maio/2007

VAUGEOIS, Dominique. Où l’on apprend que le compte-rendu d’un livre (de P. Bayard) est plus important que le livre lui-même.”, *Acta Fabula*, Mars-Avril 2007 (volume 8, número 2), Disponível em: <http://www.fabula.org/revue/document2982.p>

---

**Márcia Abreu** é professora do departamento de Teoria Literária do IEL – UNICAMP, coordenadora do Projeto “Caminhos do Romance no Brasil: Séculos XVIII e XIX”. Publicou *Os caminhos dos livros* (2003) e *História de Cordéis e Folhetos* (1999). Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP, com Pós-Doutorado em História Cultural na École des Hautes Études em Sciences Sociales (Paris, 1997).  
E-mail: [marcia.a.abreu@gmail.com](mailto:marcia.a.abreu@gmail.com)

*Recebido em março de 2008*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

## É POSSÍVEL FACILITAR A VIDA DO PROFESSOR

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Carla Viana Coscarelli

Universidade Federal de Minas Gerais

Qualquer pesquisa em livrarias, reais ou virtuais, dá conta de que existem vários guias e manuais cujo subtítulo promete ensinar os "pulos do gato" da boa escrita. Escrever bem é da esfera do mito. Para muitos é algo complicado, até porque, dizem as más línguas, nosso idioma não é lá dos mais fáceis de aprender. Dominar então, nem pensar. Coisa para poucos, "os escolhidos", donos do "dom" ou do talento. É um mistério como bons redatores aprendem a pôr as vírgulas, a não confundir respiração com sintaxe e a empregar regências estranhas à linguagem oral. Mas isso não precisa ficar assim. Alguns livros têm a missão de aproximar o leitor da "boa escrita". Mas afinal: o que é isso?

Algumas obras do tipo "manual para aprender a escrever" prometem macetes, fórmulas e até modos mirabolantes de "aprender" as regras gramaticais. É comum esses guias virem recheados de listas de verbos e suas regências, exemplos de concordâncias de exceção e até mesmo citações de textos considerados exemplares. Não é o caso desta obra de Yara Liberato e Lúcia Fulgêncio. Para elas, a "boa escrita" está relacionada ao texto que cumpre sua função, que é feito para ser entendido pelo leitor, que seja claro e eficaz.

É possível facilitar a leitura é o nome deste guia, mas também é uma afirmação. Com fundamentação teórica e exemplos claros, as autoras oferecem um verdadeiro curso de como revirar um texto até que ele fique mais compreensível. Não são fórmulas, embora os princípios citados ao longo do livro possam ser convertidos numa lista de ações de edição que melhoram um texto. Trata-se de uma série de parâmetros de textualização que se aplicam particularmente a textos de intenção informativa. As autoras, com colaboração do linguista Mário Perini, partem da premissa de que os textos informativos devem ser legíveis. Para exercitar essa crítica de forma efetiva, apresentam uma série de exemplos. Os textos "problemáticos" são editados e reapresentados, reescritos, com comentários sobre as operações de edição executadas e suas razões.

As alterações propostas são fundamentadas em pesquisas da lingüística sobre a legibilidade, ou seja, o aumento da inteligibilidade de um artigo, um livro didático ou uma notícia. O foco das autoras é, certamente, o livro didático. Se são obras para ensinar física, biologia, história ou seja qual for a disciplina, é de se esperar que sejam construídas de forma a facilitar a leitura e a compreensão dos alunos-leitores. Muitas vezes, não é o que acontece, conforme Liberato e Fulgêncio, com a ajuda de Perini, demonstram em *É possível facilitar a leitura*.

### O livro

Liberato e Fulgêncio também são autoras da obra *Como facilitar a leitura*, que, embora já abordasse o assunto da obra que ora se comenta, não o fazia de forma tão didática e esclarecedora quanto fazem agora.

*É possível facilitar a leitura* traz um texto introdutório mais oito capítulos, além das referências bibliográficas, de um índice remissivo e de informações sobre as autoras, ambas professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os

capítulos 1 e 2 explicitam a seara teórica em que as autoras atuam. Leitura, aspectos do funcionamento do sistema visual, teorias sobre “fatiamento” da leitura, inferências, o conceito de “esquema” e a ativação do conhecimento prévio do leitor compõem um quadro teórico que ajuda a fundamentar os princípios de formulação da escrita propostos.

Os capítulos 3, 4, 5, 6 e 7 são dedicados às operações de edição que podem transformar um texto obscuro numa obra de alto teor informativo. O terceiro capítulo aborda o “tópico sentencial” e o “tópico discursivo”, que, segundo as autoras, devem ser sempre percebidos com clareza pelo leitor. O quarto capítulo se ocupa da coesão textual, especialmente aquela articulada por anáforas e catáforas. O vocabulário e suas dificuldades vêm no quinto capítulo. A estrutura interna das sentenças é explicitada no sexto capítulo e o sétimo, escrito por Mário Perini, trata dos gêneros textuais como um enquadramento importante para a leitura.

A conclusão (oitavo capítulo) é, de certa forma, um resumo de todos os princípios propostos pelo livro. Para as autoras, ler é colher pistas e instruções textuais, não andar ao léu por um campo minado. Perini, Liberato e Fulgêncio comentam e criticam o posicionamento teórico segundo o qual formar leitores críticos deveria ser o foco do ensino de leitura. Para os três autores, muito antes disso, o leitor precisa entender os textos e o autor deve escrever para ser compreendido. Caso contrário, não há como tecer críticas fundamentadas.

### **Detalhando os temas abordados pelo livro**

As autoras, em linguagem clara e acessível a não-especialistas, mostram como as escolhas lingüísticas dos autores podem dificultar o trabalho de compreensão do texto pelo leitor. Antes disso, porém, Liberato e Fulgêncio apresentam, num capítulo introdutório, um modelo que explica como a leitura se processa. Esse modelo baseia-se em estudos clássicos da lingüística como os de Frank Smith (1989), Perini (1988), Kato (1985), Perfetti (1985), Miller (1956), Kleiman (1989), Schank (1978), Minsky (1975), Rumelhart e Ortony (1976), Grice (1967) que continuam respaldados por muitos outros estudiosos da leitura.

O modelo apresenta informações fundamentais para a leitura, entendida como processo de construção de sentido: a diferenciação entre informação visual e não-visual e como essas informações são aplicadas no ato de ler. Também é apresentada a habilidade do leitor de fazer e monitorar previsões usando estratégias de vários tipos: ortográficas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas e discursivas, tais como usar conhecimentos sobre possíveis combinações de letras, morfemas ou sintagmas em nossa língua, assim como conhecimentos sobre o gênero textual e sobre o assunto tratado no texto.

Um modelo clássico do funcionamento da memória é apresentado, mostrando suas funções e como funcionam a memória de curto prazo e a de longo prazo, bem como o papel do fatiamento – capacidade de agrupar elementos em unidades maiores formando um todo significativo – na compreensão de textos.

Outra noção clássica, nessa introdução, é a de inferência, operação que há muito tem requerido inúmeros estudos desde que a leitura passou a ser vista como processo de construção de sentido no qual o leitor precisa envolver-se ativamente. Com muitos exemplos, as autoras mostram que, “para entender um texto, o leitor precisa também construir a lógica que relaciona as informações apresentadas, elaborando as pontes de sentido que ligam as várias informações” (p. 26). Para melhor explicar esse conceito, Liberato e Fulgêncio discutem a teoria dos esquemas usando estudos clássicos da psicologia cognitiva desenvolvidos por Schank (1978), Minsky (1975) e Rumelhart e Ortony (1976), apresentam as famosas (ultracitadas) máximas de Grice (1967) e aplicam a noção de conhecimento prévio. Muitos exemplos esclarecedores acompanham esses conceitos.

Talvez o livro falhe por não mencionar outras abordagens mais contemporâneas sobre a memória e os processos cognitivos envolvidos na leitura, tais como as teorias conexionistas e suas contribuições para a leitura. Isso, no entanto, não compromete o material, já que as teorias nele presentes continuam fundamentando os estudos da compreensão e apresentam aos interessados no assunto noções primordiais para os estudos da leitura que, de certa forma, refazem o percurso histórico desses estudos que acabaram por constituir a chamada abordagem psicolinguística da leitura.

Feita a introdução, o livro passa a tratar mais diretamente da legibilidade de textos discutindo-a em cinco temas globais: o tópico, a cadeia referencial, o vocabulário, a sintaxe e o gênero textual.

O capítulo que trata da influência da sinalização do tópico – “o assunto sobre o qual se fala” (p. 53) – na compreensão de texto, discute tanto o tópico sentencial quanto o tópico discursivo. Nesse capítulo, como nos demais, as autoras relatam experimentos clássicos, como os realizados por Brandford e McCarrell (1977) para verificar a influência do tópico na compreensão do texto. São temas que devem ser do conhecimento dos profissionais envolvidos com a leitura e a produção de textos (sejam professores, revisores ou escritores de materiais didáticos).

A paragrafação fecha esse capítulo. As autoras mostram que a paragrafação deve ser em função da organização dos tópicos e subtópicos do texto e procurar corresponder às estratégias internalizadas pelo leitor proficiente, para não comprometer a legibilidade. Se a estrutura dos parágrafos não evidencia as unidades em torno das quais o texto se organiza, sua leitura pode ser prejudicada. Vários exemplos de textos com paragrafação ineficiente mostram claramente como isso pode ocorrer.

A cadeia referencial é tema de outro capítulo que destaca os elementos dados e anafóricos (“termo que retoma uma idéia já mencionada anteriormente no texto” p. 79). Aqui, a noção de consciousness – “memória ativada na mente do receptor” (p. 81) – proposta por Chafe (1974) – outro clássico dos estudos da compreensão – é apresentada com clareza e fartura de exemplos. Essa noção deu origem ao que hoje os estudos da cognição chamam de ativação.

Esse capítulo enfatiza que os referentes de anáforas precisam ser apresentados ao leitor de forma imediata e inequívoca. Muito cuidado deve ser tomado para evitar ambigüidades e para que o uso da catáfora – “expressão que remete a um referente que será introduzido posteriormente no texto” (p. 99) – não dificulte o trabalho do leitor.

Outro aspecto que pode comprometer a clareza de um texto é o vocabulário. No capítulo que trata desse item, as autoras reforçam a idéia de se usar um código comum aos interlocutores como condição para o sucesso da comunicação. Para elas, “o conhecimento das palavras empregadas na composição de um texto é fundamental para o sucesso da decodificação e da interpretação do material lido” (p. 104). Abre o capítulo uma explicação sobre o léxico: sua formação, seu funcionamento e sua influência na compreensão de textos. Comprovações empíricas e teóricas sempre acompanham as afirmações e fundamentam as idéias apresentadas.

Após essa explicação, Liberato e Fulgêncio apresentam casos em que a escolha do vocabulário pode prejudicar a leitura. Analisam cada um deles e propõem a reestruturação dos textos para evitar diversos problemas causados por itens lexicais desconhecidos, vagos, genéricos ou usados incorretamente. Fecha o capítulo uma seção sobre estratégias de favorecimento da aprendizagem lexical, explicando diversos modos de o autor introduzir termos novos no texto sem dificultar ou impedir o trabalho do leitor.

A estrutura sintática das sentenças é mais um aspecto que outro capítulo do livro aborda para discutir a legibilidade. Nele, as inserções ou intercalações de elementos na frase, o comprimento das sentenças, a hierarquia dos constituintes sintáticos, as duplas negativas e

as passivas aparecem como fatores que interferem na compreensão dos textos. As autoras mencionam estudos de lingüistas como Clark e Clark (1977), Perini (1980), Fodor, Bever e Garret (1974) e Chomsky (1965) para demonstrar que frases com tais características sintáticas – muitas intercaladas, muito compridas, de sintaxe complexa, com dupla negativa ou sentenças na voz passiva – trazem dificuldades para o leitor, além de explicar por quê.

São analisados exemplos de cada um desses temas e são apresentadas alternativas de redação que melhoram sensivelmente a legibilidade do texto. Essas reestruturações colocam em prática os “princípios”, que as autoras formularam com base nas teorias e dados discutidos ao longo do livro.

Encerra *É possível facilitar a leitura* uma chave de ouro que o livro merece. Escrito por Mário Alberto Perini, grande nome da Lingüística no Brasil cujos estudos são citados ao longo do livro, o último capítulo discute o efeito do gênero textual (noção muito em voga em estudos recentes) na compreensão e destaca que cada gênero requer estratégias de leitura diferentes. Perini se atém a textos literários e informativos, mostrando como a leitura de textos literários pode ser mais “aberta” que a dos informativos. Assim, ele defende que textos literários não devem ser lidos buscando uma compreensão mais “literal” e objetiva, da mesma forma que não se deve ler textos informativos como se fossem compostos por metáforas poéticas.

### **Não só para o professor**

O professor de língua materna terá, nesta obra, um precioso guia para o ensino de língua e redação. É preciso esclarecer, no entanto, que não apenas esse professor deveria ter *É possível facilitar a leitura* como uma espécie de “livro de cabeceira”, mas também e principalmente, professores de outras disciplinas, como Física, Matemática e Química. O texto legível garante os conhecimentos da maioria dos alunos, por isso é fundamental que o professor, de qualquer matéria, produza e mobilize material compreensível.

Além dos professores das disciplinas escolares, outros profissionais certamente podem aproveitar a obra. Para revisores e preparadores de textos, um guia para consulta e para fundamentação de sua prestação de serviços. Para jornalistas e publicitários, um aliado na produção de textos mais claros e funcionais. Liberato e Fulgêncio oferecem ainda bom material para estudantes e candidatos a cargos mediante concursos.

Mas é necessário admitir que não é fácil escrever bem. Não só em português, mas em qualquer língua. Um dos motivos dessa relação complicada é que a escrita é uma tecnologia inventada. É sofrido, o esforço é maior do que o de aprender a falar, que nos parece tão inevitável. Com este livro, Liberato e Fulgêncio ajudam a mostrar maneiras conscientes de fazer o texto funcionar. Parece simples, mas é preciso praticar e aprender a ler esboços com olhos de editor e a fazer alterações para uma boa leitura.

Quanto aos “princípios” da redação clara, é melhor comprar o livro para tê-los à mão, mas é possível adiantar: frases mais curtas são mais eficientes, intercalações podem atrapalhar a compreensão, palavras difíceis são obstáculos às vezes intransponíveis. O diferencial importante desta obra é explicar, muito bem, os porquês de todos esses parâmetros de redação.

Mais uma vez a editora Contexto faz circular conhecimento. Com projeto gráfico mais bonito e agradável que os de coleções anteriores, a editora nos traz esta obra de Yara Liberato e Lúcia Fulgêncio, além da “faixa bônus” de Mário Perini.

LIBERATO, Yara e FULGÊNCIO, Lúcia. <i>É possível facilitar a leitura</i> . Um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007. 174p.
--

---

**Ana Elisa Ribeiro** é doutora em Lingüística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFMG. Professora de redação dos cursos de engenharia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG)  
E-mail: anadigital@gmail.com

**Carla Viana Coscarelli** é doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e pós-doutorado pela University of Califórnia San Diego (2005). Professora da Faculdade de Letras da UFMG.  
Tese: Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências, Ano de Obtenção: 1999  
E-mail: cvcosc@gmail.com

*Recebido em outubro de 2007*  
*Aprovado em fevereiro de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras

## OS ESCRITOS DA ESCOLA: UMA MANEIRA DE SE COMUNICAR?

*Dulcinéia do Carmo Reis Cardoso*

Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

O projeto "Os escritos da escola: uma maneira de se comunicar?" começou a ser aplicado no início do ano de 2007 em uma turma de crianças de cinco anos, na Escola Municipal Maria Sales Ferreira, situada à rua Canoas, 665, bairro Betânia, Belo Horizonte.

Com 18 anos de funcionamento, essa escola atende a 430 crianças com idade entre quatro meses a 5/6 anos, 40 delas permanecendo na escola em horário integral.

A proposta pedagógica da escola reconhece a criança como sujeito de direitos. Considerando e valorizando a criança na sua singularidade, busca favorecer que ela pense, reflita, opine, crie, participe, conviva, interaja e construa seu próprio conhecimento. O foco da proposta é a formação integral da criança pelo desenvolvimento de sua autonomia. Os projetos pedagógicos priorizam o brincar, além de trabalhar as múltiplas linguagens.

A escola integra uma comunidade de classe social baixa. Algumas famílias residem em seu entorno e outras nos bairros vizinhos: Vista Alegre, Salgado Filho, Novo das Indústrias, Vila Camponesa. Nessas famílias, em geral, os pais trabalham fora e as crianças, quando não estão na escola, ficam com familiares, vizinhos ou irmãos mais velhos.

Na escola, elas são incentivadas a usar à sua maneira esse instrumento de comunicação social que é a escrita. É importante que experimentem a sensação da descoberta e para isso é preciso oferecer a elas espaços onde possam atuar como sujeitos no processo social.

As turmas com idade entre 5/6 anos são formadas por grupos de 25 crianças. Na turma em que foi aplicado o projeto, 10 crianças já vinham estudando na escola desde o ano anterior e 15 eram novatas, para algumas era a primeira experiência escolar. Quando chegam à escola, as crianças já conseguem se organizar, gostam do espaço escolar; são muito amigas, aceitam tudo que lhes é proposto. São alegres, falam alto e todas ao mesmo tempo, se sentem os "donos da escola". Em geral, gostam de cuidar das crianças menores e valorizam muito quando alguém lhes convida a ajudar.

Tomando como base para esta reflexão as idéias de Jean Piaget, pode-se dizer que a criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para a escola. Esse aprendizado antecede a sua entrada na escola, não como uma simples imitação mecânica da escrita dos adultos, mas como uma busca de compreender o que é e como funciona esse instrumento. Nessa busca, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas construindo hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato com adultos ou por sua intervenção direta. As hipóteses produzidas pelas crianças se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita. O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas e a criança vai ampliando seu conhecimento sobre a escrita numa constante reelaboração de hipóteses anteriores.

A criança, desde o nascimento, começa a aprender, às vezes sozinha, às vezes sob a influência de outras pessoas. Toda aprendizagem só é possível se ela estabelece relações com outras pessoas e se, de alguma maneira, explora o ambiente em que vive. Como cada criança é um ser único, cada uma aprende a seu tempo e à sua hora. É importante respeitar suas individualidades e mostrar a ela os caminhos para que possa avançar e construir seu próprio conhecimento. Para que isso ocorra, é preciso ouvir a criança e também propiciar que ela possa experimentar, vivenciar experiências significativas para seu aprendizado.

A memória da criança na idade de seis anos está muito ligada à percepção. É importante que tudo o que a criança faça tenha algum significado para ela. Para que possa ler

e escrever, ela precisa desenvolver atividades nos dois âmbitos, o da leitura e o da escrita, mas, antes que isso aconteça, precisa saber por que e para que as letras existem.

Temos consciência de que as crianças têm contato com letras, palavras, frases, muito antes de chegar à escola. Ao ingressar na escola, começam a elaborar hipóteses sobre a escrita e as desenvolvem de acordo com as vivências no seu dia-a-dia. Uma criança não alfabetizada pode ser letrada. Se convive com livros, jornais, revistas e ouve histórias, pode sim, exercer práticas de leitura. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa perceber o que a escrita representa e de que forma ela se apresenta. É um processo de construção do conhecimento pela criança por meio das práticas escolares, que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, e por sua participação nas diversas práticas sociais da escrita.

Ao chegar à escola, qual será o interesse das crianças? A escola tem muita coisa escrita pelos corredores, salas e espaços coletivos. Será que esses escritos chamam a atenção delas? Por que temos esses escritos na escola? As crianças entendem, compreendem bem por que e para que esses escritos existem? Qual é o uso da escrita no contexto escolar?

Diante desses questionamentos e sabendo ser importante criar um ambiente alfabetizador dentro da escola e favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita, pensei em utilizar a construção da escrita como mediação para trabalhar alguns combinados da escola.

Os principais objetivos do trabalho com esses escritos foram:

- explorar os usos e funções da escrita;
- propor situações de comunicação oral e escrita para a interação e a manifestação de desejos e necessidades;
- ampliar possibilidades de escrita das crianças;
- propor diversas situações de escrita de letras, palavras, frases;
- criar situações para que a criança descubra o sentido de determinados textos, apoiando-se nos diversos elementos que o compõem;
- favorecer que a criança construa sua própria escrita, ainda que de forma não convencional;
- levar a criança a “reconhecer” os escritos da escola, mesmo que ainda não consiga decodificar a escrita.

### **As etapas do nosso projeto:**

Iniciamos o projeto em uma rodinha em sala, com uma conversa informal sobre a existência das letras e palavras. Perguntei se sabiam o que era uma letra, uma palavra. Algumas crianças, com muita segurança, me disseram que sabiam e ainda me mostraram algumas letras que estavam coladas pela sala. Outras me mostraram números e outras não se manifestaram. Expliquei o que eram as letras e lancei a pergunta: Vocês sabem para que elas existem?

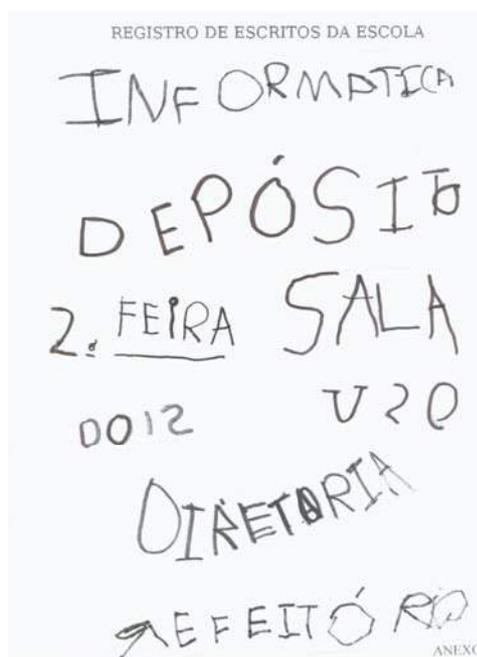
Nesse momento, foi possível perceber nos olhos delas uma interrogação. Algumas se arriscaram e responderam: “é pra as pessoas verem”. Discuti com elas algumas das funções das letras, das palavras e dos escritos. E foi então que fiz a proposta: “Vamos passear pela escola e ver se encontramos algum escrito e se vocês conseguem lê-los?” Sem hesitar, as crianças aceitaram a proposta.

De prancheta e canetão na mão, fomos caminhando pela escola. O combinado com as crianças era que poderiam registrar no papel o escrito que achassem interessante e/ou

importante. Como na escola tem muitos escritos, cada um só poderia, naquele momento, registrar apenas um.

Enquanto andávamos, as crianças procuravam os escritos, eu lia e discutia com elas o porquê daquele escrito, naquele lugar onde o encontramos. A turma se mostrou, em sua grande maioria, bastante interessada. Na hora de registrar, as crianças sentavam no chão ou contavam com ajuda de um colega para segurar a prancheta. Cada pessoa que passava pela turma perguntava o que elas faziam e em determinado momento uma das crianças disse: “nós vamos registrar os escritos da escola”.

E assim, entre um escrito e outro, discutíamos, registrávamos e antes que uma criança terminasse de fazer o registro, as outras já corriam e procuravam outros. Algumas crianças não demonstraram interesse em registrar nenhum escrito, queriam apenas encontrá-los.



As crianças perceberam que alguns escritos tinham, embaixo, um desenho como referência, desenho este, estranho para elas. Na maioria deles, as crianças não conseguiam articular o que estava escrito com o desenho. Ex: onde havia o escrito “DIRETORIA”, havia o desenho de um coração. Expliquei que o desenho é para que as pessoas que não conhecem as letras possam “ler” também.

Dentre os vários escritos que vimos, as crianças registraram: informática (escrito na porta da sala de informática); 2ª feira (escrito no cardápio do refeitório); sala (escrito na porta da sala dos professores); refeitório (escrito na entrada do refeitório); diretoria (escrito na porta da diretoria); etc.

No retorno à sala, discutimos por que decidiram fazer aqueles registros. Alguns diziam: “achei bonito, uai!”, outros, “eu quis escrever esse!”, e outros nem sabiam dizer por que escreveram esse ou aquele escrito. Escolhemos um cantinho da sala e colamos todos.

Enquanto caminhávamos, uma das crianças fez a seguinte observação: “professora, nesse banheiro aqui não tem escrito nenhum!” (disse isso, referindo-se ao banheiro social que tem logo na entrada da escola). Abrimos outra discussão. O que vamos fazer? “É só escrever”. E eu pergunto: quem vai escrever? Elas respondem: “você”. Abre-se mais um leque de discussões: faço a proposta para que elas escrevam e elas vão logo me dizendo que não sabem escrever. Então, digo que vou ajudá-las a construir esse escrito e elas se empolgam tanto que já querem ir para a sala escrever e trazer para colar na porta. Eu digo: Tem que ser com

calma, nós ainda não terminamos. Faço outra proposta: já que vamos escrever para colocar aqui, que tal a gente verificar se tem outros lugares que precisam de escritos?

Conversa vai, passeio vem e remetemos a discussão para o dia seguinte. Fizemos outro passeio pela escola, só que agora para verificar os locais que não têm escritos e que precisam deles. Nessa altura das discussões, as crianças já sabem que em alguns lugares precisamos de escritos para identificá-los e, assim, facilitar seu acesso para as pessoas que utilizam aquele local. Já sabem também que não podemos escrever de qualquer jeito, temos que escrever de forma que todos possam ler e entender, portanto precisam da ajuda de um adulto para construir a escrita. O registro dos locais que necessitam de escritos foi apontado pelas crianças e registrado no papel, pela professora.

Os locais definidos para colocar escritos foram: nas portas de todas as salas de aula que são nomeadas por cor: Turma Dourada, Turma Prateada, Turma Lilás, Turma Colorida, etc. Definimos também que colocaríamos escritos em todos os espaços coletivos da escola como: biblioteca, secretaria, sala de informática, etc. Todos os escritos deveriam ter desenhos para que as crianças da escola pudessem identificar os locais.

Como um dos meus objetivos com esse projeto é construir os combinados da escola, ao passarmos pelo refeitório, percebi que tinha comida espalhada pelas mesas e pelo chão, então paramos, discutimos o que poderíamos fazer para que isso não acontecesse mais. Uma das crianças falou. “Vamos fazer combinados iguais àqueles que tem na nossa sala”. Aprovei a idéia e ainda sugeri que fizéssemos os combinados para outros espaços coletivos da escola: refeitório, banheiro, pátio coberto, parquinho, etc.

E assim foi. Definidos os locais onde colocar os escritos, fomos pensar como escrevê-los. Dividi a turma em 5 grupos de cinco crianças. No momento da construção da escrita, eu atendia a apenas um grupo e os outros quatro grupos se dividiam entre jogo da memória, dominó de cores, lego e toquinhos.

O primeiro grupo escolheu escrever “TURMA DOURADA”.

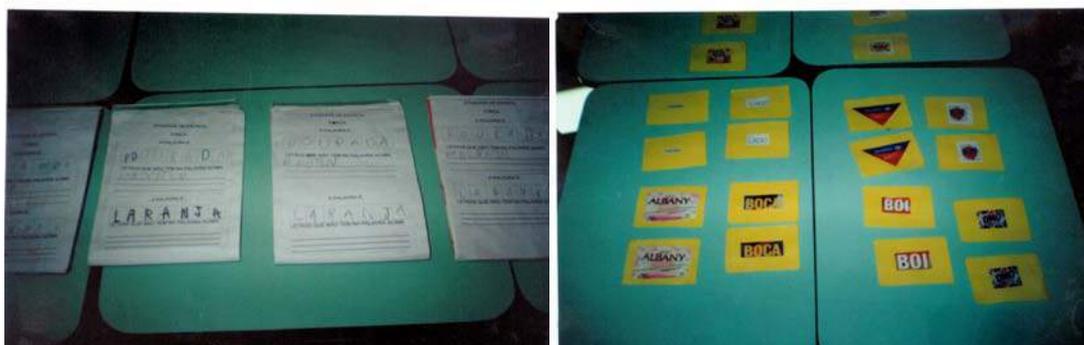
No primeiro momento distribuí as letras móveis na mesa e pedi que cada criança escrevesse do seu jeito o escrito acima. Discutiram entre si e cada um fez a sua “escrita” sobre a mesa. Uma das crianças demorou um pouco mais e preferiu copiar de um dos colegas. Pedi que cada criança apontasse com o dedo e lesse o que escreveu. Algumas começaram ler da direita para a esquerda. Fiz uma discussão com elas, comparei as escritas e chegamos à conclusão de que estavam todas diferentes. Sugeri, então, que fizéssemos todos juntos apenas uma escrita. Aceitaram a proposta, mas na hora de montar a escrita foi preciso minha intervenção, pois sozinhas não conseguiram chegar a um acordo.

Quando comecei a pensar junto com elas foi muito interessante. A primeira hipótese de construção foi: UMA OAA.

TURMA DOURADA

Uma das crianças fez uma observação: “o A está junto com outro A”. Novamente discuti com elas que precisávamos escrever de forma que outras pessoas pudessem ler e para aquelas que ainda não conheciam todas as letras faríamos desenhos. Nesse momento utilizei como referência as iniciais dos nomes dos colegas da turma e de palavras rotineiras. E, à medida que fazia alguma referência, elas achavam a letra e completavam a palavra, que foi montada abaixo da palavra que elas haviam montado anteriormente. Fizemos a comparação. Observamos quais letras faltaram e depois de “corrigirem” a palavra que haviam montado, escreveram no caderno.

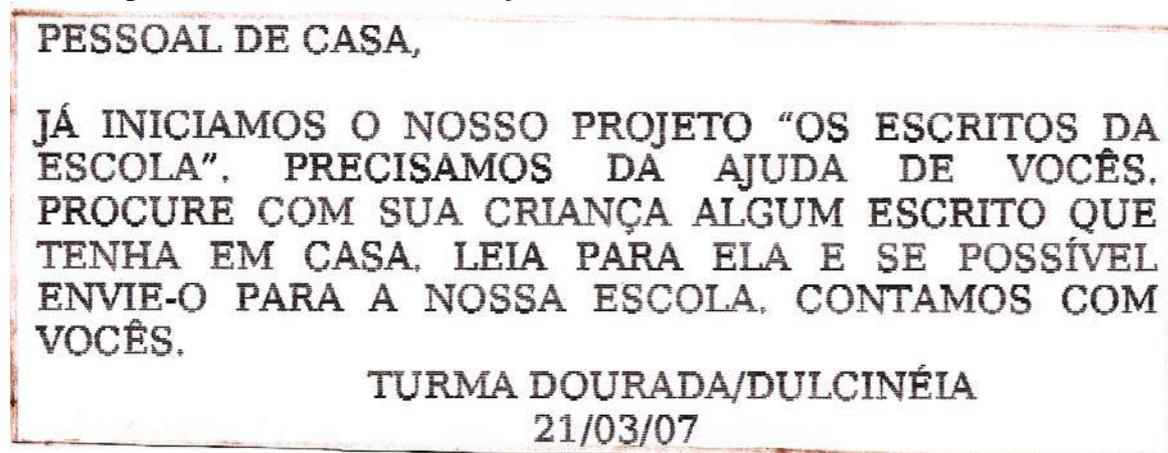
E assim ocorreu o processo de construção da escrita com todos os grupos, sendo que o grupo dois escreveu: “TURMA LILÁS”. O grupo três escreveu “COMER TUDO”. O grupo quatro escreveu: “TURMA PRATEADA”. E o grupo cinco escreveu “BIBLIOTECA”.



O restante dos escritos foi construído de forma coletiva. Para definir o que íamos escrever, retornamos a cada local. Em algumas atividades, utilizamos a brincadeira forca, em outras, as letras móveis, em outras, ainda, a forma convencional, utilizando como referência nomes de colegas da turma e palavras já conhecidas. De acordo com Lima (1997)

“todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não concebidas como aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar” (LIMA, 1997, p.2)

Enquanto acontecia o processo de construção da escrita em sala, ocorreu a participação das famílias. Organizei uma atividade para casa, pedindo que as famílias recolhessem junto com as crianças, alguns escritos de casa e enviassem para a escola. Não especifiquei que tipo de escrito, apenas conversei com as crianças.



Algumas crianças trouxeram os escritos, outras tiveram dúvidas e outras não se interessaram ou as famílias não se manifestaram. No retorno do ‘para casa’, discutimos cada escrito.

Comparamos com os escritos dos colegas e, depois, com os escritos da escola. Muito interessante foi verificar que aqueles escritos mais comuns como “CARREFOUR”, “EPA”, “CAFÉ TRÊS CORAÇÕES”, as crianças conseguiram “ler”. Em cada escrito fizemos referência ao produto e à marca, colamos num papel e, depois, num cantinho da sala. Tudo foi colado a meia altura para que as crianças tivessem acesso. Sempre que passavam perto, faziam questão de ler o que estava escrito.



Outra atividade interessante que fizemos foi procurar, em revistas, fotos, desenhos que lembrassem os escritos da escola. Tudo que recortamos e colamos ficou exposto durante toda a realização do projeto.

## COISAS QUE LEMBRAM OS ESCRITOS DA ESCOLA

---



INFORMÁTICA



REFEITÓRIO

2

0012



DIETÉTICA



2. FEIRA



DEPÓSITO

Para todos os combinados, utilizamos um símbolo muito conhecido de toda a escola. Para “O QUE VALE” utilizamos o desenho da carinha feliz e para “O QUE NÃO VALE”, o da carinha triste. O único lugar em que colocamos “o que não vale” foi no refeitório, mas combinamos que, depois de algum tempo, iríamos tirar o símbolo negativo e deixar apenas “O QUE VALE”.



Depois de tudo pronto, passamos de sala em sala para falar dos combinados e anunciar que, a partir daquele momento, seriam os “COMBINADOS DA ESCOLA”. Ao final, fizemos uma auto-avaliação do projeto.

**ESCOLA MUNICIPAL MARIA SALES FERREIRA**  
**AUTO-AVALIAÇÃO DO PROJETO "OS ESCRITOS DA ESCOLA"**

PUXA, COMO TRABALHAMOS NÃO É? A VERDADE É QUE, PARTICIPAR DESSE PROJETO FOI MUITO BOM, POIS JÁ SABEMOS PORQUE E PARA QUE AS LETRAS EXISTEM. AGORA É HORA DE VER, O QUE VOCÊS ACHARAM?

1- DO PASSEIO PELA ESCOLA PARA REGISTRAR OS ESCRITOS

		
GOSTEI MUITO	GOSTEI UM POUCO	NÃO GOSTEI

2- DA CONSTRUÇÃO DOS ESCRITOS

		
GOSTEI MUITO	GOSTEI UM POUCO	NÃO GOSTEI

3- DO JOGO DA MEMÓRIA COM OS ESCRITOS DE CASA

		
GOSTEI MUITO	GOSTEI UM POUCO	NÃO GOSTEI

4- DE COLAR OS ESCRITOS PELA ESCOLA

		
GOSTEI MUITO	GOSTEI UM POUCO	NÃO GOSTEI

5- DE TUDO O QUE ACONTECEU, O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

---

NOME: \_\_\_\_\_

Foi possível perceber a sinceridade das crianças ao falar de todo o processo. Algumas não tiveram receio nenhum de falar que gostaram pouco do momento de construção da escrita. Isso serviu também para minha auto-avaliação. Em alguns momentos, sei que poderia ter feito melhor ou, até mesmo, ter sido mais criativa. Mas sei que muita coisa mudou na cabecinha de grande parte das crianças, e é por isso que digo: vale a pena tentar!

### Considerações finais

A aprendizagem, Segundo Vygotsky (1989), é um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento. Esse processo envolve pelo menos três componentes: a memória, a consciência e a emoção. A esses se somam outros componentes, como o próprio desenvolvimento, a linguagem e o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano (Lima, 1997).

O que dizer de todo esse processo? Será que atingi os meus objetivos? E as crianças, será que começaram a se apropriar do processo de construção da escrita?

Essas reflexões me levam a pensar que é possível e que é preciso continuar esse trabalho. Vale a pena investir, trabalhar, construir junto com as crianças. Quando elas são agentes ativas no processo, se sentem valorizadas e aprendem com mais facilidade.

O projeto valeu, e como valeu! Houve aprendizagem. Despertou em muitas crianças o interesse pelas letras e pela leitura e escrita de palavras. Todas as vezes que passam pelos

corredores da escola fazem questão de “ler” o que está escrito em cada porta. Algumas crianças fazem observações muito interessantes do tipo: “DOURADA começa com D e termina com A”, ou “turma BRANCA começa igual BRASIL”, a “turma VERDE começa igual o nome do meu irmão VÍTOR”.

Alguns professores da escola se envolveram também no trabalho e sempre perguntavam às crianças o que era aquilo e para que faziam tantos escritos. Já estava na ponta da língua o que iam dizer: “É pra todo mundo ler onde é cada turma”.

Como foi interessante todo processo! Com esse trabalho, as crianças tiveram oportunidade de questionar, propor mudanças, estabelecer relações de autonomia, envolvimento, participação e construção da escrita. Para que isso fosse possível, foi necessário pensar a criança como um todo, estar atenta aos processos de construção/elaboração da linguagem pela criança e levar em conta sua curiosidade e interesse pela escrita. Essa experiência ofereceu às crianças oportunidade de maiores contatos com a leitura e a escrita de uma forma bem significativa.

É preciso dizer que o trabalho não acaba aqui. Vamos continuar. As crianças nos cobram e merecem que lhes seja oferecido o melhor. E nós, mais do que nunca, devemos acreditar, valorizar, incentivar e continuar.

### Referências bibliográficas

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3, Conhecimento de mundo – Brasília, 1998.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel C. A.da Silva. *Métodos e didática da alfabetização: história, características e modos de fazer professores*: Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

GOMES, Maria de F. Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH - Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

\_\_\_\_\_, Elvira Souza. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2002.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, 2002.

SOARES, Magda B.;BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25. Jan./abr. 2004. p. 5-17

---

**Dulcinéia do Carmo Reis Cardoso** é professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Graduada em "História", pela UNI-BH e pós-graduada em "Alfabetização e Letramento" pela UFMG  
E-mail: [dulcineia\\_reis@yahoo.com.br](mailto:dulcineia_reis@yahoo.com.br)

*Recebido em setembro de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

## DESAFIOS DE PALAVRAS: QUESTIONANDO A LIBERDADE DE ACESSO À INFORMAÇÃO

Daniele Cristina Mendes

Universidade Federal de Minas Gerais

“Na política, como em qualquer outra situação, as palavras não são neutras: detentoras de sentido, às vezes de contra-sensos, as palavras veiculam a história da sociedade que as produziu e as representações do mundo daqueles que as utilizam. Essas representações são diversas, contraditórias, por vezes conflituosas, de acordo com os agentes que as formulam, os interesses e as lógicas sociais que elas refletem.”(Ambrosi, Pimienta, Peugeot, 2005)

O trecho acima, extraído do artigo “Desafios de palavras: história de um projeto” permeia as idéias centrais do conjunto de textos da obra ao refutar os imaginários da neutralidade dos meios de comunicação que partilham com a lógica mercantil a negação da necessidade de se incluir os diferentes grupos sociais que convivem à margem dos direitos humanos. Estes direitos incluem o “*de comunicar-se*”, baseado no direito de se informar e ser informado e “*de se comunicar*” atribuído aos *direitos da comunicação* vistos como aqueles que fornecem as condições para o pleno exercício da liberdade de expressão.

O próprio título, *Desafios de palavras*, nos convida a pensar sobre a utilização dos termos recorrentes que abordamos cotidianamente nas nossas relações, sejam estas científicas ou profissionais. Trata-se de um conjunto de textos organizado em 27 artigos que abordam, de forma multicultural e reflexiva, alguns dos conceitos mais utilizados após a inserção das tecnologias na “*sociedade pós-industrial*”. O livro foi apresentado ao público na Tunísia, durante a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação. O processo de elaboração da obra passou por quatro processos: redação dos textos pelos autores, disponibilização dos artigos em três línguas em um grupo de discussão criado pelos autores, integração por cada autor das sugestões dos outros autores e a edição final em quatro línguas. Apesar de não estar organizado por eixo temático, percebemos através da leitura dos artigos, dentre os diferentes temas tratados, uma organização de acordo com a evolução das novas tecnologias e sua inserção nas práticas sociais. São eles: sociedade e informação, democracia e governança, acesso e universalização, utilização e inovação, informação digital e distribuição, direitos em comunicação e proteção à informação, mercantilização digital e proteção de *softwares*.

Os autores discutem em todos os artigos a questão da naturalização de alguns conceitos tais como: “*sociedade da informação*” e “*sociedade do conhecimento*” fazendo uma ponte com as significações culturais que nos revelam as crenças partilhadas e globalizadas após a administração eletrônica da informação. A expressão *Sociedade da Informação* foi introduzida pelo sociólogo Daniel Bell, o termo foi difundido através dos organismos internacionais (FMI e OMC) e pensado do ponto de vista econômico da informação atrelado à inovação tecnológica. O termo *sociedade do conhecimento* foi usado nos anos 90 pelos meios acadêmicos como tentativa de refutar o ideal econômico e político da informação. Adotado pela UNESCO, o termo baseia-se nas possíveis transformações sociais e

culturais, além de políticas e econômicas, que o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação pode ocasionar nas sociedades.

De acordo com o artigo “*Governança Eletrônica e em Rede*” do autor Partha Pratim Sarker, o termo *governança* do inglês *governance* vem do grego *Kuberna* e significa dirigir, conduzir. Segundo o Banco Mundial, no documento *Governance and Development* de 1992, em conceitos gerais, *governança* é o modo pelo qual o poder é praticado na administração dos recursos econômicos e sociais de um país visando o seu desenvolvimento. Pela difusão das tecnologias da informação e da comunicação, atualmente, usam-se os termos “*governança em rede*” e “*governança eletrônica*”. O primeiro refere-se ao uso dos meios eletrônicos para estimular a *governança* e o segundo se fundamenta na idéia da criação de um valor público (*participação ativa do povo*) pelo uso das tecnologias da informação e comunicação.

O impacto das tecnologias é discutido pelos autores Marc Raboy e Marcelo Solervincens no artigo “Meios de comunicação”. Neste texto, é focalizada a discussão entre o “enforcamento” da informação nos meios tradicionais de mídia em detrimento da “disponibilidade” da informação nas novas mídias como, por exemplo, a internet. Em “Infra-estrutura e acesso universal”, Raphaël Ntambue levanta algumas questões sobre o papel das tecnologias da informação na sociedade e sobre o lugar que ela ocupa, discutindo como democratizar o acesso, através do *acesso universal*. Este acesso seria possível pela criação de uma infra-estrutura flexível capaz de responder às necessidades de todos os usuários, seja pelo acesso coletivo (telecentros) ou pelos centros de acesso comunitários. Ao mesmo tempo, o movimento dos softwares livres pode, por sua vez, exigir a *abertura dos códigos-fonte* para permitir a participação de todos na inovação de *softwares*, suprimindo as restrições legais, econômicas e tecnológicas.

Alguns conceitos como, por exemplo, o de “usuário” nos fazem refletir sobre o sujeito que usa e recria seus usos, remetendo-nos à idéia de que a passividade não é inerente ao contexto da utilização dos *softwares* e, como o próprio texto sugere, o termo “usuário” deve ser entendido como “utilizador”, diferenciados em dois grupos: aqueles que agem pela ferramenta e aqueles que recriam pelo uso da ferramenta. A obra faz referência àquele que constrói (os técnicos especializados) e àqueles que, pela praticidade e necessidade, re-inventam e colaboram, inovando as circunstâncias ou o contexto de determinado objeto da tecnologia da informação e comunicação. Isso nos faz pensar que a possibilidade de inovação e colaboração se deve ao fato de não existir uma norma para o uso instrucional do *software* pelo utilizador.

Através do artigo “Mulheres” da autora Mavic Cabrera-Balleza, militante feminista das Philipinas, percebemos a restrita participação das mulheres no que envolve as tecnologias. Além de a grande maioria delas se encontrarem à margem das questões que permeiam o tecnológico e o científico, ainda existe a diferenciação do *uso* das ferramentas. A escrita pública feminina, historicamente, esteve voltada para o introspectivo. A interação entre as mulheres e as tecnologias/ciências não foi legitimada, o que tem contribuído atualmente, se pensarmos numa escala global, para a restrição de acesso e permanência das mulheres na rede, pelas “exigências” técnicas que o meio exige. Extrapolando as idéias da autora, penso que o fato de a mulher estar à margem, no que se refere ao desenvolvimento e uso/transformação das tecnologias, reflete-se na área educacional, se levarmos em consideração que grande parte dos educadores são mulheres. A relação entre o “processo educativo” e o uso e implementação das novas tecnologias nas práticas escolares acabam delimitando a capacidade de utilização pela falta de conhecimento e legitimação dos seus usos nas práticas docentes. Tal problema interfere diretamente na possibilidade de inserção dos sujeitos que têm, através da escola, a oportunidade de se integrarem ou, pelo menos, de “terem contato” com as novas tecnologias.

A globalização da informação permite aos cidadãos experienciar novos contextos de interdependência relacionados aos direitos à inclusão, ao acesso, à educação, à divulgação do saberes, interpelados pelos “*direitos humanos*”. Resta sabermos usar as palavras em prol da universalização, buscando dar condições aos diferentes grupos o direito de se fazerem representar pelas suas idiossincrasias através da tecnologia.

Além do interesse suscitado pela temática da obra, é importante ressaltar que ela está disponível em *sites* hospedeiros<sup>1</sup>, publicada através da licença: Atribuição – Uso não Comercial, ou seja, que permite o *download* e a redistribuição dos textos para fins não comerciais. Por ter sido traduzido em quatro idiomas<sup>2</sup>: português, inglês, francês e espanhol, esse livro contribui para o acesso livre de um maior número de leitores ao conhecimento através das novas tecnologias.

AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA Daniel (Coord). *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*, Publicado em 5/11/2005, pela C & F Éditions. [www.vecam.org](http://www.vecam.org)

---

**Daniele Cristina Mendes** é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: [dcmendes\\_ufmg@yahoo.com.br](mailto:dcmendes_ufmg@yahoo.com.br)

*Recebido em fevereiro de 2008*  
*Aprovado em abril de 2008*

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

---

<sup>1</sup> [www.vecam.org](http://www.vecam.org), [www.lecarrefour.org](http://www.lecarrefour.org), [www.funredes.org](http://www.funredes.org)

<sup>2</sup> *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação; Word Matters: multicultural perspectives on information societies; Enjeux de mots: regards multiculturels sur les sociétés de l'information; Palabras em Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de La Información.*