

Partindo de temáticas que perpassam problemas relacionados ao currículo, à leitura e produção de textos, à formação do professor, à educação de jovens e adultos, em explícita articulação ou não, as discussões e reflexões propostas neste livro, embora partindo de metas e caminhos distintos, acabam por entrecruzarem-se, na medida em que apresentam um objetivo comum: a clara preocupação com a qualidade do ensino. Dialogando com (e colocando em diálogo) diferentes abordagens e perspectivas, o autor e as autoras dos textos procuram evidenciar, cada um a seu modo, as suas inquietações com relação à linguagem, ao ensino, à escola, e à possível e desejada articulação entre esses três aspectos em prol de melhorias na educação. O que se deseja, de fato, é que o leitor entre nesse debate e proponha, também, com sua leitura, outros e mais outros possíveis diálogos nessa teia sem fim. É com esse espírito dialógico, portanto, que se apresentam estas *Questões sobre linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções!*

Os organizadores

Organizadores:

Adilson Ribeiro de Oliveira
Gláucia do Carmo Xavier

Adilson Ribeiro de Oliveira
Dulce Maria Lopes de Aguiar
Érica Alessandra Fernandes Aniceto
Gláucia do Carmo Xavier
Lucinda Maria de Araújo Alves
Rita Nogueira dos Santos
Solange Rodrigues

Questões Sobre Linguagem, Escola E Ensino: Alguns olhares, várias direções

Questões sobre linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções

Adilson Ribeiro de Oliveira

Gláucia do Carmo Xavier

(Organizadores)

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Av. Prof. Mário Werneck, 2590, Bairro Buritit
30575-180
Belo Horizonte - Minas Gerais

Reitoria

Reitor Professor Caio Mário Bueno Silva

Coordenação de projeto

Adilson Ribeiro de Oliveira
Gláucia do Carmo Xavier

Autores

Adilson Ribeiro de Oliveira
Dulce Maria Lopes de Aguiar
Érica Alessandra Fernandes Aniceto
Gláucia do Carmo Xavier
Lucinda Maria de Araújo Alves
Rita Nogueira dos Santos
Solange Rodrigues

Acompanhamento Pró-Reitoria

Kátia Lima Pereira

Publicação

Beconn | Produção de Conteúdo
Rua Tenente Silveira, 324, sala 04, Centro
88010-301
Florianópolis - Santa Catarina

Edição

Daniela Risson

Coordenação editorial

Joseane Cardoso

Projeto gráfico e diagramação

Paulo Francisco Gonçalves

Capa

Érika Souza

Coordenação de execução

Zanquiel Tortato

Revisão

Letícia de Assis

Registro bibliográfico

Caetano Homrich
Manuella Souza Ouriques
Fabiane Coradi

Impressão

Didática Editora

Tiragem

800

Q5 Questões sobre linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções / Organizadores, Adilson Ribeiro de Oliveira , Gláucia do Carmo Xavier ; Autores, Adilson Ribeiro de Oliveira... [et al.]. – Florianópolis: Beconn | Produção de conteúdo, 2014.
134 p. ; 21 cm

ISBN - 978-85-67853-03-1

1. Ensino - teoria. 2. Ensino - Língua Portuguesa I. Oliveira, Adilson Ribeiro de. II. Xavier, Gláucia do Carmo.

CDD - 418.4
CDU - 37.013+811.134.3

Bibliotecária responsável: Fabiane Coradi - CRB14/1079

Adilson Ribeiro de Oliveira
Dulce Maria Lopes de Aguiar
Érica Alessandra Fernandes Aniceto
Gláucia do Carmo Xavier
Lucinda Maria de Araújo Alves
Rita Nogueira dos Santos
Solange Rodrigues

Questões sobre linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções

1ª edição

Florianópolis - SC

Beconn | Produção de Conteúdo

2014





Agradecemos

Às autoras, que, com prontidão, atenderam o nosso convite para adentrar este diálogo, construído e permeado por muitos debates – momentos de variadas indagações, múltiplas proposições e ricas deduções.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG),
pelo apoio financeiro.



Dedicamos

A todos os professores, que, apesar das adversidades, ainda apostam em uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a todos os alunos, de todos os tempos, de todos os lugares.



Sumário

Apresentação

Adilson Ribeiro de Oliveira e Gláucia do Carmo Xavier 13

Currículo: História, conceitos e contemporaneidade

Gláucia do Carmo Xavier 17

Apontamentos sobre leitura: uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista

Adilson Ribeiro de Oliveira 35

Leitura e escrita: o gênero editorial na sala de aula

Dulce Maria Lopes de Aguiar 55

Conhecendo a identidade dos sujeitos da EJA

Solange Rodrigues 75

A leitura sob o ponto de vista de alunos da EJA

Érica Alessandra Fernandes Aniceto 91

Complexidade e diversidade da formação docente

Lucinda Maria Araújo Alves 105

Reflexões sobre o desempenho acadêmico

Rita Nogueira dos Santos 119

Sobre os autores 135



Apresentação

O debate aberto, reflexivo, maduro – portanto, saudável – é uma das principais fontes de construção, solidificação e difusão do conhecimento produzido pela humanidade. Cada vez mais, tornam-se profícuas as abordagens que colocam em diálogo diferentes perspectivas sobre diferentes aspectos da realidade. No campo educacional, mais ainda, esse viés dialógico da construção do conhecimento tem encontrado ressonâncias positivas que afetam diretamente o modo como encaramos os problemas e, conseqüentemente, como construímos propostas de soluções.

Na condição de coordenadores do GEALI (Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura), um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq e certificado pelo IFMG (Instituto Federal Minas Gerais), bem como na condição de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e Superior, vimos debruçando-nos sobre questões que afetam de algum modo a qualidade de ensino, em geral, e de Língua Portuguesa, especificamente. Embora os textos aqui organizados não reflitam as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEALI, eles, certamente, refletem os pensamentos, as ideias ideais, as abordagens e perspectivas que norteiam o nosso trabalho nesse grupo.

Todos os autores dos textos organizados neste volume são membros do grupo e docentes do IFMG. Assim como nós, são professores de Língua Portuguesa e Literatura no *campus* Ouro Preto desse Instituto, lotados na CODALIP (Coordenadoria da Área de Língua Portuguesa). Todos comungam preocupações e interesses de pesquisa e de ensino convergentes entre si. Todos possuem mestrado e/ou doutorado, em áreas da Linguística e/ou da Educação.

Apesar da atuação investigativa do autor e das autoras, esta obra não se configura necessariamente como divulgação de resultados de pesquisa. Seu objetivo é divulgar o pensamento, os interesses de estudo, as perspectivas e abordagens dos professores da CODALIP, em que se propõem articulações teóricas e/ou práticas que relacionam a linguagem, a escola e o ensino. Trata-se de uma obra que pretende, ao mesmo tempo, a coesão/a unidade dos interesses do corpo de autores e as particularidades de cada um. As abordagens, os temas, as perspectivas são variados, múltiplos e, ao mesmo tempo, congruentes. O que se pretende com a organização proposta é que os temas sigam desde os mais gerais aos mais específicos. Desse modo, a seqüência proposta para os textos que compõem este volume permite o tratamento de questões mais amplas, para abrir as discussões – como o currículo escolar – até aquelas mais pontuais, para fechar/concluir (não finalizar, que fique bem claro!) tais discussões – como os estudos na/sobre a instituição em que atuam os autores.

Assim, o primeiro texto, de Gláucia do Carmo Xavier, traz uma contribuição para as discussões sobre o currículo e seus desdobramentos, colocando em debate diferentes estudiosos e seus pontos de vista sobre essa que é uma das questões centrais para os desafios que a escola precisa enfrentar na busca por melhorias. Passando por uma rápida história do currículo, e chegando a funções mais específicas, como a inclusão escolar, a autora apresenta variadas perspectivas que nos permitem enxergar com mais clareza o importante papel que

ele ocupa no cotidiano educacional escolar.

Na sequência, os apontamentos sobre leitura propostos por Adilson Ribeiro de Oliveira tornam evidentes alguns percursos/caminhos possíveis ao leitor na busca pela produção de sentido, desde um ponto de vista estritamente cognitivo, até chegar a uma abordagem que considera pertinentes outros aspectos na atividade de leitura – como os sociais e interacionais – e que, consequentemente, interferem nas propostas de sentido que são desencadeadas nessa atividade.

O texto de Dulce Maria Lopes de Aguiar, na esteira das discussões mais atuais sobre gênero textual/discursivo, apresenta uma análise esclarecedora sobre o gênero editorial e suas particularidades, como o cunho argumentativo que lhe é peculiar. Das análises, interpretações e reflexões, fica a evidência, muito pertinente, de quão importante é o trabalho com gêneros variados na sala de aula, tanto na produção quanto na recepção.

Solange Rodrigues propõe uma reflexão, muito atual e instigante, sobre a identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E o faz a partir da análise da materialidade dos textos produzidos em uma atividade de sala de aula: uma produção textual em que os estudantes colocam-se como sujeitos da sua história, narradores cujos discursos revelam representações acerca da sua constituição identitária – afinal, quem são esses alunos? A essa pergunta, a autora procura propor possíveis respostas.

Nesse mesmo caminho, Érica Alessandra Fernandes Aniceto apresenta-nos dados de uma pesquisa com alunos também da EJA. Enfocando as representações sobre leitura que os estudantes dessa modalidade de ensino deixam transparecer em seus discursos, a autora reflete, muito eficazmente, sobre a importância da escola como locus de construção, promoção e solidificação de saberes relacionados à escrita e necessários às práticas sociais, ou seja, evidenciando a escola como agência de letramento por natureza.

Em seguida, a partir de controversas discussões acerca das atribuições docentes contemporâneas, Lucinda Maria de Araújo Alves propõe algumas reflexões sobre o fazer docente, articulando perspectivas sobre o papel do professor na atualidade e tendo como pontos de análise suas atribuições no ensino e na pesquisa. Para tanto, a autora utiliza, clara e lucidamente, como exemplo, as recentes transformações pelas quais vêm passando as instituições federais de educação básica – mais especificamente o IFMG – e, consequentemente, as transformações inerentes às atribuições que o profissional docente dessas instituições vêm enfrentando e que afetam o seu trabalho.

Por fim, Rita Nogueira dos Santos, utilizando dados de pesquisa feita no IFMG – *Campus* Ouro Preto, avalia (e reflete sobre) alguns aspectos que considera pertinentes na relação entre repetência, satisfação/insatisfação dos alunos, posicionamento do professor, entre outros, e o desempenho escolar. Uma das conclusões a que chega a autora, acertadamente, é que o índice de satisfação dos alunos com relação às disciplinas cursadas tem relação direta com o índice de aprovação.

Como é possível notar por esta rápida apresentação, as discussões e reflexões propostas, embora partindo de metas e caminhos distintos, acabam por articularem-se, na medida em que apresentam um objetivo comum: a clara preocupação com a qualidade do

Apresentação

ensino. Dialogando com (e colocando em diálogo) diferentes abordagens e perspectivas, o autor e as autoras dos textos procuram evidenciar, cada um a seu modo, as suas inquietações (que são de todos!) com relação à linguagem, ao ensino, à escola, e à possível e desejada articulação entre esses três aspectos em prol de melhorias na educação, tanto no âmbito institucional quanto no profissional e pessoal. O que desejamos, enfim, é que o leitor entre nesse debate e proponha, também, com sua leitura, outros e mais outros possíveis diálogos nessa teia sem fim.

É com esse espírito dialógico, portanto, que apresentamos estas nossas *Questões sobre linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções!*

Adilson Ribeiro de Oliveira
Gláucia do Carmo Xavier

Ouro Preto, janeiro de 2014.



Currículo: história, conceitos e contemporaneidade

Gláucia do Carmo Xavier

A área da educação é realmente muito instigante. Mergulhar em suas águas profundas significa se entregar a um universo de indagações, onde há sempre mais perguntas do que respostas. Como professora da Educação Básica e do Ensino Superior sempre me deparo com questões pertinentes nessa área e que merecem atenção. Em meus 16 anos de sala de aula, com experiência que vai da Educação Infantil à Pós-Graduação, venho estudando e refletindo sobre temas que, a meu ver, direcionam a educação, independentemente de qualquer segmento ou nível. E o currículo escolar é um deles.

Vejo o currículo como a coluna vertebral da educação escolar. O seu bom “funcionamento” pode tanto dar condições de “movimento” dentro da escola, como fazer o corpo escolar ficar paralisado. Percebo que é a partir do currículo que as ações dentro da escola se dão. Ele é, na maioria das vezes, o protagonista de todas as ações na sala de aula. Dessa forma, convido o leitor, neste texto, a refletir sobre o papel, o significado, a trajetória e a relevância do currículo escolar.

História e conceitos

O termo currículo vem do latim *currere* (correr) e, segundo Hamilton (1992), apenas no século XVII surgiu a expressão *curriculum* no contexto da escola. Ele apresenta comprovações de que o termo apareceu em 1633 como ordenamento do que se ensina e se aprende. O campo do currículo como estudo sistematizado dos saberes escolares e da organização da escola se configura na primeira metade do século XX.

Nesse período, pode-se citar como referência ao tema o livro *The curriculum*, de Bobbitt, em 1918, a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago, em 1947, com o intuito de delimitar o campo curricular e de abordar teoricamente o ensino; e a publicação, em 1949, do livro ‘Princípios Básicos de Currículo e Ensino’ (*Basic principles of curriculum and instruction*), escrito por Ralph Tyler. No entanto, foi o livro de Bobbitt que se tornou um marco na referência ao currículo como um campo especializado de estudos. A partir desse momento, buscou-se responder questões importantes relativas ao currículo e à educação, como: quais os objetivos da educação? O que se deveria ensinar: habilidades como escrever, ler e contar ou habilidades práticas para a profissionalização? As crianças deveriam ser ajustadas ao sistema social, tal como era, ou se deveria prepará-las para transformar esse sistema social?

O primeiro artigo de Ralph W. Tyler, apresentado em 1949, defendia para a escola o “sistema de pagamento por produção” a ser aplicado para organizar de forma eficiente o trabalho na escola, numa livre e franca associação com a organização fabril taylorista. Assim, o modelo burocrático para o planejamento do currículo surgiu de modo inusitado,

os administradores de escolas tomaram como modelo seus colegas de indústria e se orgulhavam do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar (GOODSON, 1995).

O planejamento do currículo baseava-se em encontrar o que as pessoas deviam fazer e como fazer. Dessa forma, a criança em idade escolar tornou-se algo a ser moldado e manipulado de modo que se encaixasse em seu papel social determinado, para isso havia muitos tipos de currículos destinados a diferentes grupos da população.

Nessa perspectiva, assim como na empresa havia a linha de produção, a divisão do trabalho (intelectual, manual); nas escolas havia carteiras enfileiradas, a divisão do planejamento e da execução, as notas como prêmio para a produtividade, a memorização, a cópia e o especialista com o conhecimento disciplinar. A racionalização da atividade industrial transferiu-se para a escola. Nesse modelo, dever-se-ia produzir o homem certo para o lugar certo e a palavra de ordem era “produzir” o máximo possível. Até mesmo os espaços escolares deveriam ser aproveitados ao extremo, pois, na racionalidade fabril, o erro era o desperdício. O currículo nasce com o objetivo de preparar o homem para o trabalho e não para a formação da autonomia.

Na primeira metade do século XX, a área de currículo dedicou-se ao planejamento de programas de ensino. Predominava a busca ao método eficiente de elaboração do currículo e uma falta de reflexão sobre a origem dos saberes que seriam transmitidos nas escolas e o que isso significaria para a sociedade. “Este pequeno livro procura desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional.” Assim escreveu Tyler (1978, p. 1), ao apresentar sua obra, que permaneceu décadas como referência. Além dessa racionalidade para abordar a educação, Tyler também desconsidera questões culturais e sociais.

A partir da década de 60, o currículo toma nova forma, a busca pelos objetivos educacionais vai perdendo lugar para questionamentos que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional até o momento. Na Inglaterra, iniciou-se, então, um debate sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação possível desses conteúdos em função das diferentes categorias de público às quais o ensino se dirige (FORQUIN, 1993).

No final dos anos 60 e início de 70, nos Estados Unidos da América, alguns problemas no âmbito da educação também vieram à tona: o fracasso da educação de filhos de negros e imigrantes, questões sobre a organização social e transmissão do conhecimento e as relações de poder envolvidas nesse processo. Consequentemente, o campo da Sociologia da Educação alargou-se. Apesar de ela não se limitar aos estudos de desigualdade entre grupos sociais, não deixava de ser verdade que a desigualdade de acesso à educação, seus mecanismos geradores e seus efeitos sobre os processos de estratificação social, a partir da década de 70, ocupavam um lugar de destaque para esses estudos (FORQUIN, 1995). “A Sociologia da Educação assumiu, assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação.” (MOREIRA, 1990, p.75).

Foi nesse contexto dos estudos sociológicos de situações e processos inerentes à vida

escolar que surgiram, no campo da Sociologia da Educação, alguns estudos e contribuições que acabaram por modelar uma “sociologia do currículo”. Sociologia essa que passa a se dedicar ao conhecimento escolar, mostrando que esse, por sua vez, não é neutro, pois ele carrega consigo relações de poder. E sobre essas relações de poder dentro das instituições de ensino, desenvolve-se, nos anos 70, na Inglaterra, a NSE (Nova Sociologia da Educação), uma nova reflexão sociológica.

O cerne da NSE é a análise dos processos de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola. As hipóteses que norteiam o trabalho se voltam para a investigação da relação entre poder, ideologia, controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. A NSE tem como pressuposto que os conteúdos escolares, expressos nos livros didáticos, guias curriculares ou outros materiais pedagógicos e na prática escolar contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. Desse modo, a NSE definiu-se como uma forma de investigação crítica, mais concentrada nos processos do que em resultados e estatísticas escolares.

Michael Young fica reconhecido como o líder desse “movimento”, que reunia também outros autores ligados à Universidade de Londres e que, mesmo fora da Inglaterra, tiveram artigos publicados no livro; como Pierre Bourdieu, que enfatizava a legitimação de culturas dominantes pela escola. Outro representante inglês da NSE é Basil Bernstein, que defendia a ideia de que o currículo é um dos mecanismos que viabilizam a realização do controle social dos comportamentos individuais.

A partir de 1976, Young inicia um novo estágio de pensamento e modifica a imagem que se tem do professor como transformador da sociedade. Ele passa então a sugerir que os professores progressistas, juntamente com outros setores da sociedade, e não mais sozinhos, lutem para a construção de uma ordem social mais justa. O fato de ele não oferecer uma discussão mais profunda sobre a sociedade, que é o lugar onde a escola se situa; de ignorar a questão do trabalho e do processo de produção e o papel do Estado na participação da seleção dos saberes é questionado. Há bastantes evidências sobre os seus ideais de currículo, mas faltam indicações mais precisas em sua obra sobre que tipo de sociedade e programa político ele quer desenvolver (MOREIRA, 1990).

Assim, a NSE “fez uma carreira curta enquanto corrente de pensamento autônoma”. (FORQUIN, 1995, p. 190). No entanto, ela permanece hoje tão importante, como há anos, já que ainda se debatem e se pesquisam as relações de poder na seleção e distribuição dos conteúdos e saberes escolares. Ainda é atual e necessária a tendência de “levantar alguns problemas fundamentais que foram âmagos da questão do que é a educação.” (YOUNG, 2000, p. 72).

O currículo, assim, revela as relações de poder e escolhas, pois, ao se fazer uma seleção do que deve ser ensinado e transmitido, exercita-se o poder: alguns conteúdos, valores e crenças são escolhidos em detrimento de outros. Ao se fazer a escolha, inclusões e exclusões são feitas objetivando, muitas vezes, um controle social. O que deve ser ensinado? Para quem e para quê? Com qual objetivo um conteúdo ou valor é transmitido no lugar de outro? Enquanto o currículo é instrumento de seleção cultural, ele exercita controle social (FORQUIN, 1993).

O conhecimento que chegava às escolas desde o século XIX e que chega até mesmo hoje não é aleatório, mas, sim, escolhido conforme uma série de fatores e princípios visando ao comportamento das pessoas; comportamento esse desigual, correspondendo às condições desiguais de grupos sociais, produzidas estruturalmente. Determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais contribuem para essa prática da desigualdade em que o conhecimento adquirido na escola não seja ameaçador para o domínio de poucos.

Essa forma de controle é transmitida tanto pelas disciplinas e conteúdos, como por comportamentos do dia a dia, valores, regras e ações rotineiras. As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” (APPLE, 2002, p. 103) – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. “Uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle; aqui, controle refere-se tanto ao controle sobre os saberes quanto ao controle sobre os próprios corpos, em sua mais concreta materialidade.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 236).

A característica principal do currículo no século XX é que os indivíduos deveriam ser preparados, conforme sua inteligência e capacidade, para exercerem funções sociais na vida adulta. Os teóricos do currículo acreditavam que deveria existir uma educação para a liderança e outra para os que eram chamados de “acompanhamento”, ou seja, tinham uma inteligência menor. Dessa forma, os que detinham maior inteligência deviam ser educados para liderar a nação e os outros para aceitar crenças e ordens, concordando ou não com elas. “Em vez de tentarem ensinar simplórios a pensar por si mesmos, os líderes intelectuais devem pensar por eles, repetir os resultados pela memorização em suas sinapses.” (APPLE, 2002, p. 115).

Embora falassem em diferenciar o currículo por capacidade de inteligência, tanto Bobbitt (1971) quanto Snedden (1922), dois importantes teóricos do currículo nessa fase, sugeriram que a diferenciação poderia ser também por classe social e etnia. Dessa maneira, o homem inteligente certamente seria encontrado na classe social mais favorecida. “Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas.” (APPLE, 2002, p. 116).

Hoje, um dos problemas a serem enfrentados é compreender a forma como os conhecimentos e tradições dominantes reforçam a desigualdade e reproduzem os sistemas de dominação. É preciso saber que a escola não é somente uma ferramenta para a reprodução. Primeiro, porque os alunos não são passivos a tal ponto em que tudo o que escutam e aprendem se torne verdade absoluta. Segundo, porque há contradições dentro da própria escola, quando, por exemplo, ela deve formar cidadãos críticos, mas esses mesmos cidadãos, quando críticos, podem desafiar questões sociais (APPLE, 2002).

Outro fator importante é conscientizar-se de que instituições, como a escola, mesmo com sua grande dependência estrutural da ordem política e econômica instalada na sociedade, têm um grau relativo de autonomia. As escolas exercem funções vitais de reprodução, porém essas funções não são impostas, elas acontecem como um “pano de fundo”. O que Apple questiona é: como, concretamente, este conhecimento oficial representa

os interesses dominantes e como a escola os representa levando a acreditar que são verdades incontestáveis?

Nesse sentido de entendimento da escola, o currículo é um projeto cultural, social e político. Ele está construído em bases ideológicas, mergulhado no sistema de ideias, valores, atitudes e crenças compartilhados por um grupo de pessoas com um peso significativo em sua criação e elaboração. Assim, o currículo deve ser entendido “como um instrumento de poder que diferencia e legitima socialmente através de estruturação do conhecimento escolar por disciplinas.” (PACHECO, 2005, p. 59-60). E, ainda, nenhum currículo é elaborado no vazio, nem tão pouco se organiza de forma arbitrária, tudo é pensado e programado visando a um determinado objetivo dentro de uma lógica e de uma cultura. O currículo pode ser entendido como “a seleção cultural estruturada sob condições psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 42).

Para a visão técnica de Bobbitt e Tyler, o currículo significa o conjunto de todas as experiências planejadas na escola, relacionando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados. Já para uma visão mais crítica, o currículo pode ser definido como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como o plano da sua realização no centro de uma organização específica (PACHECO, 2005).

Para Nóvoa, “ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas.” (NÓVOA, 1999, p. 14). Nessa mesma perspectiva, Costa (2001) define o currículo como lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

De acordo com o que se afirma no texto dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), até dezembro de 1996 o ensino esteve legalmente estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e um dos objetivos do currículo até então era o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, preparação para o trabalho e exercício da cidadania. Semelhante orientação, de âmbito nacional, é oferecida pelos PCN, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, tendo como o seu atual objetivo o exercício da cidadania.

Como uma novidade até então, os PCN indicaram a necessidade do tratamento das questões sociais na escola, porém sem restringi-las a uma única área. Dessa forma, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais, segundo o documento.

Contudo, Macedo (1998) faz críticas aos PCN e aos seus Temas Transversais. Ela questiona o limite das disciplinas clássicas e tradicionais a ponto de terem que ser criados Temas Transversais, ou seja, as disciplinas tradicionais não se mostram suficientes para abordar todas as áreas do conhecimento. Questiona ainda a forma de apresentação desses Temas pelo documento, quando ele não explica de forma clara como eles serão trabalhados, já que devem ser integrados e perpassados em todas as disciplinas; critica a base dos

PCN, assentada em autores conteudistas e, por fim, questiona o lugar de importância das disciplinas e dos Temas Transversais, uma vez que os temas importantes da vida em sociedade são tratados fora das disciplinas clássicas.

Vê-se que qualquer tentativa de definir e precisar o currículo converte-se em uma tarefa árdua e conflituosa. Porém, pode-se concluir que, se, de um lado, abordam-se participação social, política e construção de conteúdos e, por outro lado, abordam-se cultura, valores e identidades, um currículo é uma construção histórica social e com isso depende de inúmeros interesses e condições.

Se o currículo não é somente um plano, mas um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores (PACHECO, 2005), ou se é a expressão da função socializadora da escola (GIMENO SACRISTÁN, 1998), não há como afirmar, pois ele depende do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm e, além das intenções, existem os interesses e as forças que se movem à sua volta.

Apesar da polissemia do termo e dos vários sentidos e significados que o currículo pode ter no sistema escolar, ele é um instrumento de formação e, assim como uma moeda, tem duas faces; uma das intenções e das relações de poder, e a outra da naturalidade das coisas, como um resultado acríptico das ações cotidianas. Portanto, o caminho percorrido até aqui direciona a uma atitude em que a prioridade sobre o tema deixa de ser a definição do currículo e passa a ser a compreensão das suas intenções. A prioridade é, no momento, não o consenso do significado de currículo, mas como e por quem ele é organizado.

É possível considerar como currículo os programas escolares, os planos de curso, as disciplinas, seus conteúdos; tudo o que é supostamente aprendido e ensinado, como valores, atitudes, relações interpessoais, mesmo que de maneira inconsciente. E é justamente a falta da consciência com que muitos ensinamentos são transmitidos que reforça a análise do currículo. A transmissão de qualquer saber pode ser inconsciente, mas sempre intencional, pois as intenções são muitas vezes inerentes às pessoas, já que cada um leva consigo uma bagagem adquirida ao longo da vida, referente às aprendizagens formais e informais. Nessa bagagem, estão presentes os valores, os costumes, a cultura e as crenças de cada um. Nesse sentido, não há ação sem intenção e, conseqüentemente, não há currículo ingênuo.

Segundo Lopes (1997), os pesquisadores do currículo parecem estar de acordo em relação ao fato de a cultura ser o conteúdo primordial do processo educativo e de que o currículo é o instrumento de perpetuação dessa cultura. Dessa forma, através do currículo, como parte do processo educacional, a cultura é mantida. O que importa, no entanto, é qual conceito de cultura e qual cultura vem sendo perpetuada a partir de então.

Em uma visão tradicional de currículo, a cultura de uma sociedade é homogênea, universal e única. Nessa perspectiva, não há o que problematizar, nem visualizar conflitos no processo educacional. Já em uma visão crítica de currículo, ele é percebido como um terreno conflituoso e de criação simbólica, em que os conhecimentos são construídos e desconstruídos a todo momento. Portanto, o currículo, segundo Forquin (1993), pode ser definido como um conjunto de saberes, crenças e valores no interior de uma determinada cultura. Assim, a educação e o currículo são agentes ativos de construção de sentidos, de saberes e, acima de tudo, de sujeitos; já que os sujeitos, no processo educativo são formados,

e para essa formação, eles são mergulhados em determinados valores culturais de uma dada sociedade.

Em uma sociedade como a em que vivemos, dividida em classes e em dicotomias, percebem-se diferentes culturas existentes; como cultura erudita e cultura popular. Nessa realidade, a cultura erudita é tida como a cultura dominante e superior à cultura popular, já que a cultura popular é vista como uma cultura operária e a cultura erudita como uma cultura burguesa. “É uma cultura aristocrática e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige.” (BOURDIEU, 1998, p. 55). “[...] o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

É nesse sentido que a ação pedagógica escolar tem um papel preponderante, pois é na escola que, muitas vezes, o indivíduo aprende e consolida seus valores. É preciso entender, portanto, como e por que a escola escolhe alguns saberes e conhecimentos e exclui outros.

Lopes (1997) chama a atenção sobre como a escola “repassa” seus saberes escolhidos como melhores e mais significativos. É necessário também mais cautela ao observar, analisar e compreender o que e como os manuais didáticos ilustram e omitem certos saberes. A ação dos professores também precisa ser examinada e observada com mais atenção, pois quando eles se esforçam para explicar certos conteúdos de uma maneira mais objetiva e simples para seus alunos, novas construções e significações são feitas, o que, às vezes, pode significar novos conceitos.

Sendo assim, é preciso que muitas pesquisas continuem sendo feitas com o intuito de esclarecer como os conhecimentos são escolhidos e se esses conhecimentos passam uma ideia de verdade absoluta em relação à cultura de que fazem parte – erudita ou popular – e que, sobretudo, não há hierarquias quando o assunto é cultura, mas sim uma diversidade; e esse é o papel da escola: “admitir uma diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas” para fazer da escola “um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes.” (LOPES, 1997, p. 110).

Conclui-se que o currículo é instrumento de exercício de poder e controle social, pelo fato de legitimar determinados conhecimentos, ainda que esses conhecimentos sejam contestados e nem sempre ingenuamente aceitos. O desafio da escola, portanto, é estar atenta ao que é transmitido, mesmo que de forma velada e implícita. “[...] o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade.” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Currículo prescrito X Currículo em ação

Não há como pensar nas formas veladas e implícitas de praticar a seleção e transmissão cultural na escola sem considerar o currículo real e o oculto presentes nas salas de aula. Sabe-se que os currículos prescritos podem ser entendidos como os planos curriculares, os programas, os conteúdos, objetivos, competências, atividades, avaliações e

orientações, e que eles se apresentam como manuais, documentos, livros de texto, projetos político-pedagógicos, leis, parâmetros curriculares etc. Já o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial e explícito, contribuem de forma implícita e velada para as aprendizagens (PACHECO, 2005).

Por conseguinte, tem-se o currículo real – ou currículo em ação – como aquele que se refere ao contexto de ensino e corresponde a um currículo operacional, ou seja, ao currículo que acontece verdadeiramente na realidade da sala de aula, aula após aula, dia após dia. O oficial indica o que está determinado no plano formal e o real denota o que se faz na prática e que é vivenciado por alunos e professores no cotidiano da escola.

Nem sempre o currículo realizado corresponde ao oficial e explícito, ele faz parte da ampla gama de experiências de formação dos sujeitos. O currículo oculto está presente no currículo em ação e significa o que está escondido, latente, tácito, implícito e contém aquilo que os alunos aprendem com a experiência social da escola. Sobre esse currículo oculto, podem-se identificar quatro características principais: expectativas não oficiais, resultados de aprendizagens não previstas, mensagens implícitas presentes na estrutura escolar e intervenção dos alunos (PACHECO, 2005).

Assim, entende-se por currículo em ação a aceitação de diferentes interpretações do texto curricular, quando os autores dos manuais e professores fazem sua própria interpretação do programa, moldando os conteúdos e criando novas situações de ensino, embutidos também de decisões ideológicas. O currículo oculto é tudo aquilo que está presente nesse processo, que os alunos também realizam no âmbito da educação.

Para uma visão crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem a crianças e jovens se ajustarem “de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.” (SILVA, 2005, p. 79). O currículo oculto, encontrado no currículo real, ensina por rituais, regras, regulamentos e normas, as diversas divisões e categorizações como diferenças entre o mais e menos capaz, meninos e meninas, currículo acadêmico e currículo profissional. Assim, as questões de gênero, raça, sexualidade e outras são aprendidas no currículo oculto.

Não basta simplesmente conceituar as diversas esferas de currículo, é preciso ir além, compreender quais são os elementos que, no ambiente escolar, contribuem para essas aprendizagens. É preciso investigar como a organização e os usos do tempo e do espaço ensinam certos comportamentos sociais. É necessário descortinar as relações entre professores e alunos, entre a administração e alunos e entre os próprios alunos, ou seja, é imprescindível desocultar o currículo oculto.

É importante ressaltar que os estudos sobre o currículo oculto cumpriram um importante papel para o entendimento do que acontecia dentro das salas de aula, descrevendo processos sociais que moldam as subjetividades e os conhecimentos e processos ‘invisíveis’. O desafio agora é entender como as relações são construídas e por quais meios esses tipos de comportamentos podem ser desvelados, favorecendo uma educação menos articulada negativamente e mais aberta ao debate claro e transparente de questões sociais. As discussões de gênero, raça, divisões sociais e outras precisam ser debatidas claramente dentro das

paredes da escola e não transmitidas de maneira implícita de acordo com uma dada cultura tida como verdadeira. É para essa empreitada que são importantes os estudos e pesquisas que procuram desvendar essas relações dentro da escola, acompanhando experiências concretas de escolarização, procurando desvendar como o currículo, em todas as suas dimensões (o oficial, o real e o oculto), materializa-se na escola (SALGADO; VILELA, 2006).

Currículo e construção de identidades

O currículo foi visto até então relacionado ao poder, ao controle social e à seleção e transmissão de cultura. No entanto, a cultura transmitida pelo currículo até aqui sempre foi uma cultura tida como dominante, superior e verdadeira, excluindo, assim, outras culturas, além de não tratá-las como diferentes, sem hierarquias; mas sim como se houvesse uma cultura melhor do que a outra.

Sendo o currículo relacionado a tudo isso, conclui-se que ele é um instrumento poderoso na construção das identidades, ou seja, nos processos pelos quais nós nos tornamos o que somos. Por outro lado, a sociedade, como um todo, também vive um período em que as identidades estão sendo debatidas e questionadas. Dessa forma, esse debate adentrou o campo do currículo e este passou a ser entendido como um território de construção de identidades (MOREIRA, 2006).

Com esse novo paradigma social, surgem as teorias pós-críticas e, nelas, a identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e o discurso. A cultura, o multiculturalismo e as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade tomam conta desse novo espaço de debates e questionamentos em diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola e o currículo.

O que se questiona no momento é a ideia de que o currículo precisa dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola e vistas como inferiores, como a cultura indígena, negra, infanto-juvenil, rural, de classes trabalhadoras e todas as culturas negadas até então. Essa nova posição frente às diferenças culturais afirma a necessidade de um currículo multicultural, favorecendo, assim, a expressão das culturas silenciadas pela escola, favorecendo a cultura do aluno e criando uma convivência democrática dos diferentes grupos culturais (SANTOMÉ, 1998 / SANTOS; PARAÍSO, 1996).

A influência do pensamento pós-moderno tem se acentuado nos últimos anos no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil, como em outros países. Assim, algumas características do pós-modernismo começam a se apropriar dos textos curriculares. O abandono das metanarrativas, a descrença em uma consciência unitária, homogênea e centrada; a rejeição de ideias utópicas, a preocupação com a linguagem e a subjetividade e a celebração da diferença inauguram uma nova tendência do debate sobre o papel do currículo, abrindo novas possibilidades de entendimento do jogo de exercício e controle do poder, que até então dominaram o campo (MOREIRA, 2006).

No debate pós-crítico do currículo, o ponto de partida é que nas salas de aula nem todas as vozes são igualmente válidas, daí a defesa de que o diálogo entre as diferenças

precisa ser incentivado. Entretanto, o diálogo não é voltado para acordos e conformidades, mas, sim, para a compreensão e o respeito às diferenças, de forma que elas sejam mantidas e não eliminadas.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. As identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas, conseqüentemente, a opinião dentro da comunidade sociológica está ainda profundamente dividida quanto a esses assuntos, pois as tendências são recentes e ambíguas. O próprio conceito de “identidade” é complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea (HALL, 2005).

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX. Essas transformações estão mudando as identidades pessoais, abalando a ideia que se tem das pessoas como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si”, estável, é chamada de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Um outro aspecto dessa questão da identidade está relacionado à globalização e seu impacto sobre a identidade cultural.

Segundo Hall (2005), a globalização refere-se àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado.

Sente-se que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. Observa-se a separação entre espaço e lugar. O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado. Os lugares permanecem fixos; são neles que se criam “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite. Harvey (1989) chama isso de “destruição do espaço através do tempo.” (HALL, 2005).

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. É-se confrontado por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha. As diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”.

A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles que estão convencidos de que a globalização ameaça solapar as identidades e a “unidade” das culturas nacionais. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral. Ao lado da tendência

em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da “alteridade”. Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. Parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais” (HALL, 2005).

Entretanto, imersas nesse movimento globalizante, as consequências aparecem. Hall (2005) cita três: reafirmação das identidades locais; existência de uma própria “geometria de poder” e retenção de alguns aspectos da dominação global ocidental. Talvez o exemplo mais real do terceiro aspecto seja o fenômeno da migração. Portanto, vê-se que a globalização é um fator importante para a descentração e, ao mesmo tempo, construção das identidades pós-modernas. E que ela não irá, como muitas vezes se imagina, destruir raízes culturais.

A importância desse processo para a educação é que a globalização criou, a partir de então, a luta no campo educacional e inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, possibilitando o tão desejado diálogo entre as diferenças. Vê-se necessária, portanto, uma política da diferença, e não de igualdade, como há muito tempo já foi defendida. Política da diferença, pois, aceitando as diferenças, deixa-se de achar que há somente um modelo para cada categoria, e, dessa forma, espera-se que as diferenças sejam aceitas e respeitadas verdadeiramente.

Segundo Moreira (2002), é o multiculturalismo que indica o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas. Isso porque a cultura tem adquirido importância crescente nos fenômenos sociais atuais e faz-se cada vez mais necessário um reconhecimento das diversidades culturais, ou seja, das diversas identidades culturais existentes, fortalecidas pelo fenômeno da globalização. A perspectiva hoje é para o reconhecimento da multiculturalidade como constituinte da vida social, como o é também a necessidade do desenvolvimento de relações sociais e interculturais.

É preciso reconhecer, também, que não há uma monocultura escolar, ou seja, os alunos não devem ser compreendidos como sujeitos de uma única cultura. Para isso, a lógica da heterossexualidade, do masculino, católico, cristão, branco e do eurocentrismo precisa ser desafiada. É função do multiculturalismo levar ao reconhecimento das identidades dos grupos, principalmente daquelas compreendidas como inferiores.

Algo reforçador nesse embate é o diálogo como instrumento de ensino e de mediação entre as diferenças e criador de consensos culturais e cognitivos. Com o diálogo, não se trata de chegar a um acordo, ou a uma única leitura ou resposta, mas trata-se de um ponto de partida para o debate, a abertura de espaço para diferentes vozes e produção de diferenças. “O diálogo propicia compreensões parciais, ainda que não o acordo, em meio às diferenças.” (MOREIRA, 2002, p. 14).

Tem-se assistido a debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, condições sexuais, linguagens e outros determinantes presentes nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo, a radicalização de grupos étnicos e culturais marginalizados economicamente tem desembocado, não raro, em conflitos armados de proporções gigantescas. Em meio a essas tensões, ganha força o multiculturalismo – como

movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação como também outras áreas (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

O multiculturalismo busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais. O campo do currículo, hoje, desconfia de discursos que se apresentem como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. Cobram-se da educação e do currículo, medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, tolerantes e democráticos. “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença.” (MOREIRA, 2002, p.14).

Os sentidos diversos de multiculturalismo precisam ser analisados, de forma que práticas curriculares que se pretendam multiculturais não acabem por perpetuar a construção de diferenças e dos preconceitos que tanto desejam combater. Tem-se, como exemplo: o multiculturalismo reparador, que tenta reparar injustiças passadas; o folclorismo, que reduz o multiculturalismo à valorização de crenças e costumes; o reducionismo identitário, que reforça as diferenças dentro das diferenças e a guetização cultural, que é o grupo que estuda seus próprios padrões culturais (LOPES, 2004).

Não se pode ignorar a verdadeira função do ensino. No trabalho de formação de pessoas solidárias, ativas e críticas, é necessário estar atento aos conteúdos culturais, assim como estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Educar é ação ética e política e o êxito de intervenções educacionais está relacionado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade com a qual se pretende trabalhar (SANTOMÉ, 1998).

Os caminhos possíveis estão longe dos currículos que deformam ou tratam de forma superficial as comunidades marginalizadas e silenciadas, chamados por Santomé (1998) de “currículo de turistas”, cujas temáticas são citadas esporadicamente e contempladas de uma perspectiva distante, como algo que não tem a ver com cada uma das pessoas na sala de aula. Alguns exemplos desse tipo de currículo são: a) a trivialização, quando grupos são tratados de forma banal, lembrados apenas por seus folclores, comidas típicas, rituais festivos, vestimentas etc.; b) a recordação, quando se faz uso de objetos e fatos isolados para registrar lembranças de determinado grupo como, por exemplo, uma única boneca negra, recordando valores; c) “o dia de” quando instituições escolares enfrentam a diversidade comemorando datas simbólicas, como o Dia do Índio, em que muitas escolas pintam os rostos dos alunos na tentativa de representá-los; d) a estereotipia, como ato para perpetuar situações de opressão e marginalização; e) a tergiversação, que significa o ocultamento e a deformação de histórias e origens, na tentativa de justificar tais preconceitos, como inferioridade genética, maldade inata e outros.

Esse tipo de filtro nas escolas, usado para selecionar apenas fragmentos da realidade, contribui para negar e ocultar verdadeiras realidades e, com efeito, não ajuda meninos e meninas a compreender o mundo que os rodeia. “Doutrinar é impedir o surgimento de determinadas realidades que possam transformar-se em objeto de análise e reflexão.” (SANTOMÉ, 1998, p. 151).

É preciso envolver os alunos em debates sobre a construção do conhecimento, as interpretações conflituosas e ambíguas. Quando isso acontecer e quando os alunos compreenderem como os conhecimentos são elaborados e difundidos, será possível uma revisão dos conhecimentos e culturas que circulam em vários contextos.

Por fim, as pesquisas indicam que o projeto multicultural é possível e que o multiculturalismo requer criticidade em relação aos discursos, além de desejar que se trabalhe com o plural, o diverso, nas dinâmicas de sala de aula e nas traduções de diretrizes curriculares para o currículo em ação. Estar atento a essa análise e reflexão pode ser uma boa maneira de participar dessa luta política por uma sociedade mais inclusiva.

Perspectivas de inclusão no currículo

Com o multiculturalismo, tornou-se logo necessário abordar outras desigualdades, ultrapassando as diferenças de classe social. A partir dele, as questões de gênero, raça e sexualidade vieram à tona no âmbito educacional. Segundo Silva (2005), o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. A crítica em relação ao gênero surge com a indagação de que certas disciplinas e materiais didáticos eram considerados masculinizados, enquanto outros naturalmente feminilizados. Até mesmo a postura de professores era diferenciada às meninas e meninos, assim como alguns conteúdos, exigência de comportamentos e determinação de futuras carreiras.

A intenção não é que haja uma inversão, mas um equilíbrio entre experiências masculinas e femininas, abrindo portas na escola, desde cedo, para comportamentos e oportunidades desarmadas sexualmente, de forma que não haja cores, esportes, disciplinas, leituras e aprendizagens divididas por sexo ou gênero. Necessita-se conhecer como o currículo produz a masculinidade e como a formação masculina está ligada à posição privilegiada de poder que os homens apresentam na sociedade.

Assim como se despertou a questão do gênero no âmbito escolar, as dinâmicas sobre raça e etnia também se tornaram alvo para a questão curricular. A primeira baseou-se no consistente fracasso de estudantes pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. No entanto, sobre os termos raça e etnia há ainda muitas divergências entre seus conceitos. Levando em conta as dificuldades de distinção entre um termo e outro, aqui eles são usados de forma equivalente.

Voltando à história, já se observam as relações de poder estreitamente ligadas à raça, quando o homem branco europeu simbolizava o poder frente aos colonizados. No caso da raça e etnia, o que se questiona não é a exclusão dessas vozes na escola, já que é comum haver comemorações e referências a outras raças e etnias em documentos curriculares e materiais didáticos. A problemática encontra-se na forma como essas vozes são abordadas: como mitos, de forma estereotipada, folclórica, exótica e deformada, anulando as possibilidades de reação desses grupos e firmando o privilégio das identidades dominantes.

É possível detectar manifestações de racismo em livros-texto, principalmente quando se descrevem e qualificam-se as invasões coloniais, a escravidão, a exploração e o

domínio, caracterizando alguns povos como bárbaros ou primitivos. É comum encontrar também abundantes ações como a conversão religiosa de povos e o silêncio aos seus direitos perdidos e suas características comunitárias.

Santomé (1998) lembra, ainda, sobre a condição sexual e ressalta que ela não é uma questão individual, mas social, pois é associada às relações humanas e, dessa forma, também precisa ter seu espaço na escola. Há uma tendência a transformar esses grupos em bodes expiatórios para todo tipo de mal social, além de serem identificados com drogas e marginalidade.

Nesse novo contexto educacional, devem-se analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo, mas sem separar as questões culturais das questões de poder. Isso porque as diferenças não podem ter uma relação hierárquica. “Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura pode ser julgada superior a outra.” (SILVA, 2005, p. 86). Nessa nova visão, os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por uma comum humanidade. Lembre-se, porém, que comum humanidade não é uma pedagogia que simplesmente estimule uma atitude de respeito ou tolerância, pois isso significaria um estímulo a uma abordagem terapêutica e de piedade quanto à diferença do outro, reforçando ainda mais a resistência às diferenças. “Apesar do seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra tolerância.” (SILVA, 2005, p. 88).

As relações de poder se fortificam ainda mais quando se trata de diferenças e multiculturalismo, pois só há como perceber a diferença comparando-se com o outro. A identidade é sempre uma relação; só se define uma identidade em comparação a uma não identidade, ou seja, a definição da identidade está diretamente ligada à identidade do outro. Se há o diferente é porque também há um “não diferente”, com isso surge uma hierarquia entre “não diferentes” e diferentes. A proposta para o currículo multicultural não se trata de adicionar identidades diferentes, mas de buscar caminhos para lidar com as questões históricas e políticas que as tornaram excluídas.

Além das identidades abordadas anteriormente, existem muitas outras silenciadas pela escola. Pode-se citar a cultura infantil e juvenil, com o desconhecimento dos deveres e direitos desse grupo; e a visão paradisíaca que se tem da infância, cegando os olhos para as infâncias mais “reais”, como a infância pobre, a criança que sofre violência física, moral e sexual; além da desvalorização da cultura jovem na escola, como o rap, o rock n’ roll, o grafite etc.

Podem ser citadas, ainda, como culturas excluídas do discurso escolar, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. A pobreza é o resultado de políticas e modelos de economia e não fruto de decisões individuais. O fenômeno da pobreza precisa ser tratado não na ótica da caridade, mas com intervenções nas esferas econômicas e sociais, buscando-se as circunstâncias que as produzem. “As reflexões sobre as condições de vida dos distintos grupos de trabalhadores e trabalhadoras, seus êxitos e modos de obtê-los e, em suma, sua cultura, é algo que geralmente tampouco consta nas tarefas escolares.” (SANTOMÉ, 1998, p. 142).

O mundo rural e ribeirinho costuma ser apresentado pelos livros didáticos como

uma vida no reino da natureza, sem dificuldades, onde as pessoas lidam sempre com a agricultura e a pesca; e ainda como “uma roça”, em que nada de importante acontece, sugerindo uma realidade inferior à da vida urbana. A distorção desses contextos é comum, assim como das pessoas que vivem do mar. A realidade da vida rural e da vida litorânea não aparece nos livros. Não é comum debater sobre as dificuldades inerentes à agricultura, à falta de rede de esgoto e água tratada, às deficiências nas telecomunicações, assim como sobre a vida dos pescadores em alto mar, as dificuldades e os benefícios da pesca.

Tais posturas de silenciamento nos conteúdos escolares são comuns também quando se trata das pessoas com deficiência, dos idosos, das vozes do Terceiro Mundo e dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre outros.

Com frequência, os povos do Terceiro Mundo são vistos como selvagens, exóticos, sensuais, sem grandes problemas cotidianos e incapazes de produzir conhecimento científico. O grupo dos idosos tem tido uma atenção nos últimos anos, ainda que pequena, devido ao crescimento desse grupo, que afeta as economias dos países, fazendo-os tornarem-se uma grande massa de consumidores. Dessa forma, de um lado, os idosos tornam-se problemas para o caixa dos Estados e, de outro, criam e resgatam um mercado próprio para esse setor, possibilitando crescimento econômico. Mas, por sua vez, essas relações de rentabilidade e as condições de vida desse grupo ainda são omitidas pelo currículo.

É notória a importância desse debate sobre as diferenças no campo do currículo, na atualidade. Entretanto, essa é ainda uma dimensão parcial. A ampliação de perspectiva para o debate, acerca da função social da escola na direção da educação multicultural, tem implicações no debate acerca da educação inclusiva. Esse debate, ao ter colocado para a escola o desafio de reconhecer a existência de identidades diferenciadas, particulares, cria as possibilidades e a exigência de experiências escolares que possam não apenas tolerar, mas reconhecer as demandas específicas daquelas pessoas que apresentam situações que lhes são inalienáveis.

Algumas palavras de encerramento

Revisitando a história do currículo, vê-se que muitos caminhos já foram percorridos. Nesse quadro, o exercício do poder sempre acompanhou a trajetória do currículo escolar, seja ligado à divisão de classes sociais, seja referente à cultura ou a uma nova realidade global de abertura ao debate às diferenças.

Quanto aos diversos tipos de currículo abordados aqui, pode-se dizer que de oculto não se tem muita coisa. Com a vinda dos estudos multiculturais e suas contribuições para a área do currículo, foi possível perceber que o currículo é, assumidamente, excludente. Ele tem excluído grupos e identidades. E o que se observa é que o debate no campo do currículo, na atualidade, ao se remeter à inclusão, demonstra uma perspectiva centrada no tratamento das diferenças culturais ou com ênfases na deficiência. Porém, o debate amplo, envolvendo outras diferenças, além das vinculadas às deficiências, às dificuldades de aprendizagens e às questões de gênero e raça, é periférico.

A discussão ainda é limitada e não é fácil encontrar bibliografia que trate de forma clara, direta e ampla tantas outras diferenças existentes e que vão além das perspectivas citadas no corpo deste texto. De modo que, ao entender que o currículo abarca diferenças, o debate é limitado e, por vezes, multiconceitual e ambíguo. Ao mesmo tempo em que se debatem diferenças, não se aprofundam outras questões pertinentes e necessárias.

Espera-se ter na escola não um currículo que se limite a questionar o conhecimento como algo socialmente construído, mas que se arrisque a ir por caminhos jamais percorridos. Essa, sim, é a diferença que está faltando nesse debate. Descortinar o processo de construção do currículo e limpar as lentes da equipe escolar quanto ao modo de ver as práticas tidas como “naturais” na sala de aula pode ser um bom ponto de partida para a reflexão sobre as práticas escolares e os processos de construção de saberes.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.21, p.61-74, set./dez.2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FINNEY, Ross. **Causes and cures for de social unrest: an appeal to de middle class**. New York, Macmillan, 1922, p. 167-72.
- FORQUIN, Jean-Claude et al. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e prática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e currículo**. Teoria & Educação, São Paulo, n. 6, p. 33-51, 1992.
- HARVEY, David. **The condition of Pos-Modernity**. Oxford: OxfordUniversity Press, 1989.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, p. 109-118, maio/ago.2004.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática**. Educação e Realidade. N. 22, jan/ jun. 1997.
- MACEDO, Elizabeth. **Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais**. Revista de Educação Aec, Brasília, DF, v.27, n.108, p. 73-89, jul. 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**.

Educação & Sociedade, n.73 , p.109-138, dez.2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, **Sociologia do Currículo**: origens, desenvolvimento e contribuições. In. Em Aberto. Nº46 (73-83), 1990.

NÓVOA, Antônio et al. **As organizações escolares em análise**.3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALGADO, Maria Inez de Souza; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O currículo e a sala de aula**: um estudo sobre interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico. Belo Horizonte. PUC - Minas. Mestrado em Educação. Projeto de Pesquisa. Fip N. 2006/1484-52.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAISO, Marlucy Alves. **O currículo como campo de luta**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte ,v.2, n.7 , p. 34-39, jan./fev. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In.: MOREIRA, Antônio Flávio e CANEN, Ana (Orgs). **Ênfase e Omissões no Currículo**. Campinas. Papirus, 2001.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da Nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

Apontamentos sobre leitura: uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista

Adilson Ribeiro de Oliveira

Como professor de língua portuguesa dos níveis fundamental, médio e superior, uma das questões que tem me acompanhado constantemente desde há muito tempo é o problema da produção de sentido em atividades de leitura. Conforme se tem notícia pelos canais de comunicação, vários são os estudos que se dedicam, por exemplo, a averiguar e medir a capacidade de leitura dos alunos. Sem entrar no mérito desses estudos, eles normalmente atestam deficiências entre os estudantes, e isso, obviamente, repercute na sociedade de forma negativa. Investigar os complexos processos de produção de sentido na leitura, portanto, é uma tarefa merecedora de atenção, seja para se entender melhor como os alunos produzem sentido; seja, em consequência, para propor metodologias de ensino; seja, ainda, para balizar – no sentido de determinar sua grandeza e seu valor – os resultados desses mencionados estudos.

Nesse quadro, a problemática do ensino/aprendizagem de leitura na escola tem sido, nos últimos tempos, objeto de estudos e pesquisas dos mais variados tipos, nas mais variadas condições, configurando-se em um grande desafio para pesquisadores, educadores e professores de Língua Portuguesa de todos os níveis de ensino.

Neste texto, o que pretendo, pois, é delinear um entendimento sobre leitura, traçando um percurso que vai desde aspectos cognitivos da compreensão, passando por modelos de processamento estratégico do discurso, até aspectos interacionais da produção de sentido e algumas questões mais diretamente relacionadas ao seu viés social.

Procedimentos, habilidades e estratégias: conceitos norteadores

Quando se fala em leitura, independentemente da abordagem que se assume, é quase impossível não se referir a expressões como estratégia, habilidade, procedimento. Portanto, para dar a clareza necessária a alguns conceitos e noções que permeiam as discussões e reflexões que desenvolvo neste texto, penso ser relevante, antes de qualquer coisa, apontar o direcionamento que imprimo a essas categorias.

Para iniciar uma delimitação acerca desses conceitos, vamos partir do princípio de que o procedimento abarca a ideia de estratégia, ou seja, procedimentos de leitura são desenvolvidos quando se ativam determinadas estratégias que, organizada e articuladamente, contribuem para o desenvolvimento da atividade de leitura. Não desconsidero, evidentemente, o fato de que tipos e gêneros de textos diferentes requerem procedimentos e estratégias de ordens diversas e que isso interfere decisivamente nos efeitos de sentido produzidos na atividade de leitura. No entanto, para os propósitos delineados

nesta discussão, prefiro tratá-los, já que são indispensáveis à leitura de qualquer tipo de texto, de uma maneira mais geral, não me atendo às especificidades inerentes aos tipos e gêneros textuais.

O entendimento que Solé (1998) adota é o de que um procedimento seja um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta. Acrescento que, em se tratando de uma atividade sócio-cognitivo-interacional, como pretendo desenhar a leitura aqui, trata-se de um conjunto de ações de linguagem – entendidas tal como propõe Bronckart (1999) – ou seja, como apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem – que, (co)ordenadas, organizadas e articuladas, favorecem a consecução de uma meta, ou objetivo, e permitem, em sua execução, (re)dimensionamentos e (re)posicionamentos que regulam a compreensão, isto é, a produção de sentido.

Assim pensando, pode-se falar em procedimentos mais ou menos gerais, mais ou menos estáveis, em função de ações de linguagem, envolvidos no processamento da leitura que, independentemente dos tipos textuais e gêneros de texto/discurso, permitem ao leitor as escolhas pertinentes aos objetivos que se pretende alcançar. Um exemplo para essas considerações é o seguinte: ao amarrarmos os cadarços dos sapatos, ao cozinharmos um prato especial, ao decidirmos se é mais eficaz buscar o filho na escola antes de fazer as compras e enviarmos uma cópia de um texto a um colega que o pediu ou, ao contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, estamos lidando com procedimentos.

No primeiro caso, a ação é completamente automatizada; no segundo, as ações são controladas por instruções; no terceiro, “usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que, embora não funcione como ‘receita’ para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia” (SOLÉ, 1998, p. 69, grifo meu). Ora, não é difícil perceber que, nos três casos, ativamos ações (co)ordenada, organizada e articuladamente com o propósito de atingir um objetivo. A diferença, nos três, é o grau de automação, controle e processamento estratégico que possibilita a consecução do objetivo.

Daí advém a noção de estratégia, cuja principal característica é o fato de não definir, não detalhar e não prescrever totalmente o curso de uma ação, apenas sugerindo caminhos mais adequados a seguir, escolhas mais pertinentes aos objetivos a alcançar. Sua essencialidade está no fato de que envolve autodireção – um objetivo a alcançar e a consciência de que ele existe – e autocontrole – a supervisão e avaliação do comportamento em relação ao objetivo que lhe deu origem e da possibilidade, caso seja necessário, de modificá-lo.

Parece ser nesse sentido também que van Dijk (2000, p. 23) fala de estratégias como “hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significado corretos de um fragmento de texto que podem ser desconfirmadas em processamentos subsequentes”, o que pode ser entendido como a capacidade que o leitor tem de reconstruir não só o significado intencionado do texto – sinalizado pelo autor, no texto e no contexto – mas também um significado mais diretamente ligado aos seus interesses e objetivos. Podemos assumir, portanto, o pensamento de que as estratégias estão no extremo polo de um contínuo, a cujo polo oposto pertenceriam os procedimentos mais específicos, de realização mais automática, que não demandam nem o controle nem o planejamento próprios das estratégias.

Kleiman (2004), em seu livro “Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura”, discorre sobre estratégias e habilidades, caracterizando-as e lembrando que estas seriam condição necessária, mas não suficiente, para se realizar efetivamente o ato de ler. As estratégias do leitor, segundo a autora, são baseadas no conhecimento implícito, internalizado, e podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias metacognitivas seriam operações realizadas conscientemente com algum objetivo. Nesse processo, o leitor teria condições, por exemplo, de autoavaliar constantemente a sua compreensão, resolvendo problemas que porventura “atrapalhem” o entendimento e adotando as medidas que lhe convierem nesse intento.

As estratégias cognitivas de leitura seriam operações inconscientes que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura. Esse processamento consiste, geralmente, em “procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados também de automatismos de leitura)” – (KLEIMAN, 1996, p. 50) e, dessa forma, é realizado estrategicamente.

Desse modo, podemos entender que estratégias estão no escopo de procedimentos, já que representam ações coordenadas, organizadas com o fim de consecução de uma tarefa – neste caso, a atividade de leitura – de ordem tanto cognitiva quanto metacognitiva, que não devem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. Essas últimas envolvem nossa competência textual, nossa capacidade para lidar com textos e vão desde o uso do conhecimento gramatical para perceber relações entre palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

A par de tais considerações, pode-se dizer que o leitor, no processo de produção de sentido na leitura, adota procedimentos que podem ser caracterizados como reflexo de um posicionamento estratégico¹, que, em princípio, é regulado por, pelo menos, três condições:

- a familiaridade ou conhecimento que o leitor tem relativamente à estrutura textual, ao léxico, à sintaxe, à percepção de atitudes e intenções, enfim à sua capacidade para lidar com textos (e gêneros de textos/discursos);
- a possibilidade de o leitor apresentar conhecimentos necessários ou relevantes e que entre estes e aquele haja uma distância ótima que favoreça a produção de efeitos de sentido que caracteriza a leitura;
- a capacidade consciente que o leitor apresenta para perceber, (re)avaliar e (re) dimensionar os procedimentos adotados durante o processo e, assim, detectar e resolver possíveis falhas ou equívocos que impeçam ou desvirtuem sua proposta de sentido dentro de um quadro de referência aceitável para o jogo interlocutivo de que participa.

Enfim, ler significa empreender habilidades comunicativas, que, em conjunto, organizam-se em procedimentos, que devem ser entendidos como ações coordenadas, organizadas e articuladas, cujo fim seja a consecução de um objetivo – o propósito de produção de sentido – e em cujo contínuo as estratégias sejam ações de natureza mais elevada.

1 Solé (1998, p. 71-72) refere-se, nesse caso, a estado estratégico, o que, para mim, não parece o mais adequado, haja vista que o leitor, na perspectiva adotada aqui, assume uma posição de agente no processo.

Essas últimas permitem ao leitor estabelecer relações entre o que lê e seus conhecimentos, crenças, valores, assim como estabelecer generalizações que lhe permitam, inclusive, questionar e/ou modificar esses conhecimentos e essas crenças e valores para propor sentido ao que lê, resolvendo problemas que porventura embarquem o processo e adotando medidas convenientes a seu sucesso.

Leitura e atividade cognitiva

Tendo dito que a abordagem adotada nesta discussão relativamente à leitura e aos complexos processos do ato de compreender nessa atividade está ligada, em primeira instância, a uma concepção de leitura como atividade cognitiva, social e interacional, é preciso considerar, a partir de então, que uma reflexão sobre o também complexo conjunto de componentes mentais de compreensão (Cf. KLEIMAN, 2004) torna-se imprescindível em uma abordagem dessa natureza. Para além do entendimento sobre como o leitor processa as informações no texto, essa reflexão deve permitir a percepção de que compreender como se dá cognitivamente o processo de leitura é compreender, também, que esse processo não se limita a um ato cognitivo, pois que se trata de uma atividade social, entre dois sujeitos – leitor e autor – e que essa atividade é mediada pela interação, socialmente determinada e delineada, e que a leitura é um dos meios, por excelência, para aquisição de conhecimentos de naturezas diversas. Ou seja, trata-se de um processo que envolve aspectos tanto de ordem individual quanto interativa e social.

Ora, o letramento, entendido como prática social (ou conjunto de práticas sociais, conforme KLEIMAN, 2004) fortemente e estreitamente ligada aos usos que se faz da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, assim como aos valores que a ela são atribuídos, deve ser concebido, também, como processo e tornou-se, nos dizeres de Marcuschi (2001, p. 16-17), um bem social, manifestado por meio da escrita, indispensável à própria sobrevivência no mundo moderno: “Não por virtudes que lhes são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.” O status da escrita, desse modo, foi elevado a um nível alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Daí, por exemplo, a importância de se investigarem os impactos que tais práticas têm sobre o sujeito e sobre seus processos de socialização/inserção social e, conseqüentemente, sobre o papel que a escola ocupa nesse lugar.

A leitura, inserida nesse contexto e, como se pôde notar até agora, no entendimento assumido aqui, concebida como atividade sociocognitiva permeada pela interação, deve ser abordada também em suas variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade de produção de sentido, ou seja, circunscrita em práticas sociais situadas, nas quais, cabe lembrar, a escola está inserida; sendo, portanto, parte integrante do processo de letramento.

Esse ponto de vista prevê implicações importantes ao entendimento sobre a atividade de leitura, ao indicar que não há leitura (ou escrita), em termos de produção de sentido, fora dos limites das práticas sociais (ou socioculturais) discursivas. Exemplificando, um texto particular pode ser lido (e compreendido) de diferentes modos, considerando, por

assim dizer, as experiências do sujeito com relação a esse texto e ao contexto em que ele emerge; vale dizer, considerando a experiência de letramento do sujeito.

Nesse quadro, considero pertinente atermo-nos a duas noções que aqui foram mencionadas e que, não por acaso, já marcaram espaço: compreensão e conhecimento; e, conseqüentemente, suas implicações para o processo de leitura. E faço isso, não por acaso também, buscando na Psicologia Cognitiva o entendimento de sua relevância para os estudos que se dedicam às relações entre leitura e cognição e entre essas, como seria de se esperar, e a linguagem e o pensamento, para, então, traçar um exame sobre como nos engajamos em processo tão complexo como o é a atividade de leitura.

Antes, porém, com apoio também na Psicologia Cognitiva, por razões de encadeamento de raciocínio, faço um breve, mas importante, incursão teórico relativamente ao papel da memória nos processos cognitivos, já que é a partir desse entendimento que as relações então apontadas podem, de fato, começar a fazer sentido; pois que, para entender o processo de compreensão na leitura, um importante expediente de investigação é o modo como processamos informações. Além disso, as experiências interacionais de que tomam parte os sujeitos em atividades sociocognitivas, cultural e historicamente situadas – ou seja, em práticas de letramento – refletem a estruturação que eles estabelecem do conhecimento armazenado na memória, por meio dos processos de sua organização.

A memória, como entendida na Psicologia Cognitiva, é um processo por meio do qual o sujeito recorre às suas experiências passadas a fim de usar essa informação no presente e no qual podem ser identificadas três operações comuns, de acordo com Sternberg (2000): i) *codificação*: em que o sujeito transforma dados sensoriais em uma forma de representação mental; ii) *armazenamento*: no qual o sujeito conserva as informações codificadas na memória, e iii) *recuperação*: em que as informações armazenadas são extraídas e utilizadas. Assim definida, a memória representa a capacidade do sujeito de reter, recuperar, armazenar e evocar informações disponíveis em um processo que conecta conhecimentos a fim de gerar novas ideias, ajudando a tomar decisões diárias.

Pode-se entender, seguindo esse raciocínio, que as informações são organizadas como representações mentais que, armazenadas, podem ser recuperadas pelo sujeito para serem utilizadas em benefício de um processamento discursivo. Esse armazenamento encontra-se organizado/estruturado em três tipos: Armazenamento de Curto Prazo, também conhecido como Memória de Curto Prazo (MCP), Armazenamento de Longo Prazo, conhecido como Memória de Longo Prazo (MLP) e Memória de Trabalho (MT).

Como explica Sternberg (2000), apesar de termos pouco ou nenhum acesso introspectivo aos nossos repositórios de memória sensoriais, podemos acessar os nossos armazenamentos de curto prazo, que mantêm as informações por alguns segundos e, às vezes, até por alguns minutos. Para ilustrar esse argumento, o autor recorre a um artigo clássico de George Miller (1956), o qual afirmou que nossa MCP tem capacidade para armazenar uma série de itens que parece ser de aproximadamente sete (com uma variação de mais ou menos dois), em que um item pode ser algo simples, como um dígito, ou algo mais complexo, como uma palavra. É por isso, por exemplo, que os números de telefones, em nossa cultura, são agrupados em conjuntos menores que facilitam a memorização rápida, o que nos permite repetir imediatamente um número de telefone que é dito, apesar de ele ser

rapidamente esquecido, não deixando traços. Outro exemplo, para lidar agora com palavras, pode ser o seguinte: suponha o leitor deste texto que a maior unidade significativa que consegue identificar seja a letra. Em uma sequência como a seguinte, lendo uma letra de cada vez²:

m - e - m - ó - r - i - a - d - e - c - u - r - t - o - p - r - a - z - o ,

o leitor não será capaz de manter todas essas letras na MCP, porque deverá esvaziar as primeiras letras da sequência quando chegar à sétima, oitava ou nova letra. Em se tratando de compreensão, não terá sido possível apreender a sequência, não terá sequer lido as palavras que formam o conjunto, já que as partes não integram um todo significativo. Da mesma forma, se a sequência tiver sido organizada em sílabas,

me - mó - ria - de - cur - to - pra - zo ,

e o leitor tiver lido em sílabas, novamente, quando tiver lido por volta da sétima sílaba, a sua MCP estará já comprometida. Diferentemente, se o leitor reconhece como unidade mínima a palavra, ele ainda terá capacidade de ler mais algumas sem comprometer sua MCP e, então, sucessivamente:

memória de curto prazo...

Embora usemos constantemente a nossa MCP, quando nos referimos à memória, normalmente estamos nos referindo à MLP, que é capaz de armazenar informações durante longos períodos de tempo, talvez até indefinidamente. É aí que guardamos as informações de que precisamos para nos arranjarmos no dia a dia: nomes de pessoas, onde guardamos objetos, como nos planejamos nos diferentes dias, e assim por diante, ou seja, informações às quais temos de recorrer em nossas interações diárias. Não há necessariamente uma determinação da capacidade de armazenamento de nossa MLP, mas, segundo o autor, alguns estudos apontam que ela seja infinita, pelo menos em termos práticos, tanto com relação à quantidade de armazenamento quanto com relação ao tempo. O certo é que ela organiza a informação que, tendo sido “percebida” como relevante pela MCP, passa a configurar um modelo significativo na MLP, para que seja conservada. Um exemplo ilustrativo seria nossa capacidade de aprendizado de uma nova língua.

2 O exemplo é uma ilustração, já que, numa abordagem como a que proponho, trata-se de processo mais complexo, que não se esclarece de forma tão simples assim.

Já a MT pode ser definida como parte da memória de longo prazo, mas que também abrange a memória de curto prazo (STERNBERG, 2000), ou seja, ela funcionaria como um elo entre a MCP e a MLP, desempenhando um papel articulador, integrador, entre as informações organizadas em unidades significativas pela MCP e os conhecimentos organizados e armazenados em nossa MLP. Por exemplo: Enquanto este texto é lido, o leitor vai “transformando” em unidades significativas os vários itens (palavras), que, por sua vez, vão sendo interconectados às informações presentes em sua MLP e, assim, estruturando e organizando o fluxo de informação emergente³.

Voltemos a atenção, agora, como havia anunciado, para as noções de compreensão e de conhecimento, assim como para suas relações com o processo de leitura, considerando e reiterando, inclusive, que esta engloba a primeira e leva (ou pode levar) ao segundo. Ou não é verdade que nos alarmamos – os professores em geral – com o fato de que os alunos “não sabem ler” e, consequentemente, “não conseguem aprender”? Não se trata, com certeza, de limitar o entendimento da questão, haja vista ser um processo que se desenvolve mediado pelas relações que o sujeito estabelece com a situação mais imediata e com o meio social mais amplo, histórica e culturalmente influenciado.

Sternberg (2000), ao tratar da questão da leitura, descreve dois tipos básicos de processos, estreitamente relacionados: os processos léxicos e os processos de compreensão. Os primeiros permitem a identificação de letras e palavras, assim como a ativação de informações relevantes na memória sobre elas; os segundos são ativados para o entendimento do texto como um todo.

Resumidamente, os processos léxicos envolvem tanto questões relativas à fixação e velocidade da leitura – movimentos dos olhos, fixação dos olhos em determinadas palavras – quanto à identificação de uma palavra e o acesso à sua significação por meio da memória. Os processos de compreensão – que englobam os processos léxicos – são, literalmente, os meios pelos quais compreendemos o que lemos e operam simultaneamente aos processos léxicos, interativamente, embora se possa falar de processamento *top-down*, ou descendente, cujas estratégias de leitura vão do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra (do todo para as partes), e *bottom-up*, ou ascendente, cujas estratégias partem de elementos escritos quaisquer para, a partir daí, passarem à mobilização de outros conhecimentos mais amplos (das partes para o todo)⁴.

Com relação ao conhecimento, e sua articulação com o processo de leitura, cabe, desde início, uma afirmação, que embora possa parecer um tanto óbvia, é necessária à abordagem que aqui adoto para refletir sobre esse processo: a leitura tanto é o meio pelo qual grande parte do conhecimento que acumulamos é possibilitada quanto dele depende para sua efetivação. No primeiro caso, seria redundante lembrar que é por meio da leitura que, muitas vezes, avançamos em nossos conhecimentos de ordens diversas, seja quando

3 Uma metáfora interessante para ilustrar esse processamento da MT, retomada e adaptada de Sternberg, é a de uma agência de publicidade, a qual produz e manipula, constantemente, imagens e sons, organizando as imagens e sons em arranjos significativos. Armazenados, esses arranjos entre imagens e sons (e outras informações), ficam disponíveis para reutilização em outros e/ou novos meios, para quando novas demandas e novas informações tornarem-se necessárias e/ou acessíveis (STERNBERG, 2000).

4 Para mais detalhamento sobre processamentos de leitura *top-down* e *bottom-up*, já bastante divulgados no Brasil, ver Kato (1987).

buscamos informações em textos vários, seja quando refletimos sobre essas informações, seja ainda quando aceitamos ou refutamos essas informações. No segundo caso, não é demais reiterar a importância que o conhecimento, muitas vezes tratado como conhecimento prévio, assume nos processos de compreensão de um texto.

O conhecimento linguístico, por exemplo, é que possibilita ao leitor ter acesso ao significado das palavras, unidades discretas, e agrupá-las em unidades maiores, também significativas, as frases, com base no conhecimento gramatical. Por exemplo: por um lado, o desconhecimento sobre o que são *unidades discretas*, neste texto, pode prejudicar a sua compreensão; por outro, sabendo-se que se trata de um aposto para palavras, esse problema pode ser resolvido (ainda que em parte). Ao lado do conhecimento linguístico, conhecer noções e conceitos sobre o texto, sua estrutura e organização também facilita a compreensão. Trata-se de conhecimento textual que desempenha importante papel nesse processo, já que, na interação com o autor por meio do texto, o leitor, por meio de marcas formais materialmente ali colocadas, pode dialogar; seja aceitando, seja julgando, seja ainda rejeitando as proposições então delineadas, com base, inclusive, nas expectativas que são criadas em relação ao tipo de texto (e de discurso) e que, em certa medida, representam um fator considerável em sua compreensão. O conhecimento de mundo vai desde aquele adquirido formalmente (na escola, por exemplo) até outro normalmente adquirido no convívio social, em nossas interações diárias, e diz respeito, sobretudo, a crenças e valores socialmente construídos. É por meio desses conhecimentos, por exemplo, que o leitor é capaz de cobrir lacunas porventura deixadas pelo autor, de lidar com manobras comunicativas arquitetadas pelo autor.

Esses tipos de conhecimento, assim descritos, não podem ser entendidos como estanques ou independentes. Pelo contrário, deve-se ter claro que há uma interação contínua entre esses diversos tipos de conhecimento e que, caso ocorram problemas em um deles, o leitor pode recorrer a outros; num processo de engajamento da memória, essencialmente interativo e compensatório, para a solução dos problemas na compreensão. Nesse sentido, o leitor é visto como um construtor de conhecimento e o processo de compreensão não implicaria só a codificação de informações novas, mas também a relação e a articulação dessas informações com o conhecimento que o leitor já possui, podendo resultar na alteração de estruturas prévias de conhecimento.

É preciso salientar, antes de dar prosseguimento ao que aqui se denominará processo estratégico de compreensão do discurso (van Dijk, 2000) – de que trato na próxima seção – que todos esses processos até agora descritos se desenvolvem simultânea e organizadamente e que não há um único processo de produção de sentido na atividade de leitura que seja capaz de dar conta da complexidade de que se recobre essa atividade.

Leitura e processamento estratégico do discurso

Inicialmente, convém lembrar que não há um processo de compreensão único, mas processos os quais variam tendo em vista as diferentes situações, os diferentes usuários da língua, os diferentes tipos de discursos. Van Dijk (1978, 2000), a cujo modelo estratégico de processamento do discurso recorro no tratamento que imprimo a esta seção, apoia-se em

dois pressupostos para tratar a questão: pressupostos cognitivos e pressupostos contextuais⁵.

Os pressupostos cognitivos subdividem-se, segundo o autor, em:

- a) *pressuposto construtivista*, que se refere à construção de uma representação na memória com base em informações que tanto podem ser visuais quanto linguísticas;
- b) *pressuposto interpretativo*, que se refere ao fato de que, além de uma representação (sons, grafemas) que as pessoas possam vir a ter, elas também fazem uma interpretação dos acontecimentos e/ou dos enunciados (aspecto semântico);
- c) *pressuposto on-line*, que se refere ao fato de a compreensão ocorrer simultaneamente ao processamento de informações, de forma gradual e não subsequentemente;
- d) *pressuposto de conjectura pressuposicional*, que se refere ao fato de que, além dos conhecimentos prévios, o leitor utiliza outras informações cognitivas, tais como motivações, objetivos e tarefas específicas no processamento do texto;
- e) *pressuposto estratégico*, que se refere ao fato de as pessoas processarem as várias informações de diversas e variadas maneiras e, inclusive, incompletas, mas perseguindo sempre o objetivo geral de ser o mais eficaz possível na interpretação, de produzir efetivamente sentidos e conseguir identificar o que se pretenderia com/no texto.

Já os pressupostos contextuais subdividem-se em:

- a) *pressuposto da funcionalidade social*, que diz respeito ao fato de que, no processo de compreensão, a dimensão social deve interagir com a dimensão cognitiva;
- b) *pressuposto pragmático*, que diz respeito ao fato de que, no discurso, lidamos não só com os aspectos linguísticos, mas também com ações sociais pretendidas pelo ato de enunciação;
- c) *pressuposto interacional*⁶, que diz respeito às intenções subjacentes à ação discursiva: a interpretação de um discurso está inserida em uma interpretação de todo o processo de interação;
- d) *pressuposto situacional*, que diz respeito ao fato de representarmos certos

5 Merece nota o fato de que a contribuição de van Dijk advém, em grande parte, de pesquisa conjunta com W. Kintsch, a qual inspirou muitos trabalhos na área da leitura e compreensão de textos, dentre os quais cito o de Colomer e Camps (2002), que apresenta uma interessante visão teórica e prática do ensino de leitura. (Assumo a referência somente a vanDijk, considerando que as obras a que recorri são assinadas apenas por esse autor.)

Na tradução, foi empregado o termo interacionista, mas opto, nesse caso, por interacional, entendendo que o primeiro refere-se a uma abordagem e o segundo, a uma dimensão intrínseca ao uso da linguagem.

6 Na tradução, foi empregado o termo interacionista, mas opto, nesse caso, por interacional, entendendo que o primeiro refere-se a uma abordagem e o segundo, a uma dimensão intrínseca ao uso da linguagem.

papéis sociais e, de acordo com isso, sermos restringidos por eles nas diferentes situações de interação; relação estabelecida entre a função pragmática do discurso e a situação social cognitivamente representada.

Tais pressupostos são fundamentais para a abordagem que assumo, já que preveem a atividade de leitura como um processo em que as estratégias cognitivas estão sempre relacionadas à sua contrapartida social e vice-versa.

Para embasar seu modelo, van Dijk (1978) reflete sobre o conteúdo psíquico em que se realizam a produção, a compreensão e a posterior elaboração do texto, lembrando que o conceito de interpretação é empregado de maneira mais formal em Semântica e Pragmática. Assim, o autor prefere abordar a questão procurando esclarecer os aspectos psicológicos da compreensão de textos e adotando, desse modo, conceitos como os de compreender, compreensão e interpretação, tais como abordados pela Psicologia Cognitiva. O problema central apontado pelo autor consiste em elucidar que informação (ou que tipo de informação) é armazenada na memória e como esse processo está relacionado com a compreensão.

Como já assinalei anteriormente, adotar uma perspectiva advinda da Psicologia Cognitiva significa embrenhar-se no campo das funções psíquicas mais complexas, tais como entender, pensar, solucionar problemas, planejar, entre outras, que merecem, de fato, a atenção quando se trata de entender os processos pelos quais os sujeitos atribuem sentido ao que leem. Não obstante a percepção de que outros fatores psíquicos, como os emotivos e afetivos, também entrem em jogo nesse processo, opto por não considerar essas implicações, haja vista extrapolarem os limites destas incursões teóricas.

Para dedicar-se ao estudo da compreensão de textos, o autor, antes, tece algumas considerações acerca do que ele denomina compreensão da língua e elaboração de informações em geral (van DIJK, 1978). Limitando sua análise à compreensão de enunciados linguísticos, o autor esboça três princípios básicos requeridos nesse processo.

O primeiro deles refere-se ao fato de que o sujeito seja capaz de isolar unidades discretas do fluxo da língua, segmentando sinais desse fluxo: as palavras, por exemplo, separam-se umas das outras em unidades – segmentação. O segundo princípio é a categorização: para se compreenderem esses sinais é preciso haver abstração. Trata-se de um processo que se realiza, na maioria das vezes, de forma inconsciente, já que a compreensão linguística está automatizada quase por completo. É o caso, por exemplo, de o sujeito reconhecer certas palavras que já conhece e as ligar a determinada categorização sintática: determinadas formas de palavras se dirigem a determinadas categorias sintáticas (substantivo, artigo, por exemplo). Daí surge um terceiro princípio: as unidades se combinam e essa combinação passa a ser considerada outra unidade. Esse processo é possível porque o sujeito conhece as possibilidades aceitáveis de combinação, às quais também aplica a categorização necessária no nível das combinações, de maneira que um grupo de morfemas (palavras) pode funcionar, por exemplo, como “sujeito” de uma dada oração. O princípio seguinte, que interfere simultaneamente na compreensão em nível da palavra e da oração, é a interpretação: às formas de palavras, partes de orações ou orações é atribuído um significado convencionalmente estabelecido, o que implica dizer que o sujeito, ao entender uma palavra, além de buscar na memória a forma de palavra correspondente (âmbito do conhecimento linguístico), também se lhe dirige significado(s) possível(eis). Tais princípios

devem ser entendidos em um conjunto, não como processos sucessivos, mas, sobretudo, interrelacionados: às vezes, é possível proceder a uma categorização sintática quando já se tiver atribuído à forma de palavra uma forma de significado.

A partir dessas considerações, o autor enfatiza a importância da memória nos processos de compreensão do texto. Para tanto, argumenta que o conteúdo de uma oração, ou seja, sua estrutura semântica, em geral, deve estar disponível na memória por muito mais tempo, para que, por exemplo, o sujeito seja capaz de estabelecer relações de conexão e coerência com significados anteriores ou posteriores. Além disso, também, pode (trans) formar o conhecimento armazenado a longo prazo, o que implica dizer que, pelo menos em parte, essas informações se transportam para e se armazenam na MLP.

Ainda tratando a questão da memória, o autor introduz uma noção que parece ser de vital importância para analisar a compreensão de textos e os complexos processos aí envolvidos: a noção de *frame* (ou marco). Resumidamente, um *frame* refere-se a uma forma específica de organização do conhecimento que temos do mundo e que é convencionalmente estabelecido, o que toma uma parte de nossa memória semântica geral. Um exemplo pode ser o seguinte: na memória semântica podem ser mais bem armazenadas informações como “As mulheres podem ser mães”, mas nem tanto “Rosa teve um filho”. Isso significa que os *frames* se referem, em geral, a regularidades ou normas físicas, biológicas e psicológicas gerais e a numerosas convenções, funções e atitudes que desempenham um papel nas situações sociais. Um *frame*, desse modo, pode ser descrito como uma estrutura conceitual na memória semântica composta de uma série de proposições relacionadas a eventos estereotipados.

A partir dos pressupostos cognitivos e contextuais arrolados anteriormente, van Dijk elabora seu modelo de processamento estratégico do discurso, baseando-se na distinção entre duas noções centrais: microestrutura textual (estrutura local), ou seja, a estrutura de proposições e sequências de proposições, e macroestrutura, ou seja, a estrutura mais global de um texto, apontando para o fato de que tal distinção apresenta importância central para um modelo psicológico da elaboração textual. De um lado, o sujeito compreende orações e combinações de orações e, de outro, compreende (concomitantemente) um texto ou fragmento(s) de um texto de modo mais global, supondo-se que o sujeito pode recordar-se mais facilmente do conteúdo global de um texto (sua macroestrutura), mas, no caso da microestrutura, isso pode se dar de forma mais breve e fragmentada.

A microestrutura de um texto, desse modo, é entendida como referindo-se às ideias ou proposições contidas no texto e às relações que essas proposições apresentam relativamente às proposições antecedentes e às subsequentes. Tais relações são caracterizadas como de continuidade temática e causais ou condicionais, entendidas, nesse último caso, como se as proposições fossem uma causa ou condição necessária, suficiente ou facilitadora das que seguem. A compreensão, nesse sentido, abarca uma elaboração sobretudo semântica; isto é, o leitor registra em sua memória muito mais informações relativas ao conteúdo das orações e sequências de orações do que informações morfológicas, léxicas ou sintáticas. Essas últimas são apenas instrumentais: elaboram-se à medida que nelas se expressem as informações semânticas e, apesar de também existirem limitações, essas são mais facilmente resgatáveis do que as outras. Por exemplo: seria bastante difícil ao leitor deste texto recordar-se da oração que inicia este parágrafo tal como ela está registrada, mas provavelmente seu

conteúdo semântico pode ser reproduzido, pelo menos em parte, parafrasticamente. Além disso, lembra o autor, as informações de vários fragmentos ou orações são integradas em uma única estrutura semântica, em uma proposição complexa. Simplificando, pode-se dizer que o leitor reterá do texto, armazenando na memória, somente aquilo que lhe resultar como informação importante.

A macroestrutura textual, que se refere mais diretamente ao conteúdo global do texto, por sua vez, caracteriza-se por ser elaborada simultaneamente à leitura do texto (*online*) por meio de inferências e previsões que vão sendo elaboradas, mantidas ou descartadas a partir de diversos tipos de informações processadas no texto ou no contexto, como, por exemplo, a partir do título, de palavras ou sentenças temáticas (proposições) e de conhecimentos convencionais (*frames*). Considere-se o seguinte exemplo: a circunstância de que “José foi ameaçado por um ladrão” e a circunstância de que “José entregou dinheiro ao ladrão” se ligam em uma circunstância de *ordem superior* de que “José foi assaltado”. Portanto, na interpretação, o leitor constrói uma macroproposição hipotética, “José foi assaltado”, a partir do que foi mencionado nas orações do texto (proposições) e dos conhecimentos convencionais (*frames*) sobre roubos. Nas orações seguintes, o leitor poderá revisar até que ponto as novas proposições especificam a macroproposição suposta e, assim, sucessivamente.

O autor, desse modo, concebe as macroestruturas como garantidoras (eu diria possibilitadoras) da coerência e do sentido global do texto e, subjacente a elas, afirma que há uma superestrutura; uma espécie de estrutura esquemática convencional, que varia de acordo com a cultura, uma forma global que organiza as macroproposições textuais (o conteúdo global do texto). Embora o autor apresente as noções de microestrutura, macroestrutura e superestrutura como importantes no processo de compreensão textual, é necessário admitir que existem textos cuja macroestrutura é muito fragmentada ou até mesmo inexistente (por exemplo, alguns poemas modernos).

Nesse ponto, é preciso dizer que não concordo com o autor quando este afirma que as macroestruturas sejam garantidoras da coerência e do sentido global do texto. Tomando a coerência como uma operação sociocognitiva que se dá no processamento textual e não como propriedade imanente do texto, é preciso, diferentemente, reconhecer que a compreensão global de um texto está também ligada a outros fatores de ordem individual e social – tais como crenças, opiniões, atitudes, objetivos, entre outros – que variam segundo contextos e que, como seria de se esperar, interferem na produção de sentido.

Uma consequência disso para a perspectiva adotada aqui é que os percursos interpretativos realizados pelos leitores podem, também, variar, apesar de que, como pode ser salientado, os textos geralmente apresentam uma organização suficiente para garantir comunicação e interação bem-sucedidas, embora haja essas variações particulares e subjetivas. Por outro lado, há que se considerar, também, que, devido a um princípio pragmático-comunicativo geral, um texto seja considerado, espera-se, uma enunciação linguística de uma base textual interpretável e que o leitor, por isso, procurará buscar um significado, inclusive em sequências desconexas ou sem sentido.

Vê-se, com isso, que existe, no mínimo, uma intrincada rede de ações diversas que envolvem a produção de sentido na leitura, e que, pode-se deduzir, a compreensão, a

produção de sentido; restringindo-se aqui à atividade de leitura, não se reduz à ativação e ao uso de informações internas e cognitivas, mas inclui, também, processamento e interpretação de informações exteriores. De qualquer forma, é preciso perceber esse processamento não como um conjunto de operações algorítmicas, governadas por regras, mas essencialmente como um processo estratégico, dinâmico e *on-line*, em que os usuários da língua – os sujeitos-leitores, no caso – empreendem passos interpretativos orientados a um fim, de forma flexível, em vários níveis (textual, conceitual, por exemplo) ao mesmo tempo. Daí, também, a sustentação de que a leitura é hipotética e retrospectiva, já que o leitor pode ir construindo hipóteses no desenvolvimento do processo e, para confirmar ou mesmo descartar algumas delas, revisando-as, voltar ao que foi lido, retrospectivamente, com esse fim.

Considerando a abordagem adotada neste texto, que prevê a atividade de leitura como marcadamente interativa, é importante, a essa altura, delinear esse aspecto e inseri-lo na delimitação que proponho dar para o entendimento necessário ao enfoque adotado. É o que faço na próxima seção.

Leitura e interação

Embora as reflexões de van Dijk (1978, 2000) sobre o processo de compreensão partam de pressupostos que consideram aspectos também ligados à interação, penso que sua análise fica limitada, de certa forma, a questões mais diretamente relacionadas ao nível do enunciado⁷. Apesar de sua concepção a esse respeito, parece-me, estar ligada a um entendimento do enunciado não apenas como unidade convencional, mas como unidade real da enunciação (Cf. BAKHTIN, 1929/2006), para a abordagem que imprimo a este trabalho, interessa refletir um pouco mais sobre os aspectos relacionados à interação e suas implicações para a produção de sentido na atividade de leitura.

Todo ato de linguagem – e a atividade de leitura se situa nesse campo – é, em princípio, um evento comunicativo que envolve, pelo menos, dois participantes, os quais possuem objetivos e intenções a alcançar quando se propõem entrar nesse jogo. A fim de esclarecer como se dá esse processo, uma questão sobressai: a noção de interação, ou de processo interacional. Ora, a interação é um componente do processo de comunicação e de significação – de construção de sentido – e faz parte de todo ato de linguagem.

É relevante enfatizar que, nesse processo, os sujeitos desenvolvem ações de linguagem (Cf. BRONCKART, 1999) que lhes possibilitam atuar efetivamente na leitura do texto, assumindo papéis sociais que geram possibilidades de uso da língua(gem) na situação em que se encontram. A compreensão, assim, resulta de um esforço que advém de

7 O autor reconhece algumas limitações de seu modelo, apresentando as seguintes: i) não há uma modelagem completa dos processos pelos quais o “input” linguístico é analisado e interpretado semanticamente; em grande medida, o modelo fica limitado aos processos de informação semântica; ii) não há um delineamento completo da base de algumas informações cognitivas, tais como opiniões, tarefas e objetivos, que oferecem informações necessárias para diversas operações semânticas de compreensão; enfoca-se essa questão de forma intuitiva; iii) a representação sistemática das informações contextuais, como a interação e a situação, são também apresentadas de forma intuitiva (van DIJK, 2000).

um trabalho colaborativo entre os participantes da relação dialógica, nos moldes mesmos bakhtinianos, característica precípua da linguagem e que embasa seu enfoque interacionista.

É no curso de uma sequência de ações (co)coordenadas de linguagem com objetivos comunicativos, então, que se dá a interação, o que inclui não somente a atenção dos sujeitos para os fatos linguísticos, mas também para seus conhecimentos textuais e enciclopédicos, como já mencionado, além de envolvimento cultural e domínio das situações sociais, o que, certamente, implica uma relação com os processos de letramento. Nesse sentido, vale a pena atentar para a importância das relações que o leitor estabelece com o autor do texto durante a leitura, o que também merece atenção, haja vista privilegiar, além dos aspectos até aqui apontados, a interação⁸. Esse conceito, na atividade de leitura, é utilizado para se referir a dois tipos distintos de interação. O primeiro deles vem da Psicologia da Educação e entende que a leitura é um processo interativo porque a compreensão do texto se desenvolve a partir da percepção de diversos níveis de informação que interagem entre si, “permitindo” a produção de sentido. Entre esses níveis de informações estariam os conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos e enciclopédicos, que o leitor utilizaria de forma não hierárquica, mas simultânea e coordenadamente. Segundo Kleiman (2004), essa perspectiva surge como alternativa aos modelos *top-down* e *bottom-up*.

A perspectiva é interessante, porque, nessa relação entre leitor e texto, que embora considere o sujeito somente do ponto de vista cognitivo e o texto do ponto de vista formal, admite possibilidades de leitura “variáveis”, amparadas tanto no leitor quanto no texto, porque as hipóteses de compreensão precisam ser atualizadas mediante um equilíbrio entre informações que o texto deve (ou deveria) fornecer e informações que o leitor deve (ou deveria) trazer para a leitura.

Apesar disso, a autora destaca que um conceito de interação mais produtivo para a análise do processo de leitura vem da Pragmática, que entende como crucial a relação que se estabelece entre o locutor e o interlocutor mediada pelo texto e a determinação de ambos pelo contexto instituído na atividade de leitura. Essa perspectiva, evidentemente social, permite recuperar o texto em seu caráter aberto, flexível, dinâmico, interativo. Essas relações são determinantes das condições de produção da leitura, em que o papel do autor será esvaziado sempre que o leitor aceitar o texto como objeto acabado, na medida em que este descarte sua função na interlocução.

Levando em conta essa concepção apresentada no parágrafo anterior, surge uma implicação que se volta diretamente ao ensino de leitura e aos modos como esta é tratada na escola. Não há como negar que daí, também, surge um paradoxo que resulta da simplificação do processo de interação: é por meio da escola, em geral, e do professor, em particular, que, frequentemente, se dá esse processo. Na atividade de leitura, entram em jogo tanto as relações estabelecidas entre o autor e o leitor quanto aquelas estabelecidas entre leitor e contexto, que, na escola, institui o professor como um de seus fatores e do qual ele (o professor) é também constitutivo. Por exemplo: somos nós, professores, que determinamos,

8 Podemos até nos remeter, sobre aspecto, a propostas de ensino que destacam o autor nessa relação quando se preocupam somente com o reconhecimento do sentido do autor no texto, com tarefas que se pautam na identificação de ideias principais, respostas a perguntas sobre informação explícita no texto, entre outras, que podem ser indicativas de uma possibilidade de compreensão, mas não constituem, de fato, o processo de compreensão em si.

na maioria das vezes, os objetivos de leitura em sala de aula e o fazemos considerando nossa competência linguístico-discursiva e nosso conhecimento de outros textos, o que, de algum modo, interfere no processo de leitura como interação⁹.

Koch e Elias (2006) analisam essa questão a partir do que elas denominam três concepções de leitura: uma centrada no autor, outra no texto e a terceira, na interação autor/texto/leitor. Na primeira concepção, a centralidade do locutor é evidente: é o autor quem controla os possíveis sentidos que pretende comunicar; a relação entre linguagem e pensamento é tida como transparente; a interlocução não é considerada. Na segunda, a concepção de língua subjacente encara-a como sistema, estrutura, código; o papel do leitor como sujeito agente é apagado; basta a ele conhecer o código para produzir sentido na linearidade do texto. É a terceira concepção que orienta a proposta das autoras. Para elas, e este é um princípio que subjaz a estas considerações, trata-se de uma concepção dialógica da língua, em que os sujeitos são entendidos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”, e acrescentam que, nessa perspectiva, os sujeitos mobilizam, no processo de leitura, experiências e conhecimentos socialmente construídos, além de estratégias cognitivas, como a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação (KOCH; ELIAS, 2006).

Imaginemos, para exemplificar, que o professor leve para a sala de aula um trecho de *Os lusíadas*, de Camões, e que já tenha lido essa obra por completo, conheça sua história e de seu autor e as relações culturais, sociais e ideológicas em que ela foi produzida e que dela emergiram. Obviamente que o leitor (um aluno do ensino médio, por exemplo), salvo raras exceções, não tem as mesmas condições ou conhecimentos que o professor para empreender a leitura do trecho e, por conseguinte, não terá as mesmas condições de interação na leitura e, conseqüentemente, não construirá os mesmos sentidos e não exercitará o mesmo encantamento que porventura o outro (o professor) possa apresentar¹⁰.

Devemos admitir, no entanto, que a ação do professor, na atividade de leitura em sala de aula, não pode ser diluída, esvaziada, considerando-se o quadro de referência construído no texto, e que ele exerce importante papel no desenvolvimento de habilidades que, certamente, contribuirão para o avanço dos alunos em suas investidas no processo de compreensão. O professor, desse modo, pode assumir uma postura que não se limite à de mediador entre o aluno (leitor) e o autor do texto, mas que se intensifique como promotor de condições que possibilitem a interlocução e a conseqüente e almejada interação autor/texto/leitor, utilizando sua competência linguística, discursiva e textual, além de seus conhecimentos de ordens diversas, em práticas pedagógicas que levem em conta esses

9 Obviamente que não descarto a possibilidade de que essa interferência possa se reverter em benefício do aluno, já que o professor, e este é o nosso papel, pode (e deve!) ser o mediador (por que não dizer promotor?), entre outras, da competência discursiva do aluno e sua capacidade de leitura e que, sendo essa algo que pode ser ensinado na e pela escola, também a ela devem dirigir-se as ações pedagógicas. Faço essa nota para não correr o risco de ser entendido como o porta-voz do apagamento do papel do professor que, diante dessa constatação teórica, ver-se-ia coibido para intervir nas habilidades de leitura dos alunos, coordenando-as e aperfeiçoando-as em benefício do desenvolvimento do leitor proficiente.

10 Não estou desconsiderando o fato de que textos de Camões são geralmente utilizados nas aulas de literatura (que nem por isso deixam de ser aulas de leitura!) e que, portanto, geralmente atendem a outros objetivos, não necessariamente aos que estou me referindo aqui, o que não inviabiliza, entretanto, a pertinência do exemplo.

múltiplos e complexos processos que resultam na produção de sentido em leitura.

Implicações da abordagem para o entendimento sobre leitura

A esse ponto das discussões, nosso leitor já deve estar questionando: afinal, qual a concepção de linguagem que embasa tal posicionamento que entende a atividade de leitura em uma abordagem considerada sócio-cognitivo-interacionista? A bem da verdade, esse questionamento, propositadamente construído até aqui, marca um importante momento de reflexão. Como se pode notar pelo percurso até aqui traçado, vários são os pesquisadores – de diversas áreas do conhecimento – que buscam resposta para uma antiga pergunta: que relação há (ou pode haver) entre cognição humana, interação e práticas sociais de uso da linguagem? Posso assumir, sem receio, que esse questionamento postula uma ideia central quando se trata da produção de sentido na atividade de leitura: se, por um lado, é certo que os aspectos cognitivos da linguagem – entendida como processo – são determinados por uma arquitetura mental do ser humano, por outro, não é possível entender esses aspectos desvinculados de outros relativos às práticas sociais em que se engajam os sujeitos. E que, além disso, essas práticas só se concretizam – só se atualizam – nas interações, nas dinâmicas formas de uso da linguagem.

Ora, nesse contexto, não vejo saída a não ser aceitar o fato de que a agenda dos estudos que se dedicam a cada uma dessas três áreas – ou três dimensões de abordagem – ainda não possibilitou uma perspectiva que as integre definitivamente para a compreensão de fenômenos de linguagem que se interconectam em dimensões tão diferentes. Não obstante essa constatação, é preciso acatar imperativamente, seja qual for a afiliação teórica, – “mentalista” ou “pragmaticista”, por assim dizer – que embrenhar-se numa discussão que entende a linguagem como processo tanto de ordem cognitiva quanto interativa e social é reconhecer que a produção de sentido na atividade de leitura, nesse contexto, deve ser encarada como fenômeno complexo e pluridimensional.

A leitura, como atividade de linguagem, permite que o homem adquira, produza e percorra sentidos (tidos como seus e de outros), uma vez que ele constrói sentidos no mundo, nos (e sobre os) textos e objetos que o cercam. Assim pensando, a leitura só pode ser entendida em um processo em que o sujeito, ao ler, está participando desse processo – que é social e histórico – cujo fim é a produção de sentido, ou efeitos de sentido. E isso só acontece a partir da ativação de operações cognitivas – como as descritas em seções anteriores – desencadeadas de um lugar social: dessa forma, alguns sentidos são possíveis de serem construídos e outros não, de acordo com o quadro de referências posto na interação. Daí o permanente jogo da linguagem – a dialogicidade – em que há naturalidade ou opacidade dos sentidos. Daí, também, o fato de que os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura, mas que cada leitor, de acordo com o quadro de referências construído na interação – a posição que ocupa, o modo como é interpelado, por exemplo – construirá determinadas propostas e não outras.

Desse modo, na atividade de leitura, como prática interacional, nos percursos interpretativos do sujeito, emergem crenças, que se dobram ao sabor dos processos de

compreensão, fazendo atualizar – na memória, por exemplo – e funcionar – nas escolhas e/ou propostas assumidas – determinados efeitos de sentido, os quais não são nem totalmente abertos, porque circunscritos em um quadro de referências, nem totalmente fechados, porque produzidos nas negociações próprias da dialogicidade constitutiva da linguagem. É assim, portanto, que se pode entender a atividade de leitura numa perspectiva que, embora perceba como fundamentais as operações e mecanismos da cognição humana – tais como a memória, a inferência, a verificação – na produção de sentido, não descarta o fato de que, sendo processo, aí entram em jogo, também, aspectos de ordem social e interativa e que esses aspectos são determinantes na gestão do sentido, nos movimentos do sujeito na linguagem e nos gestos de leitura que são desencadeados no processo.

Dito de outro modo, a atividade de leitura envolve, por um lado, um conjunto de operações cognitivas que vão desde a descodificação do material simbólico até sua (re) organização mental. Nesse processo, por outro lado, os sujeitos operam com o material linguístico à sua disposição e realizam escolhas significativas dependentes de variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade. A finalidade é sempre a de construir propostas de sentido significativas dentro do quadro de referências construído na interação.

À guisa de conclusão, uma ilustração

Para sintetizar tudo que se discutiu aqui e ilustrar o posicionamento de que a leitura deve ser encarada como uma atividade sócio-cognitivo-interacional, tomemos como exemplo partes de textos publicados *on-line* no jornal O Globo, no dia 29 de novembro de 2010.

O chapéu¹¹ que anuncia várias das reportagens apresentadas na página é “A GUERRA DO RIO”. Da perspectiva aqui adotada, uma das operações realizadas pelo leitor na produção de sentido para esse título, a partir da manipulação sintática e semântica desencadeadas, leva em consideração os conhecimentos sobre “guerra” e sobre “rio” e sobre as relações ativadas na memória entre uma e outra palavra: “GUERRA” desencadeia (como *frame*) “luta”, “combate”, “fracasso”, “vitória” e assim por diante; “RIO” poderia referir “corrente contínua de água que deságua noutra, no mar ou num lago”, mas também uma das principais cidades do Brasil, o Rio de Janeiro. O emprego da preposição “de”, ao invés de “em”, na ligação entre os dois itens favorece, ainda, embora mantendo, de certo modo, a ideia de lugar, um sentido de posse do primeiro em relação ao segundo: o “RIO” é quem “luta”, “combate”; a ele pertence a “GUERRA”. Considerado o quadro de referências construído na interação – em um momento histórico de tensão que viveu a cidade do Rio de Janeiro na segunda quinzena do mês de novembro de 2010 por causa do conflito armado entre polícia e organizações criminosas – um sentido que possivelmente emerge na leitura do título é a de que a cidade do Rio de Janeiro encontra-se em plena luta contra o crime organizado.

Na sequência, a manchete: “Pente-fino no Alemão continua, mas vida começa a

11 O jargão jornalístico denominado “chapéu” um tipo de título – geralmente uma ou duas palavras – que engloba várias pequenas reportagens e que identifica o assunto geral tratado por elas.

voltar ao normal no conjunto de favelas”. Do mesmo modo como no enunciado anterior, a leitura passa pelo reconhecimento de palavras e expressões como “pente-fino”, “Alemão”, “conjunto de favelas”, bem como das possíveis inter-relações sintáticas e semânticas aí estabelecidas, inclusive com o título apresentado anteriormente. A busca, na memória, por possíveis significados para essas expressões não escapa aos efeitos desencadeados pela experiência social e histórica envolvida na leitura desse texto e pelo conhecimento de mundo dos interlocutores: saber que (passar algo pelo) “pente-fino” significa examinar meticulosa e cuidadosamente (um local, por exemplo) e que “conjunto de favelas” corretere “Alemão” – ou seja, um conjunto de favelas cariocas conhecidas como Complexo do Alemão – implica a ativação de determinados conhecimentos socialmente construídos sobre “vida normal”. Se, por um lado, para um morador do local uma vida normal pode significar, entre outras coisas, ir para o trabalho, mesmo que com algum medo, sem o estardalhaço e o terrorismo provocados pela “GUERRA DO RIO”, sem o receio – pelo menos em menor proporção – de ser atingido por uma “bala perdida” resultante do enfrentamento entre policiais e traficantes; por outro, para um camponês, por exemplo, distante dessa guerra – da qual ele só tem conhecimento pelo noticiário – os efeitos de sentido desencadeados seriam os mesmos? Certamente que não: uma vida normal, para ele, muito provavelmente, seria sair de casa para o trabalho sem nenhum receio de ser atingido pelas armas dos “combatentes” dessa guerra.

Veja-se que uma complexa rede é articulada quando da leitura do texto, cujos efeitos de sentido são desencadeados, por um lado, por operações de ordem cognitiva e, por outro, por questões de ordem social e histórica, em que interfere decisivamente o quadro de referências posto na interação.

Em outra reportagem da mesma página do jornal, continuando a exemplificação, tem-se, como título, o seguinte: “‘Demos o primeiro passo’, diz Lula, no rádio”. Para dar sentido a um enunciado como esse, além de todas as operações e mecanismos cognitivos acionados – conhecimento, memória, inferência, entre outros – também aqueles de ordem social são necessários: é certo que a população deseja uma solução para o caso. Pelo uso das aspas, o título da reportagem indica uma fala que teria sido enunciada pelo então presidente da República, que se serve de uma expressão popular vinculada ao discurso político: dar um primeiro passo é atestar que o problema está longe de ser resolvido, mas que as providências estão sendo tomadas. Sendo popular, a expressão repercute de diversas maneiras a depender do ponto de vista assumido pelo sujeito que o lê bem como de crenças e valores que emergem no contexto da enunciação, na leitura como prática interacional. Os efeitos de sentido, portanto, são múltiplos: ela tanto pode ser compreendida como uma indicação de que mesmo o presidente da República se sente impotente diante da violência que cerca a cidade do Rio de Janeiro como também de que esse mesmo presidente posiciona-se positivamente nas providências – passos – tomadas diante da resolução de um problema que aflige a sociedade.

Resumindo, devemos postular uma articulação constitutiva entre o funcionamento mental do sujeito no tratamento da informação e os funcionamentos circundantes (e o plural aqui é intencional) que (re)significam as informações construídas nas interações. Isso para que possamos construir propostas de ensino e aprendizagem satisfatórias, condizentes com os processos que envolvem a atividade de leitura e que, portanto, possibilitem avanços significativos em termos das habilidades que precisam ser desenvolvidas nessa/para essa atividade.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12ª ed., 2006 [1929].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosócio-discursivo**. Tradução: Ana Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002 [1996].

van DIJK, TeunAdrianus. Psicologia de la elaboración del texto. In: **La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario**. Barcelona – Buenos Aires: EdicionesPaidós, 1978, p. 175-235.

van DIJK, TeunAdrianus. **Cognição, discurso e interação**. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch. São Paulo, Contexto: 2000 [1992].

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004 [1989].

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atividades de referência no processo de produção textual e o ensino de língua**. I Encontro Nacional do Gelco, Campo Grande, 10 a 13 de outubro de 2001. (Digitalizado)

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 [1996].

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000 [1996].



Leitura e escrita: o gênero editorial na sala de aula

Dulce Maria Lopes de Aguiar

Introdução

Após tantas discussões sobre gêneros textuais, parece não haver mais dúvidas, para a maioria dos professores, de que os gêneros textuais devem ser integrados à prática pedagógica. Identificar aspectos que caracterizam determinados gêneros textuais pode possibilitar uma melhor compreensão leitora e significa um avanço, mas é apenas uma parte do que se pode fazer quando se trata do trabalho com gêneros.

Uma prática pedagógica que pretenda contribuir para o letramento dos alunos não pode se restringir à identificação de gêneros, já que há uma gama de aspectos passíveis de serem conhecidos e analisados. Entre esses aspectos, encontram-se: a situação comunicativa em que se inserem os gêneros, os objetivos que os norteiam e a forma como são construídos.

A partir dessas considerações, a presente discussão abordará o gênero editorial e algumas possibilidades de análise desse texto de natureza argumentativa opinativa. Devido a algumas particularidades decorrentes do fato de expressar o posicionamento do jornal ou revista que representa, o editorial tende a ser considerado como um texto de difícil leitura. Há situações em que, após a leitura de determinado editorial, nos perguntamos: aonde é mesmo que esse texto pretendia chegar? Diante dessas dificuldades, alguns professores preferem excluí-lo de suas propostas de trabalho.

Esperando que essa discussão possa contribuir para a inclusão deste gênero nas práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino, será apresentada a análise de dois editoriais do jornal *Folha de S. Paulo*: “O PT obscuro” e “Candidato evasivo”. Esses textos – que enfocam as eleições para presidente da República em 2002 – fazem parte do corpus de minha dissertação de mestrado¹².

A presente discussão está estruturada da seguinte forma: inicialmente, são apresentados alguns dados sobre a pesquisa; na sequência, apresenta-se o gênero editorial e discute-se a construção da sequência argumentativa; a análise dos dois editoriais vem a seguir e, finalmente, apresentam-se as considerações finais.

Alguns dados sobre a pesquisa

A investigação na qual se baseia este trabalho teve caráter teórico e prático. Para proceder à análise pretendida – investigar como o acontecimento eleições para presidente da República foi construído pelos editoriais dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Estado de Minas*

12 Mestrado em Letras, defendido na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, orientado pela professora Dra Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

– foram selecionados quarenta e quatro editoriais que tratavam do tema eleições ou faziam menção a ele.

A escolha por esses dois periódicos justificou-se pelo fato de seus editoriais apresentarem alguns traços similares quanto às temáticas abordadas e ao grau de formalismo empregado. A exclusão de outras instituições jornalísticas não significou que essas não apresentassem características semelhantes. Na verdade, foram definidos apenas dois jornais para possibilitar a constituição de um *corpus* com mais textos de cada um, no lugar de poucos textos de vários jornais.

A motivação para a escolha do tema “eleições” deveu-se, em primeiro lugar, ao interesse sobre como se dá a construção da opinião pública pela mídia, ou, reformulando, como a mídia se posiciona diante dos acontecimentos que veicula, os quais, na verdade, constrói discursivamente.

Um outro motivo foi a grande cobertura dada pela imprensa a essa quarta eleição democrática no Brasil, pós-regime militar, para a escolha do presidente da República. É importante considerar, ainda, que o período do qual os editoriais fizeram parte, configurou-se como momento de grandes transformações históricas e políticas no país.

Compuseram o corpus tanto editoriais que abordavam diretamente o tema eleições como aqueles que tinham outro tema como foco. Foi possível perceber, no decorrer das análises, que, na construção do acontecimento eleições, muitas vezes, editoriais que não abordavam diretamente o tema apresentavam-se como significativos para a construção desse acontecimento. Um exemplo disso é o editorial “A pressão funcionou”, comentado mais à frente nesta reflexão.

Como o editorial se trata de um texto em que é apresentada a opinião do jornal, utiliza-se, por intermédio do editorialista, de estratégias discursivas que resguardam a instituição jornalística de expor-se demais, comprometendo-se além do que seria interessante. Esse cuidado pode levar à elaboração de textos ambíguos, constituídos de avanços e recuos, que não explicitam claramente a posição do jornal em relação ao fato comentado. Por outro lado, ocorrem situações em que o jornal não importa de expor claramente seu posicionamento diante de determinado tema.

A carga ideológica pode ser percebida, então, pela forma como são expostos e explicitados certos temas, uma vez que é a formação discursiva que define o “quê” é dito e o “tom” com que se diz. Nos editoriais, chama a atenção a variação desse tom, de acordo com “o quê” é abordado, sendo este “o quê” definidor do “como” se diz.

Nesse sentido, pude observar nos editoriais analisados uma variação quanto ao grau de explicitude em relação ao posicionamento da instituição jornalística diante de determinados temas. São exemplos de contundência e explicitude dois editoriais da *Folha de S. Paulo*: “Candidato evasivo” e “O PT obscuro”. Os dois editoriais apresentam um tom bastante incisivo ao fazerem referência ao então candidato Lula e a uma ação do Partido dos Trabalhadores (PT).

O próprio título dos editoriais já sinaliza para o posicionamento do jornal, com o

emprego de adjetivos de conotação negativa em relação ao tema anunciado. Nas análises apresentadas mais adiante, será possível verificar essa crítica explícita também no interior desses editoriais.

Para melhor compreensão desse gênero, vale a pena conhecê-lo um pouco melhor. Para tanto, aprofundo, na seção seguinte, algumas considerações sobre algumas de suas características.

Discutindo o gênero editorial

Entre as muitas classificações de textos encontradas, usualmente, encontra-se a que designa uma categoria de textos como jornalísticos. Essa designação, que tem como referência o suporte dos textos, isto é, o veículo em que o texto é publicado – o jornal – é muito ampla, uma vez que engloba várias categorias de gêneros do domínio discursivo do jornalismo escrito, sem considerar a variação existente no interior de cada um. Incluir em uma única categoria, a de textos jornalísticos, o conjunto de textos veiculados em jornais e revistas concorre para desconsiderar características que os diferenciam entre si.

Segundo Martinez-Albertos (1994, cf. ARAÚJO, 2002), pode-se estabelecer a seguinte divisão em relação aos estilos do jornalismo: informativo, opinativo e ameno. Ao estilo informativo corresponderiam a reportagem, a crônica e a notícia. Ao estilo opinativo corresponderiam o artigo, o comentário e o editorial. O terceiro estilo, o ameno, englobaria os gêneros não especificamente jornalísticos: novelas, narração de costumes, textos de humor, contos etc.

Apesar de contribuir para uma classificação mais abrangente, cabe, aqui, uma ressalva, dado que a notícia e a reportagem, por exemplo, não se limitam apenas a informar, uma vez que, de acordo com o foco dado à matéria, podem direcionar a opinião pública quanto ao fato em destaque.

Dentre os gêneros do jornalismo opinativo, o editorial destaca-se por não conter uma assinatura que identifique o seu autor, o que torna o editorialista um porta-voz das vozes que representa. A ideia de que o editorial representa exclusivamente o pensamento do jornal aponta para uma simplificação que não leva em conta a instituição jornalística em relação às práticas sociais das quais é parte. Dessa forma, deixa-se de percebê-la no intrincado jogo de influências e de relações estabelecido em sociedade – uma “sociedade particular, com seus valores implícitos e explícitos, normas, regras e leis, e com todas as suas condições particulares de vida: econômicas, sociais, políticas e culturais (...)” (MEY, 2000, p. 164).

Melo (1994), salientando a participação de opiniões presentes no editorial oriundas de outras fontes que não o jornal, afirma que “nas sociedades capitalistas o editorial reflete não exatamente a opinião dos seus proprietários nominais, mas o consenso das opiniões que emanam dos diferentes núcleos que participam da propriedade da organização” (MELO, 1994, p. 94). Correspondem a esses núcleos os acionistas majoritários, os financiadores que subsidiam a operação das empresas, os anunciantes que compram espaço no jornal para

divulgar os seus produtos e serviços e, ainda, o aparelho burocrático do Estado, com seu poder de influência no processo jornalístico pelos controles que exerce no âmbito fiscal, previdenciário e financeiro. Como é possível observar, são vários os locutores envolvidos, quando se fala das vozes que estão por trás da voz do editorialista.

Definido o estilo do editorial como opinativo e ressaltando-se mais uma vez a presença de mais de uma voz no interior dos editoriais, passo a apresentar o esquema prototípico do editorial, uma vez que é uma das regularidades do gênero que contribui para estruturar a orientação argumentativa do texto. Para tanto, baseio-me no estudo de Araújo (2002) sobre as regularidades formais, enunciativas e linguísticas do gênero editorial. Baseando-se em Guimarães (1992), a autora apresenta três fases como constituintes do gênero: **definição, desenvolvimento e desfecho**.

A fase **definição** introduz o texto e é composta pelo fato noticioso e o comentário sobre o fato. São funções dessa fase marcar o início do texto, estabelecer o início da interação entre editorialista e leitor, definir o assunto a ser discutido no decorrer do texto, delimitar um fato noticioso, tecer um comentário sobre esse fato, avaliando-o. É uma forma de estabelecer o contato inicial com o leitor. O fato noticioso pode vir explicitado ou não, dependendo do conhecimento que o editorialista pressupõe que os seus leitores tenham. No trecho do editorial, de 9 de agosto de 2002, veiculado na *Folha de S. Paulo*, e apresentado a seguir, pode-se observar o fato noticioso explícito.

EXEMPLO: Editorial “Fôlego para agir”

É grande o alívio propiciado pelo fechamento de um acordo com o FMI. O alívio não se restringe ao Brasil. Ontem foi um dia de altas expressivas nas Bolsas de Valores do mundo todo. Subiram, sobretudo, as ações de empresas com fortes interesses no Brasil e na América Latina. O acordo dissipou uma nuvem que preocupava a muitos.

No entanto, é consensual que esse acordo é apenas um paliativo – importante para permitir ao país fazer a transição presidencial num ambiente menos turbulento, mas insuficiente para robustecer as contas externas de maneira duradoura. (FOLHA DE S. PAULO, 9 ago. 2002).

O trecho apresentado corresponde aos dois primeiros parágrafos do editorial. No primeiro parágrafo do texto, encontra-se expresso o fato noticioso: fechamento do acordo entre Brasil e FMI e a sua repercussão no Brasil e no mundo. Na sequência, o editorialista apresenta o seu comentário (importante lembrar, como porta-voz) em um parágrafo distinto, destacando a posição que assume: considera o acordo importante, mas ele é apenas um paliativo.

Como se pode ver, no segundo parágrafo, o editorialista assimila sua voz ao meio econômico, não se mostrando tão otimista diante do fato noticioso. A partir de seu comentário, ele tece sua linha argumentativa, apresentando a premissa de que é preciso aproveitar o “fôlego” decorrente do acordo firmado e agir ainda no governo vigente.

A fase **desenvolvimento** corresponde ao movimento maior do texto e apresenta a argumentação propriamente dita do editorialista, ocupando a fase intermediária do texto. Dando continuidade à interação estabelecida, desenvolve o assunto e expande o ponto de

vista que o editorialista representa. São apresentados argumentos quanto aos cuidados referentes às exportações de forma a evitar novos aumentos.

Caso não haja a fase **desfecho**, que é facultativa, encerra-se aí o texto. Quando ocorre, desempenha a função de marcar o final do texto, encerrando a interação entre editorialista e leitor. No caso do editorial em análise, apresenta-se o desfecho, no qual é reforçada a ideia, introduzida já no título (“Fôlego para agir”) e defendida no texto, de que é preciso aproveitar o fôlego propiciado pelo acordo e tomar as medidas apontadas pelo editorial como necessárias.

Na sequência deste texto, com base em Perelman (1987), será analisado como o editorialista faz para apresentar e defender a sua ideia de forma a persuadir o leitor a aderir ao seu ponto de vista. Pelas análises dos editoriais, foi possível perceber que, para conseguir seu intento – persuadir o leitor –, o editorialista lança mão, com frequência, da sequência argumentativa. Isso implica considerar que, diferentemente do caminho da dedução, que independe de argumentos e, sim, de uma prova demonstrativa, “argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese” (PERELMAN, 1987, p. 234).

Enquanto a demonstração pela prova é impessoal, toda argumentação é pessoal, situada, dependente da opinião, exigindo um contato entre sujeitos. A argumentação dirige-se a indivíduos dos quais se busca a adesão, o que implica, segundo Perelman (1987, p. 234), a necessidade de haver da parte do orador, “aquele que apresenta a argumentação oralmente ou por escrito”, o desejo de influenciar seu auditório. Implica também uma anuência do auditório no sentido de escutar a argumentação apresentada.

Diferentemente de impor, pela força, argumentar é procurar ganhar a adesão intelectual do interlocutor. Essa adesão, sendo pessoal, é também variável. Discutindo sobre quem é o auditório, Perelman afirma que o auditório é, tecnicamente, o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso. Para tanto, o orador precisa conhecer seu auditório, o conjunto de crenças, aspirações, regras e valores admitidos naquela comunidade à qual se dirige para que lhe sirvam de referência de forma a planejar sua linha argumentativa e conseguir a adesão à tese defendida.

É interessante considerar que o editorialista não tem a intenção (e, possivelmente, nem as condições) de convencer todos os seus leitores. Como afirma Perelman, é possível que o orador se disponha a negligenciar aqueles que se colocam radicalmente contra as ideias que apresenta. Pode-se supor, então, que o editorialista não se dirige a todos os leitores, mas sim àqueles que se dispõem a uma escuta favorável de seus argumentos, desconsiderando os leitores que já prevê como refratários às ideias defendidas.

Para o estudo do gênero editorial, em relação a como se realiza esquematicamente a organização da sequência argumentativa nesse gênero, apresenta-se o protótipo proposto por Bronckart (1999, p. 226-227). Para esse autor, a sequência argumentativa constitui-se de quatro fases sucessivas:

- a fase de **premissas** (ou “dados”), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação dos **argumentos**, isto é, de elementos que orientem para

uma conclusão provável; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (“topoi”), regras gerais, exemplos etc.;

– a fase de apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma “restrição” em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc.;

– a fase de **conclusão** (ou de **nova tese**), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Segundo o autor, esse modelo não é estático, podendo apresentar variações, indo do mais simples ao mais complexo. Pode ocorrer, por exemplo, que, em um texto, os argumentos fiquem implícitos, passando-se diretamente da premissa à conclusão. Por outro lado, há textos realizados de forma mais complexa, pela “explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou de outros etc.” (BRONCKART, 1999, p. 227).

Segundo Araújo (2002), em sua análise do gênero editorial, confirma-se a ocorrência das quatro partes, sendo que a categoria contra-argumento nem sempre se faz presente. A organização composta por premissa, argumentação e conclusão é exemplificada, a seguir, pelo editorial “A pressão funcionou”, publicado na *Folha de S. Paulo*, em 14 de setembro de 2002. O editorial será apresentado na íntegra de forma a facilitar a visualização da organização esquemática da sequência discursivo-argumentativa.

A PRESSÃO FUNCIONOU

MOSTROU-SE, afinal, positivo o saldo da manifestação de vários setores representativos da sociedade paulistana em favor do veto a emendas indevida e vergonhosamente agregadas ao Plano Diretor da cidade. Marta Suplicy suprimiu 16 trechos do projeto aprovado na madrugada do dia 23 de agosto. Todos esses itens, se fossem sancionados, promoveriam alterações no zoneamento da cidade, em regra permitindo usos mistos em áreas hoje estritamente residenciais.

Ocorre que o Plano Diretor, ele próprio, prevê que uma nova lei sobre uso e ocupação do solo seja enviada ao Legislativo municipal até abril do ano que vem. Deixar que a aprovação do plano fosse utilizada para promover mudanças no zoneamento seria conceder a alguns o privilégio de ter seus interesses assegurados sem que fosse concedida aos demais interessados no zoneamento igual oportunidade de manifestar-se. Seria endossar, mais uma vez, antigas e nefandas práticas de especulação imobiliária na cidade, calcadas no acesso privilegiado a quem legisla.

Fazê-lo, ademais, às escondidas, como foi o caso das emendas anônimas sorratamente anexadas ao projeto na calada da noite, colocou em dúvida a própria legitimidade do Plano Diretor. Mas a grita dos setores sociais comprometidos de fato com a transparência do processo soou incontrastada. Os interesses acovardados atrás do anonimato não quiseram manifestar-se. Outra atitude de Marta Suplicy que não fosse o veto das emendas seria motivo de grande desgaste político para ela.

O gesto da prefeita foi correto. Mas nem de longe é capaz de apagar o mal-estar

causado pelo que ocorreu a partir daquela fatídica madrugada de 23 de agosto. A proteção e a defesa do anonimato parlamentar, levadas a termo desde então por lideranças do PT, não se diferenciam, na sua essência anti-republicana, da obscura e tradicional forma de fazer política que tanto foi criticada pelo partido nas duas gestões anteriores. (FOLHA DE S. PAULO, 14 set. 2002).

No primeiro parágrafo aparece, definido pelo editorialista, o **fato noticioso** – “Marta Suplicy suprimiu 16 itens agregados ao Plano Diretor da cidade de São Paulo” – estabelecendo o contato do editorialista com os leitores.

A tese ou premissa que o editorialista defende é a de que o veto da prefeita era necessário, uma vez que as emendas foram “indevida e vergonhosamente agregadas ao Plano Diretor da cidade”.

São apresentados os seguintes argumentos:

- as emendas atendem aos interesses apenas de um grupo;
- as emendas anônimas foram acrescentadas de maneira escusa na calada da noite; sem que os outros interessados pudessem se manifestar a respeito;
- a forma como as emendas foram agregadas colocou em dúvida a própria legitimidade do Plano Diretor;
- aceitar esse tipo de atitude seria o mesmo que endossar antigas e nefandas práticas voltadas para a especulação imobiliária;
- essa atitude é anti-republicana, como a das duas gestões anteriores, tão criticadas pelo PT.

A **conclusão** apresentada define o objetivo do texto: fazer uma crítica ao PT, que apresentou atitudes escusas e incompatíveis com o que costumava pregar, uma vez que cometeu ações que “não se diferenciam, na sua essência anti-republicana, da obscura e tradicional forma de fazer política que tanto foi criticada pelo partido” em relação às duas gestões anteriores.

Como é possível observar, esse editorial apresenta três das fases que compõem a estrutura esquemática da sequência argumentativa: a fase da **premissa**; a fase dos **argumentos**; a fase da **conclusão**.

Para dar continuidade à análise dos editoriais, é necessário considerar a seção à qual se integra o editorial no jornal em que é veiculado. É o que será feito a seguir.

A seção “Opinião”

Na *Folha de S. Paulo*, a seção em que se insere o editorial, intitulada “Opinião”, constitui-se de duas páginas, uma par e outra ímpar, o que resulta em duas páginas vizinhas quando o jornal está aberto. Na página da esquerda, são publicados os editoriais.

Essas duas páginas estariam entre aquelas que Mouillaud (1997) considera como páginas “fechadas”. Diferenciando página “aberta” de página “fechada”, o autor afirma que

A oposição aberto/fechado está conjugada com a oposição topológica externo/interno. As páginas externas do jornal são suas páginas sensíveis. Constituem, de alguma maneira, uma membrana do jornal, que é sua interface com o mundo exterior. (...) Já as páginas internas representam o coração do jornal em que os itens só chegam após terem sido filtrados e classificados pelos títulos-assuntos. (MOUILLAUD, 1997, p. 100).

As páginas “abertas”, então, correspondentes à primeira e à última páginas, seriam marcadas pela imprevisibilidade, constituindo o espaço da informação nova a ser difundida. Nos jornais em análise, essa correspondência dá-se apenas em relação à primeira página, uma vez que as últimas costumam vir encabeçadas pelo que Mouillaud (1997) chama de título-assunto.

As páginas “fechadas” são as páginas internas que compõem o jornal e são delimitadas pelos títulos-assuntos, enunciados invariantes do jornal, que definem previamente a classe de informação a ser vinculada àquele título. Considerar esse aspecto em relação às seções dos jornais é um dado significativo, uma vez que, por meio de seus títulos-assuntos, essas páginas enviam o leitor a um saber enciclopédico prévio. Isso significa considerar que, quando um leitor que conheça determinado jornal o manuseia, aciona um conhecimento em relação às suas páginas fechadas. Este saber com certeza orienta-o em relação ao que esperar dessas páginas, assim como quanto aos gêneros que elas contêm. São títulos-assuntos no jornal *Folha de S. Paulo*: “Opinião”, “Brasil”, “Mundo”, “Ciência”, “Dinheiro” etc.

Esses títulos-assuntos mantêm-se estáveis e são como “categorias vazias” (GUIMARÃES, 2002), cujo preenchimento se dá a cada edição. A conceituação que Mouillaud (1997) apresenta contribui no sentido de possibilitar uma maior clareza em relação à carga de significação que traz em si o título-assunto em relação à página que encabeça. Focalizando-se a página da qual faz parte o editorial, na seção “Opinião”, evidencia-se um efeito que se estende à página inteira. Quando se lê um editorial, lê-se um editorial que faz parte de uma determinada página, encabeçada por um determinado título e que tem como vizinhos outros textos que se enquadram naquele espaço por razões afins. Os textos da seção “Opinião”, como o próprio nome indica, apresentam um posicionamento em relação ao assunto que discutem.

Pode-se considerar, portanto, que leitores familiarizados com a configuração do jornal já acionem, como conhecimento prévio, o fato de que tudo o que está nas duas páginas estará expressando um posicionamento, um ponto de vista, sejam as cartas à redação, sejam as charges, sejam os artigos assinados, sejam, ainda, os editoriais. Vale a pena lembrar que a produção (escrita) e a recepção (leitura) dos editoriais e de outros gêneros de texto opinativo se encontram inseridas em práticas sociais das quais emergem práticas discursivas. O reconhecimento das características que configuram o gênero editorial, assim como das características dos outros gêneros constantes nessas páginas, encontra-se reforçado pelo título que encabeça a página da qual o editorial faz parte.

No caso dos editoriais, cada instituição jornalística utiliza-se de um recurso

para atrair seus leitores para a leitura dos editoriais. Na *Folha de S. Paulo*, é encontrada, diariamente, uma chamada sobre o editorial, a qual aparece na metade inferior da primeira página do jornal, apresentando, de forma resumida, o que será abordado no editorial daquela edição. Essa localização estratégica da chamada na primeira página do jornal contribui para configurar a importância que o editorial tem para a instituição. Some-se a isso o fato de que a página em que é veiculado o editorial na seção “Opinião” do jornal, tem lugar fixo. Os editoriais – a *Folha de S. Paulo* publica de dois a três editoriais por dia – saem sempre no canto esquerdo da segunda página do jornal.

Vejam os alguns exemplos de chamadas de editoriais da *Folha de S. Paulo*, cujos títulos aparecem em negrito, e cujas chamadas, entre aspas.

Debates Previsíveis (6 ago. 2002):

“Leia ‘Debates previsíveis’”, sobre encontro de domingo dos presidenciáveis na TV.

Fôlego para agir (9 ago. 2002):

“Leia ‘Fôlego para agir’” sobre agenda para tentar evitar nova derrocada financeira.

Candidato evasivo (14 ago. 2002):

“Leia ‘Candidato evasivo’”, sobre sabatina com Lula.

Como na *Folha de S. Paulo* são publicados geralmente três editoriais, as chamadas contemplam todos os editoriais da edição. Nos exemplos, a opção foi pela apresentação da chamada em relação ao título do editorial ao qual remete.

Em associação com o título, a chamada para os editoriais na *Folha de S. Paulo* contribui para anunciar o assunto em pauta e o ponto de vista adotado pelo editorialista.

A seguir, apresento as análises de dois editoriais desse jornal: “O PT obscuro” e “Candidato evasivo.”

De partido da transparência a PT obscuro: análise do editorial “O PT obscuro”

O editorial “O PT obscuro”, veiculado no jornal *Folha de S. Paulo*, de 13 de setembro de 2002, refere-se a um incidente ocorrido em São Paulo, relativo a modificações que alteravam o zoneamento da cidade, modificações essas realizadas no substitutivo do Plano Diretor da cidade, num período em que Marta Suplicy, do PT, era prefeita. Essas alterações, segundo o editorial, foram realizadas por meio de emendas anônimas e sem que houvesse sido aberto um debate em que estivessem incluídos todos os interessados.

Como, em princípio, não se justificaria a escolha deste editorial para análise, uma vez que não aborda o tema eleições, opto por apresentar, antes da análise, a justificativa para sua integração ao corpus da pesquisa. Em seguida, serão apresentados, de forma breve, alguns dados que considero necessários à compreensão do acontecimento construído pelo editorial “O PT obscuro”. Feito isso, será apresentada a análise a que esta seção se propõe.

A escolha deste editorial justifica-se por dois fatores interrelacionados. Em primeiro lugar, por haver uma grande proximidade entre o candidato Lula e o PT. O Partido dos Trabalhadores veio construindo uma imagem, desde a sua criação, de ser, como afirma Sampaio (2005, p.33), “um partido socialista, portanto um partido contra a ordem estabelecida, um partido contra o capitalismo”. Durante sua trajetória, da qual Lula faz parte desde o início, tendo participado de sua fundação, o partido construiu uma identidade própria, diferentemente dos outros partidos.

Isso significa que o PT manteve, por longo tempo, características que o identificavam, dando uma “cara” ao partido e, conseqüentemente, aos seus correligionários. Entre os aspectos que compõem essa imagem está a de partido sério, comprometido com a transformação da sociedade brasileira, pronto a fazer a crítica dos que, para o partido, se desviavam dos ideais de honestidade e justiça social.

A vinculação entre Lula e o PT também está relacionada ao fato de ele ser, naquele momento, candidato à presidência da República pelo partido, pela quarta vez. Há, pois, uma estreita relação entre PT e Lula, e o ataque feito a um, de certa forma, pode ser interpretado como dirigido ao outro. É partindo desse pressuposto que fiz a escolha de integrar o editorial “O PT obscuro” às análises. A hipótese que levanto é de que a *Folha de S. Paulo*, ao fazer os comentários que faz sobre o PT a partir do incidente relacionado ao Plano Diretor da cidade de São Paulo, de certa forma atinge o candidato Lula, sem que considere haver motivo para resguardar-se.

Para que se acompanhe com mais facilidade a análise proposta, apresento o editorial na íntegra.

O PT OBSCURO

Os paladinos da ética e da transparência durante as gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta parece que mudaram de posição tão logo assumiram o Executivo da cidade de São Paulo. Vereadores e outras lideranças do PT subvertem a lógica, o bom senso e o que pregaram num passado recentíssimo para criar a teoria do “sigilo parlamentar”.

A aberração teve início com uma atitude de José Mentor, ex-líder do governo Marta Suplicy na Câmara. Na calada da noite, segundo relato de seu correligionário Nabil Bonduki, Mentor impôs modificações ao substitutivo do Plano Diretor que alteravam o zoneamento. Além de a discussão sobre zoneamento ser alheia aos objetivos do plano e de as mudanças não terem sido debatidas com os interessados diretos, as emendas eram anônimas – seus autores não foram identificados.

Mentor então saiu-se com a pérola de que havia um pacto para que os responsáveis pelas emendas ficassem no anonimato. A despeito de tratar como otários os cidadãos em geral e em especial os que ajudaram a eleger os misteriosos autores das emendas, Mentor parece ter “superado” a fase oposicionista do PT. Em 2000, ainda no governo Pitta, os vereadores petistas se revoltaram contra o instituto do voto secreto em sessões de cassação de vereadores e impeachment de prefeito. Empreenderam uma campanha para dar mais transparência à casa. José Eduardo Cardozo, hoje presidente da Câmara, então dizia: “O vereador não pode se esconder atrás do anonimato.”

Mas Mentor, ao que consta, não está sozinho na revisão de paradigmas éticos do

PT. O presidente estadual do partido, Paulo Frateschi, também se tornou um novo adepto da teoria do sigilo parlamentar, fazendo analogia com processos sigilosos do Ministério Público: “O promotor não faz processo sob segredo? Cada situação, cada órgão, tem a sua maneira de ser. É assim que se faz política.”

Lideranças do PT estão, ao que parece, informando os eleitores sobre a sua nova maneira de fazer política. O “partido da transparência” ameaça transitar para a defesa e o exercício do segredo na política.

Foi possível, pela análise desse e de alguns outros editoriais, como já comentado anteriormente, perceber um posicionamento mais agressivo do jornal voltado tanto para o candidato petista quanto para o Partido dos Trabalhadores (PT), a ser demonstrado nas análises aqui apresentadas. Esse posicionamento do jornal é muito significativo para a construção do acontecimento discursivo “eleições”, uma vez que a partir do final de julho de 2002, ponto de partida dos editoriais que compuseram o corpus analisado, o candidato do PT se encontrava em primeiro lugar nas pesquisas de intenção de voto, polarizando naquele momento com Ciro Gomes e, mais à frente, com o candidato Serra.

Justificada a escolha do editorial “O PT obscuro”, serão apresentados alguns dados relativos à dimensão sócio-histórica e ideológica da cena enunciativa que o constitui. Os dados apresentados a seguir foram recolhidos do editorial “A pressão funcionou”, publicado em 14 de agosto de 2002. O incidente, comentado pelo editorial “O PT obscuro”, ocorreu em 23 de agosto de 2002, e refere-se ao acréscimo de dezesseis itens relativos a alterações no zoneamento da cidade de São Paulo. Essas alterações, sob a forma de emendas, foram anexadas ao substitutivo do Plano Diretor da cidade de São Paulo. Pode-se levantar como hipótese que essas alterações causaram revolta em determinados segmentos da sociedade, possivelmente entre aqueles ligados à especulação imobiliária, como também àqueles detentores de imóveis instalados em regiões exclusivamente residenciais.

Ao desenvolver a análise, pretendo demonstrar como fica evidente, pelas estratégias discursivas utilizadas, associadas a uma memória discursiva segundo a qual o PT se constituiu como um partido que sempre pregou a transparência e a idoneidade, o posicionamento de oposição adotado pelo editorialista. A crítica, apresentada pelo editorialista, no decorrer do editorial, na verdade, parece não se dirigir exclusivamente àqueles que cometeram o ato questionado, mas, sim, a todos os políticos do PT.

Apresentados alguns dados do contexto sócio-histórico no qual emerge esta prática discursiva, inicio a análise pelo comentário do título: “O PT obscuro”. O título deste editorial mostra-se bastante direto em relação ao tema que o editorial irá abordar: a revisão de paradigmas éticos pelo Partido dos Trabalhadores, especialmente na questão da transparência, pela criação da teoria do “sigilo parlamentar” por parte de vereadores e algumas lideranças do PT na cidade de São Paulo.

O título constitui-se de um sintagma nominal, composto pelo artigo definido o + a sigla do partido + o adjetivo **obscuro**. A escolha desse título produz alguns efeitos discursivos. O fato de o sintagma nominal ser introduzido pelo artigo definido “o” pressupõe um leitor que sabe o que está sendo referido. Essa é uma estratégia interessante, uma vez que ao contar com o conhecimento do leitor quanto ao que seja a sigla PT, o título traz junto a

intenção de que o interlocutor corrobore a qualificação dada pelo editorial ao partido, pela utilização do adjetivo “obscuro”, de valor negativo.

O título antecipa, então, para o leitor do editorial, aquilo do que se irá falar (sobre o PT) e a forma como se irá falar (apresentar uma crítica em relação ao partido, pressuposta a partir do emprego do qualificador “obscuro”). Essa forma direta de apresentar uma crítica ao PT será mantida no decorrer do texto.

Para a análise pretendida, serão evidenciadas algumas das estratégias textual-discursivas utilizadas na construção da orientação argumentativa do editorial: a escolha lexical para a composição de alguns dos referentes e duas estratégias de polifonia – a autoridade polifônica e a ironia. Constitui-se como fonte de referência, para a análise, a contribuição dos estudos de Koch (2001) sobre a referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional, e algumas das categorias teóricas oferecidas por Ducrot (1987), referentes ao seu estudo sobre as manifestações da polifonia.

Koch (2001), ao discorrer sobre a referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional, ressalta a importância das escolhas lexicais na construção das expressões referenciais (KOCH, 2001). Sua análise do processo de referenciação relaciona-se à referenciação quando efetuada por meio de formas ou expressões nominais.

Nesse sentido, destaca-se o emprego da expressão “A aberração” que inicia o segundo parágrafo do editorial, como se pode ver no excerto a seguir:

A aberração teve início com uma atitude de José Mentor, ex-líder do governo Marta Suplicy na Câmara. Na calada da noite, segundo relato de seu correligionário Nabil Bonduki, Mentor impôs modificações ao substitutivo do Plano Diretor que alteravam o zoneamento. Além de a discussão sobre zoneamento ser alheia aos objetivos do plano e de as mudanças não terem sido debatidas com os interessados diretos, as emendas eram anônimas – seus autores não foram identificados.

Trata-se de uma anáfora indireta, constituída por uma nominalização que tem como função a sumarização de “informações-suporte contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as sob a forma de um substantivo-predicativo e transformando-as em objetos-de-discurso” (KOCH, 2001, p. 77).

Para interpretar o sentido da expressão – “A aberração” – é necessário que se estabeleça uma relação com o que foi apresentado no parágrafo precedente, complementada pelas informações apresentadas na sequência do texto. Por tratar-se de uma anáfora indireta não existe, no parágrafo anterior, um antecedente explícito, mas, sim, uma estrutura complexa, no caso compondo a ideia, considerada como uma “aberração”, de que “vereadores e outras lideranças do PT” criaram a teoria do “sigilo parlamentar”, algo que subverte “a lógica, o bom senso e o que pregaram num passado recentíssimo”.

Essa anáfora indireta tem um papel importantíssimo na orientação argumentativa do texto, uma vez que expressa de maneira enfática, sem meias palavras, o julgamento do editorialista e, conseqüentemente, da instituição, quanto à atitude tomada pelos petistas. O termo “aberração”, de forte conotação negativa, apresenta, entre outros, os seguintes significados que se aplicam à orientação argumentativa do texto: “2. Defeito, deformidade,

distorção (...). 3. Anomalia, anormalidade, irregularidade. 4. Desvario, delírio, desatino.” (FERREIRA, 1986, p. 7).

A cena enunciativa vai sendo construída discursivamente, a partir de um locutor que interpela o seu leitor do lugar de alguém que não se furta a expressar sua indignação e repúdio, diante do ato praticado pelos petistas, colocando-se na posição de cidadão que, como outros cidadãos, foi tratado como **otário**, como se pode ver no terceiro parágrafo, quando se afirma: “A despeito de tratar como **otários** os cidadãos em geral e em especial os que ajudaram a eleger os misteriosos autores das emendas, Mentor parece ter “superado” a fase opositorista do PT.” (grifo meu)

Um outro exemplo, muito significativo, de retomada do referente encontra-se no último parágrafo do editorial, como se pode ver a seguir pelo emprego da expressão nominal definida “o partido da transparência”.

Lideranças do PT estão, ao que parece, informando os eleitores sobre a sua nova forma de fazer política. O “partido da transparência” ameaça transitar para a defesa e o exercício do segredo na política.

O emprego da expressão “partido da transparência”, entre aspas, indicando ironia, é uma forma de retomada do PT, representando uma grande aproximação entre as duas expressões, uma vez que tanto “Partido dos Trabalhadores” como “partido da transparência” são introduzidas pelas letras P e T. O efeito produzido por essa retomada, após os fatos e comentários apresentados no texto e o título do editorial, concorre para apresentar a **distorção**, a **aberração** em que se está transformando o PT, agora **obscuro**.

Apresento, a seguir, a análise do editorial “Candidato evasivo”, em que se poderá ver a construção de diferentes planos enunciativos como estratégia textual-discursiva.

Lula em uma nova versão: “Candidato evasivo”

Para que se possam acompanhar melhor os próximos comentários, apresento o editorial na íntegra.

CANDIDATO EVASIVO

Este jornal inaugurou na segunda-feira a série de sabatinas que está fazendo com os principais candidatos à Presidência. O postulante do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, foi o primeiro a ser questionado por jornalistas da **Folha** e representantes da platéia, composta de leitores. Pelo modo evasivo como respondeu às perguntas, Lula deixou no ar uma dupla mensagem: a migração de sua candidatura rumo ao centro vai de passo com uma sensível perda de nitidez de suas intenções políticas.

Marcou a retórica do líder nas pesquisas a tentativa de despolitizar o debate. Como tática para driblar conflitos, foram bastantes utilizadas analogias com sua biografia e alegorias do senso comum.

Outro elemento marcante da fala despolitizadora do petista foi o de evitar esclarecer

quais setores seriam os prejudicados por um eventual governo Lula. A questão é fundamental. O Estado brasileiro vive uma de suas mais graves crises orçamentárias. Para fazer jus ao dinheiro do FMI no ano que vem, o novo presidente terá que produzir uma economia de recursos públicos (receitas menos despesas antes dos juros) de 3,75% do PIB – um nível alto para padrões internacionais.

Lula se recusou a dizer, por exemplo, se os bancos iriam contribuir mais para o esforço fiscal. Saiu-se com frases diversionistas como “Em vez de falar quem vai perder, vamos falar em quem tem que de ganhar”.

A guinada centrista do candidato foi tão rápida que não falta quem coloque em questão a sua sinceridade. Em setembro de 2000, por exemplo, num plebiscito sobre a dívida externa promovido pela CNBB, o partido defendia o rompimento com o FMI; hoje Lula se diz disposto a acatar os termos do Fundo. A palavra “socialismo”, que dava a tônica do programa do PT em 1989 e ainda surgia nas propostas do partido em 1994 e em 1998, foi banida da versão 2002.

Agora, o candidato petista, vislumbrando um confronto final contra Ciro Gomes, tenta exhibir-se para os setores moderados como a alternativa mais confiável. Desse modo, adota, apressadamente, a “realpolitik” que marcou a trajetória do presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual Lula e seu partido tanto criticaram. (FOLHA DE S. PAULO, 14 ago. 2002).

Nesse editorial, o fato noticioso, pelo qual se estabelece a interação verbal entre editorialista e leitor, é a sabatina realizada com o candidato do PT à presidência, Luiz Inácio Lula da Silva. Já ao final do primeiro parágrafo, ao apresentar seu comentário sobre a atuação do candidato na sabatina, o editorialista – estabelecendo relação com o título ao utilizar o qualificador “evasivo” – anuncia o que procurará comprovar no decorrer do texto: não se pode confiar, muito menos votar, em alguém que se apresenta e age como esse candidato.

Este jornal inaugurou na segunda-feira a série de sabatinas que está fazendo com os principais candidatos à Presidência. O postulante do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, foi o primeiro a ser questionado por jornalistas da **Folha** e representantes da plateia, composta de leitores. Pelo modo evasivo como respondeu às perguntas, Lula deixou no ar uma dupla mensagem: a migração de sua candidatura rumo ao centro vai de passo com uma sensível perda de nitidez de suas intenções políticas.

Investigando as estratégias discursivas utilizadas pelo editorialista, pode-se observar que a orientação argumentativa do texto se constrói por meio de conteúdos explícitos e implícitos destinados a atribuir conotações negativas ao candidato, “corroendo” a sua imagem. (OLIVEIRA, 1996.). O projeto de escrita do editorialista encontra-se centrado, então, no objetivo de comprometer a imagem do candidato e do seu partido, o PT.

Para o acordo que pretende estabelecer com o leitor, o editorialista conta com a sua adesão à seguinte proposição, implícita à afirmativa ao final do primeiro parágrafo: o fato de um candidato mostrar-se evasivo em um debate e não apresentar de forma definida suas intenções políticas significa que esse candidato é pouco confiável.

A seguir serão analisadas algumas das estratégias textual-discursivas, utilizadas na construção da orientação argumentativa do editorial em exame, responsáveis, entre outras,

por produzir os efeitos pretendidos. São elas: i) a seleção lexical e ii) o emprego de planos enunciativos de forma a evidenciar, pelo contraste, como o candidato Lula era e como ficou.

Em relação à escolha lexical, justifica-se, em primeiro lugar, ressaltar como o candidato aparece referido ao longo do editorial. São apresentadas, a seguir, a introdução do objeto de discurso e as formas pelas quais ocorre a retomada referencial: “O postulante do PT, Luiz Inácio Lula da Silva”; “Lula”; “(d) o líder nas pesquisas”; “(d) o petista”; “Lula”; “Lula”; “(d) o candidato”; “o candidato petista”.

Como é possível observar na relação apresentada, a primeira e a última referência vinculam o candidato Lula ao partido, ocorrendo, ainda, no interior do editorial, mais uma referência vinculada ao PT em “o petista”. A escolha dessas formas de referir-se ao candidato poderia ser considerada, unicamente, como recurso empregado no sentido de evitar a repetição. Contudo, parece-me que esse emprego é utilizado com o intuito de, ao “corroer” a imagem de Lula, atingir também a imagem do PT. Há um momento em que Lula e o PT chegam a assimilar-se no editorial, como se pode ver no penúltimo parágrafo, quando, ao comentar a “guinada centrista” do candidato, comentam-se, simultaneamente, ações do PT e de Lula, contribuindo para evidenciar a estreita vinculação entre candidato e partido. Apresento a seguir o parágrafo, em que aparecem os aspectos que evidenciam o que foi comentado.

A guinada centrista do candidato foi tão rápida que não falta quem coloque em questão a sua sinceridade. Em setembro de 2000, por exemplo, num plebiscito sobre a dívida externa promovido pela CNBB, o partido defendia o rompimento com o FMI; hoje Lula se diz disposto a acatar os termos do Fundo. A palavra “socialismo”, que dava a tônica do programa do PT em 1989 e ainda surgia nas propostas do partido em 1994 e em 1998, foi banida da versão 2002.

No editorial, o candidato é apresentado com características que seriam inadequadas a qualquer um dos candidatos, mas que, quando relacionadas a Lula, adquirem uma conotação ainda mais negativa pelo fato de o distanciarem daquilo que sempre foi apreçado como valores tanto por ele quanto pelo partido: espírito de luta, a prática do questionamento diante daquilo que considerassem distante dos interesses da população em geral, e, especialmente, a transparência.

A “nova versão” do candidato, conforme o editorialista, apresenta como características:

- ser evasivo;
- negar-se ao debate;
- fugir ao confronto;
- ter propostas indefinidas quanto às suas intenções políticas;
- não ser sincero; ser oportunista.

Entre outras estratégias, a seleção lexical utilizada contribui para a construção dessa “nova versão”. Considerando, pois, que a maneira de referenciar é uma estratégia textual-

discursiva relevante para a argumentação, serão relacionadas a seguir algumas expressões componentes de enunciados que integram a cadeia referencial¹³, constituída com o intuito de apresentar a “nova versão” do candidato Lula.

- “modo evasivo como respondeu”;
- “deixou no ar uma dupla mensagem”;
- “tentativa de despolitizar o debate”;
- “perda de nitidez de suas intenções políticas”;
- “tentativa de despolitizar o debate”;
- “fala despolitizadora”;
- “evitou esclarecer”;
- “se recusou a dizer”;
- “saiu-se com frases diversionistas”.

É importante dizer que, apesar de sua relevância na constituição da cadeia referencial, esses enunciados só têm significação na relação com as outras estratégias empregadas e, especialmente, dentro da cena enunciativa¹⁴. Uma cena enunciativa em que um locutor se constitui como ser de discurso, e que, discursivamente, agencia e faz falar enunciadores que possam contribuir para a consecução dos efeitos pretendidos.

A interpelação ao leitor, em relação às transformações de Lula, se dá pela construção de uma cena enunciativa a qual constrói um locutor que, diferentemente de Lula, fala o que pensa sem se utilizar de subterfúgios como “analogias com sua biografia” nem “alegorias do senso comum”. Além de expor seu posicionamento sobre a participação do candidato na sabatina da *Folha de S. Paulo* e em relação a ações desse candidato naquele ano eleitoral (2002), o editorialista apresenta dados que funcionam como argumentos para comprovar a sua tese. A ideia que aqui se defende, então, é de que a própria cena, neste caso, funciona como uma estratégia textual-discursiva e, conseqüentemente, como argumento.

Como vem sendo evidenciado nesta análise, mais do que comentar a sabatina e apresentar as características de Lula, interessa ao editorialista demonstrar que o candidato mudou. Para defender essa tese, o editorialista utiliza-se, ainda, da estratégia de confrontar ações do PT e de Lula, em momentos distintos, pela instauração de dois planos enunciativos. O primeiro plano constitui o passado recente de Lula e do PT, no período entre 1989 e 1998. O segundo plano refere-se ao momento pré-eleições para a presidência da República em 2002.

Para apresentar esses dois planos, a enunciação constrói-se pelo emprego de

13 A noção de cadeia referencial se aplica ao reconhecimento das estratégias de designação de referentes que dizem respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais (MARCUSCHI, 2005).

14 A cena enunciativa, conforme postulado por Guimarães (2005, p.23) é “caracterizada por modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas”.

advérbios circunstanciais indicadores de tempo, que contribuem para estabelecer a correlação entre as datas/períodos e as atitudes de Lula e do Partido dos Trabalhadores, evidenciando as transformações ocorridas, conforme aparece em destaque no quadro que se segue.

QUADRO 1 – Planos enunciativos do período entre 1999 e 2002

<p>1989, 1994 e 1998 – a palavra socialismo que dava a tônica do programa do PT em 1989, ainda surgia em 1994 e 1998.</p>	<p>2002 – a palavra socialismo foi banida da versão 2002.</p>
<p>Set/ 2000 – o partido defendia o rompimento com o FMI.</p>	<p>Hoje – Lula diz-se disposto a acatar os termos do Fundo.</p>
<p>Lula e seu partido criticaram* a “realpolitik” que marcou a trajetória do presidente Fernando Henrique Cardoso.</p> <p>*A presença do verbo no passado contribui para o estabelecimento das relações temporais, mesmo sem o emprego de um advérbio circunstancial.</p>	<p>Agora – Lula vislumbrando um confronto final com Ciro Gomes, tenta exibir-se como a alternativa mais confiável para os setores moderados, adotando apressadamente, a mesma “realpolitik” que havia criticado.</p>

Encerrando a análise desse editorial, cabe ainda acrescentar que, como o candidato Lula, que, ao final da sabatina, deixa uma dupla mensagem no ar, o editorialista produz o mesmo efeito ao final do seu texto, deixando também uma dupla mensagem. Uma, para os eleitores de Lula, alertando para sua mudança, para o abandono de posições defendidas até bem pouco tempo pelo partido. A outra, de alerta, para aqueles que se possam deixar influenciar pela atitude, aparentemente, moderada do candidato, demonstrando que o candidato não merece credibilidade.

Considerações finais

Nesta reflexão, foram apresentadas as contribuições de algumas estratégias textual-discursivas – a seleção lexical e a construção de planos enunciativos – para o desenvolvimento da orientação argumentativa de textos escritos, mais precisamente, para a construção do acontecimento eleições para presidente da República no ano de 2002, em editoriais do jornalismo escrito.

O reconhecimento dessas estratégias evidenciou que tê-las como referência para a análise dos editoriais possibilita um maior aprofundamento em relação à compreensão da rede de significados nos textos e demonstra o quanto é produtiva a possibilidade de aliar uma análise textual à análise do discurso. Esse procedimento contribui para a realização de uma análise na qual se possam articular aspectos linguísticos, pragmáticos e discursivos.

Nas análises realizadas, buscou-se integrar cada texto ao conjunto de editoriais do qual fazia parte, integrando o conjunto dessas práticas ao momento sócio-histórico do qual

emergiam. Ao mesmo tempo em que se foi da microestrutura à macroestrutura textual, buscou-se a relação com as práticas sociais nas quais se constituíam as práticas discursivas, sem perder de vista o seu papel em relação à manutenção, reprodução e transformação dessas práticas.

Nesse sentido, foram fundamentais à análise o reconhecimento e a compreensão das atividades de linguagem como práticas discursiva e social que compõem um vasto tecido ao qual vão-se acrescentando novos nós. Esse tecido, a que precisamos constantemente recorrer, constitui-se em uma memória discursiva – o interdiscurso.

Espera-se que o estudo aqui apresentado possa contribuir para o trabalho do professor no sentido de ajudá-lo a identificar e analisar algumas das estratégias textual-discursivas presentes na construção da orientação argumentativa de editoriais. Espera-se, também, que a análise dos editoriais funcionem como um convite a que outros gêneros sejam analisados e integrados à prática pedagógica.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Cíntia Regina de. **O domínio discursivo do jornalismo**: um estudo sobre o editorial. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Belo Horizonte, PUC-Minas, 2002.

BRONCKART Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (41): 74-89, jul./dez, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCK, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria E. M. e BENTES, Anna Christina(orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Trad. Ana Cristina de Aguiar. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell (Org.) **O jornal**: da forma ao sentido. Trad. Sérgio Grossi Porto. Brasília: Paralelo 15, 1997.

OLIVEIRA, H. F. Contribuição ao estudo do modo argumentativo de organização do discurso: análise de um texto jornalístico. In: CARNEIRO A. D. (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**; oral e escrito. Porto: Imprensa Nacional, 1987, v. 2.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Entrevista com Plínio de Arruda Sampaio. O sonho de um renascer. **Revista Caros Amigos**. São Paulo, ano IX, n. 98, maio. 2005. p. 30-36.



Conhecendo a identidade dos sujeitos da EJA

Solange Rodrigues

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

João Guimarães Rosa (Grande sertão: veredas, 1986, p. 19)

Este texto objetiva apresentar uma estratégia pedagógica que possibilitou conhecer o perfil dos alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos do Curso Técnico em Joalheria do Instituto Federal Minas Gerais - *campus* Ouro Preto, partindo do pressuposto de que essa preocupação é necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo que leva em consideração as especificidades desses sujeitos. Tal estratégia baseia-se numa produção textual desenvolvida em sala aula como atividade comum da disciplina Língua Portuguesa. Como suporte para o seu desenvolvimento, foram utilizados os documentos destinados à implantação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) na rede federal de ensino técnico. A análise da estratégia pedagógica baseou-se na Teoria das Representações Sociais, uma vez que desenvolveu-se a partir de crenças, valores da professora em relação ao perfil dos alunos envolvidos no contexto do processo educativo.

Este texto está dividido em três partes. A primeira parte tem como objetivo contextualizar a proposta pedagógica, destacando a importância histórica da EJA na educação brasileira. Em seguida, será apresentada a proposta de produção textual, explicitando os motivos que levaram à escolha do gênero textual (memorial) e relacionando-a aos objetivos almejados. Por fim, serão apresentadas a análise do trabalho desenvolvido e suas conclusões.

Como se verá no decorrer do texto, o desenvolvimento dessa proposta apresentou pontos negativos e positivos. Daí, talvez, resulte o interesse em analisá-la com maior profundidade. Nesse sentido, o leitor terá oportunidade de conhecer as inquietações imanentes da EJA no Brasil e poderá refletir um pouco mais sobre as representações sociais que emergem nos textos dos alunos da EJA sobre identidade dos alunos, enfocando como categorias de análise a infância, a adolescência, a escola e o trabalho, aspectos que foram elencados na proposta de produção textual.

Contextualizando o trabalho pedagógico

As análises históricas da educação brasileira apontam para o fato de que o ensino no Brasil é marcado pelo princípio da educação bancária em que se desconsidera o sujeito aprendiz e se privilegiam os conteúdos socialmente estabelecidos por um grupo privilegiado (MOREIRA; SILVA, 2001). Assim sendo, a educação bancária configura-se como atitude educativa, em que o fazer pedagógico dá destaque à transmissão de conhecimentos, não

levando em conta o contexto do processo educativo e, principalmente, não atentando para o fato de que se deve trabalhar com o aluno real e concreto, com seus anseios, expectativas, habilidades e capacidades de aprendizagem. Essa decisão demonstra uma atitude que gera a exclusão de um grupo desprivilegiado sócio e economicamente e que compõe a EJA no Brasil.

A escola brasileira não é homogênea. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, organiza o ensino em diferentes níveis (educação infantil, educação básica e ensino superior), redes (municipal, estadual e federal), tipos (educação básica e profissional) e modalidades (educação a distância, educação de jovens e adultos). O professor deve buscar conhecer a realidade educacional em que atua para que possa desenvolver um trabalho de acordo com as especificidades de cada aluno. Essa deve ser uma preocupação do professor da EJA, tendo em vista que essa modalidade foi legalmente institucionalizada há poucos anos.

Segundo Freire (1987), o professor reflexivo se constrói a partir da análise de sua prática no cotidiano escolar. Essa ação reflexiva torna-se fundamental na EJA, tendo em vista, principalmente, o público a que se destina. Por se tratar de um curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA, a necessidade de se desenvolver um trabalho articulado é grande, mas, ao mesmo tempo, mais difícil para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois esse trabalho deve atender a três campos diversos (educação básica/educação profissional/educação de pessoas jovens e adultas). Quando esses três campos não se articulam de forma coletiva e democrática, aflora a disputa de poder consagrada nas relações humanas e definida por grupos sociais destacados.

A educação de pessoas jovens e adultas desenvolveu-se no Brasil a partir de ações solidárias, marcada pelo voluntarismo e ausência do Estado. Somente em 1996, esse fazer educativo foi incluído na LDB como uma modalidade de ensino. Daí em diante, percebe-se que o fazer educativo para o público da EJA tem sido tratado pela legislação no campo de direitos. Não se trata apenas de oferecer escolaridade básica aos que não tiveram condições de conquistá-la no período regular, mas de tratá-la como direito de todo cidadão brasileiro, é o que afirma o Art. 207 da Constituição Federal de 1988. Já que é vista como direito, deve-se oportunizar essa educação em instituições públicas com a qualidade requerida em todo sistema educacional.

Não se trata de favores. Trata-se de dever público para com a sociedade civil. Já é possível observar avanços nessa perspectiva, como o fato de a EJA agora estar incluída no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Dessa forma, a EJA passa a ter recursos próprios e não precisa ficar à mercê de contribuições solidárias da sociedade. Começa, enfim, a ser, de fato, reconhecida como direito do cidadão brasileiro. No entanto, ainda estamos longe de alcançarmos o ideal, pois ainda existe uma discrepância entre os recursos financeiros destinados à EJA e aos demais cursos da educação básica.

Para se ter uma ideia dessa discrepância, pode-se citar o fato de que, em 2006, o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) não contemplou os alunos da EJA. Somente em 2007, quando o FUNDEF transformou-se em FUNDEB, é que a EJA foi incluída na planilha de valores de distribuição de gastos com alunos da educação básica. Essa planilha determina o valor mínimo destinado a cada aluno por ano, levando em

consideração a esfera educacional (infantil, fundamental e médio), a localização (urbana e rural), o tempo de ensino (parcial e integral) e a modalidade de ensino. O valor é calculado a partir do fator de ponderação 1,0. No entanto, o fator de ponderação relacionado ao aluno do ensino médio integrado à educação profissional foi de 1,30, mas para o aluno do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA foi de 0,70. Percebe-se nessa distribuição a desvalorização do aluno do PROEJA.

Apesar de existir a necessidade de compor uma política pública para a EJA, o que se percebe é que o governo ainda não instituiu, na prática, o direito à educação a todo cidadão brasileiro, promulgado pela Constituição Federal, uma vez que essa modalidade está sendo desenvolvida por programas institucionais. A própria sociedade demonstra a necessidade de atendimento aos jovens e adultos, uma vez que há no Brasil aproximadamente 65 milhões de brasileiros acima de 15 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental. O que ainda é pior: até hoje não conseguimos erradicar o analfabetismo. Por essa demanda é que ainda se justifica a EJA no Brasil. São os fatores político-sociais, às vezes, muito mais que os educacionais, que demonstram a preocupação do governo em oferecer educação nessa modalidade de ensino. No entanto, quando se abre espaço para a educação desse público, os problemas socioeconômicos e políticos esbarram-se nos problemas educacionais. Alunos com condições precárias de permanecerem na escola, após inúmeros anos afastados do sistema educacional, retornam a ele para completarem a formação básica, muitas vezes exigida pelos postos de trabalho, mas não conseguem permanecer nele, criando a tão conhecida evasão escolar. A permanência na escola é impedida por fatores diversos: inserção precoce no mercado de trabalho, pouco estímulo familiar e pessoal para frequentar a escola, excesso de afazeres domésticos (no caso das mulheres, especialmente), entre outros.

Desde 1995, algumas ações¹⁵ foram implantadas pelo governo brasileiro com o objetivo de atender ao público específico da EJA. Dentre esses programas de governo, o que nos interessa na discussão deste texto é o PROEJA, que foi instituído pelo Decreto nº 5.840, em 2006, no âmbito das instituições federais de educação profissional. No entanto, os Centros Federais de Educação e Tecnologia e as Escolas Agrotécnicas, hoje transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que não estavam preparados para atenderem a esse público específico, de certa forma, foram obrigados a fazê-lo, já que se tratava de um decreto-lei.

Quando se fala em trabalhar nas turmas de jovens e adultos, logo vem à tona a dificuldade enfrentada pelos professores no tocante à defasagem curricular apresentada pelos alunos jovens, adultos e idosos que interfere na produtividade acadêmica, tendo em vista um currículo engessado pela própria cultura escolar, herança da concepção bancária de educação.

A legislação trata a EJA como modalidade. Isso significa dizer que se faz necessário um modo diferente de ensinar, levando em consideração o perfil dos sujeitos específicos dessa modalidade. Para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, modalidade

15 Dentre essas ações, podem-se citar alguns programas: Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Recomeço, Projeto Alvorada, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em especial, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

“implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.”

Em textos relacionados à EJA, o termo “sujeitos” é recorrente, como se existisse um arcabouço pré-definido que delimitasse as características desses estudantes. O documento base do PROEJA (2007) afirma com veemência que os professores devem conhecer as especificidades dos alunos para poder desenvolver um trabalho diferenciado, mesmo atuando em instituições tradicionais, como é o caso das antigas escolas técnicas e agrotécnicas. Eis o perfil dos sujeitos da EJA descrito por esse documento:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11)

Vale destacar que outros vários autores também tentaram definir o perfil desses estudantes, mas nem sempre há consenso nas descrições apresentadas. É o que se pode observar nas falas de Arroyo e Fischer, quando participaram do primeiro Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, na UFMG. Para Arroyo (2006), o jovem e o adulto da EJA são indivíduos com histórias de vida marcada pela desigualdade social, com “trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” e que demonstram uma postura avançada frente à situação em que se encontram. Já Fischer (2006) revela que os jovens e adultos da EJA frequentam a escola no noturno por não terem outra saída, porque necessitam e querem dormir durante o dia, mas, ao mesmo tempo, apresentam uma visão imediatista da vida, pois vão à escola por causa de um emprego, de uma certificação, de um círculo de amizades, ou mesmo, de um namoro. Seguindo por essa via, os alunos não apresentam uma visão emancipatória nem coletiva sobre a vida.

O desencontro de posições referentes aos sujeitos da EJA não desqualifica a importância e a necessidade de se conhecer os alunos com os quais o professor trabalha. Pelo contrário, isso só sinaliza o real valor dessa questão, uma vez que a identidade dos sujeitos da EJA pode ser marcada pela heterogeneidade, tanto no campo do embasamento cultural, quanto nas trajetórias pessoais do grupo que forma a classe de estudantes. Vale ressaltar que o termo “identidade” é aqui entendido, conforme Vargas (2011), como um processo mutante de representação social e coletiva, no qual o indivíduo se define, provisoriamente, como um ser, com características em relação a um “eu” ou a um “nós”, confrontando-se com o outro.

Além de destacar essa necessidade de se conhecer o aluno com o qual se trabalha, é importante destacar também a preocupação com a formação dos professores(as) da EJA. Arroyo (2006) afirma que a formação dos professores deve estar atrelada à busca da identidade dos sujeitos da EJA e que essa é uma das questões nucleares de qualquer programa de formação docente, em torno da qual tudo deve girar. Essa preocupação, de certa forma, tem sido também notada em diversos trabalhos de pesquisa em educação. Há vários trabalhos que apresentam esses resultados em forma de gráficos e/ou tabelas. Dados

que são colhidos, na maioria das vezes, via um questionário socioeconômico.

Contudo, os questionários de coletas de dados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes parecem-me insuficientes para conhecê-los, pois não nos permitem identificar o percurso histórico-social de cada um, as particularidades pessoais e as expectativas em relação à escola para a qual eles retornam, já que os dados, em sua maior parte, são genéricos e não individualizados. As análises não proporcionam uma maior aproximação entre os participantes do processo educativo (alunos, professores, gestores). Os resultados são apresentados com certo grau de frieza, o que provoca o surgimento da dúvida se os dados representam ou não a identidade dos alunos. É evidente que não podemos desconsiderar a importância desse tipo de questionário, principalmente, quando se quer conhecer os alunos de uma determinada turma em sua totalidade ou quando se quer estabelecer políticas públicas para a EJA, mas é importante destacar que desenvolver um trabalho pedagógico requer um atendimento personalizado, o que pode proporcionar um acolhimento dessas pessoas que retornam à escola, criando um vínculo entre os agentes do processo educacional.

É interessante observar que a LDB, ao tratar a EJA como modalidade específica, deixa implícita a ideia de que os alunos que tiveram uma passagem curta e não sistemática pela escola são mais do que “simples” alunos que retornam ao ponto onde haviam parado. É incongruente pensar que nesse período de afastamento escolar nada tenha acontecido a essas pessoas e é incompatível tratá-las igualmente como os demais estudantes, já que a interrupção, muitas vezes, foi causada por fatores externos ao próprio indivíduo e exigiu dele inúmeras estratégias de sobrevivência, tendo em vista que ele está inserido numa sociedade letrada em que se privilegiam os conteúdos escolares que ele não teve condições de possuir. Referir-se a essas pessoas jovens e adultas como alunos é desconsiderar sua história de vida e privilegiar a função da escola como transmissora de conteúdos. Apesar de, num primeiro momento, o termo “sujeito” parecer estranho, ele dá destaque à situação desses indivíduos e exige a responsabilidade do governo em oferecer a educação básica a TODO cidadão para que ele possa ter uma vida mais digna numa sociedade democrática de direito.

Oliveira (2001) tece vários comentários a respeito da educação destinada aos sujeitos da EJA. Para a autora, essa modalidade é destinada a jovens e adultos não pela especificidade etária, mas, sobretudo, por questões de ordem cultural. Ela define que se deve ter atenção a três aspectos que definem o lugar social desse público, quais sejam: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de pertencimento a determinados grupos sociais. Os estudos da Psicologia, por exemplo, não aprofundaram a questão de como os adultos aprendem, e, muitas vezes, tratam essa faixa etária como período de estabilidade e ausência de mudanças. No entanto, conforme os psicólogos evolutivos, a competência cognitiva não é estabelecida pela idade, mas por fatores culturais (saúde, experiência profissional, nível educativo e cultural e a motivação para aprender). A EJA não pode ser entendida como uma oportunidade de aperfeiçoamento, como acontece quando os adultos retornam à escola para aprender uma segunda língua, por exemplo. É preciso ficar atento a isso, pois o sistema de ensino é organizado para um grupo de pessoas que seguem o percurso escolar previsto, sem interrupções, haja vista os currículos, as regras específicas de comportamento, a linguagem “escolar” e os métodos e técnicas de ensino comumente utilizados. Por fim, os jovens e adultos da EJA, ao pertencer a grupo social desprivilegiado socialmente, sentem-se desmotivados a desenvolver a sua aprendizagem, o que acarreta um obstáculo ao seu desempenho escolar.

Ora, se a escola tem recebido inúmeras críticas quanto ao desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes no período regular, o que se pode dizer dos jovens e adultos? Segundo Bourdieu (2010), a escola apresenta um papel de reproduzir as desigualdades sociais, excluindo os menos favorecidos socialmente. Dessa forma, a instituição escolar pode adquirir um caráter ainda mais perverso com os sujeitos da EJA; ao tentar incluir os excluídos, acaba por expulsá-los novamente.

A legislação brasileira conhece essas dificuldades, tanto que prevê a formação continuada dos professores por meio de seminários, simpósios e fóruns regionais, conforme é apresentado no documento base do PROEJA (2007). No entanto, essa estratégia não tem surtido muito efeito, pois os professores se queixam das dificuldades enfrentadas para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. A metodologia tradicional não é a mais indicada para os alunos da EJA. Segundo Freire (1987), seria necessário pensar em outras formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, outra concepção de educação na perspectiva da emancipação humana, incluindo novas concepções de currículo, outras metodologias, outras formas de avaliação. Mas, será o professor capaz de fazer essas alterações necessárias por conta própria? Segundo Kuenzer (2002), é possível superar esses problemas de formação, desde que ela aconteça no cotidiano da escola, no fazer docente, com os professores e envolvendo outros setores da educação e evitando todas as manifestações perversas da “taylorização”¹⁶ do trabalho pedagógico. Para ela, esse tipo de formação continuada poderá contribuir na construção de uma nova identidade do professor.

É fundamental que o professor compreenda a constituição da educação de jovens e adultos e perceba que seus alunos apresentam especificidades sócio-culturais relevantes que devem ser conhecidas da forma mais peculiar possível. É o que almeja a atividade de produção textual proposta aos alunos do Curso Técnico em Joalheria integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA do IFMG - *campus* Ouro Preto.

Apresentando a proposta de produção textual

Ao sentir a necessidade de conhecer esses alunos com maior profundidade, surgiu a ideia de sugerir a eles que produzissem um texto apresentando sua história de vida. Mas qual texto pedir? Eu poderia ter solicitado aos alunos a construção de um poema ou de um texto dissertativo, mas, para se alcançar o objetivo desejado de conhecê-los mais profundamente, julguei que um memorial fosse mais adequado, tendo em vista que as narrativas são comumente mais usadas por eles, especialmente, nas relações cotidianas.

A proposta de produção textual está apresentada, a seguir, na íntegra, para que o leitor possa também avaliar a pertinência da atividade sugerida.

16 Entende-se por “taylorização” do trabalho pedagógico quando os professores focam suas atividades nos conteúdos disciplinares que lecionam. Dessa forma, cada professor é entendido como uma peça de engrenagem que ocupa um espaço previamente determinado na produção escolar, sendo responsável por uma disciplina isoladamente. Assim sendo, ele poderá se encaixar em qualquer estabelecimento escolar sem mudar a sua rotina; do mesmo modo, poderá ser substituído por outro sem perda de produtividade.

ATIVIDADE INDIVIDUAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O texto que você irá produzir deverá seguir as orientações dadas e tem como objetivo conhecer os alunos com os quais desenvolveremos o curso. Faça o texto com capricho e organização, preferencialmente, seguindo a ordem sugerida.

Escreva um texto em primeira pessoa, contando a sua vida. Você pode dividir o texto em partes.

Na primeira parte, você contará quando, onde e em que família nasceu.

Depois, você pode contar como foi a sua infância. Caso tenha algum acontecimento interessante nessa etapa de sua vida, relate-o.

Você também deve relatar um pouco da sua adolescência. Quais acontecimentos importantes aconteceram nesse período? Quais e quantas amizades você construiu?

Em outra parte, você deve relatar onde estudou e qual a importância do tempo de escola para a sua vida.

Você deverá relatar também o(s) trabalho(s) desenvolvido(s) em sua vida. Onde e como trabalhou? Qual o significado desse(s) trabalho(s) para o desenvolvimento de sua personalidade?

Por fim, você pode relatar como é a sua vida atual. Onde mora, o que faz, com quem vive e/ou convive. E quais as suas expectativas para o futuro, principalmente, as que se referem ao curso que ora se inicia.

OBSERVAÇÕES: Não se preocupe com a correção gramatical. Tente escrever o seu texto obedecendo à ordem sugerida de temas. A revisão será feita em outro momento. Lembre-se de que o seu texto deve ser interessante e claro para o leitor. Releia-o e analise se a leitura flui normalmente. Bom trabalho!

Vale ressaltar que essa atividade foi desenvolvida em sala de aula com os doze alunos presentes nas aulas da disciplina Língua Portuguesa, um dos componentes curriculares do Curso Técnico em Joalheria. Desses doze alunos, nove eram mulheres e três, homens, e alguns deles já haviam terminado o Ensino Médio. A faixa etária do grupo corresponde de 17 a 65 anos.

Partindo do princípio de que os alunos desconheciam as características de um memorial, utilizei o termo “produção textual”, uma vez que o objetivo da atividade pedagógica não era trabalhar a estrutura desse gênero textual, mas conhecê-los da melhor forma possível. Fiz também um roteiro para que eles seguissem. Privilegiei a construção semântica e a sequência das informações, pois assim ficaria mais fácil para mim a leitura dos textos; além disso, acreditava que também ajudaria os alunos na produção escrita de suas histórias.

Ao construir as orientações da atividade para os estudantes, tentei usar uma linguagem mais informal, mais próxima da deles e tentei estabelecer uma interlocução com os

alunos, usando o pronome “você”, o imperativo e repetindo algumas palavras, aproximando a linguagem da proposta escrita à linguagem cotidiana do grupo, pois não queria que o meu texto provocasse um distanciamento entre mim e os alunos e se transformasse em uma barreira na produção do texto. Ao sugerir a divisão do texto, preferi usar a palavra “partes” para que eles não ficassem amarrados à paragrafação, dando oportunidade para cada um desenvolver o texto da forma que melhor lhe conviesse. Apesar de tentar estabelecer uma interlocução com os alunos, a expressão “conhecer os alunos”, no início da proposta, demonstra um distanciamento entre mim e os alunos.

Relatar fatos da vida é uma atitude comumente desenvolvida pelos homens no seu cotidiano. Bastos (1998) afirma que as narrativas são interessantes pelo fato de podermos reconstruir a realidade que vivenciamos, transmitindo-a ao nosso interlocutor via um discurso construído por meio de uma ordem cronológica dos fatos.

A autora evidencia ainda que a ação de contar pode permitir uma relação de interlocução entre professor e aluno - quando essa se dá em um contexto escolar - apesar de tecer algumas críticas a respeito da produção escrita nas escolas em que se percebe que essa interação possa interferir na produção dos textos, causando problemas. As narrativas podem trazer à superfície do texto questões de foro íntimo, necessárias ao conhecimento do aluno-escritor por parte do professor, alcançando, dessa forma, os objetivos pleiteados na atividade pedagógica proposta. A escuta aos alunos pode ser proporcionada pelas histórias de vida narradas nos textos produzidos por eles mesmos.

O objetivo geral, como já foi mencionado de forma esparsa, era conhecer os estudantes da turma em diversas dimensões: sociais, históricas, escolares, familiares, linguísticas, econômicas e outras. A seção seguinte tem como objetivo apresentar as leituras decorrentes dessa atividade.

Analisando a proposta de produção textual

Atuando como professora de pessoas jovens e adultas, uma inquietação sempre me acompanhava na questão referente ao conhecimento das peculiaridades dos estudantes. Uma das questões comumente discutida em textos que falam da EJA refere-se à construção de conhecimento. Como os jovens e adultos aprendem? Será da mesma forma como aprendem as crianças?

A construção do conhecimento humano é preocupação de investigações da Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Na Filosofia, podemos citar Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e Wittgenstein. Na Pedagogia, citamos as teorias da educação e de aprendizagem, defendidas por diversos estudiosos de outras áreas de conhecimento, entre eles estão John Dewey, Bourdieu, Piaget e Vigotsky. Na Sociologia, citamos Durkeim, Max Weber, Marx. Na Psicologia social, temos Moscovici.

Moscovici (2007) desenvolve o conceito de representações sociais para tentar esclarecer algumas inquietações referentes à construção do conhecimento humano. Esse conceito tem a sua origem em Durkeim, que utilizou o conceito de representação coletiva.

Mas, apesar de o conceito de representação social originar-se dos estudos desenvolvidos por Durkeim, esses autores divergem quanto à realidade em que são construídas as representações. Para Durkeim, o indivíduo relaciona-se psicológica e socialmente para estabelecer o conhecimento sobre a realidade em que vive; no entanto, a sociedade, para ele, apesar de evolucionista, adquire caráter determinista, apresentando-se estável e assumindo uma atitude coercitiva no indivíduo. Moscovici interpreta a sociedade como uma construção entre grupos e indivíduos que se alternam a fim de construírem uma representação social da realidade. Enquanto Durkeim trata essas relações como representações coletivas, Moscovici prefere tratá-las como representações sociais, principalmente, pelo fato de perceber que a sociedade está em construção e nela grupos diversos se organizam e se contrapõem mutuamente para se afirmarem.

Apesar de reconhecer a importância de investigações feitas por diversas áreas acerca do conhecimento, este texto vai se ater ao conceito de representações sociais, de Moscovici, da Psicologia Social, com o objetivo de analisar a proposta de produção textual apresentada, tentando destacar algumas das representações apresentadas pelos alunos nos textos produzidos.

Conforme Moscovici (2007), as representações sociais são ideias construídas na interação humana com a participação do indivíduo e ideias transmitidas aos outros, num processo de vai e vem, em que se pretende tornar familiar para todos do grupo aquilo que é não-familiar, constituindo-se, assim, um grupo ao qual deseja pertencer. As representações não pertencem e nem foram criadas unicamente pelo indivíduo, mas construídas no seio social ou, melhor dizendo, nas interações sociais entre os indivíduos, uma vez que elas são criadas no indivíduo e se materializam em seu discurso.

Ao refletir sobre a prática pedagógica, os professores têm a oportunidade de refletir também sobre as representações que eles mesmos têm sobre a escola. Muitas vezes, essas representações não são levadas em conta pelos professores no cotidiano do trabalho docente.

As representações são entendimentos que construímos sobre o que nos rodeia (pessoas, acontecimentos etc.) e que nos são necessários para compreender e agir. Ainda que influenciadas por fatores sociais, as representações manifestam-se individualmente. Assim, para cada um, a realidade é a sua representação da realidade. Os professores têm obviamente múltiplas representações sobre múltiplos aspectos da educação. Têm uma representação sobre o que é ensinar, o que é aprender, o que é o ambiente de uma sala de aula, quais são os comportamentos desejados e indesejados... Enfim, um enorme leque de pensamento próprio sobre o que se passa na escola. (RODRIGUES, 37)

O homem se constrói cotidianamente nas relações com seus pares, seja num grupo mais restrito como a família, ou em outros mais amplos como a escola, igreja e empresas. Quando falo em homem, estou me referindo aos professores e alunos, pois a compreensão que tenho de escola é que ela é um espaço de interação humana, muito mais do que um espaço para aprendizagem de conteúdos historicamente construídos.

Mas, mesmo entendendo que a escola é um espaço de interação, as orientações apenas confirmaram parcialmente o que se pensava sobre a escola e seus alunos. Uma das

críticas que faço sobre a proposta de produção textual foi a ordem preestabelecida dos fatos. Se o objetivo era que cada aluno apresentasse a sua trajetória de vida, por que a proposta não deixou que eles privilegiassem a ordem dos fatos conforme suas escolhas? Dessa forma, eu, como professora, impus uma ordem que julguei interessante para a leitura dos textos e, talvez, de forma inconsciente, impus a minha ideia de como deveria ser contada a história de uma vida, baseando-se, logicamente, na ideia que eu tinha sobre a narração de uma história de vida. Nesse caso, evidencia-se a representação social sobre como deve ser contada uma história de vida, ou seja, ela deve ser narrada cronologicamente.

A ordem das ações estabelecidas foi, de certa forma, burlada pelos alunos, à medida que eles seguiram a ordem solicitada, no entanto impuseram seus desejos ao privilegiarem as partes mais significativas de suas vidas. Talvez se a proposta não tivesse estabelecido previamente uma ordem, os textos teriam privilegiado ainda mais as partes da vida que cada um julgasse mais importante.

Outra orientação que chamou a minha atenção para as representações que eu tinha sobre história de vida refere-se à adolescência. Isso só foi percebido quando comecei a analisar os textos produzidos pelos estudantes. Foi indagado aos alunos sobre elementos que foram importantes para a minha adolescência – por exemplo, a amizade – mas isso, talvez, não tenha sido, necessariamente, importante para eles nessa faixa etária. A maioria dos estudantes não relatou casos de amizades como eu esperava. Talvez porque não as tivessem construído ou porque essas amizades não estavam mais presentes na vida deles, uma vez que a maioria dos alunos havia se mudado dos lugares onde viveram a adolescência. Apenas dois alunos, naturalizados ouropretanos, relataram as suas amizades “escolares”. Seguem as falas de cada um:

“Gostava muito de festas com minhas amigas que não eram poucas algumas dela até estudava comigo...”

“Quanto as amizades, tenho comigo até hoje três, e estas pessoas estão na Escola novamente, uma estudando, e duas trabalhando. Esse tempo de estudo até então foi o melhor da minha vida.”

Aos adultos restaram apenas as lembranças de um passado distante. Mas como essas amizades não fazem mais parte do presente, eles as “deletaram” de sua história.

“Eu não tive muitos amigos pois não tinha tempo para ter amigos tinha que olhar meu filho parei tudo por meu filho.” (49 anos)

Ainda em relação ao passado, eu fiquei surpresa com os relatos apresentados pelos alunos. Foram casos da infância e da adolescência que entram na esfera judicial e deveriam ter sido tratados como casos de polícia: abandono familiar, maus tratos, violência física, exploração do trabalho infantil, exploração e violência sexuais, assassinato, discriminação racial. E outros mais corriqueiros nos dias atuais como gravidez precoce, envolvimento com bebidas e a “adoção” familiar (crianças criadas por familiares, distantes dos pais biológicos).

Apesar de os relatos apresentarem informações muito sérias, os alunos não estabeleceram relação de causalidade entre esses acontecimentos do passado e o momento presente. Adotando uma visão marxista da educação, essa relação é comumente apresentada

em textos que discutem o perfil dos sujeitos da EJA, justificando a evasão escolar dos alunos de classes menos favorecidas. Mas por que os alunos não fizeram essa relação? A surpresa que tive evidencia a ideia que eu tinha a respeito dos alunos.

Entendendo que a turma é formada por sujeitos sociais, a análise não será feita por indivíduo, os dados serão apresentados por temas que sobressaíram nos textos. Em decorrência das orientações transmitidas aos alunos, a análise será dividida por categorias temáticas, quais sejam: a infância, a adolescência, a escola e o trabalho.

a) Infância

Com a leitura dos doze textos, foi possível perceber apenas uma ideia acerca dessa etapa inicial da vida, apesar de a situação vivida por cada um ser, às vezes, bem adversa. Os trechos selecionados foram colocados nesta ordem para que o leitor perceba que a primeira fala resume a representação social de um grupo sobre a infância, ou seja, todos os alunos acreditam que a infância é o tempo do brincar.

“Minha infância foi muito tranquila, normal como qualquer outra. Brinquei muito.”

“(…) eu ficava brincando na rua de casa”.

“Minha infância foi marcada por grandes viagens, muito estudo e muita rigidez por parte de meus pais e babás.”

“Tive uma infância um tanto conturbada, aos 9 anos tive que ajudar a dedicar a saúde de minha mãe que logo veio a falecer. Então eu tive que aprender os afazeres da casa muito, pois meu pai trabalhava fora e não tinha ninguém para fazer as coisas de casa para nós...”

“Não tive uma infância muito boa porque na maioria das vezes quando estava me adaptando há um lugar vinha a notícia para meus pais que tínhamos que mudar.”

“Minha vida foi muito triste não tive infância ...”

Como uma hierarquia, a primeira fala condensa a ideia de uma infância feliz, porque houve o tempo para brincar e, por isso, foi uma etapa tranquila, comum a todas as outras crianças. Ao tratar essa etapa inicial da vida como “infância normal”, percebe-se, nesse discurso, uma representação social de como deve ser a vida de uma criança. No entanto, pelos relatos da maioria, isso não se confirma na realidade concreta de cada um, pois nem todos os alunos tiveram uma infância “normal”, conforme a crença que apresentaram.

É interessante observar que, ao se referir à infância, relatando fatos positivos e negativos, os alunos possuem pensamentos comuns e apresentam uma opinião sobre o que é a infância e como deve ser vivida. Segundo Bourgain (1988, apud OLIVEIRA, 2011),

A opinião apresenta uma relação de dependência parcial com respeito às representações. Ela é uma espécie de tradução mais ou menos fiel das representações: a opinião à qual se adere ou a qual se manifesta sobre uma dada questão traduz uma representação que se tem sobre essa questão.

Para os alunos, a infância é um tempo para brincar despreocupado com as

adversidades da vida. Os que não tiveram essa oportunidade também pensam dessa mesma forma. Isso demonstra que as representações de um objeto (no caso a infância) não precisam estar presentes na vida concreta do indivíduo; enquanto representação social, ela emerge do seu discurso, na sua maneira de se relacionar com o mundo.

b) Adolescência

Alguns problemas relatados na fase infantil tiveram continuidade na adolescência, como o trabalho, por exemplo. Mas casos de gravidez não planejada e/ou precoce foram relatados por cinco alunas. Daí em diante o discurso foi a dificuldade para conseguir sustentar os filhos sozinhas, ou em casa de pais que não apoiavam a gravidez. Dois alunos citam, nessa fase da vida, o casamento que se tornou duradouro e que lhe trouxe filhos, considerados uma bênção de Deus. Um dos alunos afirma que a adolescência é uma fase de amadurecimento e que foi marcada por um “presente” para sua “existência” (a aprovação no vestibular da antiga Escola Técnica Federal de Ouro Preto).

Nessa etapa, a presença de Deus se destacou nos textos dos alunos. Isso demonstra que a religiosidade é marcante na sociedade brasileira. Muitos deles relataram que a função de cuidar dos filhos é de responsabilidade da mãe.

“Eu não tive muitos amigos pois não tinha tempo para ter amigos tinha que olhar meu filho parei tudo por meu filho.”

Essa responsabilidade maternal não é questionada pelas alunas e, diante do fato, elas acabam abandonando “tudo” para assumir essa função sozinhas, inclusive a escola.

c) Escola

Para a maioria dos alunos (sete), a escola significa um lugar importante, porque poderão adquirir novos conhecimentos. Além disso, há afirmações tais como: “aprender nunca é demais”, “uma grande vitória... quarta-série”, “tenho muito orgulho de mim mesma”, “onde aprendi muito e comecei a me apaixonar por ciências humanas”.

Apesar de a escola ter sido apresentada de uma maneira bem positiva, um aluno revelou ter medo de não conseguir ser aprovado por causa do cansaço e da idade, mas afirma também ser persistente, pois já havia completado o Ensino Fundamental na modalidade EJA. (“tenho medo de não conseguir”).

Somente dois alunos relataram casos de amizades construídas nesse espaço.

d) Trabalho

Para um aluno, o trabalho foi o responsável pela aprendizagem de muitas coisas e pelas amizades construídas. Dois alunos afirmaram gostar do que fazem, apesar de os colegas de trabalho acharem chata a atividade que executam. Apenas um aluno afirmou estar desempregado e outro citou que deseja seguir a profissão de joalheiro. Profissão que ama desde os dezesseis anos e que corresponde com o curso que frequenta.

Os locais de trabalho foram vários: empresa de ônibus, casa de família, hotel,

pousada, escola, lanchonete, supermercado, correio, prefeitura, confecção de roupa, padaria, hospital, SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), roça.

As funções também são diversas: copeira, trocador de ônibus, lenhador, lavadora de roupa, lavrador, babá, gerente, balconista, enfermeiro, vendedor, analista clínica.

Apresentando as impressões finais

Vale ressaltar que, apesar de estarmos inseridos em uma sociedade capitalista, a maioria dos alunos não fez comentários em relação ao salário recebido pelo trabalho executado nem apresentou problemas financeiros. Em relação a esse quesito, apenas dois fizeram menção.

É evidente que, mesmo não explicitando esses problemas, a maioria dos alunos apresenta dificuldades financeiras, uma vez que tiveram que trabalhar cedo e as funções profissionais que exerciam não eram, evidentemente, bem remuneradas.

Uma das reflexões que se pode fazer a partir dos dados apresentados é que os alunos acreditam na escola, mas essa visão é mais frequente nos jovens; os adultos, simplesmente, respeitam-na. Um aluno adulto coloca em seu texto o endereço para que eu possa visitá-lo e afirma que estará a minha disposição.

Isso me leva a crer que a interação entre professor e aluno tornou-se efetiva, o que pode ter ocorrido pelo fato de os alunos terem tido a oportunidade de me conhecer por quase dois meses antes de escreverem o texto. Esse tempo pode ter proporcionado aos alunos a condição de revelar fatos pessoais de sua vida. Diante desse fato, compreendo que a atividade, além de ter sido útil para o conhecimento das peculiaridades dos alunos, serviu também como um momento de catarse.

A relação entre professor e aluno apresentou-se favorável à execução da produção textual, apesar de serem comuns análises que a apontam como uma interferência negativa na produção de textos em contextos escolares. Isso pode ter acontecido pelo fato de os textos terem sido produzidos após cinquenta dias do início do ano, tempo suficiente para se estabelecer entre os sujeitos do processo educativo uma relação de confiança.

A análise demonstra que as narrativas podem ter sido utilizadas como catarse de uma vida sofrida, um alívio para situações que não mais fazem parte do presente. O passado foi “lavado” com as narrativas e os alunos puderam sentir-se distantes de um passado que não mais os atinge. Eles mostraram-se confiantes em relação a essa mudança de vida.

O que me marcou muito foi a realidade dos alunos com a qual me deparei quando li os textos. Somente nesse momento é que percebi que as minhas representações a respeito dos sujeitos da EJA eram incipientes, não diria deturpadas; mas minimizadas, não imaginava que a realidade era mais cruel do que pensava. Essa atividade pedagógica, com certeza, proporcionou-me momentos de reflexão profunda sobre o meu fazer pedagógico.

Com essa atividade pedagógica, os sujeitos da EJA passaram a ter uma história

mais definida para mim. Isso, de certa forma, deixou-me, apesar de mais preocupada com a minha profissão, mais segura e tranquila para formular outras atividades, escolher textos mais adequados aos alunos, participar de discussões temáticas com os alunos sem correr o risco de não saber com quem estava dialogando. De fato, conhecer algumas das especificidades dos alunos fez com que a relação entre professor e aluno, que já era boa, ficasse ainda melhor. A confiança que eles depositaram na escola me fez agir de forma diferente. Ainda bem que “as pessoas não estão prontas, ainda não foram terminadas”, como disse Guimarães Rosa. Os alunos e eu estamos em constante mutação, porém agora mais juntos.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. IN: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)** / Ministério da Educação (MEC). Brasília: Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. (Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. (Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA).

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo. IN: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 33-43.

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

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Escola Desnuda: Reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 299-329.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS E SILVA, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças. **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007, p. 17-33.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Processos de referenciação, emergência de representações**

sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura. Tese (Doutorado em Letras – Linguística e Língua Portuguesa). Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. 264f.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, P. 15-43.

RODRIGUES, David. Os estudantes e de agora. **Presença pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão. v. 18, n. 106, 36-37, jul./ago., 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 19.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino, (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VARGAS, Cláudio Pellini. Professores híbridos: identidades em movimento. **Presença pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão. v. 18, n. 107, 15-19, set./out., 2012.

A leitura sob o ponto de vista de alunos da EJA

Érica Alessandra Fernandes Aniceto

Vivemos em um mundo em que as práticas de leitura são fundamentais para as práticas sociais, e a constituição de um leitor se dá a partir de sua interação sociocomunicativa com o mundo, que lhe oferece várias formas de ler. Assim, podemos afirmar que a prática da leitura faz parte de nossas vidas e nos permite compreender melhor o mundo à nossa volta. A leitura precisa permitir que o leitor participe da construção do sentido do texto, não podendo ser resumida a mera decifração de signos linguísticos. Nesse contexto, a atividade de leitura não pode ser compreendida como um simples trabalho de decodificação de símbolos, mas, sim, como um exercício de interpretar e compreender o que está sendo lido.

Após observar e questionar as práticas de leitura e as representações do ato de ler por jovens estudantes matriculados no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) de uma escola pública de periferia, proponho, aqui, uma reflexão sobre o papel da escola no ensino de leitura para esse público tão especial. É importante explicitar que os dados utilizados neste texto fazem parte de uma pesquisa maior que está em andamento, cujo objetivo é investigar as práticas leitoras desses estudantes.

Para conhecer um pouco mais os estudantes matriculados no Ensino Médio da EJA, foi aplicado um questionário socioeconômico-cultural, por meio do qual obtivemos dados referentes à situação social, econômica e cultural dos alunos. Além da aplicação do questionário, foi realizado um grupo focal entre mim e os estudantes. Durante o grupo focal, os participantes tiveram a oportunidade de expor suas impressões sobre a importância da leitura para as práticas cidadãs. Para observar as representações sociais de leitura por alunos de EJA, apoiei-me em autores como Vóvio (2010), Kleiman (1999; 2004; 2007; 2010), Rojo (2010), Moscovici (2007) e Jovchelovitch (1995).

A leitura como prática social

Quando nos referimos à leitura, podemos vislumbrar, pelo menos, duas possibilidades: a primeira seria a leitura como mera prática de decodificação de signos, e a segunda como uma interação entre o leitor, o texto e o autor, ou seja, o leitor constrói sentidos durante a leitura. Uma concepção não exclui a outra, pois o que se espera de um leitor proficiente é que ele saiba, além de decodificar os signos linguísticos, interagir e construir sentido para os textos que lê. Para isso, além de seus conhecimentos linguísticos, o leitor deve ativar ainda seus conhecimentos prévios. De acordo com Pietri (2007), a leitura tem como objetivo construir um significado coerente para o texto.

Kleiman (2004) afirma que tal concepção de leitura como prática social é subsidiada teoricamente, na Linguística Aplicada, pelos estudos de letramento. Assim como a autora, acredito que os estudos de letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com funções diversas e inseparáveis dos contextos em que acontecem,

ou seja, uma pessoa letrada não é aquela que apenas sabe ler e escrever, mas, sim, aquela que consegue atender às exigências de leitura e escrita feitas pela sociedade, utilizando seus conhecimentos, em suas práticas sociais. Nesse contexto, entendo que letrar é mais do que simplesmente alfabetizar. Existe uma diferença entre aprender o código e usá-lo de forma hábil. Então, letrar o aluno é prepará-lo para ler e escrever em um contexto em que a leitura e a escrita façam sentido. Assim como Kleiman (2007, p. 4), que considera a escola uma “agência de letramento por excelência de nossa sociedade”, penso que é nesse ambiente que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola contribua para que o estudante saiba fazer uso da leitura e da escrita em situações fora da sala de aula, em suas práticas sociais. Para tanto, é necessário que a instituição de ensino proporcione ao aluno o contato com os mais variados gêneros textuais, oferecendo a ele um convívio efetivo com a leitura e a escrita. O aluno deve ter condições de ler, interpretar e produzir desde um simples bilhete a um e-mail formal, assim como deve ter condições de ler e analisar criticamente uma notícia de jornal, um memorando, um artigo de opinião e os mais variados gêneros que fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas.

Insisto em dizer que a leitura não deve ser vista apenas como uma prática escolar, e sim como uma prática social que permite aos alunos um contato com o mundo. Dessa forma, um leitor proficiente é aquele que tem condições de, além de decodificar o texto, compreendê-lo; é capaz de utilizar diferentes estratégias para entender o que lê, como grifar o texto, utilizar o dicionário, reler trechos, entre outras; é flexível, no sentido de buscar novas fontes para esclarecer o que ficou confuso; tem condições de fazer questionamentos acerca do conteúdo que leu, produzir interpretações a partir de seus conhecimentos prévios e posicionar-se de forma autêntica diante do conteúdo que lhe é apresentado, mostrando-se capaz de refletir, contestar, discutir e transformar significados, tornando-se sujeito ativo da construção de conhecimento, e não meramente um leitor passivo que assimila e reproduz aquilo que lê. O ato de ler, além de altamente desejável a todos, com poderes para transformar mentalidades, valores, consciências e hábitos, é “capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas” (ABREU, 2001, p. 141, apud VÓVIO, 2010).

Como a escola é considerada uma das principais agências de letramento, é preciso que ela amplie e democratize tanto as práticas e eventos de letramentos típicos da esfera escolar, assim como anotações, resumos, resenhas, dissertações, questionários, entre outros, quanto o universo de textos que nela circula. Dessa forma, as várias exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola tendem a multiplicar as práticas e textos que nela devem circular (ROJO, 2010). Tais exigências dizem respeito aos multiletramentos, que dão visibilidade às culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; os letramentos multissemióticos, que ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, que são requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (ROJO, 2010).

Nesse sentido, a escola não pode se limitar a apresentar aos seus alunos apenas os

gêneros típicos da esfera escolar. É preciso que os estudantes tenham contato com outros gêneros que circulam nos meios onde eles agem como atores sociais. Então, é de fundamental importância que a escola ofereça a eles a oportunidade de ter contato com gêneros como notícia, artigo de opinião, tirinha, charge, entre outros; assim como ter contato com suportes diferentes do livro didático, como CDs, sites da internet, entre outros, que podem oferecer aos estudantes outras habilidades de leitura e escrita, ampliando, assim, suas práticas de letramento.

Quando discorremos sobre as práticas de leitura, é comum depararmos com uma questão muito interessante: muitos brasileiros possuem uma visão equivocada a respeito do ato de ler, pois, para eles, a leitura se restringe ao ambiente escolar. Então, quando questionadas sobre suas práticas de leitura, muitas pessoas respondem que não possuem este hábito, assumindo-se como não leitor em uma sociedade letrada (Kleiman, 2007, 2010). Esse é um dos motivos que contribuem para a disseminação da ideia de que o brasileiro lê pouco ou não gosta de ler.

Entretanto, percebe-se que as pessoas estão lendo, sim, não da forma culturalmente convencionada (clássicos da literatura, por exemplo), mas jornais, livros de autoajuda, revistas de esportes, de fofoca, de receitas, sites da internet, outdoors, panfletos, romances variados, textos religiosos, como a bíblia, entre outros gêneros que circulam na sociedade. Nesse sentido, o indivíduo inserido no mundo moderno tem à sua disposição uma variedade de textos, cada um cumprindo um determinado papel social, e cabe a ele aprender a ler de forma satisfatória os diferentes gêneros que fazem parte de suas práticas sociais, a fim de se tornar um leitor proficiente de textos que circulam em uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade e multiplicidade de gêneros textuais, cada um exercendo uma determinada função, seja ela divertir, ensinar, informar, entre outras.

Sobre as representações sociais

Nos últimos anos, trabalhos de diversas áreas, como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística, vêm enfocando as representações sociais, que pertencem à da área da Psicologia Social e são definidas por Moscovici (2007) como um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: i) estabelecer uma ordem que permite às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; ii) possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

Desse modo, podemos reconhecer as representações sociais como um modo de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, o qual faz parte da construção de uma realidade comum a uma determinada comunidade. Moscovici lembra que todos nós estamos cercados, tanto individualmente quanto coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mente e que nos atingem, sem que o saibamos. Para o autor, as representações sociais possuem precisamente duas funções:

- i) Elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram.

Elas lhes dão uma forma definitiva, localizam-nos em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Nesse contexto, todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós os forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria; na realidade, a se tornar idênticos aos outros, sob pena de não serem nem compreendidos, nem decodificados. Nós pensamos por meio de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

ii) Elas são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Nessa perspectiva, as representações são partilhadas pelas pessoas e influenciam a mente de cada uma delas. As representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições (MOSCOVICI, 2007).

Considerando que as interações humanas, independentemente de surgir entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações, Jovchelovitch (1995) afirma que a Teoria das Representações Sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, por meio de uma identidade social. Em síntese, as representações sociais, como fenômeno psicossocial, estão arraigadas no espaço público e nos processos pelos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros.

Para se compreender o fenômeno de algumas representações sociais, Moscovici assegura que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou seja, as representações que nós fabricamos são sempre o resultado de um esforço constante de transformar algo que é incomum em uma coisa comum e real. O universo familiar seria aquele em que as pessoas preferem ficar, onde não há conflitos e tudo que é dito ou feito simplesmente confirma as crenças e as interpretações adquiridas. Já o universo não familiar é composto por ações que perturbam e causam tensão, mas é assimilado e pode mudar as crenças já estabelecidas. Tal assimilação é gerada a partir de dois processos, denominados *ancoragem* e *objetivação*.

A *ancoragem* é o processo que transforma algo estranho e perturbador em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Por meio desse processo, procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não familiar. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, podemos, então, representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. Ancorar é, então, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2007).

Nesse contexto, para o autor, é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar

nomes. “Ao nomear algo, nós o tiramos do anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, matriz de identidade de nossa cultura.” (MOSCOVICI, 2007, p. 66, grifo do autor). Assim, dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo – se necessário, inventar palavras para esse fim – possibilita-nos construir uma malha que seja suficientemente pequena para “impedir que o peixe escape” e, desse modo, dá-nos a possibilidade de representar essa realidade (MOSCOVICI, 2007, p. 66). De acordo com Moscovici, essa domesticação é o resultado da objetivação. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou de um ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.” (MOSCOVICI, 2007, p. 71). Por exemplo: Temos apenas de comparar Deus com um pai, e o que era invisível, imediatamente se torna visível em nossas mentes.

Desse modo, *ancoragem* e *objetivação* são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando ou excluindo objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior (MOSCOVICI, 2007).

Moscovici apresenta um olhar interessante sobre a teoria das representações. Segundo o autor,

“a Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade (MOSCOVICI, 2007, p. 79).

Nesse sentido, podemos afirmar que as representações sociais, apesar de serem consequência de experiências individuais, são condicionadas às experiências sociais daqueles que as produzem. Então, indivíduo e sociedade mantém uma relação de mútua dependência, ora de forma conflituosa, ora harmoniosa, uma vez que as representações sociais podem ser consideradas como um sistema sociocognitivo.

Uma pesquisa intitulada “Retrato da Leitura no Brasil”, divulgada em março de 2012 pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência, revelou que o brasileiro está lendo menos. Segundo o levantamento nacional, o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011. De acordo com a pesquisa, a redução da leitura foi medida inclusive entre crianças e adolescentes, que leem por dever escolar. Em 2011, crianças com idades entre 5 e 10 anos leram 5,4 livros, ante 6,9 registrados no levantamento de 2007. O mesmo ocorreu entre os pré-adolescentes de 11 a 13 anos (6,9 ante 8,5) e entre adolescente de 14 a 17 (5,9 ante 6,6 livros).

Entretanto, é possível observar que a referida pesquisa enfatizou apenas a leitura de livros tradicionais, desprezando formas alternativas de leitura, como os diferentes gêneros que circulam socialmente, já citados acima. Então, o estudo realizado pelo Instituto Pró-

Livro apenas reforça uma das inúmeras representações que existem sobre a leitura: a de que só é considerado leitor aquele que lê os clássicos, os livros tradicionais.

Este estudo, realizado com jovens estudantes da EJA, ratifica essa representação, a qual considero equivocada, pois o ato de ler está associado à maioria das práticas sociais e não apenas à leitura de clássicos. Percebemos que há, no discurso dos estudantes, uma valorização do ato de ler. No entanto, a maioria deles revela não possuir o hábito de leitura, já que considera como leitor apenas aquele que lê livros. Dessa maneira, a maioria dos alunos entrevistados se considera não leitora, embora reconheça o hábito de ler como uma qualidade positiva que torna as pessoas mais críticas e conscientes, aptas a exercer melhor o papel de cidadãs. É o que veremos a seguir.

Em busca de informações

Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais. Contribuíram para a coleta de dados 12 alunos matriculados na EJA da referida escola, a qual está instalada em um bairro periférico que possui aproximadamente 6000 habitantes, cerca de 10%¹⁷ da população total da cidade. É importante frisar que a cidade onde foi feito este estudo possui 316 anos e o bairro pesquisado, apenas 27 anos. O crescimento desordenado do bairro contribuiu para que ele se tornasse um dos locais mais perigosos do município, com altos índices de criminalidade e problemas envolvendo o tráfico de drogas¹⁸.

O bairro possui uma policlínica, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), igrejas, pastorais, associações, creches, comércios locais, quadra de esportes e duas escolas municipais. A escola onde realizei este trabalho mantém, pela manhã e tarde, o programa “Educação em Tempo Integral”, atendendo às séries iniciais da educação infantil, 1º período até o 5º ano; no noturno funciona a EJA, que recebe cerca de 400 alunos regularmente matriculados.

O funcionamento da EJA na cidade pesquisada teve início devido à demanda de jovens e adultos que voltaram à escola por exigência do mercado de trabalho ou por terem ultrapassado a idade máxima permitida no ensino regular, entre outros motivos. Para tanto, todas as escolas municipais passaram, a partir do ano de 2007, a funcionar no período noturno somente com a modalidade de ensino da EJA, em que cada etapa de ensino é concluída em seis meses, sendo cada semestre letivo composto por 100 dias; carga horária menor, portanto, que a do ensino regular, que tem 200 dias letivos.

Colhendo dados

Podemos considerar este estudo como de natureza exploratória, que apresenta dados

17 Dados obtidos na Assessoria de Comunicação da Prefeitura da cidade pesquisada.

18 Informação obtida por meio da Polícia Militar da cidade.

quantitativos e qualitativos. Considerando que as representações sociais são de alguém historicamente situado em determinado tempo e espaço, que possui uma história de vida pessoal, escolar e profissional, optei por utilizar um questionário para uma identificação mais precisa dos participantes. Esse instrumento foi elaborado para obtenção de informações pessoais, profissionais, sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Já para a coleta de dados qualitativos, foi utilizada a técnica do grupo focal, quando os participantes tiveram a oportunidade de expor e formar opiniões e atitudes na interação com a pesquisadora e os colegas. Tal modo de interação permite aos membros “maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades, fortalecendo o caráter construcionista das etnopesquisas.” (MACEDO, 2006, p. 117)¹⁹. De acordo com Flick (2009), uma pesquisa de natureza qualitativa “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes.” (FLICK, 2009, p. 12).

Assim, por meio do preenchimento do questionário e da participação do grupo focal, os alunos participantes deste estudo puderam expor suas representações sobre a leitura e sobre a importância do ato de ler.

Perfil dos participantes²⁰

A amostra foi constituída por 12 alunos de EJA, com faixa etária entre 18 e 31 anos. É importante ressaltar que a maioria dos alunos possui entre 18 e 23 anos. Apenas um deles tem 31 anos de idade. Dentre os estudantes, 10 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino; 11 se declaram solteiros e apenas 1 é casado. No quesito cor da pele, apenas 1 se declara branco; 1 se considera amarelo; 5 pardos e 5 negros.

Dos participantes da pesquisa, 11 trabalham e estudam. Somente um apenas estuda. Os que trabalham exercem profissões braçais, como apontador, repositor de alimentos em supermercado e atividades ligadas à construção civil. Quanto à renda mensal, a média ficou entre 1 e 2 salários mínimos e 2 e 5 salários por família. Metade dos que trabalham revela contribuir para o sustento da família. A outra metade se declara como principal responsável pelo sustento da família.

O principal meio de comunicação que esses estudantes utilizam para se manter informados é a televisão, seguida de jornais impressos. Apenas três alunos declararam utilizar a internet para se informar. Quanto à média de livros que leem por ano, dois leem um livro; três leem de 2 a 5; dois leem de 11 a 15 e cinco não leem nenhum livro. Perguntados se gostam de ler, 3 responderam gostar pouco, 8 gostam mais ou menos e apenas um declarou que gosta muito de ler. Cinco alunos afirmam que leem por iniciativa própria, enquanto 7 leem por incentivo de professores.

19 Etnopesquisa pode ser considerada uma pesquisa de campo que tem o contexto como principal fonte de dados. Em pesquisas dessa natureza, o pesquisador tem contato direto com o ambiente e a situação investigada é o seu principal instrumento. Os dados da realidade são quase sempre descritivos e todos os aspectos encontrados pelo pesquisador costumam ser valorizados.

20 Dados obtidos por meio do questionário socioeconômico-cultural.

Sobre os gêneros preferidos, a maioria opta por romances e textos informativos, seguido de quadrinhos e textos religiosos. Um se declarou apreciador de livros de autoajuda. Ao serem indagados sobre a frequência com que leem, 9 afirmaram que leem às vezes; 2 leem raramente e apenas um declara ler com frequência. Quanto aos livros e textos solicitados na escola, 5 não leem por falta de tempo; 5 leem porque a professora manda e vale nota; um pega resumo na internet e apenas um lê porque gosta.

Analizando os dados

Por meio da análise de algumas respostas dos questionários descritas acima, percebemos que, embora a escola contribua para a formação leitora dos alunos, outras esferas da sociedade são responsáveis pelo interesse de leitura dos estudantes. Enquanto a minoria deles afirmou já ter lido um livro inteiro, a maioria se declarou leitora de bíblias, jornais impressos e revistas especializadas em diversas áreas. Foi verificado, também, que poucos estudantes fazem uso da internet para se informar, sendo a TV o principal meio de informação que utilizam.

Por meio dos dados obtidos no grupo focal, percebemos que o principal sentido da leitura, compartilhado praticamente por todos os estudantes, atesta o ato de ler como uma ação social. Para eles, a leitura serve como instrumento básico para o crescimento social e para a obtenção de informação e conhecimento, como podemos verificar no excerto a seguir²¹:

Excerto 1:

Érica: Agora, o que que vocês procuram nos livros, assim, por exemplo, quem costuma ler? Quando vocês vão ler, o que que vocês procuram nos livros que vocês leem?

Fábio: Uma coisa pra estimular a crescer, a saber cada dia mais

Sérgio: Informação, conhecimento...

Érica: Informação e conhecimento... Marcos?

Marcos: Ah, eu gosto de ler sobre o que tá acontecendo na política...

Érica: Mas aí cê procura assim, diversão, informação...

Marcos: Procuro mais informação e conhecimento.

Além de informação e conhecimento, os estudantes assinalam a leitura como um recurso e/ou instrumento para o exercício profissional, algo que lhes permite adquirir sabedoria e compreender os gêneros que fazem parte de seu mundo, como um contrato de emprego.

²¹ Os nomes dos participantes são fictícios. A pesquisadora e mediadora do debate pode ser identificada como Érica.

Excerto 2:

Marcos: Ah, ninguém não. **Eu, hoje em dia, quem não lê, não tem conhecimento. Às vezes pega documento, qualquer coisa assim, e já sai assinando...**

Érica: Às vezes assina uma coisa ruim por que não lê, né?

Marcos: É... Por preguiça de ler, entendeu?

Rodrigo: **Quando você vai fazer um contrato da empresa que vai trabalhar, tem que ler, porque senão você tá concordando com coisa que não tem nada a ver.**

No excerto acima, os estudantes consideram o ato de ler como primordial para que futuros transtornos sejam evitados, como, por exemplo, assinar um documento sem ler e, depois, ter que arcar com as consequências, às vezes negativas, de tal ato.

Além das funções instrumentais da leitura citadas pelos estudantes, como adquirir conhecimento, informação e sabedoria, a parte afetiva relacionada ao ato de ler também foi salientada por meio de palavras como divertimento, citada pela aluna Jussara; tranquilidade, citada por Geraldo; passatempo, citada por Gilmar; e paz de espírito, citada por Marcos.

Apesar de considerar a leitura como uma das principais fontes de conhecimento, informação e prazer, a maioria dos alunos entrevistados declarou não possuir o hábito de ler, como veremos a seguir:

Excerto 3:

Érica: Eu queria saber de vocês se vocês gostam de ler. E aí?

Risos

Érica: Fábio, você gosta?

Fábio: Eu gosto

Érica: Rodrigo

Rodrigo: Gosto não.

Érica: Você não gosta por quê?

Rodrigo: Acho chato.

Érica: Chato?

Rodrigo: É...

Érica: Mas porque que você acha chato?

Rodrigo: Ahhh, eu tenho preguiça, né!

Érica: Mas por que preguiça? Você não tem tempo?

Rodrigo: Ah, na maioria das vezes não tem tempo, né? Mas eu não tenho esse costume também de ler.

No excerto acima, o aluno afirma não gostar de ler por achar o ato de ler chato e por ter preguiça. Quando questionado se é por falta de tempo, ele afirma que sim, mas ratifica a falta de costume de ler, deixando implícito que realmente não gosta de praticar a leitura.

Ao serem questionados sobre a importância de ler, algumas representações de leitura dos estudantes tornaram-se evidentes, especialmente a da leitura como forma de melhorar o convívio social. É o que vemos nos excertos 4,5 e 6.

Excerto 4:

Érica: E você acha que a leitura te ajuda?

Marcos: Me põe pra frente, né? É... antes eu sentia muita vergonha de falar em público. A partir da leitura, eu fui melhorando e perdi a vergonha de falar em público.

Érica: Não tem mais vergonha...

Marcos: Não. A leitura me pôs pra frente.

Excerto 5

Érica: Ricardo?

Ricardo: Ah, pra mim a comunicação melhora bastante, né?

Érica: Cê acha que a comunicação melhora...

Ricardo: Melhora pra aprender novas palavras que a gente ainda não conhece, né?

Érica: Interessante... aprender novas palavras que a gente não conhece...

Igor: É... A leitura é bom, ajuda muito, né?

Érica: Cê acha que ajuda como? Em que sentido?

Igor: Em muitos sentidos, né? Pra dialogar com as pessoas...

Excerto 6

Luciana: É muito importante, né, professora? Pra saber... A gente desenvolve, né?

Érica: Desenvolve como?

Luciana: Heim?

Érica: Desenvolver o quê?

Luciana: A leitura, pra saber conversar com as pessoas, pra saber, pra entender o que tá escrito num livro...

No excerto 4, Marcos afirma que a leitura é a responsável por sua desinibição de falar em público. Ricardo ratifica a fala de Marcos quando aponta que a leitura melhora a sua

comunicação com as pessoas, o que também é endossado por Igor, que afirma que a leitura o ajuda a dialogar com as pessoas. Luciana, no excerto 6, também alega que a leitura contribui para que possa conversar de forma satisfatória com as pessoas. Ao observar as colocações dos estudantes, é possível perceber que suas justificativas demonstram a representação do ler como uma atividade importante para a interação e a inserção social. É interessante observar, também, outra representação social de leitura mencionada por Ricardo: a leitura nos possibilita aprender novas palavras. Os estudantes também afirmam que, às vezes, apresentam certa dificuldade para entender o conteúdo do que leem, como veremos no excerto 7:

Excerto 7

Érica: Agora, quando cês pegam um livro, uma revista, ou outra coisa pra ler, cês costumam entender tudo que estão lendo ou têm dificuldade? Encontram palavras que não conhecem?

Ricardo: Ah, depende do assunto, né professora! Se você tiver interessado no assunto, cê procura entendimento.

Érica: Mas vocês costumam pegar, ler sem problema nenhum e entender tudo, ou não?

Igor: Não, tem algumas dúvidas, né!

Rodrigo: Boa parte, né... é bem... só na mente

Érica: E qual tipo de dúvida. Palavras?

Igor: É uai, palavras.

Érica: E quando você não conhece a palavra, você para de ler?

Igor: Não. A gente tenta, né!!!

Muitos falam ao mesmo tempo

Sérgio: **Dá aquele pulo básico, né? E vai pra frente**

Érica: Mas aí você consegue entender o texto todo? Você pula a palavra que não entende...

Sérgio: **Eu não preciso de ler uma palavra que eu não sei pra entender o texto todo.**

O interessante no excerto acima é que os estudantes afirmam que, apesar das dificuldades encontradas no decorrer da leitura, eles não costumam abandonar o texto, tentando recuperar o significado da palavra desconhecida por meio do contexto. No entanto, dos doze alunos que participaram do grupo focal, apenas dois declararam recorrer frequentemente ao dicionário. Outro afirmou que só faz uso do dicionário em situações de extrema necessidade, como em uma prova. Os demais afirmaram não utilizar o dicionário.

Outro dado interessante que se destacou durante a realização do grupo focal diz respeito aos gêneros que os alunos preferem/costumam ler. Os gêneros mais citados foram crônicas, notícias e reportagens (especialmente as que falam sobre política, tragédia,

esporte, automóveis, fofocas de celebridades), horóscopo, poemas, panfletos, textos bíblicos, propagandas, romances, textos de autoajuda e resenhas de filmes. Nota-se que a maioria dos alunos entrevistados tem familiaridade com textos que circulam principalmente nas esferas jornalística e religiosa. Quando questionados sobre a leitura de livros, apenas três se manifestaram. Eles declararam gostar de ler crônicas, romances, livros de autoajuda e aventura. Nessa perspectiva, fica claro que obras clássicas da literatura, tão solicitadas na esfera escolar, não atraem os alunos da EJA. Perguntados sobre os gêneros que leem na escola, eles citaram ficha literária, contos, crônicas e textos presentes no livro didático, mas não manifestaram muito interesse na leitura desses gêneros. Isso ficou claro nas respostas do questionário, quando 5 alunos responderam que não leem os livros solicitados na escola por falta de tempo; 5 leem porque a professora manda e vale nota; um pega resumo na internet e apenas um lê porque gosta.

Outro dado relevante desta pesquisa é que a maioria dos alunos declarou ser o professor o seu principal incentivador para a leitura, o que confirma ser a escola, especialmente aquelas que atendem a alunos provenientes de famílias de baixas condições socioeconômicas e culturais, um centro de formação de leitores por excelência. Porém, quando perguntados se a escola cumpre bem o seu papel de incentivar a leitura, os alunos se dividiram nas respostas: metade acredita que cumpre; a outra metade acredita que cumpre, mas não de forma satisfatória. De acordo com a segunda metade, falta, por parte da escola, cobrar a leitura dos alunos de maneira mais efetiva. Apenas três participantes destacaram a responsabilidade dos alunos nesse processo:

Excerto 8:

Érica: Mas vocês acreditam que só a escola dá conta?

Coro: Não.

Carlos: Tem que vir do aluno também.

Igor: Tem que ter muita força de vontade senão ninguém estudava aqui não

Ricardo: Ah, fessora, eu acho que depende muito da dedicação da gente, né fessora.

Carlos, Igor e Ricardo destacaram a necessidade da contrapartida do aluno no processo de formação de leitores. Para eles, a escola deve incentivar os estudantes a lerem, e os estudantes precisam ter dedicação e força de vontade para retribuir de forma satisfatória a esse incentivo.

Em linhas gerais, percebemos que os alunos destacam, em suas representações de leitura, uma ideia compartilhada com o senso comum, a qual corrobora a afirmativa de que quem lê, adquire conhecimento, cultura, sabedoria e pode compreender os diferentes textos que circulam nas diversas esferas sociais, além de tornar-se um cidadão mais preparado para se comunicar e conviver no meio social. Tais representações vêm de um contexto que compreende vários fatores históricos e culturais, que favorecem essa apropriação do conceito do ato de ler. Assim, podemos afirmar que as representações sociais de leitura dos alunos de EJA estão imbricadas aos elementos culturais adquiridos em seu convívio com a comunidade e cultura em que estão inseridos.

Algumas considerações

A partir das considerações feitas pelos alunos de EJA sobre o ato de ler, podemos afirmar que as representações sociais da leitura são diversificadas, formando uma extensa malha composta por afirmações e negações, crenças e posicionamentos diversos. Essas representações de leitura vão além do ambiente escolar e agem sobre as concepções dos estudantes, que, embora muitas vezes admitam não possuir o hábito de ler, reconhecem a leitura como algo importante para o seu convívio social.

Percebi, também, ao analisar o discurso dos estudantes, que a escola é realmente uma das principais agências de letramento, o que a torna responsável pelo incentivo e estímulo à leitura. No entanto, muitas instituições escolares ainda privilegiam os letramentos da cultura valorizada socialmente, ignorando, muitas vezes, os saberes da cultura local. Nesse sentido, é de extrema importância que a escola articule-se, no sentido de organizar uma grade curricular que valorize a pluralidade e a diversidade cultural local e o intercâmbio entre escola e comunidade, valorizando não somente os letramentos dominantes, mas também aqueles letramentos locais, de resistência, adquiridos às margens da educação formal (KLEIMAN, 2010). Nesse aspecto, é preciso que se priorize o letramento com práticas significativas de leitura e escrita, a fim de que a bagagem que os estudantes trazem não seja descartada.

Acredito que a Teoria das Representações Sociais poderá abrir outros horizontes no campo de pesquisa com alunos de EJA, pois é muito importante ouvir o que esses estudantes – muitas vezes estigmatizados pela sua condição social, econômica e cultural – têm a dizer; sua voz pode expandir o olhar dos educadores, que terão condições de identificar alguns problemas e buscar alternativas que assegurem e garantam a oferta de uma educação de qualidade para estudantes dessa modalidade de ensino.

Para que isso aconteça, é necessário que a escola rompa com as estruturas enrijecidas de ensino e abra as portas para novas alternativas, respeitando as diferentes identidades dos grupos de alunos, enxergando-os como sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e não apenas como mero expectador, passivo, que deve absorver e reproduzir o que a cultura dominante tem a dizer.

Finalizo este texto com as sábias palavras de Paulo Freire (1999), o qual afirmou que “ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra o que a gente tem para ler à disposição da gente é o mundo, e lê-se o mundo na medida em que a gente o compreende e o interpreta”. Assim, cabe à escola repensar as suas práticas de ensino-aprendizagem, considerando que a formação para a cidadania e para uma proficiente “leitura do mundo” deve ser um dos principais objetivos dessa agência de letramento.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44. Campinas: ALB/Ceale; Mercado de Letras, 2001. p. 139-157.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ªed. 1999.

GOULART, Natália. **Hábito de leitura cai no Brasil, revela pesquisa**. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/habito-de-leitura-no-brasil-cai-ate-entre-criancas>. Acesso em 17/09/2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (Orgs). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa, Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio: Lucerna, 2007. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

VOVIO, Cláudia. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. In: **Linguagem em (Dis)curso**– LemD, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

VOVIO, Cláudia. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010.

Complexidade e diversidade da formação docente

Lucinda Maria Araújo Alves

Considerações iniciais

A situação atual da educação nos leva a questionar o papel do professor, suas atribuições e a implicação disso quanto à formação docente. Há várias visões dos saberes desse profissional ou há vários saberes para ele? Esse profissional hoje exerce os papéis de educador, pesquisador, formador, mediador de conhecimentos, a pessoa que pode fazer a interface entre o que se tem como novo conhecimento adquirido via pesquisa e os sujeitos a quem se referem algumas pesquisas: os alunos.

Ao pensar nesse professor que está comprometido com tantas atribuições, ou parte delas, é necessário pensar em como esse profissional é preparado e continua se preparando para os desafios. Então, é importante observar tudo isso em conjunto e discutir a formação inicial, a formação continuada, os saberes adquiridos ao longo de sua prática educativa e, no caso da discussão que se vai fazer nesse texto, o seu envolvimento com a pesquisa.

Além desse contexto conturbado, há a questão das reformas educacionais, particularmente no âmbito federal – que será utilizado como ilustração aqui – em que houve mudanças de várias Escolas Técnicas. Essas instituições passaram por processos variados e se transformaram em Centros Federais de Ensino Tecnológico e, hoje, alguns deles passaram a ser Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse conjunto, as especificidades das instituições mudaram, assim como as que se referem ao seu corpo discente e docente. Interessa-nos discutir a relação desses professores com a pesquisa por ser um elemento que passou a fazer parte do contexto de forma mais próxima.

Há uma grande questão que se coloca quanto à formação continuada. Há um espaço grande entre quem produz o conhecimento e quem o aplica. Geralmente, existe a ideia de que nas Universidades ficam as pessoas que se dedicam à produção do conhecimento e, na Educação Básica, ficam os que colocam em prática o que se produz na Universidade. No entanto, essa relação com a pesquisa, educacional ou não, e a produção de novos conhecimentos tem sido alvo de preocupação, tanto por parte do governo, quanto dos professores da Educação Básica e dos professores das Universidades.

Nós nos encontramos mesmo numa bifurcação. De um lado, a necessidade de que o profissional dessa área tenha identidade com a função docente, isso seria o ideal. De outro lado, a carreira docente acaba sendo uma das possibilidades nas várias carreiras que existem e apresenta-se como uma opção para se ter um curso superior, não pelo interesse na profissão em si.

Formação docente

A melhoria da qualidade da educação, é lógico, não pode ser responsabilidade só do docente, mas a importância atribuída ao professor para essa melhoria, assim como em Nunes e Cunha (2007), é inegável. Segundo Gadotti (2000), as mudanças nas exigências ao docente são claras. Há uma exigência de que o professor tenha uma visão mais ampla da sua função e do mundo. O mesmo autor discute o risco de extinção da função do professor, ele acredita muito mais em uma nova identidade desse profissional. A profissão está renascendo com novas características. Há que se criar conhecimento, que se ter um saber político-pedagógico.

Ainda de acordo com o autor, o professor atual deve ter novos saberes. Saber planejar, organizar o currículo, fazer pesquisa, trabalhar em grupos e identificar os problemas e lidar com eles são alguns dos saberes atuais exigidos desses profissionais. A formação de docentes também enfrenta questionamentos variados e, nos últimos dez anos, vem apresentado desafios maiores ainda. Uma das facetas que chamam a atenção é a contradição entre documentos oficiais e expectativas de formadores docentes. Quando se observa, segundo Freitas (2002), as políticas públicas e o que os cursos de formação docente têm apresentado como necessidades nesse contexto, encontramos um volume grande de características e saberes que se esperam dos docentes formados. Isso gera questionamento quanto aos elementos que seriam fundamentais para que esse novo profissional possa apresentar um bom desempenho.

Os cursos de formação de docentes têm sido alvo de muitos estudos e de muitas preocupações. De acordo com Gatti (1992), essa formação tem sido feita principalmente por instituições isoladas, por faculdades. As Universidades contribuem com uma parcela pequena de cursos de formação de professores. E, segundo a mesma autora: a Universidade não tem assumido sua responsabilidade nessa formação dando a importância social que deveria, nem mesmo na formação continuada, em que desempenharia uma função crucial (Gatti, 1992).

A pesquisa apresenta-se muito associada à formação continuada, particularmente aos cursos de pós-graduação, tendendo a ser relacionada, em geral, à Universidade. Por muito tempo, a pesquisa esteve presente apenas na Universidade e aos professores da Educação Básica cabia a função da aplicação, da prática desses conhecimentos gerados dentro daquelas entidades. No entanto, as condições para sua produção nas escolas de Educação Básica não são as mesmas que nas Universidades.

Para Tardif (2008), a temporalidade do saber refere-se ao fato de que ensinar supõe aprender a ensinar, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Se, por um lado, os cursos de formação têm sido alvo das pesquisas educacionais, assim como o docente iniciante, o docente experiente e sua prática também têm composto o conjunto das investigações; por outro, há uma certa desconfiança dos docentes mais experientes por causa da abordagem dada em várias pesquisas em que o profissional teve sua prática tratada de forma negativa. Gatti (1992) justifica essa desconfiança a partir da constatação de que, muitas vezes, a experiência, o conhecimento e as competências que o professor adquiriu com a prática não são levados em conta.

Contexto dos Institutos Federais

Todas essas abordagens levam a questionamentos com relação à forma como os professores dos Institutos Federais têm lidado com certos aspectos da formação continuada. Particularmente, interessa saber qual tem sido a relação desses docentes especificamente com a pesquisa. O agora Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), assim como vários outros, passou por alterações não só com relação à nomenclatura, mas também, quanto ao público a ser atingido e função dos professores que aí lecionam; logo, o docente dessa instituição passou a ter que lidar com outros saberes além dos que já eram considerados. A pesquisa passou a ser um desses saberes necessários e importantes para o docente.

De Escola Técnica Federal, com a finalidade de atender particularmente a um grupo de alunos interessados na formação técnica em nível de 2º grau para o trabalho, até ser Instituto, o IFMG também passou pela alteração para Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP). Ao passar por essas mudanças, não só quanto ao nome, mas quanto à função e alcance, os professores passam a conviver com expectativas quanto a seus novos papéis dentro da Instituição.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-OP (2008) – em 1942, ainda no governo Vargas – o Decreto Lei 4.073 amplia a oferta de formação técnico-profissional no Brasil para atender às demandas da incipiente industrialização do país, ocorrida a partir dos anos 30. Em decorrência disso, em 1944, foi instalada oficialmente a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), com o curso técnico de Metalurgia, anexa à Escola de Minas, na Praça Tiradentes, em Ouro Preto, onde funcionou até 1964. Alguns anos mais tarde, passa a oferecer também os cursos técnicos de Mineração, Edificações e, posteriormente, de Informática.

No ano de 2002, a ETFOP torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, CEFET - OP, podendo oferecer cursos superiores de tecnologia. Já no ano de 2008, o CEFET - OP participou de uma chamada pública do Ministério da Educação e transformou-se em Instituto Federal Minas Gerais (IFMG). Chegando a um novo patamar do ensino profissional, ampliou ainda mais a área de influência da Instituição e suas responsabilidades, passando a oferecer novos cursos, incluindo licenciatura em Física, licenciatura em Geografia e curso superior de Gastronomia. Pode também ofertar engenharias, bem como cursos de mestrado e doutorado.

Essas alterações mudaram a visão e a posição do professor que aí já existia ou que foi chegando à Instituição quanto a sua relação com a pesquisa. No PPI (Projeto Pedagógico Institucional), documento em que encontramos referências ao que se espera dos docentes, há o seguinte esclarecimento quanto às funções dos professores:

Os professores são agentes históricos, profissionais com responsabilidade social que, para entender os apelos por mudanças e atendê-los, precisariam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-metodológicas, mas, sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimento, na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular; (...). (CEFET-OP, 2008, p. 5)

Na relação dos saberes de que o professor lança mão para exercer sua profissão, a pesquisa é o foco destas discussões. No PPI de 1997, quando da transformação da Escola Técnica Federal de Ouro Preto em Centro Federal de Educação Tecnológica, já há referência a essa ênfase maior na pesquisa, na relação dos professores com a pesquisa e sua importância no contexto da Instituição.

Isso chama a atenção se compararmos com a situação anterior, em que não há essa referência à pesquisa no Regimento Interno da ETFOP. Quando ainda era uma escola técnica federal, havia um contexto que favorecia o desenvolvimento da pesquisa com o regime de dedicação exclusiva. Isso implicaria a participação do docente num processo de investigação. Da mesma forma, a carga horária dos docentes comportava horários para que a pesquisa ocorresse, ainda que, nessa Escola, houvesse uma carga horária de aula que dificultava o envolvimento com a investigação. No entanto, assim como em várias outras entidades federais de educação básica, a pesquisa não era incentivada e nem cobrada. Se, por um lado, a cobrança de resultados não ocorria; por outro, não havia um conjunto de medidas que facilitassem ou promovessem a oportunidade de envolvimento dos docentes nas investigações. Não havia um sistema organizado de liberação de docentes, participação em cursos de pós-graduação ou algo que pudesse estimular o docente a se envolver mais com o processo.

A produção de novos conhecimentos e o professor

Algumas inquietações vão surgindo: De que maneira os professores do IFMG têm lidado com o saber ligado à pesquisa ao longo do tempo e das mudanças do IFMG? Quais as principais preocupações dos pesquisadores? Tais preocupações envolvem temáticas e problemas relacionados aos referenciais teóricos, as abordagens metodológicas e o contexto onde se realiza a pesquisa? Quais os principais propósitos na realização das pesquisas no IFMG? As questões relacionadas com a pesquisa fazem parte das discussões acadêmicas? E, além disso, como esse professor se identifica: professor, professor pesquisador ou pesquisador? E aqui, a pesquisa está sendo tomada também como aquela de foco em assuntos variados e incluindo a pesquisa educacional.

Segundo Tardif (1991, p. 218): “não se pode esquecer que a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade erudita ou científica.” A maior parte da atividade dos docentes envolve a sala de aula. Em todas elas, o que se busca é a melhoria da qualidade da educação. Além disso, produzir novos conhecimentos subentende a capacidade de lidar com as teorias: analisá-las, avaliá-las e decidir em que base estará a pesquisa.

Existe uma ideia, muito difundida, de que a pesquisa tem um valor maior em comparação com a função do docente ao se dedicar à sala de aula. Nesse sentido, há uma supervalorização do docente envolvido com a pesquisa. Interessa saber, portanto, como os docentes dessa Instituição, ao longo dos anos, com as constantes transformações da instituição, vêm lidando com a sua face de pesquisador. Para André (2011, p. 59), “Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter espírito de investigação.”

Mais do que nunca, o lado pesquisador se revela como valorizado tanto com prestígio quanto com o lado financeiro. Há um estímulo, cada vez maior, para que o docente se dedique à pesquisa com a progressão na carreira de docente de uma instituição pública federal de ensino, de acordo com as políticas públicas.

A pesquisa se constitui como um espaço de grande importância e valor para qualquer profissional. Para o professor também apresenta-se como uma forma de conhecer melhor seu trabalho e poder atuar de maneira a entender os meandros dessa atividade. Revela-se, também, um momento propício à reflexão e à construção do conhecimento. Há mesmo uma tendência das pessoas, de forma geral, a buscar nos resultados de uma pesquisa respostas para as dúvidas. No caso da pesquisa educacional, há uma cobrança por teorias que estejam disponíveis para resolver os problemas da prática, principalmente da sala de aula.

O que mais nos afeta é que a instituição de que fazemos parte é, particularmente, uma instituição de Educação Básica, anteriormente focada na formação do técnico de 2º grau ou nível médio. A partir da mudança de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica e, posteriormente, para Instituto Federal de Educação, houve uma maior valorização da pesquisa e, ao longo do tempo, o saber docente ligado à pesquisa passa a ter cada vez mais destaque. Isso ocorre porque, além de o governo brasileiro dar ênfase às atividades investigativas nos Pareceres (Parecer CNE/9/2001) e Resoluções (Resolução CNE/CP/1/2002) dirigidos à Educação e formação nos cursos de Licenciatura, a instituição passa a se dedicar, também, inicialmente, à educação tecnológica e, posteriormente, à educação superior.

Antes os professores da Educação Básica tinham foco, quase exclusivamente, na sala de aula; agora passam a ter o foco também na pesquisa. Promover a junção das duas – sala de aula e pesquisa – é um novo desafio que se coloca aos docentes da Instituição.

Vários estudos se ocupam dessa relação entre professor e pesquisa: Lüdke (2011), André (2011), Zeichner (1998), entre outros. Há aí uma discussão quanto ao professor reflexivo, o professor pesquisador e o pesquisador acadêmico.

Zeichner (1998) avalia a divisão entre o professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico, quanto à pesquisa educacional. Coloca que o professor-pesquisador é aquele que está na Educação Básica e o pesquisador acadêmico, o que está na Universidade. Se, por um lado, a pesquisa desenvolvida por professores-pesquisadores não é vista como uma pesquisa acadêmica e seus resultados nem sempre são valorizados por pesquisadores acadêmicos, por outro lado, as que são realizadas pelos pesquisadores acadêmicos são vistas como deslocadas e, muitas vezes, não respondem a questões ligadas à sala de aula, não respondem às necessidades dos professores. E, muitas vezes, o conhecimento gerado não tem a aplicação ou explicação necessária naquele momento.

As pesquisas, particularmente as educacionais, não precisam ter uma aplicação prática urgente. Por um lado, muitas vezes há necessidade mesmo de amadurecer tudo que se conseguiu observar para posterior aplicação. Essa relação imediata entre o que se percebe num momento investigativo e o seu emprego deve ser avaliada com cautela e tempo. Por outro lado, até que determinados resultados cheguem a ser aplicados na educação, por exemplo, demora muito e pode até mesmo ser obsoleto quando empregado.

Quanto a isso, André (2011, p. 64) sugere que a relação não deva ocorrer de “forma dicotômica, mas como uma possível combinação, com benefícios para ambos os lados”. Acredito que essa é uma alternativa muito viável para os dois, tanto o pesquisador quanto o professor precisam trabalhar em conjunto para que o resultado ou as conclusões a que chegarem representem um ganho para todos.

Gatti (2001) também se refere à pouca utilização das pesquisas educacionais, além da insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou de inovações no sistema educacional. O autor cita alguns fatores que levam a isso, como: distanciamento das Universidades em relação aos problemas práticos, visão idealizada e teórica da Universidade sobre o ensino e a inexistência quase total de trabalhos conjuntos, principalmente.

Na busca por alternativas para o envolvimento de pesquisadores e professores, há opções citadas por Nunes e Cunha (2007), Zeichner (1998) e Huberman (1999, citado por SANTOS, 2011). Este último sugere o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores como um ganho para os dois. Tanto Zeichner (1998) quanto Nunes e Cunha (2007) sugerem a chamada pesquisa-ação. Nunes e Cunha (2007) ressaltam as vantagens de cada um dos segmentos: para os pesquisadores, essa é uma forma de se inserir no meio escolar e, para os professores, seria uma forma de ter seus conhecimentos e sua prática valorizados. Para Zeichner (1998), essa é a vantagem desse tipo de pesquisa, pois os acadêmicos podem prover os professores de conhecimentos sobre os métodos de pesquisa, dar assistência na análise, na interpretação de dados e, por outro lado, os professores podem prover os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola, do currículo e da instrução.

A pesquisa-ação, segundo Franco (2005), corresponde a uma pesquisa em que pesquisa e ação estão juntas e o objetivo é a transformação da prática. Existem três tipos de pesquisa-ação. Uma delas ocorre quando um grupo de referência solicita a um grupo de pesquisadores uma investigação e é chamada pesquisa colaborativa. Outro tipo é a pesquisa-ação crítica, que ocorre quando a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo e é sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo por objetivo a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera necessárias. O terceiro tipo ocorre quando a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e somente o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados de sua aplicação, pode ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Tanto Zeichner (1998) quanto André (2011) e Gatti (2001) discutem ainda a relação dos pesquisadores acadêmicos e os docentes por eles pesquisados, uma vez que a postura dos acadêmicos tem sido a de buscar primordialmente as mazelas da atuação do professor. Muitas vezes a complexidade das situações vividas pelos docentes não é levada em consideração e nem “suas competências construídas na prática profissional” (Gatti, 1992). Ainda que essa relação esteja sendo discutida e mudada com pesquisas que envolvem realmente os dois grupos, ainda existe uma resistência por parte dos docentes para a participação em tais processos. Tanto Zeichner (1998) quanto Gatti (1992) sugerem que as Universidades tenham uma participação mais efetiva na formação dos docentes e assumam seu papel de colaboração nesse processo. Zeichner (1998) cita o fato de a faculdade de educação onde trabalha estar localizada perto de uma escola que atende estudantes negros e pobres e os professores da faculdade citada tratarem justamente desses assuntos em suas pesquisas e não

se envolverem com a escola em dificuldade.

Outro ponto importante levantado por Zeichner (1998) está ligado ao fato de que as pesquisas educacionais, quando enfatizam o lado negativo da atuação do profissional, acabam resvalando na situação da mulher, mesmo que inconscientemente. Isso porque essa parcela da população é que compõe, em grande medida, o universo da docência.

Em geral, as pesquisas realizadas por professores que pesquisam não recebem a atenção dos acadêmicos (professores universitários). Tanto Zeichner (1998) quanto Gatti (2011) ressaltam esse aspecto. As pesquisas realizadas por esses professores são vistas como menores, sem rigor metodológico, sem rigor teórico. E, muitas vezes, faltam mesmo tanto o rigor metodológico quanto o teórico e acabam servindo mesmo para que o professor tenha um diploma e, posteriormente, progressão na sua carreira.

Segundo Zeichner (1998), a pesquisa do professor acaba sendo tolerada apenas como uma forma interessante e menos opressiva do desenvolvimento profissional do docente, mas poucos acadêmicos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e poucos reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido.

Para Lisita, Rosa e Lipovetsky (2011) é importante que o docente seja preparado para fazer pesquisa. Essa preparação pode se dar tanto na formação inicial quanto na continuada. Segundo essa perspectiva, há a necessidade de uma formação que considere a natureza “complexa e incerta do trabalho docente”, defendendo a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor pela sua própria reflexão. Isso requer uma formação que lhe permita teorizar a sua prática, participar da produção de seu conhecimento profissional, chegar a propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto social mais amplo.

As autoras citadas não se furtam em esclarecer que há diferenças entre a pesquisa realizada pelos professores e pelos acadêmicos. Ressaltam que os contextos de um e de outro se apresentam de forma muito diferente, particularmente no que diz respeito ao tempo, disponibilidade e outros elementos, mas que a participação dos professores na formação de conhecimentos deve estar pautada pela pesquisa.

As diferenças quanto às condições para a realização de pesquisa entre professores e acadêmicos é largamente discutida. Existe um ambiente mais propício à pesquisa nas Universidades, em função dessas condições. Existe também toda uma cultura da investigação que ali já se encontra instalada e sacramentada. Na Educação Básica, esse é um elemento razoavelmente novo. Há necessidade de um tempo para essas adaptações e para (quem sabe?) uma revisão de objetos e métodos de pesquisa.

Ao discutir a pesquisa no contexto das políticas educacionais, Nunes e Cunha (2007) propõem definições, segundo elas mesmas, iniciais, para professor reflexivo e professor-pesquisador. O professor-pesquisador, para as autoras, seria aquele que “integra experiências anteriores em uma análise de compreensão atual, colocando-se em constante superação” (NUNES; CUNHA, 2007), mas essa superação estaria ancorada em normas técnicas e científicas, que terão como resultado um conhecimento sistematizado. O

professor reflexivo seria aquele que “pode refletir acerca de sua atividade tendo como base o conhecimento acumulado ao longo de sua prática e da reflexão teórica sobre sua prática” (NUNES; CUNHA, 2007). A definição de professor-pesquisador parece, dessa forma, muito mais democrática, no sentido da abrangência e no intuito de valorizar a postura do professor diante da pesquisa. O pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador ficariam no mesmo grupo.

Para Santos (2011), baseando-se em Shön, o profissional reflexivo parte de sua prática, mas a analisa numa forma rigorosa, fazendo identificação de problemas, implementando alternativas para solucioná-los, registrando e analisando os dados. Dessa forma, a atividade profissional seria muito próxima da atividade de pesquisa.

Apesar das diferenças, o que chama a atenção é o fato de que, em todos os conceitos, permanece o respaldo na teoria. O conhecimento acumulado ao longo dos tempos e a busca de uma identidade com o que mais se ajusta à realidade é uma função do professor quando está diante de seus alunos e faz suas opções.

Quanto à questão da diferença entre professor-pesquisador e professor reflexivo, Santos (2011) apresenta a análise feita por Smith e Lytle, em 1999, a respeito do professor-pesquisador e aponta que o objetivo da proposta seria “voltado para o compromisso com uma educação mais progressista em que, por meio da pesquisa, o professor construiria maneiras alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes” (Santos, 2011, p. 17). Sendo assim, o professor seria também produtor de conhecimento e a autora encaminha sua análise no sentido de colocar as situações em que o professor-pesquisador se envolveria.

O professor, ressalta a autora, tornar-se-ia reflexivo por meio da realização de pesquisas. Reforça a ideia de outros autores, quando atribui importância ao trabalho conjunto entre pesquisadores e professores para que ambos tenham ganho com a relação ensino/pesquisa.

E a pesquisa, o que é?

Por fim, podemos abrir a discussão, importante também nesse momento, a respeito da representação da pesquisa. O que é pesquisa? Como se configura esse processo? As comunidades científicas estabeleceram critérios para identificar o que vem a ser pesquisa e, no entanto, quando propostas alternativas aparecem, são vistas como “profanação desse modelo” (SANTOS, 2011). Quanto a essas possibilidades, a autora ressalta que os novos caminhos poderiam ser vistos como novas formas de luta contra certas forças hegemônicas e contra hierarquias que existem no plano da construção do conhecimento.

Beillerot (2011) também faz essa discussão e propõe alguns elementos para a caracterização de pesquisa. Coloca condições básicas como: a produção de conhecimentos novos, produção rigorosa de encaminhamento e a comunicação de resultados. O autor chama de pesquisa de “segundo grau” aquela que também atende outras condições como possibilidade da pesquisa trazer uma dimensão crítica e de reflexão, uma sistematização na coleta de dados e que as interpretações sejam enunciadas segundo teorias reconhecidas e

atuais. Para ele, as pesquisas, comumente chamadas de universitárias, seriam as de segundo grau.

Segundo Vasconcellos (2002), os cientistas apresentavam o mundo e seus fenômenos a partir das referências da simplicidade, estabilidade e objetividade. E, no entanto, a ciência de hoje não se sustenta com esses paradigmas e discute outros: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade.

A complexidade não é nova, mas o seu reconhecimento pela ciência é. Ela explica a complexidade com base, também, na sua etimologia, no latim *complexus*, ou seja, o que está tecido em conjunto, como uma tapeçaria. Outro ponto importante associado a esse paradigma é a contextualização. Todos os fatos do mundo estão dentro de um contexto e são por ele influenciados. Então, contextualizar é, portanto, realizar operações lógicas contrárias às de disjunção e redução, contrárias às operações de simplificação que produzem uma simplicidade atomizada.

A estabilidade, tão defendida por vários cientistas, apresenta-se como uma situação difícil para as ciências biológicas e humanas. O reconhecimento da instabilidade do mundo como um dos paradigmas da ciência, transforma a visão que temos do mundo como algo que se transforma continuamente.

Por último, o paradigma da intersubjetividade refere-se ao reconhecimento da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo nos moldes que a ciência o considera. Daí se observa que a validação das experiências subjetivas se fará no que Vasconcelos (2002) chama de *espaços consensuais*, de acoplamento estrutural entre observadores, espaços em que os observadores podem estabelecer relação entre o que se percebe na situação da pesquisa e o que a ciência atual permite perceber.

Quando observamos o IFMG, podemos perceber que um outro ponto ligado à pesquisa e que merece atenção é o próprio objeto de estudo, uma vez que as pesquisas estão inseridas numa escola, mas nem todos os professores que pesquisam o fazem com temas da educação. Muitos escolhem temas ligados à área técnica em que se inserem. Isso não se constitui um problema, mas ressalta uma particularidade desse tipo de Instituição. Em Soares (2011), a autora discute a pesquisa nas áreas específicas e o curso de formação de docentes. No entanto, acredito que poderíamos encaixar as discussões e as conclusões a que essa autora chega, associando ao universo do IFMG- *Campus* Ouro Preto.

O essencial é dizer que o domínio do conhecimento das áreas específicas se faz extremamente necessário, uma vez que para que o docente possa exercer sua ação pedagógica de forma pertinente e competente, é importante que seja “um professor cuja formação tenha sido influenciada – marcada, determinada – pelas pesquisas na área específica ou nas áreas específicas” (Soares, 2011). Ressalta ainda a necessidade de que haja uma recomposição da fragmentação para sua totalidade. Gatti (1992) discute também essa questão, mas ligada ao licenciado, que ela chama de “pingente pendurado em duas canoas”, pois, se por um lado, por exemplo, ele é matemático, por outro, é professor de Matemática.

No IFMG, temos também esses “pingentes”, não só quando nos referimos aos professores que trabalham com disciplinas do Ensino Médio, mas também porque no quadro

de professores existem professores que lecionam as matérias do curso Técnico. Isso leva a um distanciamento maior ainda, em alguns casos, da dimensão pedagógica do trabalho docente. Se, por um lado, são professores do Ensino Médio, com conteúdos específicos, por outro, são professores de um curso Técnico e o assunto com o qual trabalham deveria estar inserido no conjunto do curso Técnico. Há a possibilidade de direcionar assuntos de textos que se insiram no conjunto dos conhecimentos de cada curso. Teríamos um trabalho mais próximo do provável mundo de trabalho de que esses alunos vão fazer parte.

Dentre os professores que compõem o quadro do Instituto, vários possuem apenas a formação técnica, muitos são engenheiros que passaram a exercer a profissão de docente. Apesar de programas, que foram oferecidos há 20 anos, como formação continuada, que visaram à capacitação desses profissionais para o exercício da docência, hoje, há muitos formados só na sua área específica. Essa é uma discussão antiga quanto à possibilidade de profissionais de diversas áreas exercerem a função de professor. Para Gatti (1992), trata-se de um consenso dizer que a formação de professores necessita da articulação entre as dimensões da disciplina específica com as das ciências da educação. Para trabalhar com educação, é preciso conhecer mais sobre o assunto.

O quadro ainda se torna mais complexo quando avaliamos que há docentes que hoje atuam no Ensino Médio, no Ensino Médio na modalidade PROEJA, no Subsequente e no Superior, de forma concomitante com uma ou duas outras. O que quero ressaltar aqui é que o professor possui um ambiente de trabalho muito diversificado. Se, por um lado, tem os conhecimentos específicos de sua disciplina, trabalha com alunos e deve ter formação para estar dentro de uma sala de aula; por outro lado, cada segmento dos citados há pouco representa um contexto específico, com particularidades do tipo de aluno a atender. As diferenças quanto à idade, à necessidade ou possibilidade de já estar trabalhando, o tempo de escolarização e o tempo que o aluno passou fora da escola constituem características importantes de cada um desses segmentos e devem ser levados em consideração. Nesse contexto, o trabalho de um professor que se dedica a mais de um desses segmentos é maior e exige dele preparação.

Existe uma Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Extensão em cada *campus* do IFMG. No *campus* de Ouro Preto, há pesquisas associadas aos programas de PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica), PIBIC Jr, PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação) e PIBITEC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação) para os cursos Técnicos Subsequentes.

Esse contexto, junto dos vários programas associados à pesquisa, revela um interesse crescente pela pesquisa e também a complexidade e a diversidade da constituição de um Instituto Federal que passou por tantas mudanças ao longo dos últimos anos.

Nos últimos anos, também, alguns projetos foram desenvolvidos no IFMG. Para avaliá-los e selecioná-los existe um Comitê de Pesquisa. No ano de 2012, para ilustrar, o Instituto, no *campus* de Ouro Preto, conta com 35 projetos em andamento e 29 docentes envolvidos. Dos docentes envolvidos, cinco trabalham somente no Ensino Médio, ou seja, na Educação Básica. É um número que demonstra a inserção importante da pesquisa no cotidiano da Instituição.

Considerações finais

Nesse momento, é importante observar a forma como essa instituição vai lidar com tantas diferenças, uma vez que está constituída por níveis e atividades bem diferentes, como já citado anteriormente. Aos poucos vai se constituindo a identidade do IFMG, mais especificamente discutida, nesse texto, quanto ao *Campus* de Ouro Preto.

Conhecer mais a trajetória desses professores em suas práticas, sua formação, seus saberes e, particularmente, como tem sido a relação desses com a pesquisa revela-se desafiador. Particularmente, isso acontece porque a instituição faz parte de um conjunto novo de instituições no país, os Institutos Federais.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE OURO PRETO (CEFET-OP). **Projeto Pedagógico Institucional**. Ouro Preto: CEFET-OP, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. In: **Pesquisa e Ação**. São Paulo, v.31, no 3, p.483-502- set/dez, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores do Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. In: Educ. Soc. Vol 23, no 80, Campinas, Set. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n.113, p.65-81, 2001.

GATTI, Bernardete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 81, p. 70-74, 1992.

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva e LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LÜDKE, Menga(coord.). **O professor e a pesquisa**. 7ed. São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes e CUNHA, Maria Amália de Almeida. **As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica**. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação. UFG, 32(1): 159-173, jan/jun.2007.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos**

professores. 12ed. São Paulo: Papirus, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, no 4, 1991.

VASCONCELOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico-** o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M (orgs.) **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras/ALB, 1998, p 207-236.



Reflexões sobre o desempenho acadêmico

Rita Nogueira dos Santos

Os educadores do Brasil têm convivido com diversos ataques à educação pública e, por isso, vários projetos têm sido desenvolvidos para que se possam sanar os problemas que afetam diretamente o trabalho educativo. No entanto, é comum encontrarmos pessoas dizendo que se trata de utopia, sem refletir que a esperança não quer dizer cruzar os braços, como dizia Paulo Freire, e sim procurarmos alcançar o futuro desejável que nasce da denúncia por meio da ação reflexiva.

Considerando que, qualquer que seja a posição ideológica, a educação é uma atividade de princípios com a qual se pode promover, entre outras coisas, a justiça, a equidade, a formação de cidadãos democráticos e trabalhadores competentes, procuro socializar atitudes positivas adotadas nas salas de aula do IFMG – *Campus* Ouro Preto com base em uma pesquisa realizada em 2010.

A escola deve ser um espaço para formar cidadãos conscientes, capazes de construir suas respostas, suas resistências e adesões, não só no momento do trabalho de ensino-aprendizagem, mas também nos corredores, nas suas ações rotineiras; e os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem deveriam se envolver nesse processo, possibilitando a formação de um trabalhador capaz de transformar não só um objeto ou uma situação em uma outra coisa, mas transformar a si mesmo no trabalho e pelo trabalho, isto é, ao mesmo tempo em que há o compromisso de formar os trabalhadores tecnicamente capazes, há a exigência da sociedade: formar cidadãos em condições de realizar-se por meio do trabalho consciente, responsabilizando-se por suas atitudes perante os desafios do mundo moderno.

Nos últimos anos, um tema se tornou comum a todos os profissionais da educação: renovar a escola, o que, para muitos, significa reinventá-la. Reforma passou a ser a palavra de ordem. Os debates, além de deixarem claro que a mudança é mesmo necessária, serviram para jogar luz sobre pesquisadores que vêm se dedicando a buscar caminhos para adaptar a realidade escolar aos novos tempos.

De acordo com Libâneo (1994), o processo de ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. É preciso que o educador tome consciência do conflito social no qual está inserido, pois assim contribuirá para a transformação efetiva da sociedade, uma vez que é pela educação e cultura que a sociedade se sustenta, que a humanidade se constrói e que a democracia se solidifica.

É necessário analisar o trabalho docente e as práticas pedagógicas, não para criticá-los, mas para propor mudanças a curto e longo prazos, a partir da mobilização no presente; segundo Said (2010), forma-se a pessoa do futuro na escola do presente, e essa responsabilidade não pode, em nenhum momento, ser esquecida pelos profissionais da educação. Para Candau (1983), o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e a sociedade o quer conforme convém à sua economia interna, ao seu equilíbrio.

Mais do que em qualquer outra época, o mundo atual formula sucessivos e constantes apelos à pedagogia, já que as rápidas transformações por que ele passa afetam de modo direto e imediato a educação. E transformá-la requer novas estruturas, novos agentes, novas formas de administrar e, principalmente, a participação da comunidade. É urgente repensar, mais uma vez, a escola e o seu papel na sociedade para que se busquem alternativas, como, por exemplo, assumir a ideia de que a aprendizagem parte do conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada, porque se baseia na ação conjunta de todos os componentes da comunidade; participativa, porque depende da correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua e permanente, porque, na sociedade atual, recebemos muita informação, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua.

O'Sullivan (2004) assumiu a postura de que a "globalização" está se tornando uma religião, não uma religião que cultiva o espírito humano; na verdade, perverte o espírito humano; com sua ênfase chocante nos bens materiais. "O que está acontecendo em nosso tempo sob a capa da "globalização" é nada menos que o assassinato da alma." (O'SULLIVAN, 2004, p. 376).

Imbernón (2000) caracterizou o século XXI como um século com um futuro desconhecido e salientou que o referencial das pessoas é composto de ilusão e receio, já que, nas décadas finais do século XX, não foram corrigidas as imensas desigualdades sociais, de alcance planetário, nem foram reparadas as injustiças históricas.

Quino²², embora não esteja ligado diretamente à área de Educação, também deixou impresso no cartum o seu sentimento em relação à sua desilusão com os rumos da educação e com relação aos valores propagados no nosso século, conforme ilustra a Figura 1, a seguir:



22 Quino - Joaquín Salvador Lavado - é argentino, humorista gráfico e criador de histórias em quadrinhos.



Figura 1 – Charge sobre educação

Fonte: sites.google.com/site/portalculturalbrasil/home/quino (Acesso em: 10 nov. 2012)

É preciso que a escola seja atuante no processo de transformação desse sistema autoritário e repressivo que está em vigor, é preciso que cada participante da comunidade escolar pense na parte que lhe cabe. Por isso, quando se propõe uma educação para o futuro, é preciso fazer uma análise do presente, verificar o que se pode aproveitar, descartar as experiências negativas e ampliar as perspectivas para que haja realmente uma base sólida em que se apoiarão as mudanças pretendidas. Se não queremos ficar apenas nas palavras, desenvolver a educação para a cidadania tem fortes implicações para os programas, para as relações e para os modos de vida e de decisão no âmbito escolar.

Delors (1999), coordenador dos trabalhos da Comissão Internacional da Unesco sobre Educação para o século XXI, cujo título é “Educação – um tesouro a descobrir” e cujo objetivo foi anunciar os quatro pilares da educação para o século XXI, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundada em quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser) que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. É necessário aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de disciplinas. Isso também significa que é necessário aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir cada vez com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidades de cada indivíduo:

memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Oficialmente, essa é a educação que o mundo deseja para o século XXI; no entanto, o professor continua agindo isoladamente, muitas vezes, sem ter claros os objetivos a serem alcançados e sem contar com a participação da comunidade escolar, embora todos concordem que é a partir da ação conjunta dos diferentes agentes envolvidos que podem ser realizados desafios e definidos objetivos, a projeção das atividades e a avaliação dos resultados. No momento em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

E, no espaço escolar, muitos professores continuam solitários, tentando mudanças para diferenciar o ensino, a fim de entender e superar o fracasso escolar. Mas é preciso ultrapassar esse estado, é preciso projetar o que podemos realizar no futuro a curto e longo prazos e isso deve ser feito criticamente, refletindo sobre a prática, pois não é ela que é formadora, mas a reflexão sobre ela. É necessário mudar o foco da formação de professores: de modelos teóricos muito formais, prisioneira de modelos tradicionais para a prática reflexiva, cuja importância maior é a reflexão para a transformação. Em Freire (1997), fica claro que o fazer é inerente à educação porque ela é uma forma de intervenção crítica no mundo histórico, concreto e real. Em síntese, de acordo com Imbernón (2000), a educação deve recuperar os princípios de convivência baseados na liberdade, no diálogo e na responsabilidade, o que é base da luta contra o conformismo, o medo e o silêncio das pessoas.

Para que isso aconteça, a comunidade deve atuar juntamente com os professores, pois eles sentir-se-ão impotentes diante dos valores que imperam na sociedade: individualismo, competitividade, violência, conformismo, desinformação etc. As instituições de ensino deverão ensinar a administrar conflitos para que isso se reverta no crescimento e na maturidade dos envolvidos, pois é preciso ter capacidade para entender que se é parte fundamental de um todo e que se deve contribuir para a sua conservação e progresso, sem se afastar das tendências que a sociedade contemporânea vislumbra. O desenvolvimento da educação pode se dar por meio do intercâmbio de experiências inovadoras, comprovadas pela prática, de âmbito social, integral, humanista e ecologicamente sustentável, respeitando-se os valores culturais próprios.

A educação representa um desafio permanente, exigindo do professor, da escola, a capacidade de readaptar-se constantemente e assimilar novos instrumentos para interagir com seu tempo e seu meio. A educação que temos e a que queremos deve partir da construção da imagem do desejável, do presente para o futuro, por isso um aspecto essencial dela é ser projeto e isso distingue a importância de um certo imaginário individual e coletivo que o configure e dê força de projeção futura. É preciso entender onde estamos e para onde nos leva o que fazemos. Algumas ações de hoje podem e devem ser propostas para a educação de amanhã, no entanto precisam ser relidas e revitalizadas. A leitura e a escrita, por exemplo, podem ser entendidas como construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura, portanto, inseparáveis da educação, por isso a aquisição da leitura e da escrita supõe colocar os indivíduos às portas do saber, o que implica a posse do conhecimento pelo

domínio da linguagem.

O pensamento moderno em educação supõe estimular, a partir das experiências adquiridas, a liberdade, a independência pessoal, o valor da expressão de cada um e da autonomia dos sujeitos como sementes das quais poderá nascer uma atitude crítica para a reconstrução da tradição.

Desempenho escolar

Nos dias atuais, estamos vivendo um novo olhar sobre a realidade, em que as tradicionais metodologias, baseadas na transmissão de informação, não respondem às necessidades da sociedade e o desempenho escolar dos alunos configura-se como um problema que deve ser superado de modo que a educação cumpra o seu papel, que é atuar na formação de capacidades intelectuais, na sua aplicação a problemas, na situação da vida cotidiana, no mundo do trabalho e na construção de conhecimento em todas as áreas curriculares.

Embora sejam essas as diretrizes educacionais, de acordo com Freire (1997), a tarefa do professor não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E, para ele, uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas.

Seguindo essa linha de raciocínio, tanto o aluno quanto o professor estão sujeitos a transformações constantes, muitas vezes, imprevisíveis. Daí ser fundamental conhecer o conhecimento existente e estarmos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Morin (2008) questiona a expansão controlada do saber, argumentando que o conhecimento só se concretiza quando relacionado com as informações e inserido no contexto dessas. É o mesmo que dizer que ter informações não é saber, pois, se somos tão bem informados, por que não sabemos o que fazer? Por que não sabemos enfrentar os grandes desafios de nossa época? Para ele, saber é colocar e tratar os problemas de acordo com princípios organizacionais que permitam dar sentido às informações.

Segundo Perrenoud (2000), há dois obstáculos que impedem a escola de progredir: muitas reformas educativas não foram postas em prática, continuam sendo somente boas ideias; a exigência de competências e grau de profissionalização que ainda não condizem com a realidade do corpo docente.

Segundo Morin (2000), educar para compreender uma disciplina determinada é uma coisa, educar para a compreensão humana é outra coisa. O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico; portanto, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino.

Uma pesquisa com 2.765 alunos que estavam cursando o Ensino Médio em 46 escolas da rede pública em Minas Gerais e com mais 600 jovens que haviam abandonado os estudos entre 2006 e 2009, promovida pelo Instituto Unibanco, em 2010, confirmou alguns motivos que levam ao abandono das salas de aula. Entre eles, destacam-se: baixa condição

socioeconômica, gravidez, necessidade de trabalhar para ajudar a família e defasagem idade-série.

Outro fator que contribui para o afastamento dos jovens da sala de aula é a relação aluno-escola. Primeiramente, a dificuldade de aprender. Quanto maior a dificuldade, mais chance de ele abandonar a escola. Quando o aluno anseia por uma escola dinâmica e inovadora, ele tem 21% mais chance de sair.²³

Há muito tempo, o problema da aprendizagem vem sendo discutido em nossas escolas, mas, por ser um assunto polêmico, pouco se fez até hoje para identificar a origem do fracasso e solucionar esse problema. Falar em reprovação é falar de autoestima, o primeiro sentimento que surge é o da incapacidade, e, nesse momento, seria de suma importância que os profissionais da escola fossem preparados para ajudar os alunos a superarem esse obstáculo; no entanto, a questão ainda é tratada de maneira que intensifica mais ainda o fracasso.

A avaliação, que deveria ser um processo que acompanha o desenrolar de uma atividade, corrigindo-lhe o rumo e adequando os meios aos fins, configura-se como uma punição por não ter atingido um objetivo. Espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado e, em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente; a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo ao invés de uma reconstrução dos objetivos, dos conteúdos e dos procedimentos de ensino.

Perrenoud (2000) aponta algumas práticas que ele chama de *velhas utopias pedagógicas e didáticas* como diferentes maneiras de lutar contra os *velhos demônios da escola*: reconstruir e negociar os objetivos, os conteúdos e a avaliação; diversificar as tarefas para que os aprendizes possam se preparar para diversas situações, favorecer o espaço para o projeto pessoal do aluno em aula; trabalhar a metacomunicação em torno do trabalho escolar, trabalhar os objetivos concretos explicitando os saberes e as competências.

Essas “velhas utopias” podem ser observadas em qualquer espaço de aprendizagem onde o compromisso da comunidade escolar com a educação é determinante para a sociedade. No entanto os responsáveis pelo sucesso dessas práticas se veem frustrados por não conseguirem atingir as metas propostas e é comum ouvirmos professores lamentando os insucessos durante o ano letivo, mesmo tendo a consciência de que fizeram o que estava ao seu alcance.

Como professora do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Preto há dezoito anos, uma das questões que tem me incomodado, desde há muito tempo, é o problema do alto índice de repetência no Ensino Técnico Integrado (ensino médio e técnico integrados), principalmente na primeira série. O fracasso escolar é ainda um problema para ser resolvido e não houve, nos últimos cinco anos, uma política educacional para diminuir esse índice por meio, por exemplo, de práticas pedagógicas concretas e coletivas; o que se

23 Pesquisa: Determinantes do Abandono do Ensino Médio pelos Jovens no Estado de Minas Gerais. Autores: Tufi Machado Soares (CAED/UFJF), Amaury Patrick Gremaud (USP/Ribeirão Preto), Neimar Fernandes (CAED/UFJF), Luis G. Scorzafave(USP/Ribeirão Preto), Mariana Calife (CAED/UFJF), Alexandre Nicoletta (USP/Ribeirão Preto), Mariana Ferraz (CAED/UFJF) e Walter Belluzo Jr. (USP/Ribeirão Preto). Publicada na revista Educar para crescer, sob encomenda do Instituto Unibanco.

pode observar são ações isoladas do corpo docente.

Em 2010, como parte da minha tese de doutorado, foi realizada uma pesquisa no Instituto, com professores e alunos do Ensino Integrado, a fim de detectar ações positivas que merecem ser compartilhadas com a comunidade, objetivando responder algumas perguntas que têm inquietado a comunidade do IFMG - *Campus* Ouro Preto, tais como:

- Se a escola é um espaço para formar cidadãos conscientes, capazes de construir suas respostas, suas resistências e adesões, não só no momento do trabalho de ensino-aprendizagem, mas também nos corredores, nas suas ações rotineiras, o que os professores do Ensino Integrado têm feito para que o IFMG - *Campus* Ouro Preto cumpra essa missão?

- Que fatores influenciam o desempenho dos alunos no Ensino Integrado do

IFMG - *Campus* Ouro Preto?

- O que fazer para aumentar o índice de aprovação no Ensino Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Preto?

- Há relações entre a repetência e a insatisfação do aluno com relação às disciplinas cursadas, relacionando o posicionamento do professor (apresentação de plano de curso, organização didática, preocupação com a aprendizagem dos alunos) e a satisfação dos discentes?

- Existe consonância entre os conceitos do aluno sobre “boa escola” e “bom professor” e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes avaliados positivamente por ele?

Foi possível observar por meio dos gráficos a seguir que, nos últimos cinco anos, não ocorreu uma diminuição linear no índice de reprovação: em 2006, o índice de reprovação foi de 33,7%; em 2007, foi de 30,7%; em 2008 foi de 33,7; em 2009, foi de 29%; e, em 2010, foi de 33,3. Esse resultado foi influenciado pelas turmas de terceira série, nas quais o índice de reprovação é muito inferior ao da segunda série e, mais ainda, ao da primeira série.

Nas turmas de primeira série, esse percentual é muito elevado e, embora tenha sido possível analisar o rendimento por turma somente nos anos de 2007, 2009 e 2010; porque o resultado dos outros anos não constava no sistema eletrônico que faz o registro acadêmico, pode-se, por meio dos dados obtidos, ter a percepção da gravidade do problema pelo qual o Instituto é responsável.

O percentual de rendimento escolar dos alunos por série revela que, novamente, não ocorreu uma diminuição linear no índice de reprovação. Em 2009, ela diminuiu em relação a 2007 e, em 2010, aumentou, considerando-se os resultados de 2009.

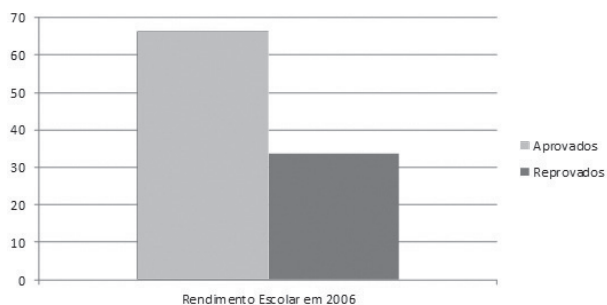


Figura 1: Percentual do rendimento escolar geral dos alunos do IFMG – *Campus* Ouro Preto – em 2006
Fonte: Dados da Pesquisa

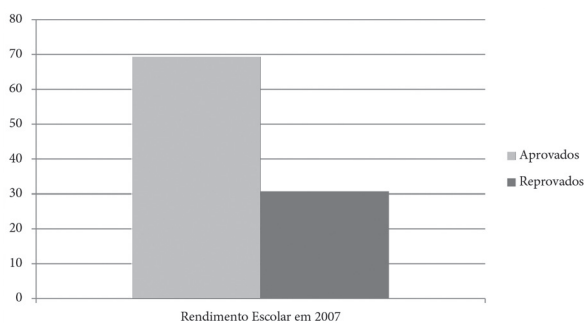


Figura 2: Percentual do rendimento escolar geral dos alunos do IFMG–*Campus* Ouro Preto – em 2007
Fonte: Dados da Pesquisa

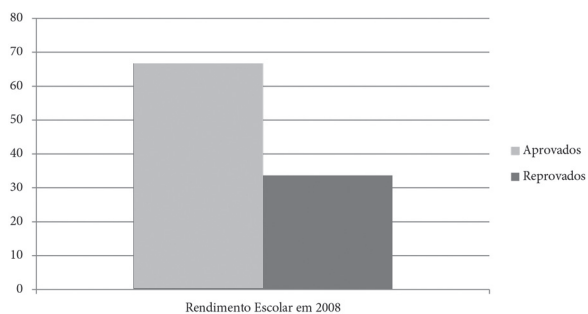


Figura 3: Percentual do rendimento escolar geral dos alunos do IFMG–*Campus* Ouro Preto – em 2008
Fonte: Dados da Pesquisa

Reflexões sobre o desempenho acadêmico

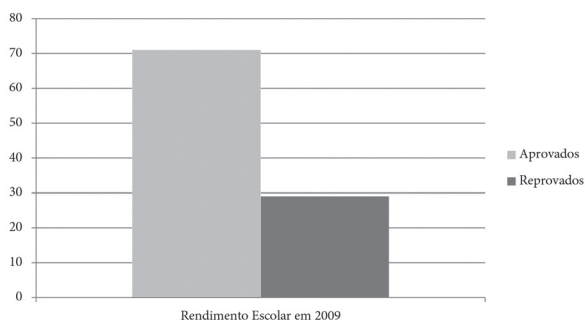


Figura 4: Percentual do rendimento escolar geral dos alunos do IFMG – *Campus* Ouro Preto – em 2009
Fonte: Dados da Pesquisa

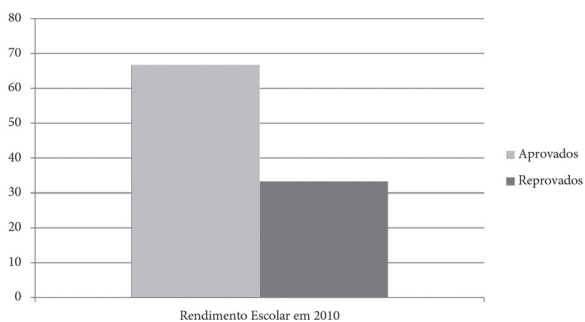


Figura 5: Percentual do rendimento escolar geral dos alunos do IFMG – *Campus* Ouro Preto – em 2010
Fonte: Dados da Pesquisa

Como se pode observar nas Figuras 6, 7, 8, a seguir, esse resultado foi influenciado pelas turmas de terceira série, em que o índice de reprovação é muito inferior ao da segunda série e, mais ainda, ao da primeira série.

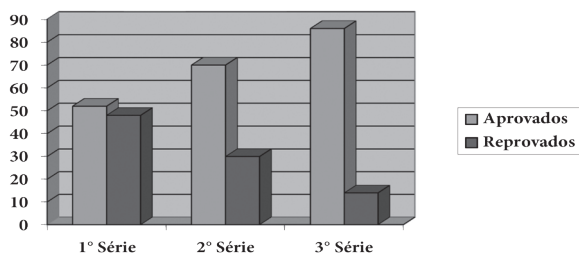


Figura 6: Percentual do rendimento escolar por série dos alunos do IFMG-*Campus* Ouro Preto – em 2007
Fonte: Dados da Pesquisa

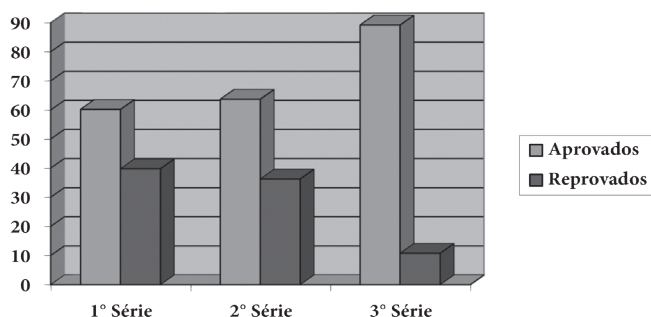


Figura 7: Percentual do rendimento escolar por série dos alunos do IFMG – Campus Ouro Preto – em 2009
Fonte: Dados da Pesquisa

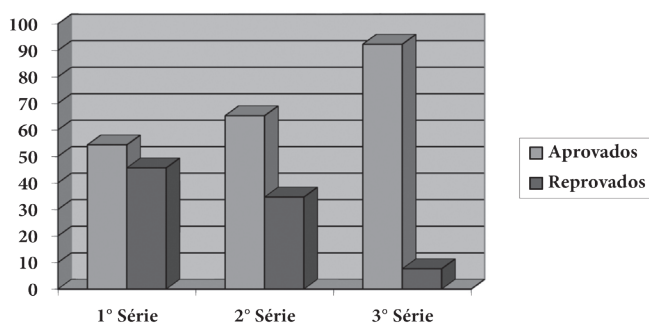


Figura 8: Percentual do rendimento escolar por série dos alunos do IFMG – Campus Ouro Preto – em 2010
Fonte: Dados da Pesquisa

Embora os docentes, por meio de um questionário aplicado em 2010 para a realização de minha tese de doutorado, afirmem terem empregado estratégias pedagógicas visando à melhoria do desempenho dos alunos, não houve mudanças significativas no índice de reprovação do Ensino Integrado. Isso nos leva a supor que estratégias pedagógicas tomadas isoladamente não garantem a diminuição do índice de reprovação. É preciso uma política educacional sistemática que envolva todos os participantes do processo. Dentre as respostas dos alunos e professores a respeito de diversos tópicos, merecem destaque algumas análises que podem contribuir para o início da prática reflexiva.

Conceito de “Boa Escola” e conceito de “Bom Professor”

Ao elaborar o questionário, levantaram-se algumas hipóteses: os alunos mais satisfeitos com as disciplinas cursadas tendem a ter maior índice de aprovação; o posicionamento do professor (apresentação de plano de curso, organização didática,

preocupação com a aprendizagem dos alunos) influencia na satisfação dos discentes no que diz respeito às disciplinas cursadas; há concordância entre os conceitos que o aluno tem sobre “boa escola” e “bom professor” e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes bem avaliados por ele. De modo geral, observa-se que os discentes e docentes concordam com as respostas sugeridas, sendo importante enfatizar que, no caso dos professores, as respostas concedidas correspondem ao percentual total em cada um dos fatores abordados, como pode ser observado nas tabelas seguintes. Vale lembrar que ambos tiveram oportunidade de acrescentar ao questionário itens não mencionados.

Para verificar a existência de compatibilidade entre alunos e professores com relação aos conceitos de “Boa Escola” e de “Bom Professor” foram comparadas as frequências de respostas para as perguntas que abordavam aspectos do cotidiano escolar. É importante ter em vista que esses conceitos são, a princípio, construídos a partir da minha percepção sobre o que é uma boa escola e um bom professor.

Tabela 1: Concordância com relação a aspectos correspondentes à expressão “Boa Escola”, segundo os alunos e professores

Aspectos correspondentes à expressão “Boa Escola”	% de Concordância	
	Alunos	Professores
Acolhimento dos alunos com atenção e respeito	89,3	100,0
Preocupação com os problemas dos alunos	83,8	100,0
Investimento na formação dos professores	91,9	100,0
Preocupação com a relação professor-aluno	80,1	100,0
Interesses pedagógicos	82,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Faz-se importante salientar que, na visão dos alunos, a maior concordância para com os fatores que contribuem para o conceito de “Boa Escola” são o investimento na formação dos professores (quase 92%) e o acolhimento dos alunos com atenção e respeito (cerca de 80%).

No que concerne à expressão “Bom Professor”, ressalta-se que os alunos parecem considerar aspectos relacionados à aprendizagem como sendo significativos para tal conceito, como se pode notar no percentual dos itens “capacidade de promoção do conhecimento” (91,5%) e “disponibilização de lista de exercícios (93,85)”.

Tabela 2: Concordância com relação a aspectos correspondentes à expressão “Bom Professor”, segundo os alunos

Aspectos correspondentes à expressão “Bom Professor”	% de Concordância	
	Alunos	Professores
Capacidade de promoção do conhecimento	91,5	100,0
Junção da teoria com a prática	89,3	100,0
Desenvolvimento de bom relacionamento com os alunos	91,2	100,0
Preocupação com o desenvolvimento integral do aluno	86,0	100,0
Coerência na elaboração e na correção das provas	88,2	100,0
Organização quanto à frequência do conteúdo ministrado	89,0	100,0
Disponibilização de lista de exercícios	93,8	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

É possível afirmar, por meio dos resultados verificados, que há uma interrelação entre o índice de reprovação e a insatisfação do aluno com relação às disciplinas cursadas; do mesmo modo, entre o posicionamento do professor (apresentação de plano de curso, organização didática, preocupação com a aprendizagem dos alunos) e a satisfação dos discentes e há consonância entre os conceitos do aluno sobre “boa escola” e “bom professor” e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes avaliados positivamente por ele.

Conclusões

A análise coletiva das práticas pedagógicas deve ser vista como um procedimento de formação que parte da prática, propõe um retorno reflexivo, um esforço de descentralização e de explicitação e tomadas de consciência ou até mesmo uma dinâmica de mudança. A postura e as competências reflexivas ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e assumi-las, já que a prática reflexiva é capaz de estabelecer elos entre a profissão e a missão da escola.

A educação do século XXI deve acompanhar a evolução da sociedade e pode-se entender que a escola auxilia na transformação ou na exclusão e que ela não deve ser uma instituição reprodutora, muito menos neutra; mas isso depende dos agentes envolvidos. Portanto, devemos decidir se queremos ser agentes de transformação do conhecimento ou de transmissão de conhecimento.

Constatou-se, por meio da análise dos dados obtidos pelo questionário aplicado aos alunos e professores, que os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Integrado do IFMG *Campus* Ouro Preto são:

- a relação aluno x professor, pois os alunos satisfeitos com as disciplinas cursadas tiveram um índice de aprovação maior;
- a preocupação dos professores com a aprendizagem, já que eles se pautam pela aplicação dos conhecimentos adquiridos, aliando a teoria à prática.
- o cumprimento do programa didático, uma vez que os alunos se preocupam com o conteúdo que vai ser cobrado na próxima etapa do curso;
- a exigência da frequência às aulas, pois o aluno acompanha seu próprio aprendizado;
- o acolhimento dos alunos pela escola com educação e respeito; preocupação da escola com os problemas dos alunos; investimento na formação dos professores;
- a coerência dos professores na elaboração e na correção de provas; organização do professor quanto à frequência do conteúdo ministrado e disponibilização de lista de exercícios.

Mesmo não fazendo generalização, dadas as características do estudo e por se tratar da prática docente de somente vinte e oito professores que responderam as perguntas feitas, isso não impede que o conhecimento construído sirva de base para algumas reflexões que possam ser extrapoladas para outras situações de ensino:

1. É necessário que toda a comunidade do IFMG - *Campus* Ouro Preto tome medidas sistemáticas e coletivas para a diminuição do índice de reprovação no Ensino Integrado, principalmente na primeira série, em que o percentual é maior; pois as ações isoladas mencionadas pelos professores não surtiram o efeito pretendido nos últimos cinco anos.

2. Os dados coletados por meio dos questionários revelaram a realidade do IFMG - *Campus* Ouro Preto em 2010. A análise desses dados mostrou que os professores, em seu trabalho docente, produzem um saber “valioso” e se apropriam dele e constroem outros saberes que constituem os fundamentos da prática educacional. A partir das indagações sobre a prática docente, pode-se avançar no processo de construção do conhecimento pelos professores, possibilitando uma aproximação entre a prática docente concreta e os conhecimentos nos quais os professores fundamentam seu trabalho. Pudemos observar que o índice de satisfação dos alunos em relação às disciplinas cursadas se interrelaciona com o índice de aprovação; portanto, as estratégias adotadas pelos professores pesquisados podem ser avaliadas conjuntamente no Instituto, a fim de que, se adotadas pelos demais professores, possam contribuir para a diminuição do índice de reprovação.

3. Embora a relação entre o professor e o aluno não possa servir de modelo, pois é construída no cotidiano, a preocupação dos docentes com o aprendizado, conforme mostrou o posicionamento dos alunos, influi na satisfação com a disciplina cursada. Os discentes afirmam que o “bom professor” é aquele que detecta as necessidades do aluno, que o acolhe com atenção e respeita o seu tempo de aprendizagem.

4. Para os discentes e docentes, a “boa escola” é aquela que acolhe os alunos com atenção e respeito, preocupa-se com os problemas dos alunos, investe na formação dos professores, preocupa-se com a relação professor-aluno e pauta-se em interesses pedagógicos.

Dentre as opções sugeridas por mim sobre “bom professor”, pelo alto índice de concordância entre discentes e docentes, destacam-se: capacidade de promoção do conhecimento, capacidade de aliar a teoria à prática, preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, organização quanto à frequência do conteúdo ministrado e disponibilização de lista de exercícios.

5. Outras características citadas como necessárias para se caracterizar uma “boa escola” e um “bom professor” foram enumeradas: é preciso que a escola faça o diagnóstico de novas necessidades dos alunos; que o professor busque novas motivações dos alunos para a aprendizagem; a escola deve ter uma gestão coletiva da aprendizagem; há que se considerar o conhecimento das especificidades de cada curso; a formação permanente é essencial na profissão de educadores; o respeito às culturas deve permear o aprendizado; deve-se respeitar as necessidades das pessoas e as dificuldades de cada um.

Dessa maneira, de posse dos fatores que interferem no desempenho dos alunos do Ensino Integrado do IFMG *Campus* Ouro Preto, espera-se o envolvimento de toda a comunidade escolar para solucionar o problema da repetência, pois, considerando que a reprovação é um sintoma do fracasso escolar, devemos lutar contra ela.

Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 12 (55): 12-8, nov./dez, 1983.

DELORS, Jackes. **Os quatro pilares da educação**. In *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. 3ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

IMBERNÓN, Francisco. (org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. (Trad.: Eloá Jacobina.), 15ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

O’SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. Cidade Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p.41-54.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAID, César Braga. É possível formar a pessoa do futuro na escola do presente? **Revista Aprendizagem**, ano 3 - nº 16/2010. São Paulo: Melo, 2010, p. 44.



Sobre os autores

Adilson Ribeiro de Oliveira possui graduação em Letras (UNIFEG), especialização em Língua Portuguesa (UNIBH), mestrado em Pedagogia Profissional (ISPETP – Cuba) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). É, atualmente, um dos líderes do GEALI (Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura). Seus interesses de pesquisa inserem-se nas abordagens da Linguística do Texto e do Discurso, do Letramento e da Teoria das Representações Sociais. E-mail: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

Dulce Maria Lopes de Aguiar é professora de Língua Portuguesa e Literatura no Curso Técnico Integrado do IFMG/*Campus* Ouro Preto. Participa do GEALI (Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura). É graduada em Letras, Comunicação Visual e Licenciatura em Desenho e Plástica. É mestre em Letras, pela PUC Minas, e cursa, atualmente, uma especialização no ensino a distância. Seus interesses de pesquisa são gêneros textuais e ensino. E-mail: dulce.maria@ifmg.edu.br

Érica Alessandra Fernandes Aniceto é graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Desenvolve pesquisa na área de construção de identidade por alunos de EJA e letramento acadêmico. E-mail: erica.alessandra@ifmg.edu.br

Gláucia do Carmo Xavier, atualmente, é uma das líderes do GEALI (Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura). É graduada em Letras e possui duas especializações em Psicopedagogia, uma Clínica e outra Institucional. É mestre em Educação (PUC Minas) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). Seus interesses de pesquisa nos últimos anos foram currículo e inclusão escolar. No momento, tem se dedicado aos estudos relacionados à Teoria Gerativa e Aspecto Verbal. E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Lucinda Maria Araújo Alves é professora há 25 anos, com formação, em geral, ligada à educação. Preocupada com questões ligadas a esse assunto e à formação docente, ingressou no curso de Magistério e manteve, nessa área, a maior parte de sua formação. Lecionou nas esferas da educação estadual e federal, principalmente na Educação Básica. É graduada em Letras (UFOP), mestre em Pedagogia Profissional (ISPETP – Cuba) e doutoranda em Educação (Universidad Americana - Assunção, Paraguai). E-mail: lucinda.araujo@ifmg.edu.br

Rita Nogueira dos Santos é professora de Língua Portuguesa e Literatura desde 1986 e, no IFMG – *Campus* Ouro Preto, desde 1994. É graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa e suas Literaturas pela UFOP, especialista em Língua Portuguesa (UNIBH), mestre em Pedagogia Profissional (ISPETP – Cuba) e Doutora em Ciência da Educação (Universidad Americana - Assunção, Paraguai). E-mail: rita.nogueira@ifmg.edu.br

Solange Rodrigues é graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Literaturas (UFOP). Possui especialização em Educação Profissional Técnica Integrada do Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (CEFET-MG), em Língua Portuguesa (UFOP) e em Metodologia do Ensino Superior (CEPEMG). É mestre em Pedagogia Profissional (ISPETP – Cuba) e cursa atualmente o Mestrado em Educação na PUC-MG. Interessa-se pela área de Educação de Jovens e Adultos, com destaque para Formação de Professores, Trabalho Docente e Políticas Públicas para EJA. E-mail:solange.rodrigues@ifmg.edu.br