

# EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MEMÓRIA: outras histórias

Angela Cristina Di Palma Back  
André Cechinel  
Talita Duarte de Jesus  
(Organizadores)



2021©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000 – Criciúma – SC  
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

**Reitora**

Luciane Bisognin Ceretta

**Vice-Reitor**

Daniel Ribeiro Preve

**Conselho Editorial**

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

# EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MEMÓRIA: outras histórias

---

Angela Cristina Di Palma Back  
André Cechinel  
Talita Duarte de Jesus  
(Organizadores)

Criciúma  
UNESC  
2021



**Editora da UNESC**

**Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam**

**Revisão Ortográfica e Gramatical: Talita Duarte de Jesus (sob a supervisão da Revisão Final)**

**Revisão Final: Angela Cristina Di Palma Back**

**Normalização ABNT: Valmor Fritsche (Sob a supervisão da Editora da Unesc)**

**Projeto gráfico, diagramação e capa: Luiz Augusto Pereira (Sob a supervisão da Editora da Unesc)**

**Imagem de capa: Paula Di Palma Back**



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação, linguagem e memória [recurso eletrônico] :  
outras histórias / Ângela Cristina Di Palma Back  
André Cechinel, Talita Duarte de Jesus,  
(Organizadores) - Criciúma, SC: UNESC, 2021.  
281 p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>.

ISBN: 978-65-87458-36-6

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh>

1. Educação - História. 2. Humanidades. 3. Educação - Filosofia. 4. Literatura infantil - Crítica e interpretação. 5. Língua inglesa - Estudo e ensino - Livros e leitura. 6. Deficientes mentais - educação. 7. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 8. Educação libertadora. 9. Pedagogia crítica. 10. Professores - Formação. 11. Leitura - Estudo e ensino. 12. Livros didáticos. 13. Educação ambiental - Estudo e ensino.  
I. Título.

CDD - 22. ed. 370.7

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** .....9

## **Capítulo 1**

LAS HUMANIDADES EN UNA EDAD DE DESTRUCCIÓN .....15

*Eduardo Subirats*

## **Capítulo 2**

EL NUDO GORDIANO ENTRE ÉTICA, POLÍTICA Y  
EDUCACIÓN .....33

*José García Molina*

## **Capítulo 3**

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DAS OBRAS DE  
ZIRALDO E FANNY ABRAMOVICH .....43

*Leandro De Bona Dias*

*Gladir da Silva Cabral*

## **Capítulo 4**

DUAS RAZÕES PARA NÃO CHORAR: A ELABORAÇÃO DO  
LUTO PELA LITERATURA INFANTIL.....71

*Eloisa da Rosa Oliveira*

*Gislene Camargo*

*Gladir da Silva Cabral*

## **Capítulo 5**

TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO  
IT FITS: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA PERSPECTIVA  
DIALÓGICA DE BAKHTIN.....89

*Daniela dos Santos Salazar*

*André Cechinel*

## **Capítulo 6**

MEMÓRIA, INFÂNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (MARACAJÁ-SC,  
1955-1970).....113

*Josiane Eugênio*

*Marli de Oliveira Costa*

## **Capítulo 7**

RELAÇÕES ENTRE A ERA PÓS-MÉTODO NO ENSINO DA  
LÍNGUA ESTRANGEIRA, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE  
PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA.....135

*Caroline Almeida Silva Grandi*

*André Cechinel*

## **Capítulo 8**

PISTAS DE PRÁTICAS LEITORAS NA FORMAÇÃO E NA  
DOCÊNCIA DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE.....159

*Aline Casagrande Rosso-Cardoso*

*Angela Cristina Di Palma Back*

## **Capítulo 9**

A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM

CURRICULAR.....177

*Fabiana Giovani*

*Ana Cláudia de Souza*

## **Capítulo 10**

DO ACESSO AO CÓDIGO À COMPREENSÃO: UM

DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA O LEITOR.....197

*Talita Duarte de Jesus*

*Claudia Milanez Sachet*

*Angela Cristina Di Palma Back*

## **Capítulo 11**

O DESENVOLVIMENTISMO, OS POVOS INDÍGENAS E O

MEIO AMBIENTE.....217

*Cristiano Antônio Pochmann*

*Carlos Renato Carola*

## **Capítulo 12**

PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA PRESENTE NOS

LIVROS DIDÁTICOS: OBSTÁCULO AO ENSINO DE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....235

*Catia Elaine Alves constante*

*Carlos Renato Carola*

**SOBRE OS AUTORES**.....277



## APRESENTAÇÃO

A obra que ora se apresenta propõe-se a socializar, como no caso do seu primeiro volume, datado de 2014, investigações da linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/UNESC). O propósito, portanto, é o de promover reflexões sobre temas da área que se vinculam aos debates sobre, por exemplo, história e historiografia da educação; textos literários, imagens e linguagens artístico-culturais e a formação de sujeitos; funções histórico-sociais dos códigos estéticos e das instituições educativas; memória, identidades e representações culturais nas escolas e demais instâncias formativas. Salienta-se, ainda, outro propósito aqui igualmente relevante: continuar a defesa em prol da cultura do livro, nutrindo o desejo de, novamente, contribuir para “a história e historiografia da educação no país”, uma vez que o livro “possibilita que um público mais amplo tome conhecimento dos esforços investigativos e arquivísticos desses pesquisadores da área da Educação”, como generosamente prefaciou a Profa. Maria Teresa Santos Cunha, por ocasião do volume anterior, intitulado *Educação, Linguagem e Memória: um livro e muitas histórias*.

O volume abre com duas discussões relevantes de pesquisadores convidados que mantêm diálogo frequente com as investigações e demais atividades conduzidas no PPGE/UNESC: Eduardo Subirats (NYU) e José García Molina (UCLM). O capítulo de Subirats, intitulado “Las Humanidades en una edad de destrucción”, problematiza o declínio das humanidades em uma época marcada pelos saberes instrumentais e por uma lógica enrijecida de meios e fins que controla e violenta a ideia de ciência e conhecimento. Já o capítulo de Molina, “El nudo gordiano entre ética, política y educación”, propõe algumas táticas para a atuação e sobrevivência político-institucional em um momento histórico em que a própria política e educação parecem convertidas em lugares ou instâncias do “impossível”.

Os demais capítulos, a exemplo das discussões trazidas por Eduardo Subirats e José García Molina, congregam reflexões oriundas de trajetórias de pesquisas na e para a Educação, que foram organizadas em cinco eixos de discussão: i) Literatura, Arte e Cultura Escolar; ii) Língua, Leitura e Ensino; iii) Livro Didático e Meio Ambiente. A primeira seção congrega discussões ligada

à literatura e: i) Língua estrangeira e Ensino; ii) Língua Materna e Ensino; iii) Cultura Escolar; iv) Livro Didático e Meio Ambiente; v) Leitura; e vi) Literatura e Arte.

Dessa forma, o terceiro capítulo, intitulado “Currículo e construção da identidade docente: um olhar a partir das obras de Ziraldo e Fanny Abramovich”, de Leandro De Bona Dias, versa sobre a representação da identidade docente nas obras *Que raio de professora sou eu?*, de Fanny Abramovich, e *Uma professora muito maluquinha*, escrita por Ziraldo. A análise realizada com base na perspectiva dos Estudos Culturais parte do pressuposto de que as identidades são (re)construídas social e culturalmente de modo dialógico, constituindo-se como um espaço de constante negociação entre sujeito, sociedade e o outro (SILVA, 2000, 2010; HALL, 2010, 2014). O autor declara que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de nossas identidades e é elemento chave para a significação e atuação dessas identidades. Dentro desse quadro teórico, o capítulo se volta para a análise das conexões entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção das identidades docentes das professoras protagonistas de Ziraldo e Abramovich.

O capítulo quatro, “Duas razões para não chorar: a elaboração do luto pela literatura infantil”, Eloisa da Rosa Oliveira, Gislene Camargo e Gladir da Silva Cabral buscam entender como a literatura – a infantil, em específico – pode contribuir para o entendimento da vida e dos processos relacionados ao luto e à morte, no intuito de contribuir com adultos e crianças que passam por esses momentos de perda. Os livros selecionados como *corpus*, *Menina Nina* e *O jogo de amarelinha*, cada qual com suas especificidades, abordam com delicadeza o sofrimento de duas meninas. As “explicações” para os sentimentos relacionados à morte, nos dois livros, podem contribuir com quem está passando por situações relacionadas à perda.

A partir de uma análise voltada para a presença da literatura no livro didático de língua inglesa, o quinto capítulo, de autoria de Daniela dos Santos Salazar e André Cechinel, investiga “As contribuições da literatura para o ensino de língua inglesa à luz da perspectiva dialógica de Bakhtin”. Nesse capítulo, buscou-se investigar como o livro didático *It Fits*, disponibilizado pelo governo federal para os alunos de escolas públicas a partir de 2014, se vale da literatura para o ensino de língua inglesa. Para tanto, foram utilizados, como base teórica, os conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, segundo os quais as

relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos.

O capítulo sexto, intitulado “Memória, infâncias e escolarização de pessoas com deficiência intelectual”, de Josiane Eugênio e Marli de Oliveira Costa, intenta compreender, por meio das memórias dos entrevistados com deficiência intelectual, como eles lidaram com o ambiente em que viviam e como estabeleceram trocas com seus pares, educadores, familiares e professores. O método utilizado foi o da História Oral. Dentre os principais tópicos, aparecem as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, a proteção por parte da família e a exclusão feminina. Defende-se, ainda, o ato de brincar como elemento de desenvolvimento da identidade desses sujeitos.

“Relações entre a era pós-método, a Educação Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Crítica” é o sétimo capítulo do livro, de autoria de Caroline Almeida Silva Grandi. A autora sustenta, em um texto ensaístico, uma relação produtiva entre as teorias do chamado “pós-método” no contexto de sala de aula de Língua Estrangeira, a educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítica de modo geral. Dentre os tópicos abordados, estão a promoção da autonomia, o diálogo em sala de aula entre professor e alunos e as relações de poder que caracterizam a prática do ensino de Língua Estrangeira.

O oitavo capítulo apresenta o primeiro de dois estudos que enfatizam o ensino de leitura. Trata-se, primeiramente, do texto “Pistas de práticas leitoras na formação e na docência de um município catarinense”, de Aline Casagrande Rosso-Cardoso e Ângela Cristina Di Palma Back. A investigação mobiliza os postulados teóricos bakhtinianos e discute de que modo eles podem contribuir para a formação leitora do professor de Língua Portuguesa. A concepção de leitura explorada é aquela que proporciona a tomada de consciência do e sobre o mundo que rodeia o sujeito, tendo como consequência seu (do professor) empoderamento, fortalecendo o lugar de resistência. Ademais, analisam-se, por meio de entrevistas semiestruturadas, discursos provenientes de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica de um município catarinense, como forma de ilustrar e esclarecer as condições em que as práticas de leitura dos professores que atuam nas escolas da cidade podem se colocar.

No capítulo nove “Aspectos da formação (psico)linguística do/a professor/a alfabetizador/a: o conhecimento do sistema fonológico e o ensinar a ensinar a ler”, as autoras, Ana Cláudia de Souza e Letícia Junkes, se dedicam a

refletir sobre um tema de grande relevância educacional, social e cultural, ao descreverem aspectos das especificidades da alfabetização no que diz respeito ao objeto de conhecimento, que é de natureza linguística, e a importância de se considerarem tais aspectos no processo formativo docente, principalmente no que diz respeito à intrínseca relação que há entre o sistema linguístico (oral) e sua representação (escrita).

Ainda com o tema ensino de leitura, o capítulo décimo “Do acesso ao código à compreensão: a obra *O leitor* como espaço de reflexão”, com autoria de Talita Duarte de Jesus, Cláudia Milanez Sachet e Ângela Cristina Di Palma Back, dialoga a respeito da obra *O leitor*, de Bernhard Schlink, com vistas a refletir sobre os aspectos ideológicos, funcionais e didáticos que constituem a formação do sujeito leitor. A obra analisada tem como plano de fundo o Holocausto, retratando temáticas inerentes ao contexto sociopolítico da década de 1960. A leitura, por sua vez, ocupa papel de destaque, tendo em vista que a narrativa discorre acerca do analfabetismo, evidenciando questões sociais, afetivas e dialógicas inerentes ao ato de ler. Do ponto de vista teórico, foram tomados para a reflexão autores que discutem a formação leitora considerando suas marcas sociais e a dialogicidade intrínseca à prática, como Britto (2015), Bakhtin (1992) Brandão (2015) e Fiorin (2009).

Junto ao capítulo décimo primeiro, Cristiano Antônio Pochmann, com o trabalho “O desenvolvimentismo, os povos indígenas e o meio ambiente docente”, afirma que os povos indígenas e o meio ambiente são temas que sempre foram relegados nos livros didáticos de história. No entanto, atualmente, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas avaliações, esses temas foram, de certa forma, incluídos, diferentemente do que ocorreu entre as décadas de 1960 a 1980, momento em que o país esteve sob o comando dos governos militares. Nesse capítulo, foram analisadas, em particular, obras didáticas produzidas e distribuídas durante o governo militar. O autor sustenta a ideia de que é necessário buscar a preservação dos povos indígenas, de sua cultura e de suas formas de vida, aspectos que estão correlacionados à preservação do meio ambiente e, principalmente, do meio em que vivem.

Por fim, o décimo segundo capítulo, “Pedagogia antropocêntrica presente nos livros didáticos: obstáculo ao ensino de educação ambiental”, de Cátia Elaine Alves Constante, buscou identificar a presença da pedagogia antropocêntrica em livros didáticos de ciências das séries iniciais (década de

1960-1970). A problemática central girou em torno do obstáculo etimológico presente no ensino proposto pelos livros didáticos, uma vez que são utilizados, muitas vezes, como manuais de dominação da natureza em benefício único da espécie humana. A proposta de ensino das décadas de 1960 e 1970, atrelada fortemente ao desenvolvimento econômico, incentivou o uso da natureza enquanto produto comercial. Verificou-se que a falta de sensibilidade para com a vida de outros seres encontra-se nas atividades pedagógicas propostas pelo livro didático, por meio de práticas que incentivam o uso de agrotóxicos, a criação de animais em cativeiro, a asfixia e morte de animais em experiências científicas, bem como a manipulação da natureza de modo a transformá-la em objeto de exploração.

Os diferentes temas aqui reunidos, longe de se esgotarem em si mesmos ou de apontarem para uma síntese definitiva e, em um última instância, improvável de conhecimentos hierarquicamente distribuídos, migram sempre para uma área singular-plural, capaz de conferir uma unidade mínima ao volume proposto: a Educação. Todos os capítulos foram redigidos como respostas pontuais aos desafios lançados pela área da Educação no tempo presente, e é por ela, em nome dela, que cada um deles se volta para os seus objetos imediatos.

Os organizadores



## Capítulo 1

LAS HUMANIDADES EN UNA EDAD DE  
DESTRUCCIÓN<sup>1</sup>*Eduardo Subirats*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh01>

## 1

***Una edad de destrucción***

El problema que deseo plantear en este ensayo es la relevancia o la irrelevancia de las humanidades en la enseñanza media y en los estudios superiores y, por consiguiente, el significado o la insignificancia que esas humanidades puedan representar para jóvenes como ustedes que desean abrirse un camino en la vida a través de un conocimiento ejemplar de la realidad en la que viven. Por consiguiente, nuestra primera tarea es tratar de definir a estas llamadas humanidades. Sin embargo, la primera definición que ustedes seguramente se hacen de ellas es la de un conjunto de saberes especulativos y sublimes que no sirven para nada. A diferencia de los saberes instrumentales, ya sean científico/técnicos, jurídicos o financieros.

Esta definición negativa de las humanidades como saberes que no dan frutos económicos no es irreverente, ni tampoco es provocativa. Es precisamente la definición canónica que dio Francis Bacon, el padre de la tecnociencia moderna, a comienzos del siglo diecisiete. Este filósofo declaró lo que llamamos humanidades –él menciona las tradiciones metafísicas, religiosas y literarias de los hindúes y también las filosofías de la Grecia antigua– como saberes epistemológicamente limitados de carácter estrictamente local en el

---

1 Conferencia “Humanidades” en la Cátedra Alfonso Reyes, Monterrey (22 de abril, 2005); conferencia “El lugar de las humanidades en una edad de destrucción” en el *XXIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa*, Morelia (28 de noviembre de 2009); conferencia “Las humanidades en una edad antihumanista” en el *Encuentro de Decanos de Facultades de Humanidades*, Cali, Colombia (4 de diciembre de 2009).

VOLTAR AO SUMÁRIO

tiempo y el espacio, frente a la universalidad o globalidad de la tecnociencia. Además, los saberes de lo que hoy llamamos *Humanities* carecían, según Bacon, de las dos dimensiones sagradas de la ciencia empírico-crítica: no son productivas en un sentido económico-capitalista y tampoco sirven a la dominación de la naturaleza. Y la productividad capitalista y el poder sobre la naturaleza eran las categorías que distinguían y distinguen el carácter apodíctico y universal de la verdad científica según el *Novum Organum*, de Bacon. *Productio* y *potentia* son las palabras mágicas que invocaba.

Desde esta *Instauratio Magna* de Bacon asumimos una abrupta división entre saberes literarios, artísticos y filosóficos improductivos, como puedan ser los estudios literarios, las artes, la historia, la ciencia de las religiones y la filosofía, y saberes productivos ligados a la industria, el comercio, las administraciones jurídicas y, no en último lugar, la guerra.

Por consiguiente, ya sabemos lo que las humanidades son desde un punto negativo: son saberes locales, improductivos y superfluos porque no producen interés económico, ni confieren poder político alguno. Esta definición negativa ofrece, además, una sólida legitimación para que las secretarías de cultura y educación, así como las agencias financieras mundiales reduzcan su campo de estudios o los eliminen por entero con la mayor tranquilidad de conciencia. ¿Pero qué define a estas humanidades desde un punto de vista afirmativo?

En primer lugar, es preciso recordar que humanidades no significan lo mismo que Humanismo, pero que existe una relación histórica y un vínculo intelectual profundo entre ambos. Humanismo es una palabra que se utiliza para definir a una tradición de filósofos, poetas y artistas del renacimiento europeo con los que se abre el periodo histórico-universal que llamamos Modernidad. Escritores y filósofos como Francesco Petrarca o Giordano Bruno. Artistas como Leonardo, Alberti y Dürer. Reformadores religiosos como Erasmo. Escritores como Cervantes o Goethe. Críticos del colonialismo cristiano como el Inca Garcilaso. La gran revolución de estos intelectuales consistió en abrir los horizontes lingüísticos de su tiempo más allá del latín y el griego, y de las culturas grecolatinas. Las filosofías árabes, el misticismo islámico y la cábala, las tradiciones espirituales del Egipto y la Mesopotamia antiguos, y los filósofos y místicos de Persia y la India, o los saberes cosmológicos de los incas se convirtieron en el fundamento de lo que el anti-huma-

nismo y anti-intelectualismo dominante en las universidades de hoy se suele menospreciar bajo el *slogan* propagandístico de “universalismo humanista.” Al incluir en esta pequeña muestra de filósofos, artistas y escritores al Inca Garcilaso, cosa infrecuente en las humanidades como hoy en día se conciben, ampliamos expresamente este espectro intelectual y lingüístico a las lenguas y culturas clásicas del continente americano que el contemporáneo racismo académico excluye del *main stream*. En fin, podemos decir a modo de conclusión que, desde un punto de vista histórico, las humanidades son la expresión de una apertura humanista al conjunto y a la diversidad de las expresiones culturales, religiosas y filosóficas de la humanidad.

Sin embargo, tenemos que hacernos una pregunta importante con respecto a estos humanistas: ¿Porque fueron tan importantes si no produjeron conocimientos económicamente rentables y si todos ellos estaban ligados a las realidades culturales enteramente locales y en muchos casos completamente aisladas de las ciudades europeas? Quizás algunos ejemplos puedan aproximarnos a una respuesta.

Petrarca es conocido por un poema que eleva la dignidad humana a la altura de los dioses. Leone Ebreo, Bruno y, más tarde, Spinoza expusieron la visión filosófica de un cosmos infinito, creador e increado, y en sí mismo perfecto y divino. También el Inca Garcilaso construyó una visión armónica del mundo a partir de la cosmología y la religión de los incas. Por sí solo eso no les parecerá relevante. Cualquiera puede decir que la humanidad y el universo son tan grandes y sublimes como los mismos dioses. Tal vez sea preciso puntualizar por eso que lo diferente y relevante en estos casos residía en una celebración de la perfección del ser opuesta a una tradición cristiana que había rebajado lo humano y la naturaleza a los niveles más sombríos de angustia y nihilismo, y para el cual lo importante no era el conocimiento y la belleza de los seres, ni tampoco la felicidad humana en la Tierra, sino el poder escolástico y eclesiástico, la opresión militar y moral, y la salvación y liberación de las almas en un indefinido más allá.

Leone Ebreo definió un cosmos infinito y armónico en cuyo centro el existente humano resplandecía como expresión maravillosa. Todo en la vida, desde el deseo erótico hasta el amor al conocimiento, servía a esta unidad armónica de un universo plenamente espiritualizado. También esta concepción se oponía al anti-humanismo cristiano que postulaba una desarmonía

fundamental entre la naturaleza y nuestra existencia, a partir del mito nihilista y el dogma autócrata de un pecado originario y absoluto.

Giordano Bruno fue el filósofo que llevó la superación del geocentrismo por Copérnico a sus extremos más revolucionarios. Concibió un universo infinito y dinámico, increado y creador en el que el existente humano era el verdadero centro espiritual llamado a glorificarlo con las expresiones divinas de su conocimiento y de sus artes. Leonardo da Vinci, por citar a un nuevo, pero no último testigo, reveló a lo largo de sus investigaciones otros secretos de esta misma centralidad espiritual del humano en un cosmos divino. La *Gioconda* es una expresión de esta perfección a la vez cosmológica, espiritual y física...

He aquí algunos trazos esenciales del Humanismo: la centralidad del humano en un sentido cósmico y, en consecuencia, también social; el reconocimiento de la pluralidad de religiones y expresiones espirituales humanas como igualmente sublimes e igualmente válidas; y la celebración del carácter divino y perfecto del ser en un sentido religioso, metafísico y artístico. El significado histórico de este Humanismo fue el de un despertar del conocimiento a los secretos del cosmos, lo humano y lo divino. Humanismo significó también una apertura a todas las culturas históricas, a todas las tradiciones filosóficas y a las diferentes religiones de la humanidad, sin distinción de lo verdadero y lo falso, de lo jerárquicamente superior e inferior. Leone Ebreo incorporaba a su filosofía las tradiciones racionalistas de la filosofía islámica. Giordano Bruno hacía lo propio con los saberes espirituales de la Mesopotamia y el Egipto antiguos. El Inca Garcilaso trazó una síntesis del humanismo lingüístico italiano, la filosofía cabalista hebrea y la cosmología inca. Dürer llamó la atención sobre la complejidad y perfección de las expresiones artísticas de mayas y aztecas que el imperialismo cristiano había destruido. He aquí también algunos de los rasgos de las humanidades en un sentido moderno.

La riqueza de las humanidades no residía en los poderes técnicos y económicos que garantizaba, sino en el reconocimiento de la diversidad de las culturas, y de la dignidad y singularidad del humano. No quiere esto decir que la ciencia humanista descartase la utilidad práctica del conocimiento. Copérnico justificaba sus descubrimientos astronómicos que cuestionaban el monopolio eclesiástico del conocimiento con el argumento de que permitiría perfeccionar los calendarios de la misma Iglesia que le condenaba. Leonardo

se ganaba la vida como ingeniero militar y organizador de fiestas para la nobleza florentina. En otros casos, sin embargo, la nueva ciencia humanista era censurada y perseguida por cuestionar la legitimidad de poderes opresivos y dogmas falsos. El Inca Garcilaso vivió toda su vida en el exilio. Luis de León fue condenado por la Inquisición a varios años de cárcel por el delito de traducir y comentar a partir de su original hebreo el Cantar de los Cantares, y de disentir de la falsificada versión oficial cristiana. Después de encontrar todas las puertas de las universidades europeas cerradas a su espíritu renovador, Giordano Bruno fuera quemado vivo en la plaza pública.

\* \* \*

Pero estamos en México y hablamos la lengua de Castilla. Y en el México novohispano y en el ámbito de la lengua castellana no hubo espacios en los que pudiera desarrollarse el espíritu del Humanismo. Hubo humanistas importantes en la península ibérica y en América, como Cervantes, el Inca Garcilaso o los hermanos Valdés. Pero los que no vivieron una suerte de exilio, murieron en las mazmorras o en las hogueras de la Inquisición. Otro tanto sucede con la reforma intelectual del esclarecimiento, la última consecuencia de este Humanismo europeo. La reforma esclarecida del pensamiento fue asimismo brutalmente decapitada en el mundo hispánico y las consecuencias de su eliminación son visibles todavía hoy en los gestos de arrogante indiferencia que las naciones hispánicas exhiben sin excepción hacia las instituciones educativas de las humanidades.

Tres intelectuales hispánicos modernos pueden citarse como testigos de estas mutiladas reformas humanistas en este menguado universo: el venezolano Simón Rodríguez, el peruano Pablo de Olavide y el español José María Blanco White. El primero murió en el destierro y bajo el signo del fracaso. El segundo fue sometido a un Auto inquisitorial y obligado bajo coerción a escribir un libro contra sus propios ideales reformistas. En cuanto a Blanco White, fue obligado a un exilio sin retorno y su obra madura ha permanecido absolutamente censurada en el mundo hispánico hasta el día de hoy.

En la historia moderna de nuestras naciones hispánicas ha existido, sin embargo, algo que se ha llamado y sigue llamándose Humanismo, pero

que responde a un modelo completamente diferente de conocimiento del que representaba un científico como Copérnico, un filósofo como Spinoza o un artista como Albrecht Dürer. Y es diferente este Humanismo hispánico porque no tiene que ver con el rigor hermenéutico o científico, ni con el principio de la crítica. Se trata de un Humanismo concebido como representación filosófica, literaria o artística de valores trascendentes. Y se trata de un humanismo filosófico vinculado al humanismo sacrificial cristiano, es decir, al ideario de la salvación de la humanidad global en la cruz como símbolo de esa trascendencia. El ejemplo más notable lo constituye la Escuela de Salamanca, cuyos humanistas cristalizaron los valores éticos de la Contrarreforma, por ejemplo, la dignidad divina del humano y su derecho a la salvación eterna, en las leyes que regularon el proceso de dominación colonial americana. En el mundo moderno esta concepción de las humanidades como representación general y abstracta de los valores trascendentes de la persona, el estado y la nación la encarnan celebrados escritores: José Enrique Rodó en América, y José Ortega y Gasset en la península ibérica.

Repito que este Humanismo hispánico no ha sido ni es un método de conocimiento, ni de crítica, ni tampoco ha significado una apertura intelectual a las libertades políticas o a un pluralismo cultural, ni mucho menos ha contribuido en alguna medida a dignificar la condición humana, al contrario de las humanidades del Renacimiento y el Esclarecimiento europeos. Es un Humanismo fundamentalmente retórico. Por eso ustedes sienten desosiego cuando oyen hablar de humanidades y Humanismo, y lo asocian muchas veces con homilias académicas insoportablemente tediosas. Y por eso prefieren dedicarse a la ingeniería o la teoría económica, que parecen menos excelsas, pero les permite confrontarse con una realidad y una responsabilidad tangibles, y les proporciona la satisfacción transparente de levantar una empresa o construir un puente.

En fin, les recuerdo que la crítica de estas humanidades degradadas a mera charlatanería ha sido una constante en el decadente mundo hispánico, desde el Alfonso de Valdés en el *Lazarillo*, hasta Francisco de Goya en sus *Disparates*.

\* \* \*

Pero después de escuchar mis lamentos ustedes quizá sientan haber llegado a un camino sin salida, una aporía. Y seguramente se preguntarán: Si las humanidades han sido prohibidas y perseguidas cuando eran independientes y tenían un sentido crítico, y si se han consentido cuando se han rebajado a una charlatanería falsa e inútil, ¿para qué entonces tenemos que estudiar esas humanidades que de todos modos no aportan ni oficio ni beneficio?

Intentaré salir al paso lo más alegremente posible de este difícil dilema recordando la figura y las funciones de un equilibrista de circo. Lo que quiero recordarles son aquellos momentos felices en la historia de las ciudades y las culturas en los que se ha permitido un equilibrio entre un desarrollo económico y la soberanía política junto al florecimiento de conocimientos e ideas con entera independencia de sus provechos económicos o desprovechos políticos. El califato de Córdoba en el siglo doce, el florecimiento de las ciudades sagradas de Cusco y Tenochtitlán en los siglos que precedieron a su destrucción colonial, la Florencia del renacimiento o la ciudad de Jaipur en la India del siglo dieciocho han constituido grandes momentos en la historia de las culturas y deben considerarse como hitos de un concepto reflexivo y contemporáneo de humanidades. La reforma humanista de la universidad dirigida por Wilhelm von Humboldt en Alemania constituye un valioso ejemplo histórico de plena actualidad frente a la devastación antihumanista de la educación que presenciamos por todas partes.

Pero a ustedes este argumento no les convencerá enteramente porque expresa una nostalgia por mejores tiempos pasados. Y les preocupa más bien su presente y su futuro. Por eso trataré de resumirles lo que personalmente pienso sobre el papel de las humanidades como medio de educación y reflexión sobre el presente y el futuro que realmente queremos.

Con respecto a nuestra condición histórica presente quiero señalar, aunque sea muy brevemente, cuatro categorías elementales. Primero: vivimos una edad tecnocientífica y tecnocéntrica. Sin embargo, nuestra perspectiva histórica ya no contempla aquellos ideales humanizadores y liberadores que distinguía a la ciencia clásica en la edad de Galileo o Edison. Ya no asociamos la libertad, la felicidad ni el progreso con el desarrollo de las ciencias instrumentales, como lo hacían Kant o Condorcet. Por el contrario, desde Einstein y Heisenberg, la ciencia moderna contempla su radical distanciamiento y su radical alienación de aquellos fines humanos del conocimiento que habían

inspirado los momentos estelares del humanismo moderno. La guerra nuclear, la acción ecocida y genocida de los transgénicos o el calentamiento global derivado del desarrollo tecnoindustrial son los testimonios tangibles del fracaso de la ciencia moderna desde un punto de vista humanista y humano.

Segundo: nos confrontamos hoy con grandes amenazas ligadas a la expansión tecnoindustrial. La destrucción progresiva del ecosistema planetario ya permite comprender desde las cúpulas militares globales un progresivo desastre biológico y humano de envergadura planetaria y proporciones incontrollables en las próximas décadas.

Tercero: el aumento de los controles sobre la inteligencia humana en un sentido artístico, filosófico e intelectual a través de sistemas progresivamente eficaces de modificación de la conducta humana, desde la educación hasta la alimentación y la medicina. Eso permite vislumbrar un futuro, mil veces anunciado por sociólogos, filósofos y poetas, de culturas globalmente uniformadas, una humanidad reducida a la comunicación electrónica, la existencia humana configurada como un aparato de consumo destructivo, la fragmentación y disolución de las memorias culturales y los vínculos humanos que sustentan, y el fracaso terminal del ser humano por toda conclusión.

Todavía hay un último aspecto que debe ser considerado: el desarrollo de la violencia que provocan el hambre, las guerras y la desintegración social; pero que es una violencia con armas de destrucción masiva y cuyas víctimas pueden volatilizarse a través de los *mass media* con mucha mayor facilidad que las víctimas de los campos de concentración y exterminio que se han expandido a lo ancho de los cuatro continentes desde el comienzo de la era industrial.

\* \* \*

¿Cuál era el objetivo de los estudiosos de la cábala, como Leone Ebreo, de la magia, como Giordano Bruno, o de la cosmología inca, como el Inca Garcilaso? ¿Cuál es el significado de ciencia que se desprende de las investigaciones naturales de Leonardo y Goethe? ¿Cuál el valor del arte que pone de manifiesto una obra literaria como de José María Arguedas o la pintura de Paul Klee?

La respuesta a estas preguntas se encuentra al alcance de la mano. El objetivo de todos estos poetas, pintores, científicos y filósofos era el conocimiento del cosmos y el alma humana. Era también preservar los legados intelectuales, artísticos y espirituales del pasado. Su objetivo consistía, asimismo, y no en último lugar, en impulsar un orden social a partir de valores éticos arraigados en las costumbres de los pueblos más antiguos de la humanidad, y abrir nuevas posibilidades al conocimiento y la imaginación. Estos eran, a grandes trazos, los fines que perseguían estos humanistas. Y esto es también lo que podemos aprender a través de las humanidades.

Estamos preocupados por el futuro que nuestro incierto presente encierra como un sortilegio. Estamos preocupados por sus crecientes amenazas de todo género. El papel inmediato de las humanidades reside en posibilitar la comprensión de esta situación histórica y nuestra condición existencial frente a ella. Y la función de estas humanidades consiste también en la creación de un auténtico espacio público de reflexión sobre el futuro que queremos.

## 2

### ***Las humanidades en una edad antihumanista***

El desarrollo de una experiencia individual de conocimiento científico, ético y estético; el perfeccionamiento individual de la personalidad a través de este conocimiento y a través de sus expresiones intelectuales y artísticas; la configuración de la sociedad a partir de esta misma experiencia ejemplar de conocimiento y de expresión individuales: estos han sido los objetivos de la educación humanista de la universidad moderna. Sus signos se encuentran un poco por todas partes en la enseñanza de las humanidades y en el concepto todavía hoy vigente de artes liberales. El desarrollo intelectual, ético y estético de la persona sigue siendo en una medida más o menos rebajada el objetivo humanista que se esgrime en los protocolos académicos oficiales.

Pero los presupuestos históricos de este concepto humanista de las humanidades han sido ampliamente borrados de la memoria de nuestras instituciones educativas y de las voces cantantes de la universidad global. En el Esclarecimiento y el Clasicismo se formularon sus principios espirituales

y científicos en torno a un ideal secular de sociedad abierta y un principio intelectual de soberanía individual. Wilhelm von Humboldt y Ralph Waldo Emerson definieron los principios éticos, estéticos y hermenéuticos de una educación humanista cuyas líneas maestras siguen siendo válidas, a pesar del empobrecimiento espiritual de las universidades a partir de las guerras mundiales del siglo pasado. O más bien son hoy más actuales que ayer precisamente por causa de este empobrecimiento. El desarrollo de un conocimiento científico ligado a fines emancipadores humanos, la realización moral y estética de la persona, y la constitución de un orden social justo han sido y siguen siendo sus necesarios principios.

Ante la ostensible incapacidad de confrontar los desastres ecológicos, militares y sociales de nuestro tiempo debemos recordar también el Humanismo europeo de Spinoza, Marx o Ernst Bloch que formularon los ideales modernos de una relación armónica de las culturas con la naturaleza, de democracia y socialismo, en conflicto con los sistemas políticos de dominación y degradación de la vida humana en cuyo medio tuvieron que vivir.

Y en el mundo de habla hispánica debemos rendir un homenaje a una única obra pionera que asumió este mismo espíritu humanista en el contexto de la resistencia y las guerras contra el colonialismo español: Simón Rodríguez. Su pedagogía social es relevante desde una perspectiva contemporánea porque significa la extensión de los valores seculares y el espíritu científico de la *Aufklärung* y *Les Lumières* a una realidad cultural americana más compleja que la europea, por causa de su diversidad étnica y lingüística y religiosa, y del violento proceso colonizador que ha atravesado. Deben ser recordados en este sentido los objetivos que formuló y llevó a la práctica como ministro de cultura de Simón Bolívar: una formación científica, una educación estética, y una pedagogía abierta al diálogo de las etnias, religiones y memorias culturales de América, bajo la bandera de una constitución nacional republicana, y sobre un fundamento racional y secular. Y es preciso subrayarlo también: la obra intelectual y reformadora de Simón Rodríguez ha sido exitosamente ignorada hasta el día de hoy por el nacionalismo católico, por el latinoamericanismo corporativo y por la ciudad letrada hispanoamericana.

No en último lugar debe recordarse la cristalización de este espíritu republicano, secular y humanista en las grandes universidades latinoamericanas del siglo veinte: la UNAM de México, la Universidad Central de Venezuela,

la Universidad Estadual de São Paulo, y una serie de universidades de diferentes tamaños y formatos que se expandieron a mediados del siglo pasado. Sus claras arquitecturas, y la de Juan O’Gorman en la ciudad de México es un ejemplo tan notorio como el de Carlos Raúl Villanueva en Caracas, son una expresión transparente del proyecto de soberanía nacional y democrática que las alentaba. El florecimiento literario y artístico de América Latina hubiera sido impensable sin su impulso intelectual.

Pero vivimos una edad posmoderna cuya divisa es el antihumanismo. En nombre de oscuras campañas publicitarias contra un helenocentrismo y eurocentrismo se ha liquidado la tradición histórica en la que se fundaba este humanismo reflexivo y crítico, de Bruno a Marx. Una tradición que remonta a la pedagogía pitagórica y la ironía socrática, a la *epopteia* platónica o la espiritualidad del sufismo y la cábala, así como al materialismo y el racionalismo de las filosofías árabes, entre muchos otros hitos del pensamiento filosófico de la humanidad. Estas tradiciones espirituales fueron progresivamente eliminadas por la escolástica en el seno de las artes liberales de la Europa medieval cristiana, y sus ideales civilizatorios de armonía con la naturaleza e igualdad social han sido suplantados desde los consejos administrativos de las corporaciones globales del conocimiento y la cultura por un repertorio cada día más fragmentario y volátil de derechos subalternos y departamentalizadas micropolíticas.

\* \* \*

Tanto el proyecto humanista que representan las obras de un Rousseau, Lessing o Simón Rodríguez, como su expresión institucional en las universidades latinoamericanas constituyen un pasado único y ejemplar. La propia tradición intelectual, literaria y artística en la que se asentaba, así como la ambición política de una sociedad igualitaria y soberana que estimularon estos intelectuales, todo eso se ha marchitado y ha acabado por desaparecer. Las políticas autoritarias patrocinadas por la Guerra Fría liquidaron criminalmente su vertebración intelectual. Las estrategias globales del neoliberalismo han socavado complementariamente la base económica de aquel proyecto humanista de una cultura latinoamericana soberana. Las letanías corporativamente propagadas del posthumano y el postintelectual, las transculturaciones y los híbridos, y el final del arte o la poshistoria han presidido su demolición terminal.

La rebelión estudiantil de los años sesenta del siglo pasado fue el punto de inflexión histórica de estas humanidades y del espíritu de aquellos proyectos académicos. En un doble sentido. Tanto en las Américas como en Europa las protestas o revoluciones epistemológicas, estéticas y políticas de aquellos años se generaron, en primer lugar, en las aulas, y crecieron precisamente al amparo de las humanidades. Una inmensa creatividad intelectual tuvo lugar bajo la inspiración del psicoanálisis o la teoría crítica, en el campo de la hermenéutica o la antipsiquiatría, y en las ciencias de las religiones, así como en una variedad de corrientes filosóficas y políticas desarrolladas en torno al marxismo. En su medio se formuló la crítica de los totalitarismos y colonialismos modernos, y se revisaron los genocidios pasados y presentes de los imperialismos industriales. Fue en el marco de las humanidades que tuvo lugar alrededor de esos años una radicalización de la democracia y los derechos humanos. Fue a partir de estas humanidades que se cristalizó el feminismo bajo su forma contemporánea, junto a los primeros movimientos ecologistas y antinucleares. Y fue bajo el mismo espíritu humanista de reforma que se reformuló un pensamiento solidario con toda la humanidad.

Se trataba de una implosión libertaria como Europa y el mundo no la habían conocido desde los tiempos de la *Comune* de París o de las revoluciones socialistas y anticoloniales de la primera mitad del siglo veinte. Pero su sentido, lo repito, fue ambivalente. El impulso creador e innovador que distinguió aquellos años en el mundo entero generó también su antídoto. En América Latina y en la península ibérica suscitó una violenta represión militar, la persecución y asesinato de intelectuales y, por todo colofón, la banalización y comercialización de la cultura y de las propias humanidades.

Las filosofías del fin del sujeto y el humano cerraron este proceso regresivo al legitimar la liquidación institucional del intelectual como instancia de reflexión pública, crítica e independiente. Las teorías de la comunicación domesticaron el impulso renovador de las generaciones más jóvenes bajo los códigos lingüísticos de la cultura del espectáculo y sus canales corporativos. Un renovado ascetismo calvinista de la profesión y la profesionalidad restableció el orden de la competitividad y el rendimiento económico capitalistas en las instituciones científico-técnicas. La lógica monetaria acabó eliminando la autonomía reflexiva en la academia hasta disminuir las humanidades a una lingüística instrumental y las jergas performáticas que hoy vemos por todas

partes. Complementariamente, la reducción de la hermenéutica a la construcción de intertextualidades e *hiperlinks* ha legitimado el acantonamiento académico terminal del intelectual en el mundo contemporáneo, y su conversión institucional en experto y especialista. La deconstrucción textualista de las obras literarias y artísticas ha dado paso a una transubstanciación de la literatura en *creative writing* y sus derivados comerciales.

Las retóricas posmodernistas han elevado esta volatilización institucional de la inteligencia humanista a la categoría de una verdadera salvación de la humanidad. Los *slogans* del final del libro o la historia, y la política, el arte y la misma realidad han carnavalizado los lenguajes artísticos de las vanguardias revolucionarias hasta sus expresiones más triviales, al tiempo que desmantelaban su voluntad emancipadora a lo largo de una inacabable cantinela de *neoposts*. En su nombre se han legitimado las estrategias de la realidad virtual, la eliminación performática de la experiencia y la evaporación digital de nuestra existencia.

\* \* \*

La involución de las humanidades ha generado un nuevo *homo academicus*. Su miseria espiritual y su mediocridad intelectual pueden resumirse en un par de trazos.

Primero: un concepto de profesión devota de jergas y códigos semióticos que carecen programáticamente de referentes sociales y del menor sentido ético. Segundo: el abandono de los *grand recits*, esa pira posmoderna en la que se han quemado ritualmente los grandes sistemas filosóficos de Oriente y Occidente, del materialismo espiritualista de Avicena a la filosofía de la naturaleza y la democracia de Spinoza, y de la crítica del cristianismo de Nietzsche a la teoría crítica de Horkheimer y Adorno. Tres: la absorción del pensamiento en las redes de intertextualidades departamentalmente vigiladas. Cuarto: la subordinación del pensamiento bajo las retóricas lingüísticamente correctas de derechos humanos, feminismo, homosexualidad y democracia en una edad de la regresión corporativa globalmente administrada de sus referentes. Conclusión: el amurallamiento lingüístico de la megamáquina académica frente a las rotundas realidades de nuestra realidad histórica, social, política

y biológica. Todo eso, más un narcisismo prestado de los *pop stars* define la figura de ese empleado académico: el experto subalterno.

En las áreas tecnocientíficas de la academia y la industria corporativas, el arma de la excelencia y la competitividad se esgrime rigurosamente con la explícita voluntad de impedir y eliminar toda inteligencia independiente capaz de cuestionar los objetivos a menudo opacos de la producción tecnocientífica “normal.” El *Manhattan Project* es un paradigmático ejemplo histórico de esta colisión de intereses que la industria militar y genética posmoderna acrecienta globalmente y a una escala socialmente incontrolable.

En las humanidades, las consecuencias de esta profesionalización no son diferentes. El diálogo entre las culturas a través de las artes y las literaturas, el papel educador de los estudios literarios y filosóficos en un sentido tanto individual como social, y los significados reflexivos de la obra de arte se han desterrado de los *curricula* de enseñanza media y superior, de la misma manera que se ha eliminado la reflexión sobre los fines poshumanos de las tecnologías de control semiótico, químico y electrónico de la mente.

Esta regresión antihumanista del sistema educativo contemporáneo y los dispositivos institucionales complementarios de vigilancia y censura lingüísticos de la reflexión intelectual han dado paso a una última consecuencia: el enmudecimiento posintelectual frente a las grandes catástrofes militares, ecológicas y humanitarias de nuestro tiempo. El *homo academicus* se comporta frente a los fenómenos de calentamiento global, frente a las armas genocidas de la guerra global y frente a los desastres biológicos generados por la industria genética como si nada tuviera que ver con el desarrollo incontrolado de una producción científica crecientemente agresiva; y como si nada tuviese que ver con su existencia minusválida.

Como profesional, este *homo academicus* es un *organization man*: todas sus decisiones y, en primer lugar, sus jergas y medios de producción, se someten voluntariamente a las monoculturas departamentales y sus censuras administrativas. Este profesional organizacional es también un *one dimensional man*, en el sentido de que su actividad mental asume sin el menor reparo las reglas lingüísticas y las divisiones institucionales que subordinan y disminuyen disciplinariamente su campo de reflexión y su responsabilidad intelectual a los campos de especialización microintelectual. En rigor, el experto académico ha reducido la tarea hermenéutica de interpretar ejemplarmente textos

y realidades a una reproducción mecánica e irreflexiva de paradigmas y jergas prediseñados desde “arriba”. Bajo los rituales de la competitividad institucional que rige la involución burocrática de la universidad contemporánea, su anti-intelectualismo está llamado a desembocar fatalmente en un neofascismo poshumano. Thomas Mann denunció esta misma constelación en el contexto europeo de la última guerra mundial.

El *homo academicus* es lingüísticamente incapaz de comunicarse fuera de los códigos semióticos administrados. Eso quiere decir que tampoco puede establecer un vínculo comunicativo, reflexivo y responsable entre su producción departamentalizada de conocimiento y la sociedad, independientemente de que diseñe transgénicos, construya misiles o justifique antiestéticamente las virtudes comerciales de la posvanguardia o el realismo mágico. Semejante unilateralidad justifica y se legitima, por otra parte, en un encogimiento de las humanidades a tareas de supervisión y control representacional, desde las normas gramaticales y estilísticas del *creative writing*, hasta las representaciones políticamente correctas de derechos humanos, performáticas de género o retóricas multiculturalistas que presiden el desorden mundial del siglo.

\* \* \*

Esta claudicación de la inteligencia no sigue en todas las latitudes los mismos pasos. La excelencia competitiva y el profesionalismo irreflexivo han dado por resultado en el mundo latinoamericano el completo vacío intelectual de sus universidades corporativas, también llamadas “privadas”. Estas se han convertido en una maquinaria de producción controlada de profesionales subalternos. Y es preciso subrayarlo: la independencia del conocimiento y la formación humana frente a los intereses económicos y los poderes políticos era precisamente lo que definía el espíritu humanista de las artes liberales en el mundo de las humanidades modernas, y la razón por la cual se las llama precisamente liberales, y no artes privadas, corporativas o subalternas.

En el menguado mundo hispánico e hispanoamericano esta subalternidad administrada de las universidades privadas se complementa triunfalmente con la deliberada asfixia económica de las universidades públicas. En tiempos de bonanza el autoritarismo neoliberal trata la educación ciudadana y humanista como una cuestión institucional de segundo o tercer rango; en

tiempos de crisis son estas instituciones educativas las primeras en percibir sus desoladores efectos. Esta indiferencia política por las humanidades ha transformado por igual a sus estudiantes como a sus docentes en verdaderos parias de la inteligencia. Sus becas y salarios son intencionalmente humillantes. Sus condiciones de trabajo, inhóspitas. El hacinamiento en las aulas y la ausencia casi absoluta de medios técnicos, y de bibliotecas en primer lugar, convierten hoy el desmantelamiento neoliberal de las universidades públicas en una historia de terror. Y es preciso añadir que, bajo las jergas de la globalización, estas políticas de asfixia académica fomentan aquel mismo legado de absolutismo político y antiesclarecimiento que históricamente ha distinguido al tradicionalismo católico hispánico que hoy se viste de teología y filosofía de la liberación.

Pero América Latina ha sido y es uno de los horizontes del colonialismo occidental que ha puesto dramáticamente de manifiesto a lo largo de su historia los límites epistemológicos y sociales de la universalidad cristiana y de su última expresión secular: los idearios positivistas del progreso de la humanidad. Y América Latina continúa siendo el escenario geopolítico en el que la destrucción colonial de culturas, el fracaso social de las independencias y la presencia de poderes militares globales ha presidido un desarrollo económico caótico de agresivas consecuencias humanas y ecológicas. Es en esta situación extrema donde el antihumanismo corporativo y la desarticulación global de la inteligencia se revelan en toda su crudeza como verdadera estrategia deliberada de destrucción cultural. También es frente a este panorama histórico que la redefinición del Humanismo y las humanidades se convierten en una tarea apremiante. Es aquí donde debe replantearse el significado de la universidad como la conciencia reflexiva que la sociedad debe darse a sí misma.

\* \* \*

La crisis de las humanidades en el siglo veinte ha sido el resultado del desmoronamiento de los idearios de progreso y libertad asociados con el desarrollo industrial. Desde Nietzsche, Marx y Freud no se ha dejado de plantear la relación perversa entre la productividad científico-técnica y la expansión capitalista, por una parte, y la decadencia y regresión humanas que este proceso ha llevado consigo. Desde el holocausto nuclear de Hiroshima y Nagasaki hasta el calentamiento global, la ciencia y el científico modernos

confrontan el límite ético y social de su legitimidad. Por eso el espíritu de las humanidades se ha trasladado a lo largo del siglo veinte de la metafísica y la ética a las teorías críticas de la civilización. Por eso las teorías críticas constituyen el único marco filosófico que permite pensar hoy una reforma y una ampliación de las humanidades.

Pero esas humanidades tienen entre nosotros una ulterior responsabilidad: las memorias culturales de América Latina. Hoy, y en primer lugar a través de los medios globales de comunicación, asistimos por todas partes a un proceso de destrucción de lenguas, dioses y culturas tan violento como en las edades más brutales del colonialismo europeo. Frente a este proceso quiero destacar la tradición humanista que representan antropólogos como Darcy Ribeiro y poetas como José María Arguedas, ensayistas como Carlos Mariátegui y artistas como José Clemente Orozco. Su importancia en el marco del proyecto reflexivo de humanidades reside en su recuperación e integración ejemplar de las culturas originales de las Américas en el proceso de emancipación de la humanidad de su actual estado de servidumbre.



## Capítulo 2

EL NUDO GORDIANO ENTRE ÉTICA, POLÍTICA  
Y EDUCACIÓN*José García Molina*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh01>

Quisiera comenzar proponiendo una máxima, un axioma, que necesitará ser explicado y demostrado con un poco de detenimiento y de paciencia. El axioma afirma que “la educación es imposible. La política también”.

Para intentar demostrar esta verdad que confronta con el sentido común (y con la experiencia cotidiana de padres y madres, maestros, educadores) comenzaré por echar mano de un texto clásico, publicado hace más de dos siglos: *Pedagogía*, de Immanuel Kant. El filósofo afirmaba allí que: “El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación; y, sin embargo, se discute aun sobre estas ideas” (KANT, 2003, p. 35).

Quisiera detenerme un momento para hacer hincapié en una diferencia sutil apuntada por Kant. Esta es la diferencia entre *descubrimiento* (que se correspondería con lo que hoy en día llamamos investigación) y *arte* (que tanto para Kant como para nosotros está más cercana a una práctica de creación y recreación). Así, la dificultad señalada por Kant es del orden del descubrimiento. Lo difícil es el descubrimiento, la elaboración, de un discurso -filosófico o científico- que permita encontrar/descubrir la ley, la norma general con la que ejercer el arte de educar o gobernar. Pero parece evidente que si tenemos que descubrir algo es porque *está oculto*. ¿Dónde se oculta la ley o la norma general para el ejercicio de la educación y de la política? De eso, dice Kant, todavía se discute... Y todo apunta a que esa discusión se demorará durante décadas, quizás siglos, quizás para siempre.

Atendiendo a esta dificultad, Kant define la educación y el gobierno como *artes*, y no como ciencias. Sabemos que el arte tiene una fuerte componente de experimentación, de creación, de inspiración, también mucho de

VOLTAR AO SUMÁRIO

ensayo y error, de repetición. El arte recurre a técnicas, pero la inspiración que marca la diferencia del resultado no tiene libro de instrucciones.

Más de un siglo después, en la estela del filósofo de Königsberg, Sigmund Freud retomó la fórmula –en el prefacio a un libro del educador Alfred Aichhorn– para escribir que “hay tres profesiones «imposibles» —educar, curar y gobernar (...) lo que no quiere decir que desdeñe el alto valor social del trabajo realizado por aquellos de mis amigos que se han consagrado a la tarea educadora” (FREUD, 2006, p. 23). Fijémonos por un momento en el deslizamiento que Freud produce en esta misma idea. Él no piensa la educación y el gobierno como artes sino como *profesiones* (o, si se prefiere, oficios, tareas profesionalizadas). A pesar de la especialización y de la tecnificación que comporta cualquier ejercicio profesional, Freud sigue insistiendo en su imposibilidad; una imposibilidad que, añade, en ningún caso, resta valor a esos trabajos. Son imposibles, pero son necesarios como práctica civilizadora frente al reino de las pulsiones.

En definitiva, tanto Kant como Freud, cada uno desde su visión, nos dicen que existe *algo* a lo que no se alcanza ni en la educación ni en la política. En las profesiones imposibles, las cosas no pasan nunca exactamente como las pensamos, ni como las diseñamos o deseamos. Por muy bien que se haga, por muchos conocimientos y métodos que se apliquen, por buena voluntad que se tenga, el resultado nunca nos parece completamente satisfactorio. No es satisfactorio para los educadores (que siempre quisieran llegar más lejos) y no lo es para los sujetos de la educación (que casi siempre quisieran otra cosa distinta a la que se les ofrece); no lo es para los gobernantes, y no lo es para los gobernados. Resulta obvio afirmar que no hay gobierno perfecto e infalible en lo que se refiere a las necesidades, deseos y aspiraciones de toda la gente y para todos los asuntos...

Ese imposible encuentra su causa en el hecho de que, en nosotros, los *seres hablantes, sexuados y mortales, algo se resiste*. Y eso indica que no sólo somos individuos, un cuerpo biológico, somos también sujetos (con goces y deseos tan singulares como enigmáticos para nosotros mismos) que, de algún modo, tomamos posición y decidimos (a veces de manera consciente y muchas inconscientemente) qué, cómo y cuándo aprender, hasta dónde consentimos y hasta donde se resistimos.

¿Qué implica decir, entonces, que educar, gobernar y curar son profesiones imposibles? ¿Cómo podemos decir que la educación, o la política, o la tarea terapéutica son imposibles si ocurren y (nos) ocurren todos los días? ¿Qué legitima que estemos hoy aquí hablando de las relaciones entre educación, política y ética? Es justamente porque somos seres parlantes, seres simbólicos, no determinados por el puro instinto natural, que precisamos ser educados, y que precisamos de la política y de la ética (como modos de relación social particulares) para construir, transmitir y renovar la vida con los demás, y también la propia vida. Señalo que aquí no estoy entendiendo la política como mera gestión de las cosas, sino como un modo de relación, de acción y reacción, mediada por la cuestión del poder y que está en la base de las condiciones y los órdenes sociales.

La *necesaria imposibilidad* de la educación, y del ejercicio del gobierno, lanza una advertencia a la ilusión omnipotente que quiere “fabricar sujetos” a imagen y semejanza de un ideal cualquiera. Las relaciones humanas tienen siempre algo de arte, de artesanía, de bricolaje, que no permite, que se resiste, a la fabricación en serie. La rebeldía o la revolución son sus testimonios históricos más evidentes. Y aquí llega la buena noticia: ¡Que educar y gobernar sean imposibles, es la condición de posibilidad de la libertad! Y la libertad es el terreno de juego de la cuestión ética. Así lo entiende Giorgio Agamben (1996), quien afirma que

el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Sólo por esto puede existir algo así como una ética: pues está claro que, si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y sólo habría tareas que realizar. Esto no significa, todavía, que el hombre no sea ni tenga que ser alguna cosa [...]. Hay, de hecho, alguna cosa que el hombre es y tiene que pensar, pero esto no es una esencia, ni es tampoco propiamente una cosa: es el simple hecho de la propia existencia como posibilidad y potencia. Pero justo por esto todo se complica, justo por esto la ética llega a ser efectiva. (p. 31).

Dado que no hay teleología última que conquistar, ni manual de instrucciones definitivo sobre cómo *debe ser* un ser humano, quienes ejercen estos “artes o profesiones imposibles” se ven abocados a *tomar decisiones*; es decir, tienen que elegir, *decidir qué hacer* y cómo hacerlo. La toma de posición, el tomar parte, el tomar partido por algo y abandonar o rechazar lo otro, significa que *somos parte de algo y que estamos de parte*. ¿No es ser parte, estar de parte, tomar partido, la primera decisión política? No es eso, justamente, algo parecido a tener una causa y a una militancia. *Todos estamos de parte*, militamos en algún bando. El único bando que no existe es el de los que dicen que no están en ningún bando.

Pero las decisiones, obviamente, siempre están condicionadas. No vivimos en un espacio neutro; no vivimos, no amamos, educamos o gobernamos en el blanco de una hoja de papel; lo hacemos en situaciones humanas, encarnadas y socialmente condicionadas. Entre otras tensiones posibles, nuestros trabajos con, por y para personas, están atravesados por lo que *las instituciones nos encargan hacer, lo que se supone que debemos hacer*, lo que como profesionales (educadores, docentes o investigadores) *desearíamos hacer*, y lo que las personas con las que trabajamos desearían que hiciésemos con ellas o para ellas (derechos o beneficios que esperan recibir).

Las instituciones donde trabajamos, para las que trabajamos, tienen ciertos objetivos y metas político-sociales, implican conjuntos de valores, saberes disciplinares, ideas e ideologías, normativas y prácticas, *habitus*, que tienden a solidificarse y reproducirse, y que no siempre coinciden con nuestras visiones políticas, éticas o profesionales; tampoco con los bienes que la gente espera recibir. En este lazo imposible habita el *nudo gordiano* de estas tres prácticas humanas, demasiado humanas.

Toca ahora abordar ciertas diferencias importantes. Es importante distinguir la ética *en* la educación, de una ética *de* la educación. Partiré para ello de dos supuestos. Por un lado, y en líneas generales, entenderemos el terreno de la ética como un campo de producción de principios que orientan las estrategias de acción y dan sentido a sus formas. La ética es una práctica consciente en la que se recrean ciertos principios de acción-actividad, y no la mera adhesión a un orden moral pre-establecido, o el cumplimiento de las normativas ya existentes. Esa práctica consciente genera y utiliza un repertorio de *saberes* valiosos para quien la practica porque guían y otorgan sentidos.

Pero la ética, *per se*, no tiene campo profesional propio. Nadie se dedica a exclusivamente a la ética práctica o, al menos, no puede vivir de ello. La ética está incrustada en las relaciones personales y en las prácticas políticas, educativas, jurídicas y profesionales.

Volviendo entonces a la ética en la educación y a la ética de la educación, quisiera diferenciar entre deontología y ética. La palabra deontología deriva del griego *déontos*, que significa aquello “que es debido”, “que es útil”, “es conveniente”. La deontología es un campo de reflexión acerca de aquello que debe ser hecho y que es justo hacer. Podemos ver que ética y deontología son claramente distinguibles. Mientras la ética remite a un campo de principios que pueden recrearse, con los que podemos debatir, la deontología se ocupa de las reglas relacionadas con los comportamientos debidos en una profesión, debemos cumplir. Tenemos entonces la reflexión, toma de decisión y responsabilidad del profesional frente al cumplimiento de normas estipuladas en códigos éticos/deontológicos.

Los códigos deontológicos (ej. el clásico es el juramento hipocrático de los médicos) suelen basarse en éticas universalistas (cercanas a una moral o a una legalidad) y enfatizan formulaciones de tipo jurídico y sancionador cuando se atenta contra los intereses y reconocimiento social de la profesión. Un código deontológico no puede sustituir a un marco ético para/en la acción educativa (y política), y viceversa. Por lo mismo, no se trata de excluir ninguno, sino de entender el papel que juega cada uno de ellos.

La propuesta en la que vengo trabajando hace tiempo con algunos colegas españoles intenta invertir el camino que tradicionalmente ha ido de la ética a la práctica (fundamentada en teorías, principios y supuestos aplicables en la tarea diaria), para pensar la ética desde la propia praxis humana. Las vías que van de lo universal a lo particular son insuficientes y limitadas para orientar, éticamente, la actividad de los profesionales. El *momento formal* de la ética se muestra insuficiente para una buena práctica del arte de la relación educativa, o política.<sup>1</sup> Veamos esto más detenidamente. Por mucho que nos

---

1 Distinguir entre *acción educativa* (un hecho preciso, que demanda tomas de decisión, orientaciones precisas: es el acto educativo, el más puntual); *práctica profesional* (una conexión de acciones educativas correspondiente a la profesión de educador en general). Los profesionales ponen en marcha, en los escenarios en los que trabajan, una serie de actividades (de diseño, gestión, contextualización, preparación de recursos, evaluación...) que, siendo necesarias para el desarrollo profesional, no son de exclusiva naturaleza educativa.

resistamos a ello, la relación educativa es una relación estructuralmente asimétrica, y es también una *relación de poder* en la que se pretende enseñar, mostrar incluso dirigir o cambiar los modos de ser, de pensar y de conducirse de otros que, en mayor o menor medida, siempre se resisten. Por ello, cabe preguntarse: ¿cuáles serían los comportamientos y actitudes que siempre y en todo momento y lugar pudieran considerarse más respetuosos para “el otro” y para su dignidad? Esa es la pregunta que la deontología intenta responder implicando limitaciones a su propio ejercicio de poder en base a discurso universales (Derechos humanos).

Pero, volviendo sobre nuestro problema, ¿es suficiente cumplir las normas profesionales para ser un buen educador? En última instancia, esta es justamente la pregunta ética por excelencia: ¿qué tipo de educador (o de político) deseo ser?

## LA ÉTICA COMO TRABAJO SOBRE SÍ MISMO

En este último punto propongo pensar la ética educativa como el trabajo de un educador, o de un equipo educativo, sobre sí mismo/s. El ejercicio ético es la reflexión en la que se dejan en suspenso los criterios morales universales –o cualquier otro lastre de obligado cumplimiento– para adentrarse en las preguntas por sus propias maneras de hacer, por sus modos de mirar, de pensar y de actuar. Paralelamente, preguntarse también por las prácticas de sí mismo que nos permitirían modificarlas de acuerdo con visiones más bellas o nobles del propio ejercicio profesional y educativo.

Michel Foucault observó que estos modos de ver, de decir, de saber y hacer, no son invenciones propias de un individuo o equipo sino “patrones que halla en su cultura, su sociedad y su grupo social”. No es la autoría de los principios lo más importante, sino la decisión de problematizar los propios modos de ver, decir y actuar en el terreno de una relación educativa siempre singular. ¿Cómo realizar este trabajo sobre sí mismo? Foucault propone un modelo en cuatro elementos:

- *La sustancia ética. ¿Cuál es el aspecto o la parte de mí mismo, o de mi conducta, que está relacionada con la conducta ética que quiero desarrollar? La*

*bondad, la justicia, la templanza, la equidad..., serían elementos posibles de esa sustancia ética.*

- *El modo de sujeción. ¿Cuál es el tipo de regla que me obliga a la conducta ética? Las reglas pueden tener una motivación política, religiosa, estética, jurídica, etc. En nuestro caso la motivación sería una regla de tipo profesional-educativa.*
- *La techné. ¿Cuál es el trabajo, la práctica de sí, para alcanzar una buena práctica educativa?*
- *La teleología. ¿Qué tipo de personas, o de profesionales, aspiramos a ser cuando nos comportamos éticamente? Justos, buenos, equilibrados, libres, sabios...*

Lo que está en juego en estas prácticas de sí mismo no deja de ser algo parecido a un trabajo de producción de subjetividad. En estas profesiones imposibles, estamos inmersos en procesos de subjetivación que generan otras formas de enfrentar lo que nos pasa, nos interesa o nos interpela. Otras formas de componer nuestra experiencia de la realidad y nuestras formas de habitar el mundo, la sociedad, las instituciones.

## CONCLUYENDO

Cuando la ética del profesional entra en contradicción con la ética social o institucional (que se nos ha vuelto demasiado jerárquica, obsoleta, etc.) se activa la dimensión política y ética del educador, cómo individuo y cómo profesional. Por un lado, debe cierta obediencia a las normas sociales e institucionales, por otro, experimenta una responsabilidad que le reclama “decir sí o decir no” ante una situación concreta que afecta a personas concretas. Y aquí de nuevo surgen las preguntas: ¿qué hacer, y cómo hacerlo, atendiendo al tipo de educador deseo ser? En el intento de responder a esta pregunta reencontramos el nudo gordiano que enlaza educación, política y ética. Apenas puedo ofrecer *tres tipos ideales* a modo de respuesta provisoria y para debatir con ustedes.

- *El revolucionario (frente a la institución, el ideal y las personas);*
- *El burócrata (frente a los ideales y las personas, el deber y la norma);*

- *El agente doble (servir a “dos amos” distintos, sin identificarse plenamente con ninguno de ellos). No es una posición cínica, es una posición ética (y política).*

El agente doble se resiste (tal es su vocación pedagógica, ética y política) a elegir demasiado pronto *entre un amo u otro*. Gana y pierde tiempo para poder pensar posibles síntesis, articulaciones, negociaciones (que siempre serán coyunturales y situacionales). Ser agente doble implica *hacerse cargo de los encargos* (por responsabilidad profesional) pero asumir también la responsabilidad ética profesional de *traducirlos a otros lenguajes y prácticas* que no se limiten a reproducir lo institucionalmente dado. Querer ser agente doble implica, en estos tiempos nada fáciles, trabajar para saber y poder habitar y hacer más habitables nuestras escuelas y universidades. Actividad por la que se produce y a la vez se disloca lo esperado y lo esperable. Ser agente doble es preguntarse constantemente por las formas de practicar “el aula y la jaula (social)”. Ser agente doble implica, en última instancia, pensar y actuar agazapado a la vista de todos, con los pies en el suelo, pero al borde del acantilado.

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca, 2003.
- FREUD, Sigmund. Prefacio. En A. Aichhorn. *Juventud descarriada*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 23-25.
- GARCÍA MOLINA, J. *Dar (la) Palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- GARCÍA MOLINA, J. Agentes dobles. En J. Sáez y J. García Molina (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Libres, 2011, p. 15-20.
- GARCÍA MOLINA, J.; SÁEZ, J.; VENCESLAO, M. y DELGADO, M. (ed.). *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones*. Barcelona: UOC, 2013.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.

SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Revista de Pedagogía Social*, n. 10, 2003, p. 195-219.

SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza editorial, 2006.



## Capítulo 3

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DAS OBRAS DE  
ZIRALDO E FANNY ABRAMOVICH*Leandro De Bona Dias**Gladir da Silva Cabral*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh03>

O presente artigo faz parte de minha pesquisa sobre a representação da identidade docente nas obras *Que raio de professora sou eu?* (1990), de Fanny Abramovich e *Uma professora muito maluquinha* (1995) escrita por Ziraldo. A análise que realizei, e da qual trago aqui um recorte, foi feita com base na perspectiva dos Estudos Culturais, partindo do pressuposto de que as identidades são (re)construídas social e culturalmente de modo dialógico, constituindo-se como um espaço de constante negociação entre sujeito, sociedade e o outro (SILVA, 2000, 2010; HALL, 2013, 2014). Considerando que a linguagem desempenha um papel fundamental para que façamos sentido de nossas identidades, entendo que a representação, como marca material, visível, figura como elemento chave para a significação e atuação das identidades. Dentro desse quadro teórico, neste texto, busco analisar as conexões entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção das identidades docentes das professoras protagonistas de Ziraldo e Abramovich.

## A OBRA

A fim de situar os leitores acerca das duas narrativas com as quais aqui trabalho, farei um breve resumo de seus enredos.

Início com a obra escrita em 1990 por Fanny Abramovich. A autora paulista nasceu em 1940, tem formação em pedagogia e é também atriz. Especialista em arte e educação, escreveu livros e fez comentários para a televisão aberta sobre esses temas a partir da década de 1960. Fanny começou

VOLTAR AO SUMÁRIO

a escrever para o público infanto-juvenil em 1986 e, quatro anos mais tarde, publicou pela editora Scipione *Que raio de professora sou eu?* O livro foi escrito a pedido da editora, como a autora lembra no prefácio da obra

Começou assim: fiz alguns prefácios para livros da Editora Scipione e pintou a ideia de eu escrever uma novela infantil. Tudo Bem. Gosto deles. Aí surgiram com a idéia (*sic*): fazer o diário de uma professora. Em geral, não gosto nadinha quando me dão uma idéia (*sic*), pois prefiro batalhar as minhas. Mas esta era mesmo muito boa! (ABRAMOVICH, 1990, p. 5).

Mais à frente, no mesmo texto, a autora conta que batizou a personagem com o nome Laura e trocou o diário por um caderno de anotações. Assim nasceu Laura Maria de Azevedo Lima, professora de História que vai à palestra de um importante conferencista em sua área munida de um caderno e uma caneta para anotar as brilhantes frases do autor. No entanto, Laura recebe uma repreensão do palestrante, que sugere a ela utilizar o caderno para fins mais interessantes, como fazer dele um diário. A professora aceita o desafio e começa então a anotar em um caderno as suas sensações, as dúvidas, os desejos, as frustrações, tanto com relação à sua profissão quanto com relação à sua vida pessoal, privada.

A segunda obra que analiso pertence a Ziraldo Alves Pinto, mineiro que nasceu em Caratinga no ano de 1932 e já é bastante conhecido do público brasileiro. Em 1995, Ziraldo publica *Uma professora muito maluquinha*, obra que mantém uma intensa intertextualidade com o seu livro de sucesso lançado quinze anos antes (*O menino maluquinho*). Na obra em análise, o autor relata, por meio das vozes de ex-alunos, a relação entre eles e essa professora que era “maluquinha”. No texto ao final do livro, o próprio autor adverte:

As leitoras vão achar a professora maluquinha elegante demais para uma professorinha do interior. Bem, ela é assim na imaginação dos seus alunos, mas é preciso lembrar que ela está *construída* (grifo do autor) aqui desde os penteados, os gestos, o sorriso, os olhares [...] (ZIRALDO, 1995, p. 119).

A história de Ziraldo, portanto, irá construir essa professora por meio da narração de cinco protagonistas que faziam parte da sua turma composta por trinta e três alunos em uma escola do interior do Brasil durante os anos 1940.

No desenrolar do enredo, o leitor acompanha a chegada de Maluquinha na turma e as práticas não convencionais que ela usa em sala de aula, causando estranheza em seus colegas e na diretora da instituição, fato que rende a ela o apelido de “maluquinha”. Ao longo da história, a professora também enfrenta problemas ao ter de lidar com pais de alunos que lhe exigem a delegação de tarefas para os filhos e com o professor de catequese que lhe proíbe o uso de gibis durante as aulas. Embora, no fim da narrativa, a instituição escolar acabe por expulsar Maluquinha, diante das dificuldades enfrentadas, a relação entre ela e seus alunos vai ganhando maior cumplicidade e as lições ensinadas se tornam permanentes nas memórias recontadas durante o livro.

A partir dos resumos acima, é possível perceber que no primeiro livro temos a voz da professora que reflete sobre si e sobre a sua prática a partir da escrita de um diário pessoal; por sua vez, em Ziraldo, a construção da personagem se dá por meio da narração de memórias dos ex-alunos dessa professora maluquinha. Assim, a partir de ambas, irei analisar, neste artigo, de que maneira o currículo atua na construção e representação das identidades docentes dessas duas personagens, Laura e Maluquinha.

## O TEXTO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A análise que faço se inicia pela primeira cena do livro de Abramovich, na qual a personagem da professora vai a uma conferência intitulada “O moderno ensino de História”. Nela, o palestrante, percebendo que Laura segura um caderno e uma caneta, chama-lhe a atenção: “Disse que se eu quisesse ler o que ele pensava que lesse seus livros. Não precisava tomar notas como uma aluna de colégio. E que um caderno poderia ser usado para fins mais interessantes, como fazer um diário” (ABRAMOVICH, 1990, p. 7). Laura, que havia ido à conferência esperando anotar as grandes ideias sobre o ensino de História proferidas por um autor renomado e reconhecido como autoridade

no assunto, sai de lá pensando nessa fala e decide aceitar a sugestão de escrever em um caderno suas dúvidas, aflições, memórias. A postura de Laura diante da figura do palestrante, personagem descrito como “superbadalado, pra lá de conhecido, com um monte de livros publicados” (ABRAMOVCH, 1990, p. 7), serve para demonstrar a atuação das relações de poder responsáveis por conferir ao palestrante a condição de alguém que possui o conhecimento sobre determinada área e à professora o papel de mera ouvinte que espera anotar as palavras de sabedoria por ele proferidas.

Trago esse primeiro episódio, portanto, para demonstrar a importância do currículo como um texto que atua na construção da identidade docente da personagem Laura. Fazendo uma pequena digressão, é possível ver o currículo, na interpretação feita por Silva (2010), como um texto que está fortemente marcado por relações de poder, pois “está no centro da relação educativa, [e] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 10). O mesmo autor sugere que um modelo de educação que assume características de mercado, concentrando seus esforços para produzir sujeitos aptos a atuar nele de forma satisfatória, necessita de um texto curricular que o respalde. Desse modo, a construção do currículo, documento que indica o caminho a ser percorrido por aqueles que atuam na escola, pode também ser vista como elemento de defesa dos interesses de determinados grupos sociais. Dentro desse contexto, não tão distante do ano de publicação do livro de Abramovich e muito próximo de nossa realidade atual,

Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento *prêt-à-porter*. Como num catecismo, temos as perguntas e também as respostas. (SILVA, 2010, p. 9).

A perspectiva do autor sobre o currículo pode ser usada para ler a cena inicial do livro de Abramovich descrita acima. A postura de Laura e a esperança depositada por ela na fala do palestrante é um exemplo de como o discurso autorizado de um especialista no ensino da disciplina de História pressupõe efeitos de verdade a partir de uma perspectiva objetiva de conheci-

mento. A ocasião em que a palestra ocorre pode ser interpretada, nas palavras de Foucault, como um ritual, uma vez que esse

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Assim, o palestrante preenche os requisitos que o fazem capaz de entrar na ordem do discurso educacional. Além disso, o uso da palavra “moderno” no título da conferência lhe dá tons de atualidade e cria em torno de seus ouvintes a sensação de que irão ouvir ali a “palavra final” sobre o ensino de História. Laura vai até aquela palestra como uma professora ouvinte que não vê o seu próprio discurso como sendo qualificado para pensar sobre sua profissão. É somente a partir da sugestão do especialista que a personagem se autoriza a escrever um diário refletindo, entre outras coisas, sobre sua prática docente. A opção por esse começo que acabei de descrever cria já uma espécie de cumplicidade entre Laura, uma narradora-personagem com muitas dúvidas, e o leitor, com quem ela compartilha essas dúvidas a respeito de sua vida e de sua profissão.

Olhando agora para a narrativa de Ziraldo, temos na primeira página do livro uma ilustração da professora maluquinha realizando um gesto característico de uma criança, pondo a língua para fora e passando o dedo indicativo sobre ela. A frase que acompanha essa imagem faz referência ao início dos contos de fadas: “Era uma vez uma professora muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 5), o que prepara o leitor para as páginas seguintes. Nelas, o narrador, um aluno da professora maluquinha, a descreve como um anjo que voa pela sala, com estrelas no lugar dos olhos, voz e jeito de sereia, vento soprando no cabelo o tempo todo, riso solto como passarinho, uma artista de cinema (para os meninos), fada madrinha (para as meninas), enfim, “uma professora inimaginável” (ZIRALDO, 1995, p. 11). O que chama a atenção aqui é a atribuição de características fantasiosas à professora, o que justifica a conexão com o conto de fadas, e ao próprio adjetivo dado a ela: maluquinha. O fato é

digno de relevância na análise, pois um primeiro aspecto a ser questionado é o motivo de a professora ser assim adjetivada.

A fim de entender por que a professora da história de Ziraldo é considerada maluquinha, trago aqui duas perspectivas diferentes de escola, a partir de Libâneo (2001). A primeira é aquela que pretende atingir um nível de qualidade total e que “tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos” (LIBÂNEO, 2001, p. 53). Em contraposição a esta, o autor propõe uma escola que preze pela qualidade social, que invista no desenvolvimento das capacidades individuais e sociais dos indivíduos, promovendo uma educação para todos e que tenha como objetivo uma sociedade mais justa. Esse modelo, portanto, distancia-se daquele apontado por Silva (2010), no qual a ênfase recai sobre o aspecto operacional da formação discente, o que é medido por meio de exames e avaliações que tomam o conhecimento como um terreno plano de acesso. Dentro desse modelo,

[...] o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, transitório. Oculta-se, então, ao aluno a transitoriedade da ciência e de seus pressupostos, por ser ela uma construção social e histórica. Como efeito de sentido, permanece a inquestionabilidade da autoridade e, por conseguinte, do poder do professor e da instituição proveniente do reconhecimento de um saber que contribui para a segurança do aprendiz em formação. (CORACINI, 2003, p. 326).

Espera-se, nesse contexto, o desempenho de uma identidade docente inquestionável, visto que se constitui como porta-voz da ciência. Ao professor e à professora cabe transmitir aos alunos e às alunas o conhecimento formal, aquele que, sendo tido como transparente e acessível objetivamente, toma qualquer resquício de subjetividade, leia-se questionamento, como uma afronta, um risco. O texto curricular age, portanto, como um discurso que corrobora essa determinada visão ao dizer qual conhecimento é válido e qual a forma adequada de aferi-lo. Por meio disso, ele confere identidades para aqueles que atuam na escola, valendo-se do caráter científico e, portanto, “im-

parcial”, que possui para esconder seu caráter de texto construído a partir de relações sociais e de poder.

Dentro desse contexto, a figura do louco surge como aquele que, diante do comportamento esperado vacila, destoa, não seguindo, por exemplo, as políticas curriculares adotadas pela escola. Justamente por isso é que a liberdade emanada pelo louco “permite observar o mundo com um olhar diferente, não perturbado pelo ponto de vista ‘normal’, ou seja, pelas idéias (sic) e juízos comuns” (BAKHTIN, 2013, p. 35). A figura do louco, portanto, se assemelha a uma abertura por colocar em risco a artificialidade de um discurso científico pretensioso, sendo, por isso, não considerado digno de consideração por uma sociedade adepta das verdades comprováveis. A loucura é, por isso, essencial para a manutenção das identidades tidas como normais.

A hipótese que se confirma com a leitura da obra é a de que a Maluquinha ganha esse adjetivo por agir de modo diferente daquele esperado pelas demais personagens. Maluquinha assume uma identidade docente que não vê problema em lidar com o riso, a dúvida e o jogo, como no episódio em que propõe para turma a brincadeira do par ou ímpar: “Como havia dezessete meninos e dezesseis meninas, ela reforçava o time feminino. Mas, às vezes, o time dela perdia” (ZIRALDO, 1995, p. 25). É possível ver aqui que a atitude da professora não é de distanciamento, buscando preservar seu papel de autoridade; ao contrário, ela se insere na brincadeira e corre, inclusive, o risco de perder, o que destoa do modelo educacional pautado numa visão de conhecimento meramente objetivo, respaldado pelo texto curricular. Assim, se Laura é caracterizada como uma professora que possui dúvidas a respeito de sua profissão, Maluquinha é tida por seus alunos narradores como uma professora maluca porque não age de acordo com uma identidade docente já conhecida, destoando das demais colegas que, estupefatas com a alegria das crianças durante as aulas com Maluquinha, exclamam em tom de surpresa: “Esta menina é mesmo muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 38). Há também nessa frase um tom de complacência que remete a ideia de uma exclusão, visto que o discurso do louco, da loucura, não dispõe da mesma credibilidade que os demais discursos (FOUCAULT, 2014).

Depois dessa parte inicial, trago aqui dois episódios em que Laura irá registrar no seu diário as incertezas com relação aos conteúdos presentes no

currículo da escola em que leciona. Ambos relatam reuniões escolares, no primeiro todos os professores são chamados pela diretora e o que se segue é isso:

Começou dando uma tremenda descompostura no professor de Educação Física. Porque a escola não ganhou o campeonato interescolar. Foi bem. Mas não venceu. Não quis ouvir sobre a alegria dos alunos nos treinos [...]. Insistia que perderam a competição. E isso a chateava... Muito. Deus do céu. Competição como valor educacional. Fim da picada.

Depois a metralhadora girou contra os professores de Humanas. Todos. Não estávamos trabalhando bem os itens que caem no vestibular. Que o nível de uma escola é dado pelo índice de aprovação dos seus alunos no vestibular. Vera, que ensina Português, propôs:

— Que tal discutir o que estão fazendo, aprendendo, gostando, odiando, agora???

Nem deu trela. (ABRAMOVICH, 1990, p. 23).

Nesse trecho, é possível perceber como Laura discorda da visão da diretora acerca do currículo e do que deveria estar sendo colocado como prioridade na prática pedagógica da escola. Como se pode ver, a avaliação do trabalho docente é feita apenas com base na obtenção dos melhores resultados, de acordo com uma visão competitiva que toma a escola como uma empresa que deve obter lucros e vencer seus adversários. O episódio mostra ainda que o currículo, embora seja celebrado como um texto que deva se adequar às diferentes realidades escolares, acaba sendo ditado, na realidade, por uma série de imposições advindas de uma lógica de mercado que preza pela excelência ou, como já citei aqui, pela qualidade total, sendo medida por provas e vestibulares. A mesma lógica responsável por fazer com que a diretora cobre dos professores o trabalho com os temas de vestibular pode ser observada também com relação às avaliações governamentais, feitas por órgãos como o Ministério da Educação e Cultura. Nelas, os conteúdos avaliados acabam por exigir uma homogeneidade impossível, contradizendo, inclusive, o discurso de valorização da diversidade advinda de uma construção curricular contextualizada. Assim, observamos que,

[...] o governo proclama a importância de as escolas produzirem [...] seus currículos e propostas político pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória. (FRIGOTTO, 2003, p. 115).

A citação prossegue com uma referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup> como um exame que avalia a todos segundo um critério único, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa maneira, assim como a diretora de Laura lhe cobra os conteúdos exigidos pelos vestibulares, as equipes diretivas cobram de seu corpo docente, nas escolas públicas, o treinamento de seus alunos para que se saiam bem nos exames governamentais a fim de obter uma boa nota para as escolas nessas avaliações. Como se pode ver, as punições e ameaças quanto à avaliação atravessam discentes, docentes, equipe gestora e órgãos governamentais, sendo a punição o meio pelo qual se tenta garantir uma pseudo-excelência, uma qualidade total, nas palavras de Libâneo (2001).

Até aqui, já se pode comprovar como o texto curricular habita o centro da questão educacional, sendo um local de intensa luta entre diferentes concepções de ensino. Mas os efeitos desse conflito não são reservados apenas aos gestores, docentes e discentes, eles também envolvem os pais, o que nos leva à análise da segunda cena: a reunião de pais e mestres:

Eu, que trabalhei como um cavalo neste período, que tentei abordagens diferentes, que fiz de tudo para que se entusiassem com a matéria, ouvi: “[...] Quando é que eles vão estudar a Revolução Francesa? Meu sobrinho, que estuda no Dante, já passou por isso faz um tempão. E meu filho não sabe nada. E estão na mesma série...” Expliquei outra vez como trabalhei. Não entendeu... Deixei pra lá. Por puro desânimo. (ABRAMOVICH, p. 1990, p. 49).

---

1 Sistema instituído em 1990 e que avalia a Educação Básica no Brasil.

Aqui, posso voltar a destacar a presença de uma visão de educação pautada na comparação e na obtenção de resultados. A preocupação da mãe com a Revolução Francesa baseia-se na experiência de outro aluno em uma outra escola, o que, embora tratando do mesmo tema, pode resultar em diferentes modos de abordagem ao estudá-lo. É preciso, pois, entender o raciocínio da mãe a partir de uma visão epistemológica realista de currículo, aquela que, segundo Silva (2010, p. 15), é a mais recorrente nas concepções sobre o tema, e na qual “o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente”. Se todo o conhecimento está lá, imóvel, esperando por ser alcançado, conhecido, não é possível que possa haver duas formas diferentes de se saber algum conteúdo, se isso ocorre é porque uma das formas de acesso está errada e a outra correta. Nesse caso, a forma de Laura trabalhar o conteúdo é entendida como errada por ser diferente da esperada pela mãe.

Na narrativa de Ziraldo, há também episódios que constroem uma representação da identidade docente menos ligada ao controle do que à dúvida. Trago aqui dois deles. O primeiro ocorre quando os alunos, ao verem um globo terrestre na secretaria da escola, questionam a professora:

“E como é que a gente não cai? A gente mora dentro?”  
Ela disse: “Amanhã vamos fazer uma excursão ao ginásio para o professor de Geografia explicar para nós por que a gente não cai do globo terrestre”. (ZIRALDO, 1995, p. 41).

Embora o texto não dê pistas a respeito do fato de a professora saber ou não a resposta exigida, ela, ao não responder ao questionamento dos estudantes, preferindo consultar um colega de outra área sobre o tema, demonstra não reivindicar para si o papel de detentora de todas as respostas. Outra característica importante é o fato de Maluquinha proporcionar uma abertura para questionamentos não pré-determinados pelo currículo escolar, ou seja, a pergunta foi feita pelos alunos não durante uma aula de Geografia e, mesmo assim, não foi ignorada, diferente do que pressupõe a cultura curricular baseada em grades e disciplinas nas quais o saber compartimentado exige que as perguntas sejam feitas na hora certa e apenas *sobre o assunto*. Agindo de forma a priorizar a curiosidade genuína dos seus alunos e alunas e de admitir

não poder respondê-los de imediato, ela questiona a sua própria identidade racional, dotada da verdade científica e responsável por ter todas as respostas, uma das importantes características de uma identidade docente que a escola busca preservar e que uma visão tradicional de currículo acaba por corroborar.

No segundo episódio que analiso, um dos alunos pede a Maluquinha para lhe explicar um cartum que havia visto na revista *O Cruzeiro*<sup>2</sup> e que nem o “tio inteligente” dele conseguira dizer o que significava. A professora explica e o aluno, um dos narradores, comenta:

Não é que ela soubesse tudo. Não sabia. Era craque em História e Geografia porque sonhava em viajar pelo mundo e achava que ninguém pode ir aos lugares de seus sonhos sem saber onde eles ficam e a história que têm. (ZIRALDO, 1995, p. 60).

Com base nessa cena, vemos que o olhar da professora sobre o conhecimento é diferente daquele que pressupõe um currículo voltado para uma educação preocupada em formar apenas para o mercado de trabalho. Viajar, conhecer o mundo e lugares tão distantes da pequena cidade em que se passa a história, é uma das ambições de Maluquinha, a qual temos acesso por meio do relato de seus alunos. Embora possa sugerir também uma concepção utilitarista, o motivo pelo qual o conhecimento de história e geografia é valorizado pela professora parece estar mais próximo de uma perspectiva curricular ligada ao acesso a diferentes bens simbólicos e à compreensão do caráter social e histórico que nos constroem e significam, ajudando-nos a compreender, por exemplo, um texto como o cartum que gerou curiosidade no aluno. Aqui a leitura e o discurso são valorizados como ferramentas para que se possa conhecer um lugar diferente daquele no qual estamos situados. Tomando distância de uma concepção curricular que toma o objeto como algo que se dá a conhecer de modo pacífico e objetivo, a professora procura mostrar aos alunos que cada lugar possui suas narrativas e que é por meio delas que podemos saber não só onde ficam, mas a história que tem. Assim, a discursividade e a linguagem se tornam tão importantes, e até imprescindíveis, para se conhecer um lugar quanto o fato de estar fisicamente presente nele.

2 Revista lançada no Rio de Janeiro em 1928 por Assis Chateaubriand Bandeira de Mello. A publicação se destacava pelo fotojornalismo e pelas ilustrações que trazia.

Se, como pude demonstrar, o currículo é responsável por ditar os conteúdos, representando-os ou apagando-os de seu discurso, não podemos esquecer que ele também prescreve o modo como a aquisição desses conteúdos deve ser medida. A cena a seguir serve como análise para este importante dispositivo: a avaliação. Neste episódio, Laura é chamada pela coordenadora da escola e interrogada acerca de seus métodos de avaliação:

Me senti como uma aluna sendo examinada. Tremendo nas bases. Perguntou sobre a verificação dos questionários e exercícios. Respondi que trabalho com perguntas abertas. Nada de apontar o “verdadeiro” e o “falso”.

Fechou a cara. Quis saber como avalio o uso dos conceitos. Disse que tinha minhas dúvidas sobre a correção de certos conceitos. Olhou a sua ficha. [...]

Falou. Que não tinha gostado do meu relatório. Nada mesmo. Que vários pais já tinham reclamado. Dado queixas sobre minhas aulas. E mais. Tínhamos um método comum de avaliação. Pra ser seguido e respeitado. Passo a passo. Item por item.

Esbravejei. Disse que não concordava com o método imposto pela escola e que não estava gostando de sua cobrança. Que viesse ver o que acontecia com meus alunos. Com seus próprios olhos e boca. Conferisse no real. Nas salas.

[...] Saí batendo a porta. Rodando a baiana. Respirei fundo. Fui me acalmando. (ABRAMOVICH, 1990, p. 31).

O trecho acima expõe a relação de poder exercida pela pessoa que atua na posição de coordenadora diante de Laura, que lhe deve prestar contas acerca do seu trabalho. A pergunta sobre a avaliação correta, única possível, dos conceitos trabalhados pauta-se, mais uma vez, numa visão curricular tradicional que se julga capaz de acessar de forma objetiva um conhecimento, considerando-o estanque e pronto a ser acessado por meio do dispositivo pedagógico correto. A resposta de Laura pressupõe o questionamento dessa visão e uma ruptura com a possibilidade de verificação objetiva desse conhecimento com base em um simples jogo entre verdadeiro e falso. Como efeito, a coordenadora busca reiterar sua posição de autoridade enfatizando as regras às quais

Laura está subordinada, citando, inclusive, os pais dos alunos, outra categoria a quem a professora deve responder. A cena nos faz ver como

a política curricular [...] tem efeitos na sala de aula [e na instituição escolar]. Ela define os papéis de professores [pais, gestores] e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. (SILVA, 2010, p. 11).

Se lembrarmos das palavras de Laura no início daquele mesmo trecho, veremos que ela se compara a uma aluna sendo examinada. Ora, o próprio verbo *exame* já nos remete, a partir do campo semântico da medicina, a uma ideia de sujeição ao outro, geralmente um especialista, responsável por emitir um juízo sobre o examinado. Aqui o corpo da professora reage, treme, como sinal de apreensão diante da coordenadora da escola, uma pessoa que fala possuindo como retaguarda todo o aparato burocrático que lhe permitiu assumir a identidade de coordenadora da escola. Contudo, não se deve aqui atribuir o papel de vilã a ela e o de mocinha à Laura. Como nos lembra Foucault (2014), as posições que ocupamos como sujeitos não são inaugurais, elas possuem uma historicidade dentro da qual nos alojamos, mais ou menos confortavelmente. Desse modo, a identidade de uma coordenadora escolar carrega traços que a compõem e que remetem a uma ideia de controle, ao menos em uma perspectiva tradicional. Assim, a opção por desempenhar ou não o papel de censora dos docentes que trabalham na escola envolve uma questão maior que diz respeito a relações sociais mais amplas do que a simples procura por protagonistas e antagonistas.

A continuação do trecho acima analisado comprova essa afirmação: “Entrei na classe. O primeiro aluno que fez uma gracinha foi convidado a responder uma arguição oral. Na hora. Me olhou com ódio. Respondeu tudo. Dei nota bem mais baixa do que merecia” (ABRAMOVICH, 1990, p. 31). Como se vê, Laura reproduz a mesma atitude vivenciada por ela diante de sua coordenadora. Novamente, o que se vê é como as relações de poder atuam de modo a se reproduzirem em outras escalas e, vale lembrar, não apenas em situações em que existe uma hierarquia institucionalizada, embora o caso em análise se utilize desse expediente, pois em ambas as situações, a pessoa que detém o

poder de avaliar e julgar entre certo ou errado o utiliza de modo a subjugar o outro como forma de manter-se em posição superior. Essa sensação de controle sobre a validade do saber, em ambos os casos, pode ser creditada a uma mesma visão curricular que confere ao conhecimento a possibilidade de acesso de modo objetivo, assim há apenas uma resposta certa, as demais, erradas. A dúvida, tão cara a Laura no episódio inicial do livro e na sua discussão com a coordenadora, agora é esquecida como estratégia de manutenção do controle sobre a turma por meio da evocação de sua identidade docente.

Outro elemento que emerge desta análise é o currículo oculto, tratado por Henry A. Gyroux e Anthony N. Penna (1997) como um elemento que se enraíza “naqueles aspectos da vida em sala de aula que não são normalmente percebidos por professores ou alunos” (p. 65). Enquanto o discurso do currículo oficial é bastante objetivo e nítido, o discurso do currículo oculto age de modo a encobrir seus traços. Aí também se desenvolvem as relações de poder, desta vez ocultadas em juízos de valor e em práticas que atuam de modo concreto nas relações entre aqueles que convivem no espaço escolar. A ousadia representada pela dúvida de Laura quanto aos métodos de avaliação impostos pela coordenadora insere-se nessa ideia de currículo oculto, o mesmo se aplica à arguição oral aplicada no aluno pela professora. As duas atitudes combinam os currículos oficial, tradicional (conhecimento como reflexo de uma realidade cognoscível) e oculto (exame e validação segundo critérios pré-estabelecidos). Como as narrativas do diário de Laura demonstram, “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar” (SILVA, 2010, p. 24).

A voz de Laura, entretanto, não está cega para suas contradições e dificuldades em lidar com essas situações:

Saí da escola abobalhada. Comigo. Com minhas dificuldades com a autoridade. Não aceito quando vem em cima de mim. E descarrego nos alunos. Igualzinho. De cima pra baixo. Sem pensar. Só pra me afirmar. [...] Que vergonha...Repetir comportamentos absurdos como forma de afirmação. Como vingança. Descontando num guri de doze anos. Que raio de professora eu sou???

(ABRAMOVICH, 1990, p. 32).

A professora, ao demonstrar estar consciente de sua atitude, consegue enxergar esse currículo oculto e escreve sobre ele em seu diário. É de se esperar que essa visão crítica da personagem seja capaz de modificar o modo como ela desempenha a autoridade docente que lhe confere o poder de avaliar como correto ou não o conhecimento dos seus alunos e alunas, visto que

O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser outro. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. (SILVA, 1999, p. 80).

O livro segue e, algumas páginas à frente, Laura descreve seu entusiasmo com uma aula que havia preparado de modo caprichado, esperando arrancar aplausos da turma pela sua dedicação. Contudo, o resultado acaba sendo frustrante:

Nem bem comecei, eis que se levanta a gentil moçoila enciclopédica e contra-argumenta. Dizendo que baseada no livro indicado pelo mestre da Aliança Francesa. Conteí até dez e segui meu raciocínio. Ela torpedeou. Tentei me controlar. Ela, impávida, continuou, e na maior petulância. Sentei e escutei... Ela falou e falou... Quase arranquei os cabelos. De ódio. Dei a aula por terminada. Recomendei à classe que tirasse suas dúvidas com a professora Heloísa. Mui capacitada. (ABRAMOVICH, 1990, p. 45).

Aqui está presente mais uma vez a relação entre qual saber pode ser tido como válido, o docente ou o discente. Não há, na narrativa, elementos suficientes para que possamos investigar com maior apuro o tópico sobre o qual a discussão se dá, mas a análise que o texto permite faz ver como Laura novamente põe em prática sua autoridade como professora da turma para encerrar a discussão e a aula. Convém atentar ainda para o efeito irônico do adjetivo “enciclopédica”, que remete mais uma vez à ideia de um saber imobilizado, facilmente consultável. A atitude de Laura parece querer mostrar para a aluna que outras interpretações são possíveis, diferentes daquela ditada pelo livro da

Aliança Francesa. Mas o modo como a professora age acaba invertendo a posição de abertura já defendida em outro trecho de seu diário. Note-se também a aplicação da palavra “torpedeou”, que remete a ideia de um ataque bélico, pressupondo uma batalha entre professora e aluna. Laura pretende mostrar o perigo de uma única visão, mas, numa operação avessa, acaba impondo a sua visão aos alunos e às alunas, assumindo uma postura que a caracteriza como uma personagem contraditória com relação ao modo como encara o conhecimento e as relações entre o poder e o saber expressas pelo currículo.

Em um trecho mais à frente, é possível verificar a visão da professora sobre o assunto quando ela escreve sobre os tempos de faculdade. Lá, como ela lembra, os professores que teve relatavam histórias de escolas em que alunos e professores saíam para viagens de campo, investigavam juntos e realizavam um trabalho interdisciplinar. Ao rememorar isso, Laura comenta:

Alunos saindo para fora dos muros da escola e gente de fora entrando. Em alta rotatividade. Variando. Acontecimentos desencadeando a curiosidade. Perguntas respondidas no seu conjunto. Um mundo pra conhecer, saber, assuntar, conferir, sentir, duvidar, inquietar, compreender...

Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. Tudo respondido no “livro do mestre”. Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indigência. (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62).

O texto é bastante explícito e revela, mais uma vez, a visão crítica que a personagem possui acerca da concepção tradicional de currículo, porém nas cenas anteriores o que se vê é que Laura apresenta dificuldades em assumir a postura em que acredita, o que, é bom lembrar, não se trata de uma escolha apenas individual. Embora haja situações em que ela consiga atuar de maneira diversa daquela que até então relatei, a opção por apontar as incoerências da personagem serve para dar ênfase ao modo como a identidade docente é atravessada por relações de poder e como não é possível escapar delas. A relação entre saber e poder que se desenvolve por meio do texto curricular e de suas variações (guias, normas, livros didáticos etc.) não pode, por isso, ser abolida. A equivalência entre liberdade e desocultação e/ou abandono do texto curri-

cular é apenas fantasiosa, visto que pressupõe um regresso a uma condição de pureza anterior.

Enquanto Laura representa essa identidade conflituosa e contraditória, Maluquinha, na narrativa de Ziraldo, não demonstra o mesmo desconforto com relação à desaprovação de seus métodos por parte da diretora e dos demais colegas. No entanto, sobre o tema aqui em análise, a avaliação, ela também não escapa às cobranças trazidas pela visita das mães dos narradores e narradora da história:

“E os deveres para casa?” Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo”. As mães aceitaram essa ideia, mas os pais – que pagavam os livros, os lápis, os cadernos – não aceitaram de jeito nenhum: “Queremos deveres para casa!”. (ZIRALDO, 1995, p. 84).

Embora os pais representem uma categoria à qual ela, como docente, deva explicações, elemento já posto em prática na cena do livro de Abramovich analisada anteriormente, o modo como Maluquinha lida com a essa cobrança é peculiar. A professora, diante da necessidade de exigir tarefas de casa, o faz, mas pedindo coisas inesperadas: “Então ela inventou deveres que deixavam as famílias todas mais maluquinhas do que ela” (ZIRALDO, 1995, p. 86). A tarefa exigia dos pais descobrir a maior palavra que conheciam, depois achar o máximo de palavras terminadas em “-ar” e, por último, descobrir no mapa-múndi a localização de uma país chamado Kubakalan. É importante ressaltar que os pais é que exigiram os deveres, o que nos remete a uma ideia de família patriarcal, chefiada pelo homem, o responsável pela provisão e pela compra dos materiais escolares dos filhos. A afirmação que fiz é comprovada pelas ilustrações que se seguem nas páginas 86, 87 e 88, nas quais o ambiente familiar retrata os homens sempre vestidos de terno e gravata e as mulheres cozinhando ou passando roupa.

Figura 1 – Ambiente familiar



Fonte: Ziraldo, 1995, p. 86-88.

Esse episódio serve também para uma reflexão acerca da avaliação, baseada na visão dos pais, na demanda de deveres de casa. De acordo com a cena descrita acima, levanto aqui duas hipóteses para essa crença. A primeira é a de que, tendo tarefas a cumprir em casa, as crianças estariam ocupadas com seus afazeres, deixando os pais mais tranquilos e livres para realizarem, eles também, suas tarefas. A hipótese se baseia nas ilustrações que demonstram a cara de espanto dos pais diante dos pedidos de ajuda dos filhos para a realização das atividades, o que sugere uma pressuposição dos pais acerca dos temas escolares como sendo assuntos que apenas dizem respeito às crianças. A outra análise leva em consideração a crença em um determinado modelo de conhecimento baseado na prática como estratégia de domínio da técnica, em que a repetição, por meio da realização de tarefas diárias, consolidaria um aprendizado. A avaliação do trabalho docente, nesse episódio, está ligada ao uso da aplicação de tarefas como um valor por si só, o que se assemelha ao trecho do livro de Abramovich no qual a mãe cobra da professora o fato de seu filho não ter aprendido o conteúdo de Revolução Francesa. Em ambas as situações a concepção de ensino está baseada no domínio do conhecimento de forma instrumental, seja por meio de uma tarefa imposta, seja por uma aprendizagem similar e descontextualizada.

Ao final do livro, a professora Maluquinha, que vivia até então um conto de fadas com seus alunos e alunas, é, pela última vez, confrontada com

as normas e regras impostas pelo currículo. Na cena, a professora diz à diretora da escola que seus alunos não farão as provas finais.

Antes que o ano terminasse, ela procurou a diretora e falou com segurança: “Com as minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas têm condições de passar de ano”. A diretora achou que, agora, ela estava maluca de vez. (ZIRALDO, 1995, p. 93).

A insanidade da personagem de Ziraldo reside no fato de que ela não compreende a sacralidade do ritual das provas finais, que se insere ao mesmo tempo como um componente do currículo oficial, que cobra e avalia um conhecimento que deve ter sido obtido durante o ano letivo, e do currículo oculto, que encara com desconfiança a ideia de que uma turma inteira possa seguir para o próximo ano sem que nenhum deles tenha falhado na obtenção do conhecimento exigido. A educação, como lembra Larrosa (2015), é “obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um espaço de possibilidades” (p. 193). Assim, já está previsto no itinerário escolar que as provas finais são inevitáveis, pois nelas reside, inclusive, um caráter de controle e de ameaça, por isso a sua não aplicação gera um temor tão grande na diretora da instituição. Os alunos e alunas de Maluquinha acabam por fazer os exames finais, contudo, são todos reprovados porque, embora soubessem

Que fração é pedaço, é parte de uma coisa e não um mistério da matemática, que ordinária não é uma fração canalha (ordinária tem a ver com ordem); [...] que o outro – quem sabe – pode estar com a razão; que não é preciso ganhar sempre; [...] que não existe pé de cachimbo (o domingo pede cachimbo) [...]. (ZIRALDO, 1995, p. 95).

Não sabiam

Que conjunto intersecção é aquele que tem os elementos comuns dos conjuntos dados; que o advérbio é uma

palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio, que a letra B é uma consoante oclusiva bilabial; [...] que o presidente Getúlio Dornelles Vargas estabeleceu, no dia 10 de novembro de 1937, o Estado Novo e decretou o dia 5 de setembro, oficialmente, como o Dia da Raça; que o Duque de Caxias nasceu no dia 25 de agosto de 1803 e faleceu no dia 7 de março de 1880. (ZIRALDO, 1995, p. 96).

Os dois trechos acima são exemplos de duas diferentes concepções de currículo, sendo o último baseado em um método tradicional, que toma os conteúdos como estáveis e o conhecimento apenas como uma informação a ser adquirida, memorizada e verificada por meio de exames. Já o primeiro, aquele utilizado pela professora Maluquinha, é baseado em uma aprendizagem focada na criança e em seus temas de interesse para a compreensão e leitura do mundo ao seu redor. Essa concepção de ensino nos mostra traços do movimento Escola Nova, que, com base nos escritos de John Dewey,<sup>3</sup> acabou sendo alçado ao posto de modelo de referência para uma modernização da educação no Brasil do início do século XX. Como observa Di Giorgi (1989): “A partir de 1945, as idéias (sic) escola-novistas se tornaram hegemônicas na cabeça dos educadores deste País” (p. 62). Contudo, a prática nas escolas ainda estava distante daquela expressa pelos seus ideais, “[o]u seja, se, na cabeça dos educadores, a partir de 45, os ideais da Escola Nova são predominantes, no fazer pedagógico e na organização da rede pública a concepção tradicional permanece imbatível” (p. 63). Quanto à adoção dos métodos escola-novistas por Maluquinha, Agostini (2008) observa que:

Seu método parece ser um meio termo entre o pensamento da Escola Nova e o da Pedagogia Progressista. [...] Ainda assim, podemos arriscar dizer que o trabalho de Maluquinha parece estar mais perto do modelo da Pedagogia Progressista do que o da Escola Nova. Isso porque, embora a experiência dos estudantes seja impor-

---

3 Autor norte-americano que formalizou os passos da proposta da Escola Nova, sendo seu mais importante pensador e divulgador. (DI GIORGI, 1989).

tante, geralmente ela é quem define o conteúdo e está no comando da turma. (p. 109) [tradução minha]<sup>4</sup>

A fala da pesquisadora procura demonstrar que, diferente de algumas tendências mais radicais da Escola Nova, nas quais o papel do professor é quase nulo, o método de Maluquinha garante um protagonismo docente ao mesmo tempo em que preserva a importância da experiência e dos interesses dos alunos e alunas. Pela adoção dessa postura, a professora acaba não trabalhando os temas cobrados pelo currículo oficial, ao menos não do modo como o caminho do currículo previa, pois, segundo um dos narradores, “[c]om um desenho e um filme, já estávamos conhecendo mais História Universal do que com todas as coisas escritas no livro adotado pela escola. E que ainda não tinha sido aberto por nós. Nem por ela” (ZIRALDO, 1995, p. 64). Tal atitude resulta na dispensa de Maluquinha. É importante dizer que a citação acima não exclui, das práticas da professora, o uso de livros e outros textos em detrimento do trabalho com a linguagem do cinema e do desenho.<sup>5</sup>

Interessante também é a menção feita pelo narrador ao livro didático, que tem por texto inspirador o currículo oficial. Aqui ele aparece mais uma vez como um representante do conhecimento estático, delito do qual já o acusara Laura em seu diário, como vale lembrar: “Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. [...] Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indignência” (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62). Não se trata, é bom que se diga, de demonizar o livro didático, pois, embora ele represente, nos dois casos, uma concepção de currículo tradicional e fechado, sua utilização em sala de aula como ferramenta didática não pode ser resumida a uma única possibilidade, correndo o risco de um determinismo do qual discordo. Outro fato a ser notado é a escolha da imagem do militar Duque de Caxias<sup>6</sup>

4 “Her method seems to be a middle term between the New School thought and the Progressist School thought. [...] Yet, we would risk saying that *Maluquinha*’s work seems closer to the Progressist School model than the New School model. This is because, although the students’ experience is important, usually she is the one who defines content and also she is in control of the class.”

5 A leitura de livros também faz parte das atividades desenvolvidas por Maluquinha, o que aparecerá nas análises das seções seguintes.

6 Militar brasileiro que é considerado o Patrono do Exército. (HOUAISS; VILLAR, 2004).

para ilustrar a passagem em que os alunos e alunas da professora Maluquinha levam bomba nos exames. O uso da figura de um militar e da própria expressão “levar bomba”, mais uma vez remetem à ideia de controle e punição, uma referência também ao período vivenciado pelo autor, Ziraldo, durante a ditadura civil-militar no Brasil.

O que se pode observar nessa última análise é que Maluquinha, ao não se adequar às normas e regras exigidas pela escola, põe em jogo a certeza acerca das características de autoridade e poder que são atribuídas às identidades de docentes e gestores, como é o caso da diretora da escola. Tais normas e regras, por sua vez, são balizadas por uma concepção de currículo, e também do currículo oculto, e apenas quando oficialmente pode-se provar que os alunos e alunas de Maluquinha foram incapazes de cumprir o programa estabelecido pelo currículo é que ela é dispensada. Contudo, convém lembrar que a recusa da professora em aceitar as regras impostas pelo currículo não significa um abandono da disciplina em sala de aula, ou seja, não se trata aqui de tomar as atividades de estudo como sinônimo apenas de brincadeira e diversão. Mesmo nas séries iniciais, como é o caso da turma de Maluquinha, em que a ludicidade tende a aparecer com maior frequência, a professora não dispensa ações que visem a organizar e, de certa forma, disciplinar as práticas de estudo. Um exemplo disso é a postura da professora com relação aos castigos:

Com ela não tinha castigo. Tinha julgamento. Se um lá fizesse alguma coisa que parecesse errada, ela convocava o júri. Um aluno para a acusação, outro para a defesa. O resto da turminha era o corpo de jurados...

A gente adorava aqueles julgamentos. No final do ano, quando já líamos tudo, ela achou melhor que as defesas e acusações fossem feitas por escrito. É que o júri era muito barulhento. (ZIRALDO, 1995, p. 39-40).

Como se vê, a atividade desenvolvida por Maluquinha exige de seus alunos certa disciplina. O castigo não é imposto de forma autoritária pela professora, os alunos e alunas possuem direito a defesa, contudo não se extingue o uso da disciplina e da imposição de regras para o funcionamento da atividade, nem a característica de poder que desempenha a professora/juíza. O problema, portanto, não é a exclusão da disciplina e da aplicação de regras e normas,

mas sim o seu uso de modo arbitrário e puramente punitivo. É oportuno citar aqui a lembrança do então adolescente Paulo Freire a respeito de um professor seu que era desrespeitado continuamente pelos alunos e a isso não reagia:

Enquanto assistia a ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibia. (FREIRE, 2002, p. 77).

As palavras do educador demonstram a necessidade do docente em ocupar o local que lhe cabe em sala de aula, conduzindo as atividades e sendo um mediador das relações de ensino-aprendizagem. A dificuldade reside em desempenhar uma postura que equacione, por um lado, a liberdade e o respeito aos educandos, sem que se caia na completa indisciplina, e, por outro, o exercício de uma autoridade que não se confunda com um autoritarismo e uma intransigência que impeça alunos e alunas de manifestarem suas opiniões, angústias e discordâncias.

Ao analisar-se a atuação do currículo como componente da construção da identidade docente de Laura e Maluquinha, é possível ver que a personagem de Abramovich representa uma identidade docente conflituosa e contraditória, pois Laura se permite duvidar daquilo que lhe é imposto pelas normas e regras da escola ao mesmo tempo em que as assume e utiliza em sua prática de sala de aula. Por sua vez, na narrativa de Ziraldo, a personagem de Maluquinha lida de forma mais branda com o caráter normativo que lhe exige uma metodologia diferente daquela adotada por ela. A representação que temos é a de uma professora ideal, sempre a sorrir e a desenvolver atividades prazerosas para os alunos e alunas, atividades que fogem ao currículo oficial adotado pela escola e que leva Maluquinha a ser despedida. Se Laura sofre ao refletir sobre as questões curriculares, o método avaliativo e também com as dificuldades em lidar com a autoridade que impõe e que lhe é imposta, Maluquinha não é mostrada na narrativa como uma professora em crise, mas como uma heroína, uma personagem quixotesca que, mártir, termina por ser afastada de seus queridos alunos e alunas pela diretora malvada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita, é possível ver como o discurso curricular ocupa um lugar central no modo como as suas práticas docentes se desenvolvem, estando o discurso curricular, nas duas narrativas, ligado a uma concepção de conhecimento que toma seus objetos como facilmente verificáveis e cognoscíveis, atribuindo, desse modo, identidades definidas a docentes e discentes. Aos primeiros, reserva-se uma aura de cientificidade, cabendo dominar os temas sobre os quais lecionam; aos últimos, resta ouvir e acatar os ensinamentos de seus mestres, os porta-vozes da ciência. Dentro desse modelo, o direito à dúvida e ao questionamento é negado tanto a uns quanto a outros. Outro efeito que o texto curricular põe em jogo nas duas obras é o das relações de poder. Ao determinar as identidades de docentes, discentes e demais sujeitos dentro do ambiente escolar, o currículo também chancela quais comportamentos serão vistos como adequados e inadequados a cada um deles; dessa forma, o poder é constantemente exercido nas relações entre esses sujeitos que têm de lidar a todo momento com essas identidades, reivindicando-as ou as repelindo.

Contudo, os efeitos do discurso curricular nas duas narrativas são diferentes. Em Abramovich, os registros no diário da professora demonstram sua consciência acerca de como essa concepção de currículo age sobre sua prática como professora, no entanto suas atitudes em sala de aula acabam por corroborar essa visão fechada que ela mesma tanto critica. Laura demonstra ter dificuldades em lidar com as cobranças que lhe são feitas pela coordenadora e a diretora da escola quanto ao modo como ela leciona, mas sua frustração em não conseguir lidar com aqueles que estão em posições superiores a ela resulta na reprodução, por parte dela, desse exercício de poder por meio de dispositivos como provas e avaliações às quais submete seus alunos. Por sua vez, em Ziraldo, as práticas de Maluquinha contestam essa visão fechada de currículo, abrindo espaço para o questionamento, a curiosidade, o riso, tanto dos alunos como da própria professora, sendo esse olhar, que destoa daquele previsto pelo currículo, o responsável por fazer com que ela seja considerada louca. No caso de Maluquinha, não há um desconforto quanto às cobranças e ao olhar de desaprovação das demais professoras e dos pais dos alunos. Porém, seu comportamento, que confronta as regras impostas pela direção da escola, não resiste à aplicação dos exames finais, responsáveis por verificar o conhe-

cimento dos alunos com base no currículo imposto e não seguido pela professora. As duas personagens representam identidades docentes que destoam daquilo que o discurso curricular prevê, a diferença entre elas está no fato de que a professora de Ziraldo age, até o fim, de acordo com aquilo em que acredita, enquanto a personagem de Laura expressa maior incerteza quanto à sua prática docente, oscilando entre um conformismo relutante e uma rebeldia seletiva. Se Ziraldo constrói uma espécie de fábula na qual a professora é comparada a um ser fantástico, na narrativa de Abramovich temos uma representação docente mais propensa à falha e às incertezas de como agir diante das contradições entre aquilo que o currículo exige e a visão educacional daqueles que, em sala, o colocam em prática.

Diante de um cenário em que o modelo de educação que se vende como caminho para o progresso em nosso país é aquele que aposta na excelência medida por números e exames homogeneizados e homogeneizantes, concordo com o argumento de Silva (2010), que se opõe à visão competitiva e mercadológica de currículo e nos chama a atenção para uma outra possibilidade de encarar a questão:

A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade. (p. 28).

O que a análise da relação entre o currículo e a construção das personagens Maluquinha e Laura como professoras pôde mostrar é que a adoção de uma determinada concepção de currículo tem efeitos, não só sobre a identidade docente, mas também sobre o modelo de educação que colocamos em prática. O texto curricular é um discurso que cria identidades e lhes atribui significados, por isso admitir o seu papel de centralidade na educação é fator indispensável para que possamos repensar de que modo esse discurso atua na construção e representação das identidades docentes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de professora sou eu?* São Paulo: Scipione, 1990.
- AGOSTINI, Márcia Cristine. *In search of the ideal teacher: an analysis of the representation of a teacher within the book "Uma professora muito maluquinha"*. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis (SC).
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
- CORACINI, Maria José R. Faria. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. *In: \_\_\_\_\_ (org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Editora Argos, 2003. p. 319-336.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- GYROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Penna. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. *In: GYROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-77.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 160-198.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização. Buscando a qualidade social do ensino. In: \_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 52-60.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.



## Capítulo 4

DUAS RAZÕES PARA NÃO CHORAR:  
A ELABORAÇÃO DO LUTO PELA  
LITERATURA INFANTIL*Eloisa da Rosa Oliveira**Gislene Camargo**Gladir da Silva Cabral*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh04>*A arte existe porque a vida não basta.**(Ferreira Gullar)*

Como tratar com as crianças sobre o tema da morte? Como superar as barreiras para estabelecer um diálogo mínimo com elas sobre a finitude e os limites da vida? Em sua obra *A História da Morte no Ocidente*, Philippe Ariès (1977) mostra como, com o avanço da modernidade, a morte vai deixando a visibilidade do espaço público e vai sendo cada vez mais colocada para o canto da vida social. Embora um fenômeno biológico inquestionável, a morte vem sendo negada e evitada no cotidiano moderno. Talvez nem nos demos conta, mas as crianças lidam com a experiência da morte constantemente em seu cotidiano: um inseto que morre, um animal atropelado na beira da estrada, um desenho animado, um filme, um videogame. Neste trabalho, estabelecemos como objetivo entender como a literatura, em específico a Literatura Infantil, pode contribuir para o entendimento da finitude humana e dos processos relacionados ao luto e à morte.

São várias as obras voltadas para o público infantil, que despontaram no Brasil a partir da década de 1970, abordando o tema do luto. Tais obras literárias auxiliam, de acordo com o que estamos defendendo, na elaboração do trauma da perda (tanto para quem as escreve, quanto para quem as lê). Em razão dessas reflexões, selecionamos como *corpus* duas obras infantis – *Menina Nina: duas razões para não chorar*, de Ziraldo, e *O jogo de amarelinha*,

VOLTAR AO SUMÁRIO

de Graziela Bozano Hetzel – a fim de refletir sobre os caminhos da linguagem literária para lidar com a elaboração do luto. Situamos, neste trabalho, a infância na perspectiva filosófica de Walter Benjamin e, no que tange ao aporte teórico sobre a morte, nos baseamos em Torres (1999); Kovács (2002) e Kübler-Ross (1985), entre outros. As crianças protagonistas das obras analisadas representam as muitas crianças que convivem com a perda, com a morte, com o luto, com os adultos, culturas, enfim, com as explicações e crenças relacionadas à morte.

Em um primeiro momento, vale ressaltar brevemente o enredo de cada obra escolhida para análise. A primeira, de Ziraldo, narra a história de Nina, sua primeira neta, e, também, sobre a morte de sua esposa Vilma que, no livro, é a vovó Vivi. Ziraldo conta, em meio às ricas ilustrações de fotos pessoais e desenhos de Nina, como Vilma e a menina tinham um forte laço afetivo, achavam-se parecidas, interessadas uma pela outra, e, de repente, conta também como vovó Vivi, certo dia, não acordou e “dormiu” para sempre. Segundo noticiários da época, Vilma, esposa de Ziraldo durante 42 anos, faleceu durante o sono aos 66 anos, vítima de infarto, em sua casa em Ilha Grande, Rio de Janeiro. O livro, além de contar a história de Vovó Vivi como matriarca da família, narra uma conversa entre o narrador e Nina, que, inconsolável e aflita, não compreendia a falta da avó. Desse modo, através da literatura o autor parece elaborar para si e para a neta o sentido da morte. Do mesmo modo, seus leitores podem, por meio desse enredo, elaborar seu próprio luto, como vamos discutir a seguir.

No segundo livro, de Graziela Bozano Hetzel, Letícia é a protagonista infantil e trava uma batalha difícil entre a dor da perda da mãe e a aceitação da madrasta. Numa narrativa delicada e melancólica, a autora narra momentos do jogo de amarelinha, traçado em chão batido por Lúcia, nova companheira de seu pai, para Letícia brincar. Na brincadeira, a menina evita passar pelo “céu”, pois é lá que dizem que sua mãe está, junto ao seu cachorrinho. Nesse processo dolorido, alguns sentimentos se misturam como o medo de esquecer a mãe, o choro de saudade, a raiva. Neste enredo, diferentemente do primeiro, há pouca conversa. Os conflitos vão sendo dissolvidos em silêncio, mas com troca de olhares e de cuidados entre os personagens – pai, Lúcia e Letícia. Numa noite em que teve febre, Letícia delira e vê a mãe a seu lado a noite toda. Quando acorda, percebe que é a madrasta que está ali. A partir de então, a

menina começa a aceitar aos poucos os cuidados, passa a chamá-la pelo nome e deixa sua mãe, finalmente, ir para o “céu”.

Ambos os enredos são completamente diferentes e carregam, contudo, um ponto de contato: a morte. De um lado, a história alegre da amizade entre neta e avó e no final a dor da perda desta e a conversa delicada para entender onde ela foi parar. De outro, uma história que narra a tristeza desde o início, representada no jogo de amarelinha, mas que sugere momentos de esperança e consolo em seu final, quando a personagem passa a aceitar a perda. Temos, portanto, aqui duas razões-livros para a criança-leitor não chorar. Vamos analisar agora os dois enredos pela perspectiva da psicologia, pensando nos estágios do luto e na concepção de criança que lê o mundo à sua volta, que é protagonista da sua dor e do seu roteiro de vida.

## DA NEGAÇÃO À ACEITAÇÃO: OS ESTÁGIOS DO LUTO REPRESENTADOS NA LITERATURA INFANTIL

Lidar com a morte e o processo de elaboração do luto trata-se de um desafio para adultos e crianças. No caso das crianças, especialmente, é importante que haja auxílio e orientação para que o período de luto transcorra normalmente, sem gerar grandes interferências negativas tanto no seu desenvolvimento quanto na vida adulta. Para auxiliar na comunicação entre pais e crianças, acreditamos que a literatura infantil e os enredos que tratam da morte podem ser fortíssimos instrumentos<sup>1</sup> para essa necessária elaboração do luto.

Alguns autores da área da Psicologia defendem haver uma relação entre a idade cronológica e o entendimento do conceito de morte, de acordo com o nível cognitivo. No livro *A criança diante da morte*, Torres (1999) comenta, entre outras pesquisas, a de Furman dizendo que algumas crianças com menos de três anos já são capazes de compreender a morte como processo final da vida. De acordo com Furman, “a capacidade da criança para compreender os aspectos concretos da morte é fundamental para uma melhor

---

1 Ao utilizar a palavra **instrumento**, estamos fugindo da concepção de literatura pedagógica e utilitária, como alerta Zilberman, no livro *Literatura Infantil na Escola* (1987). Os livros infantis aqui analisados, embora possam servir para fins “terapêuticos”, não apresentam moral da história ou fundo pedagógico, resguardando a linguagem literária e poética.

elaboração do luto” (FURMAN *apud* TORRES, 1999, p. 62). Nesse sentido, os autores destacam que é de extrema importância que haja diálogo sobre a morte com as crianças, sempre que a curiosidade partir delas.

Segundo Torres (1999):

Para ajudar no processo de luto, algumas medidas são importantes, tais como: promover a comunicação aberta e segura dentro da família, informando a criança sobre o que aconteceu; garantir que terão o tempo necessário para elaborar o luto, e que terão um ouvinte compreensivo toda vez que expressarem saudade, tristeza, culpa, raiva; e, finalmente, no caso da morte de um dos pais, assegurar-lhes que continuarão tendo proteção, pois não é incomum que a criança tenha medo de perder o pai sobrevivente e de que a morte venha buscá-la também. Essa garantia de segurança será facilitada quando a criança tiver um relacionamento seguro com os pais antes da perda. (p. 123).

Considerando a primeira medida citada, a da comunicação aberta, podemos pensar na leitura de histórias infantis que falem sobre o processo da morte e do luto como um suporte importante para toda a família que enfrenta esse momento. Durante a leitura, ocorre o processo de catarse<sup>2</sup>, ou seja, o leitor se identifica com aquilo que lê, compreendendo a situação vivida pelo personagem, muitas vezes, como sendo sua, e passa por um processo de purgação emocional. Assim, num movimento de alteridade, é possível que o leitor, por meio de determinadas leituras, consiga refletir sobre algumas questões pessoais a partir daquela história que está lendo. A personagem de ficção que sofre seria aquele outro com o qual o leitor se identifica.

Nessa direção, se pensarmos no caso dos livros que estamos analisando, é bem provável que uma criança que está em processo de elaboração do luto, seja pela perda da mãe ou da avó ou até mesmo outro familiar, possa se

<sup>2</sup> O conceito de catarse remonta ao pensamento de Aristóteles (2008), que em sua *Poética* define “katharsis” como o efeito emocional no espectador que resulta de dois recursos da tragédia: a compaixão e o medo. “Katharsis is” é um termo grego usado na medicina e na religião. Como termo médico, refere-se à purificação terapêutica ou purgação de um corpo infectado, uma descarga de impureza; como termo religioso, refere-se à purificação espiritual (RORTY, 1992).

identificar com a história de Leticia e Nina e passar a entender melhor a morte, a exemplo das personagens infantis que também sofreram e passaram a lidar melhor com a dor da saudade. E ainda que esse processo não se opere em nível consciente, é possível que emocionalmente e imaginativamente, a criança seja beneficiada pela leitura e experimente aquilo que, em outro contexto, Bruno Bettelheim (2002) aponta como aspectos positivos dos contos de fada na formação da criança, como a superação de conflitos interiores.

Torres (1999) fala também sobre a importância de que a conversa sobre a morte seja feita antes mesmo das situações de luto. Assim, na medida em que as crianças tiverem curiosidade e os familiares conversarem abertamente sobre o assunto, haverá maior facilidade no momento necessário de comunicar a morte à criança. Desse modo, até mesmo crianças que ainda não viveram essa experiência de perda de familiar podem entender melhor o conceito da morte a partir dessas leituras.

No livro *Sobre a morte e o morrer*, Kübler-Ross (1985) estabelece cinco estágios na elaboração do luto, para entendimento e aceitação da morte. A princípio, seus estágios se aplicam aos pacientes terminais que recebem a notícia de que irão morrer, uma vez que sua pesquisa se dá a partir de entrevistas e acompanhamento desses pacientes. Porém, alguns desses cinco estágios também podem se aplicar (e tomamos aqui a liberdade para isso) para pensar no mesmo processo pela perspectiva dos familiares e entes queridos que precisam lidar com a morte de seus familiares queridos. Nos dois enredos infantis que estamos analisando, alguns desses estágios aparecem em situações vividas pelas personagens.

Segundo Kovács (2002), “a primeira reação diante da perda de uma pessoa amada é a negação, e se o adulto reforça essa atitude, fica difícil passar para as outras fases do luto” (p. 50). Do mesmo modo, Kübler-Ross (2008) apresenta o primeiro estágio como o de negação e isolamento, momento em que não há aceitação do fato e, em contrapartida, surge o questionamento sobre isso ser justo ou não: “a negação funciona como um para-choque depois de notícias inesperadas e chocantes.” (p. 44).

Relacionado a isso, Kovács (2002) afirma que nessa etapa é importante que se converse com a criança e não se oculte a verdade quanto à gravidade da situação, para que ela possa trabalhar essa etapa da aceitação do fato:

O ocultamento da verdade perturba o processo de luto da criança e a sua relação com o adulto. A criança também gostaria de negar a morte, mas quando os fatos contradizem o que lhe informam, fica completamente perturbada e frustrada. (p. 50).

No caso das meninas Nina e Letícia, não há no enredo período de negação do ocorrido, embora haja momento de isolamento, quando Letícia não quer conversar nem ver ninguém da casa, após o pai ter quebrado o vaso que era de sua mãe e ter visto a madrasta limpando os cacos: “Não quer saber quem arrumou o vaso tão bonito, bonito de doer o coração. Agora acabou, aperta os olhos, não quer ver a madrasta agachada no chão. Solta-se dos braços do pai, corre até o pátio de torrar café. Precisa ficar sozinha.” (HETZEL, 2007, p. 15).

Em outro momento, Letícia se isola: “Encolhe o corpo, engole os soluços, cobre o rosto com o braço. Vai ficar ali para sempre, não volta mais para casa, pronto! A decisão acalma-a.” (HETZEL, 2007, p. 17). No caso de Letícia, além de tudo, a personagem parece ter dificuldades de verbalizar sua dor e seu isolamento se dá também em atitudes introspectivas como não querer brincar, recusar-se a chamar a madrasta pelo nome, recusar-se a dar respostas, fechar-se em choro e silêncio:

– Que foi isso? Que bicho te mordeu? – exausta, a madrasta se deixa cair ao lado da menina. Letícia não responde e as duas ficam ali, se mirando. Espanto e dor nos olhos refletidos. Depois se levantam e continuam, sonâmbulas, o caminho de casa. (p. 12).

A menina busca seu refúgio na casa de Siá Ana, que parece ser uma contadora de histórias da vizinhança. Lá, as crianças se reúnem para ouvi-la ao cair da noite: “Cai o sereno, tremelicando a meninada que se espalha, buscando o calor das cobertas. Letícia ainda fica lá, sem vontade de ir para casa.” (HETZEL, 2007, p. 20). Ouvindo as histórias, a menina esquece sua dor e sonha com os personagens da narradora. Como em tempos antigos, por meio da contação de história, numa atmosfera de afetividade e presença, uma experiência é recontada, uma sabedoria é repartida, a significação da realidade é

reconstituída, algo que faz lembrar as reflexões de Walter Benjamin (1994), em seu texto “O Narrador”.

Nessa história, percebe-se certa limitação comunicativa por parte do pai e da madrasta; não há muita conversa entre os três. Como disse Torres (1999) anteriormente, a conversa com a criança nessa etapa é fundamental. Kovács (2002) contribui para a questão dizendo: “A morte da mãe, do pai ou do irmão provoca uma imensa dor; falar dessa morte não significa criar ou aumentar a dor, pelo contrário, pode aliviar a criança e facilitar a elaboração do luto.” (p. 50). Torres (1999) também se posiciona sobre a importância dessa comunicação: “a evolução do processo de luto da criança [...] é enormemente influenciada pelo que lhe é dito, como é dito, e, no caso da morte de um dos pais, como o genitor sobrevivente reage e como espera que a criança reaja.” (p. 122). Ainda segundo Torres (1999), “crianças que não expressam verbalmente a dor da perda podem deslocá-la para uma situação externa, evitando, assim, lidar diretamente com o conflito interno.” (p. 123). Ao que nos parece, é o que acontece com Letícia, que desconta sua angústia no jogo da amarelinha, no vaso quebrado, no arranhão que leva no braço quando corre tentando fugir da madrasta que foi buscá-la na casa de Siá Ana. Entendemos essas reações também como uma forma de negação.

O segundo estágio apresentado por Kübler-Ross é o da raiva. Segundo Worden (1998), a raiva está associada à negação. Como forma de se proteger da dor, o sujeito enlutado responde ao luto com atitudes raivosas e de incompreensão em relação à morte. Nessa etapa, é comum que surjam alguns questionamentos e sensação de raiva em relação à pessoa perdida. Podemos notar esse comportamento nas duas histórias analisadas. Tanto Nina quanto Letícia se questionam após a morte de seus familiares, demonstrando raiva e incompreensão:

**Nina:** Vovó, você nunca disse que queria ir embora assim, sem dizer adeus. Não era isso, vovó, que estava combinado. Vovó, e suas promessas? Vovó, e nossas viagens? [...] Vovó, e os meus segredos? Para onde você levou? E como é que eu vou crescer sem você me ver crescer? (ZIRALDO, 2005, p. 28).

**Letícia:** Os olhos azuis faíscam de raiva. A menina sacode a cabeça numa negativa muda, estica o queixo em rebeldia, apertando na mão a pedrinha. Para pegar a pedra na volta tem que ir até o céu, e isso ela não quer. No céu está seu cachorrinho Xerife, a preá Jozinha... no céu está Clara, a mãe de Letícia. Será que ninguém entende por que ela nunca vai até lá? Sente as lágrimas queimarem seus olhos. Com raiva, esfrega as bochechas, limpando-as. (HETZEL, 2007, p. 8-9).

Os olhos de Letícia relampejam de raiva, se anuviam de dor. – Letícia! – Letícia! A voz do pai chega até ela, distante. Não responde. Por que saudade dói tanto, por quê? (HETZEL, 2007, p. 17).

No primeiro fragmento, Nina faz questionamentos para a própria avó, pois não entende o motivo pelo qual ela partiu sem se despedir, desfazendo planos e combinados. Essas perguntas serão peça-chave para o fechamento do livro, quando o narrador explica para Nina o que está acontecendo. Nos dois outros fragmentos, nota-se um conflito mais doloroso, pois Letícia, como já dito antes, não consegue verbalizar tão bem suas dúvidas. A menina se sente incompreendida em sua dor, o que se reflete em atitude rebelde contra a madrasta e o jogo de amarelinha, já que se recusa a pisar no céu. No último fragmento, ela não responde ao pai e logo se questiona por que dói tanto. Notamos nesse ponto que apesar da tentativa do pai, existe uma dificuldade de comunicação, o que pode agravar a dificuldade de aceitação de Letícia.

Na sequência, o terceiro estágio proposto por Kübler-Ross (1985) é o da barganha: “Se, no primeiro estágio, não conseguimos enfrentar os tristes acontecimentos e nos revoltamos contra Deus e as pessoas, talvez possamos ser bem-sucedidos na segunda fase, entrando em algum tipo de acordo (...)” (p. 91). No que diz respeito aos livros infantis analisados, poderíamos considerar a conversa do narrador com Nina uma espécie de barganha a caminho da aceitação. Depois dos tantos questionamentos da menina, o narrador diz:

Nina, você vai ter de entender, tem gente que é deste jeito: não gosta de despedidas. Não chore, Nina, não chore. Ou melhor chore bastante. A gente afoga nas lágrimas a dor

que não entendemos. Mas espere, Nina, espere, porque há duas razões para não chorar. (ZIRALDO, 2005, p. 31-33).

O narrador continua dando duas opções para a Nina entender a morte. Por um lado, ela pode pensar que a vovó está num sono profundo e elas podem se encontrar em sonhos. Por outro, pode pensar que ela está num lugar muito legal chamado Céu observando tudo o que Nina continua fazendo. E encerra dizendo: “Portanto, não chore mais e vá dormir, minha querida. Dos dois jeitos desse adeus é que a gente inventa a vida.” (ZIRALDO, 2005, p. 37). Aqui, nota-se o quanto o imaginário e a literatura podem colaborar nesse processo de elaboração do luto. A partir daqui a vida pode ser (re)inventada de uma forma menos dolorosa e, nem por isso, menos lúcida, já que dos dois jeitos há a despedida necessária e a continuidade da rotina.

O narrador sugere, portanto, que Nina se despeça e que mantenha boas lembranças da vovó, podendo encontrá-la em sonhos ou conversando com ela em pensamento, dando um “adeusinho” antes de dormir. São as duas razões para não chorar. A criança que lê essa história acompanha o processo da personagem e pode tomá-lo como exemplo, de modo que a fala do narrador também possa ser direcionada à criança leitora.

Vale destacar que, quando Kübler-Ross (1985) fala do estágio da barganha, ela está se referindo a outro contexto, quando os pacientes negociam com Deus sua cura ou seu tempo de vida, fazendo promessas ou se comportando melhor na espera de alguma mudança. Aqui, nós estamos tentando aplicar o conceito a uma outra situação, fazendo as devidas ressalvas. A barganha, neste caso, consiste em negociar a interpretação da morte para entender como as coisas serão daquele momento em diante ou até mesmo fazer a devida despedida, como um ritual necessário.

O último estágio citado por Kübler-Ross (1985) é o da aceitação. Quando os pacientes aceitam que a morte está chegando e aproveitam esse momento para estar em comunhão com seus entes queridos. No caso dos familiares em processo de luto, Worden (1998), embasado em Gorer, afirma: “A aceitação das condolências com gratidão é um dos sinais mais confiáveis de que a pessoa enlutada está elaborando o luto de forma satisfatória” (GORER *apud* WORDEN, 1998, p. 32). Worden (1998) complementa: “Há um sentido no qual o processo de luto pode ser terminado, ou seja, quando as pessoas

readquirem interesse pela vida, sentem-se mais esperançosas, mais gratificadas e se adaptam a novos papéis” (p. 32).

Segundo Torres (1999), um dos principais fatores que marcam a superação do luto é a aceitação da perda e “[...] encontrar outra pessoa para amar, o que é uma indicação de que o processo de luto transcorreu normalmente” (p. 122). Kovács (2002) colabora com a questão dizendo que “o processo do luto está finalizado quando existe a presença da pessoa perdida internamente em paz, e há um espaço disponível para outras relações. A criança pode simbolizar esta ausência/presença, através de jogos e brincadeiras” (p. 51).

Nas duas histórias analisadas, a finalização do processo de elaboração do luto fica bem clara. No caso de Nina, o livro *Menina Nina* (ZIRALDO, 2005) encerra com as duas razões para não chorar, trazendo mensagem de esperança e duas ilustrações da menina feliz sonhando com a vovó, na primeira opção de despedida, e dando um adeus sorridente antes de dormir na segunda opção para “não chorar”. As duas mensagens trazem consolo e otimismo à menina:

**Razão 1:** Se muito além desse sono que vovó está dormindo não existe nada mais [...]. Aí, você pode, Nina, ir dormir o seu soninho, e sonhar um sonho bom, pois vovó não está sofrendo[...]. Pode parar de chorar. (p. 35).

**Razão 2:** Se, porém, depois desse sono imenso, vovó Vivi despertar num outro mundo, feito de luz e de estrelas, veja, Nina, que barato!!! Que lindo virar um anjo. Que lindo voar no espaço! (p. 36).

Enquanto isso, no enredo de Letícia, no livro *O jogo da amarelinha* (HETZEL, 2007), também ocorre um processo de aceitação representado em várias atitudes da personagem principal. Novamente, a menina não verbaliza e nem conversa sobre suas dores e pensamentos, mas, ainda assim, consegue passar pelas etapas até aceitar sua perda.

Primeiro, nota-se que a menina relaciona as flores e o vaso de flor que tem em casa com a presença da mãe: “Não gosta daquele jogo. Gostar, gosta de pegar flores [...] como fazia a sua mãe” (p. 10). Esse é o pensamento de Letícia quando nega o jogo de amarelinha no início do livro. Depois, chega à sua casa e pega o vaso que era da mãe: “De olhos fechados, Letícia mergulha o rosto no

buquê de mimosas. As pequenas flores, pompons amarelos, fazem cócegas em seu nariz” (p. 13). Em seguida, o pai chega e a abraça de surpresa, deixando o vaso cair no chão e se quebrar. É quando a menina pensa: “Agora acabou” e sai correndo para chorar na rua. Isso ainda acontece na fase de negação e raiva, mas na última página, como fechamento do livro, a exemplo do que disseram os teóricos acima citados sobre a aceitação, a menina sai para colher flores com Lúcia trazendo vários elementos simbólicos que evidenciam a aceitação: “Alisa com o dedo a cicatriz rosada que serpenteia em seu braço magro. Mais tarde vai colher flores com Lúcia. Quer encher o vaso novo que o pai comprou. Em um pé só recomeça a pular, brincando de amarelinha...” (p. 31).

Aqui nós temos quatro elementos a serem analisados: primeiro, a ferida sendo alisada como símbolo de cicatrização não só da ferida física, mas também da emocional. Ao lado dessa página, está a ilustração de Letícia com a mão no braço sorrindo diante do desenho do jogo de amarelinha no chão. Ou seja, alisar essa ferida sugere que ela está-se curando e voltando a sorrir, já que as outras ilustrações mostram a menina triste ou chorando.

O segundo elemento aqui seria a aceitação de uma nova pessoa a ser amada, que é a madrastra Lúcia. Conforme disse Torres (1999), Letícia conseguiu se abrir para amar outra pessoa além de sua mãe, o que indica o luto sadio. Ou seja, abriu-se um espaço disponível para novas relações, como disse também Kovács (2002). Esse processo fica claro quando a menina adoece e precisa dos cuidados de Lúcia. Durante o período de febre, Letícia delira e vê a mãe cuidando dela. Depois, quando se dá conta de que Lúcia é quem dela cuida, é como se ocorresse um ritual: “Não é Clara, é a madrastra, e a menina solta o choro de mansinho, o rosto virado para a janela. O dia vai clareando. Sem barulho, Letícia deixa Clara voltar para o céu. (HETZEL, 2007, p. 31). Nessa cena, a menina finalmente aceita se despedir da mãe e “deixá-la ir”. É a partir de então que as atitudes da menina começam a mudar.

O terceiro elemento está simbolizado pela compra do vaso novo, o que representa a esperança e otimismo para a continuidade, ao mesmo tempo em que preserva a lembrança carinhosa da mãe, agora com menos dor. Kovács (2002) cita Raimbault explicando essa troca de objeto velho por objeto novo como trabalho de desidentificação, quando o sujeito em processo de luto aceita resguardar lembranças do objeto do ente perdido e investir energia em outro objeto. Nesse caso, o fato de a menina querer encher o vaso novo com flores

representa um processo de luto sadio também. Letícia aceita que o vaso velho quebrou e que sua mãe foi embora e fica feliz com o vaso novo.

Por último, o quarto elemento analisado é o retorno ao jogo de amarelinha. Como disse Kovács (2002), a criança pode simbolizar a sensação de ausência/presença através de jogos e brincadeiras. Desse modo, Letícia retorna a brincar de amarelinha, sem receio de ir até o “céu”. Aproveita para pedir a aprovação da madrastra, chamando-a pelo nome o que reitera o novo afeto: “— Tá certo agora, Lúcia? A surpresa deixa a madrastra muda. Letícia nunca a chamou pelo nome. Às vezes, ela tinha a impressão de que isso nunca aconteceria.” (HETZEL, 2007, p. 29).

Desse modo, nossas duas personagens, Letícia e Nina, ressignificam seus adeuses e, assim, elaboram suas dores de saudade, perda e luto. Do mesmo modo, acreditamos que a leitura desses dois enredos pode auxiliar diretamente também no processo de luto de uma criança que perdeu alguém próximo, bem como dos adultos envolvidos na experiência de leitura. A exemplo das personagens, cumprindo o processo de alteridade que a literatura permite, é possível que o leitor se identifique com as duas histórias e possa reelaborar internamente também seu próprio luto.

## A INTERVENÇÃO DO ADULTO NO PROCESSO DE LUTO DAS CRIANÇAS

Vislumbremos a morte como cada um de nós a vê e a sente, pois existe uma distância entre consolar quem perdeu e ser aquele que perdeu. Podemos vislumbrar a morte poética, a morte representada por uma mulher com uma ceifa, a morte de preto, a tristeza, os funerais, cremação, cheiro de flor, reunião de parentes, oferendas, rituais, entre outros. Cada época, cada povo com suas classes sociais, constrói suas histórias e seus modos de explicar a morte.

Uma história intrigante sobre a morte, ou a “falta” da morte, nos é narrada por José Saramago (2005) em seu livro *As intermitências da morte*, quando o caos na narrativa se apresenta devido ao fato de que ninguém mais morre. Por vezes, sentimo-nos tentados a não deixar partir aqueles que amamos, a orar, rezar, pedir que a pessoa convalescente permaneça mais tempo

entre nós. “A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem e, sem compreender o que lhe estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu que o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras. No dia seguinte, ninguém morreu” (p. 207). É mais sossegado pensar assim, que as pessoas que nos são caras permaneçam para sempre conosco. E as crianças, como pensam? O que sentem?

Abordar o assunto morte com as crianças continua a ser um problema para alguns adultos, pois nem os próprios parecem saber lidar com ela. Presenciamos cenas cotidianas em que adultos não falam para a criança que um parente morreu, privando-a dos rituais de velório, enterro, cremação, entre outros, imaginando, desse modo, preservá-la do luto e do sofrimento. No entanto, a criança percebe o que passa no seu entorno, vê as lágrimas, a tristeza, o movimento de luto, mas é privada de vivê-lo. Há casos também em que os adultos entram em pormenores sobre a morte que a criança também não compreende, e que seriam desnecessários. Em Benjamin (2013), “Notícia de uma morte”, lemos:

Eu devia ter uns cinco anos. Uma noite, quando já estava na cama, o meu pai entrou no quarto. Vinha dar-me boa-noite. Talvez tenha sido um pouco contra a vontade que me deu a notícia da morte de um primo, um homem já velho que pouco significava para mim. O meu pai foi-me dando a notícia com todos os pormenores. Não retive tudo o que me contou. Em contrapartida, ficou-me na memória o meu quarto nessa noite, como se soubesse que um dia ele voltaria a dar-me que fazer. Quando já era adulto, soube que o primo tinha morrido de sífilis. O meu pai tinha entrado para não ficar sozinho. Mas quem ele procurava era o meu quarto, e não eu. Nenhum deles precisava de confidente. (p. 95).

Há certas explicações que os adultos buscam oferecer à criança, que podem não fazer sentido no momento, o adulto baseia-se em si, nos seus sentimentos. Benjamin, aos cinco anos, não se importou com a morte do primo, “um homem já velho que pouco significava para mim”, foi compreender os meandros do pai, somente quando adulto.

A relação entre a morte e o seu entendimento passa também pelas crenças cultivadas pelos adultos com os quais a criança convive. Dizer que

quem morreu foi para o céu, que virou uma estrela, que estará sempre por perto, que virou um anjo, entre outras explicações, reflete o entendimento do adulto e no que ele acredita ou quer acreditar, não necessariamente a compreensão da criança. Nesse sentido, Kübler-Ross (1985) destaca que foi insensato dizer para uma menina que perdeu o irmão que “Deus levou Joãozinho para o céu por amar as crianças” (p. 11), relatando que ela, ao se tornar adulta, ainda carregava a mágoa contra Deus, o que desencadeou uma depressão psicótica quando perdeu seu próprio filho. De novo, buscamos compreensão em Kovács (2002), quando insiste que:

[...] a questão da origem da vida e da morte está presente na criança, principalmente no que concerne à separação definitiva do corpo. Ela tem uma aguda capacidade de observação e quando o adulto tenta evitar falar sobre o tema da morte com ela, a sua reação pode ser a manifestação de sintomas. Ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. O que ocorre é que a criança se sente confusa e desamparada sem ter com quem conversar. (p. 49).

Nina recebeu a notícia da morte da avó, ao amanhecer; a “vovó não apareceu para o café da manhã” (ZIRALDO, 2005, p. 26), e a falta se faz presente. Nina percebeu o entorno, sabia que algo estava errado: “Quando a porta do seu quarto foi aberta finalmente com força e ansiedade, lá dentro, vovó dormia serena como viveu. Vovó dormia para sempre” (p. 27). E a partir desse momento Nina começa a questionar, e são muitas perguntas, e é quando surge o adulto e oferece duas razões para não chorar.

Quanto a Letícia, o livro não explicita quando a sua mãe morreu, e quem deu a notícia. Mas subtende-se que a explicação, foi de que a mãe foi para o céu “Para pegar a pedra na volta tem que ir até o céu e isso ela não quer. [...] no céu está Clara, a mãe de Letícia” (HETZEL, 2007, p. 8). Os adultos que moram com a menina, que são o pai e a madrasta, expressam suas tristezas de modo calado, não aparecem conversas sobre a saudade, sobre as lembranças, sobre o que ficou da mãe.

O pai de Letícia se casou novamente, colocou supostamente outra mulher no lugar da mãe, o que não houve com a Nina, na história não aparece outra avó. Letícia convive com o silêncio, com suas dúvidas “[...] lembra pouco de Clara. [...] Lembranças poucas, cada vez mais apagadas, virando borrão” (p. 10). Como a mãe foi embora e como essa outra mulher tomou o seu lugar? “Tenta ver Clara arrumando o buquê de mimosas, mas não consegue. A imagem da madrasta vem sempre no seu lugar” (p. 16). Para Nina, há uma conversa em que são dadas duas opções, pensando no céu e na vida após a morte, um lugar melhor, ela tem em que pensar e até o que escolher. Letícia, no entanto, entende a morte como fim de tudo, as explicações não são dadas, pois não há muito diálogo entre as personagens.

A religião e as crenças têm papel importante nas explicações dos adultos sobre a morte. Nina teve duas explicações que o livro não dogmatiza, porém Letícia acredita que a mãe está no céu. É necessário falar a respeito, ouvir o que a criança pensa sobre a morte, pois tratar desse assunto de modo velado, pode gerar insegurança na criança. O luto é um processo pelo qual a criança tem de passar e começa com o reconhecimento da perda.

A ocultação e a mentira do adulto dificultam o trabalho de luto da criança. Quando morre um ser querido, sua ausência será definitiva. O trabalho de luto exige uma sucessão de esforços. O primeiro e fundamental é aceitar que o ser querido já não está conosco. (ABERASTURY, 1984, p. 135).

E se o adulto não aceitar a morte, também não poderá ensinar a criança a aceitar e conviver com a ausência. No caso de Letícia, parece que a dor da saudade – “Por que saudade dói tanto, por quê?” (HETZEL, 2007, p. 17) – não lhe foi explicada, e ela sozinha tenta compreender a ausência da mãe. “De repente, um açude. No virar da curva, antes da memória, o olhar de Letícia encontra seu espelho verde, sereno. E Clara volta, está lá, não está em céu nenhum, sua risada ecoa no açude e o peito de Letícia lateja de dor” (p. 11). Nesse caso, o adulto poderia ajudar a menina a entender, pois de acordo com Aberastury (1984), “[a] criança não conhece muito bem como é o processo da morte, mas experimenta a ausência que ela vive como abandono” (p. 135).

A criança contemporânea convive com os adultos, compartilha os mesmos espaços, porém, como afirma Aberastury (1984), “[h]á adultos que acreditam que a criança não compreenderia uma explicação verbal do que está ocorrendo” (p. 128), e, por esse motivo, consideram melhor ocultar a morte. “Não chore, Nina, não chore. Ou melhor: chore bastante. A gente afoga nas lágrimas a dor que não entendemos” (ZIRALDO, 2005, p. 31). Nesse momento, Ziraldo, ao pedir que a menina não chore, compreende que ela ainda não entende o que está acontecendo. A concepção de criança que aparece aqui é a de um ser que tem o direito de dialogar a respeito da morte e cujos sentimentos devem ser considerados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que em proporções diferentes, a depender das crenças e visões de mundo, o tema da “morte” ainda causa desconforto para os adultos, sobretudo quando se trata de mediar o assunto com as crianças. Elas, em paralelo, vivem ao seu modo o processo do luto, juntamente com os adultos que também sofreram a perda, mas nem sempre conseguem dialogar ou trilhar um caminho de elaboração do luto consciente ao lado da criança.

Em virtude do nó colocado nessa busca por possíveis caminhos para ajudar a criança e os adultos a passarem por esse processo, consideramos que a literatura infantil possui um potencial rico para colaborar com a problemática, sem perder, com isso, sua potência poética e literária.

Este artigo teve como objetivo entender como a literatura, em específico a infantil, pode contribuir para o entendimento da vida e dos processos relacionados ao luto e à morte, no intuito de contribuir com adultos e crianças que passam por esse momento de perda e luto. As literaturas selecionadas como *corpus*, *Menina Nina* e *O jogo de amarelinha*, cada qual com suas especificidades, abordam com delicadeza o sofrimento de duas meninas. As “explicações” para os sentimentos relacionados à morte, nos dois livros, podem contribuir com quem está passando por situações relacionadas à perda.

Consideramos que a literatura infantil pode provocar o processo de alteridade e amenizar os sentimentos de perda, desvelando o tema, muitas vezes pouco abordado com as crianças. Nas duas obras, foi possível perceber

os estágios de luto acontecendo com as duas crianças protagonistas. Em ambos os casos, as personagens e suas dores ocupam papel central e a narrativa conduz o fio do enredo para uma elaboração do luto, de modo a encorajar a continuidade e celebração da vida. Nesse sentido, para leitores que estejam passando – já passaram ou estejam se preparando para passar – pelo mesmo processo de luto, a literatura pode ajudar a organizar a despedida, o rito de passagem, o momento em que ocorre a aceitação da perda.

Outro ponto importante é que nas duas obras, existe o respeito à concepção de infância, apreciada por Benjamin e Ariès, bem como outros autores citados, que abordam a criança como alguém que está inserido no contexto adulto e não como alguém que vive em outro mundo. Desse modo, fica claro que não se deve evitar o assunto da morte, na crença de que a criança não compreende ou não compreenderia a explicação.

Por fim, analisamos aqui duas obras, porém estamos cientes de que há uma variedade de livros que tratam das perdas, muitas outras razões que podem ajudar a criança e o adulto a não chorar. É importante salientar que tais livros não devem chegar às crianças apenas no caso de perda recente, mas fazer parte do seu acervo e repertório, para que o assunto da morte possa estar integrado às reflexões sobre a vida.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. *A percepção da morte na criança e outros escritos*. Porto Alegre: Artmed, 1984.

ARIÈS, P. A. *História da Morte no Ocidente*. Trad. P. V. Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.

In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221.

- BENJAMIN, W. Notícia de uma morte. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 95.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HETZEL, Graziela Bozano. *O jogo de amarelinha*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.
- KOVÁCS, Maria Júlia. *Morte e desenvolvimento humano*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *Sobre a morte e o morrer*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1985.
- RORTY, Amélie Oksenberg. The Psychology of Aristotelian Tragedy. \_\_\_\_\_. *Essays on Aristotle's Poetics*. Princeton: Princeton University Press, 1992. p. 1-22.
- SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- TORRES, Wilma da Costa. *A criança diante da morte: desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- WORDEN, J. William. *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.
- ZIRALDO. *Menina Nina: duas razões para não chorar*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

## Capítulo 5

TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NO LIVRO  
DIDÁTICO *IT FITS*: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
LITERATURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA  
DE BAKHTIN

*Daniela dos Santos Salazar*

*André Cechinel*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh05>

Nos últimos anos, o ensino de língua inglesa tem assumido um caráter de extrema importância e vem sendo objeto de muitas pesquisas no meio acadêmico, com convites a inúmeras reflexões acerca de novas abordagens para o seu ensino no contexto da sala de aula. Mesmo com os avanços no ensino da língua inglesa com o passar dos anos, no contexto atual, deparamo-nos com a ausência de políticas educacionais que privilegiem o aprendizado efetivo de língua inglesa.

Partindo dessas considerações iniciais relacionadas ao ensino de língua inglesa, bem como das reflexões e vivências no dia a dia na sala de aula enquanto professores, neste capítulo, nos questionamos: como o ensino de língua inglesa pode se tornar mais eficiente e significativo para os alunos de 9º ano de escolas públicas brasileiras, tendo como instrumento o livro didático disponibilizado pelo governo federal?

Desse modo, a partir de uma análise voltada para a presença da literatura do livro didático *It Fits*, disponibilizado pelo governo federal para os alunos de escolas públicas, a partir de 2014, buscamos investigar como o livro didático *It Fits* se vale da literatura para o ensino de língua inglesa. Para tanto, centramos nossos estudos nos conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, por meio dos quais o autor defende que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos.

Nesse estudo, tratamos do ensino de língua inglesa a partir da literatura tendo em vista a perspectiva dialógica, baseados nos conceitos de Bakhtin.

VOLTAR AO SUMÁRIO

Para a análise, conta-se com alguns textos e fragmentos de textos literários presentes no volume 4, destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, para atender aos procedimentos que buscamos apresentar na nossa análise. Assim, apresentamos os gêneros literários presentes no volume 4, a leitura das atividades propostas a partir dos textos e dos fragmentos de textos literários, observando o modo como as atividades propostas são exploradas a fim de promover o ensino de Língua Inglesa e, também, algumas considerações que se referem à avaliação do capítulo de análise tendo em vista a teoria de Bakhtin.

## PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BAKHTIN

O conceito de dialogia em Bakhtin, fundamental para a compreensão de seu pensamento, indica o movimento constitutivo da linguagem e dos elos estabelecidos entre diferentes vozes. É a partir desse conceito que Bakhtin estudou o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os variados gêneros do discurso e a própria literatura. Nas palavras de Freitas (1999), essa concepção de linguagem aponta “toda uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes” (p. 131). Em outras palavras, entende-se que é por meio das trocas estabelecidas na interação com o outro que o sujeito se constitui e constrói a sua concepção de mundo. Do mesmo modo, podemos acrescentar que o dialogismo diz respeito a essa comunicação com o outro, a qual se realiza mediante a presença de mais de uma voz em um processo de interação. Bakhtin, nesse sentido, faz distinção entre o caráter dialógico e o monológico da linguagem. Nas palavras de Junqueira (2003), o filósofo supracitado parte do conceito de vozes para distinguir o monólogo do diálogo, compreendendo o discurso constituído por apenas uma voz como monólogo, e o discurso em que existem duas ou mais delas como diálogo.

Desse modo, podemos considerar que o fio condutor do pensamento bakhtiniano é pautado pela concepção acerca do caráter dialógico da interação verbal entre falantes. O autor aponta, ainda, a existência de um conflito de vozes nesse processo, as quais estão, sempre, à espera de uma réplica de modo que o discurso se mantenha em constante movimento. Dessa forma, a comunicação na qual o outro se faz presente caracteriza-se tanto pela posição que o

sujeito do discurso assume diante da sociedade, quanto pelo seu ponto de vista sobre a realidade que compartilha mediante as relações de interação. Nas palavras de Fiorin (2001), Bakhtin considera um privilégio para a língua que ela seja dialógica e entende que as relações de interação não necessariamente estão no diálogo face a face, mas também se utilizam do discurso do outro para, a partir disso, formar um próprio. É possível afirmar, assim, que é um discurso não se esgota, pois sempre haverá uma resposta entre dois ou mais falantes.

Por essa razão, podemos destacar que o ensino de literatura na escola, tomando como base a proposta dialógica de Bakhtin, pode representar uma outra perspectiva de aprendizado para o aluno de língua inglesa. O aluno passa a ser visto não mais como um mero espectador no processo ensino-aprendizagem, mas como sujeito interativo nas relações de sala de aula, expressando a sua voz, tanto com os professores quanto com os colegas. O contato com discursos poéticos nas aulas de língua inglesa, tendo como foco os textos literários, é uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento cultural para o ensino da língua. A partir dos discursos literários, é oportunizada a interação de diferentes vozes na sala de aula, oriundas de distintas posições sociais.

## O ENSINO DE INGLÊS

A linguagem nos possibilita conhecer o mundo e agir sobre ele, bem como refletir e questionar, ou seja, propicia interação. Desse modo, por meio dela, no contexto de ensino de inglês, objetiva-se que os alunos se tornem agentes produtores e críticos que refletem sobre o mundo, e não apenas reprodutores de um discurso já estabelecido por alguém.

Nessa perspectiva, consta nos objetivos para o ensino de língua estrangeira na educação básica presentes no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que o aluno deve ter a compreensão sobre si mesmo e sobre seu papel na sociedade, tendo o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões (BRASIL, 1998). Conforme destaca Morin (2000), “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente” (p. 47). A aprendizagem de uma segunda língua possibilita ao aluno perceber que existem formas de se posicionar perante o mundo, bem como modos de atuar criticamente.

Podemos ressaltar que parte da formação de qualquer indivíduo acontece na escola, que tem como preocupação garantir meios para que estes indivíduos sejam capazes de adentrar uma sociedade competitiva. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o aluno precisa atuar como sujeito ativo em sua própria formação, inserido “em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento” (p. 51). No componente curricular da língua estrangeira, o mesmo documento destaca a aprendizagem por meio da interação com o outro nas relações sociais.

Aprender uma língua estrangeira, por sua vez, pode oportunizar ao aluno a sua inserção em um mundo de muitas culturas, levando-o a respeitar o outro e a si próprio. A língua inglesa pode conduzi-lo a desenvolver a sua consciência sobre o papel exercido pelas línguas estrangeiras na sociedade, bem como oportunizá-lo conhecer e interagir com outros povos e modos de vida. A escola, ao respaldar a presença da disciplina de língua inglesa no currículo escolar, reconhece o valor educacional formativo da experiência de aprender outras línguas e almeja um ensino de qualidade, baseado nos PCNs e na formação sólida dos profissionais da área da educação (BRASIL, 1998).

De acordo com Miccoli (2010), a crescente presença da língua inglesa no cotidiano clama por uma aprendizagem que promova o uso da língua para a comunicação. Vale ressaltar a importância do papel do professor em preparar seus alunos para a compreensão do inglês considerando o cotidiano deles, ou seja, suas realidades de interação. Em outras palavras, a autora nos diz que “[...] o professor deve trabalhar para desenvolver habilidades que lhe permitam entender o inglês que os rodeia [...]” (p. 32). No processo de aprendizagem de língua inglesa, se o aluno tiver acesso somente ao conhecimento baseado em regras gramaticais e vocabulário, torna-se difícil para que ele se posicione em relação à realidade em que vive. Ao acessar apenas regras a serem seguidas de modo mecânico, o aluno não poderá entender o seu contexto e não saberá como agir. Assim, o professor dispõe da oportunidade de conduzir o ambiente escolar de modo a contemplar todas as diferenças existentes. Para isso, no entanto, importa que não esteja preso a determinadas metodologias como verdades absolutas.

Ao constatarmos que a interação em sala de aula é relevante para a aprendizagem não só de uma língua estrangeira, mas de quaisquer disciplinas da grade curricular, podemos apontar que o aprendizado de uma segunda

língua requer paciência tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Segundo Widdowson (2007), nós experimentamos a língua como parte integrante do cotidiano e fazemos uso dela para dar forma aos nossos pensamentos, para, então, conseguir expressá-los. Com isso, podemos considerar que o conhecimento de uma língua estrangeira não é uma competência com a qual o professor consiga enganar os alunos na sala de aula. Lima (2011) ressalta que “ninguém pode fingir que fala inglês” (p. 16). Não há como ensinar aos nossos alunos aquilo que não conhecemos, principalmente no que concerne ao ensino de língua.

De acordo com Barcelos (2011), o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras apresenta problemas. Segundo a autora, alguns desses problemas se referem aos professores que têm dificuldades para prepararem as suas aulas e não dispõem de tempo para estudar, geralmente, em decorrência do elevado número de turmas que atendem. Soma-se a isso a descrença desses profissionais acerca da possibilidade de ensino efetivo do inglês na escola pública. A ausência de estudos, em cursos oficiais de aperfeiçoamento ou de forma cotidiana para a preparação de aulas, atua de forma negativa no processo de aprendizado dos alunos, uma vez que, durante as aulas, os professores podem apresentar dificuldades para identificar o desempenho da linguagem de seus alunos.

No que diz respeito aos mais variados contextos de aprendizagem de língua inglesa, podemos apontar que existe conexão entre o uso da linguagem e o contexto em que ela está inserida. De acordo com Kumaravivelu (2003), essa conexão é possível através da integração das habilidades primárias conhecidas como *listening* (escuta), *speaking* (oralidade), *reading* (leitura) e *writing* (escrita), as quais não podem ser trabalhadas de modo separado durante a aprendizagem da língua inglesa uma vez que se complementam. Na rotina diária, é raro o dia em que apenas escutamos, ou falamos, ou lemos, ou somente escrevemos. Mesmo sem ter consciência do que realmente está acontecendo em determinado contexto, seja na sala de aula ou em qualquer outro lugar, as habilidades linguísticas estão sempre integradas. Segundo o autor, “ainda que a aula pretenda focar em uma determinada habilidade de cada vez, professores e alunos fazem o inevitável, ou seja, seguem uma abordagem integrada” (p. 226) [tradução nossa].

Em vista do exposto, reiteramos a inviabilidade do ensino das habilidades linguísticas de modo isolado. A partir de uma perspectiva integrada, que considera os usos autênticos, o ensino de língua inglesa poderá se efetivar. O ambiente escolar surge, nesse contexto, como espaço de interação, ou seja, o uso da linguagem em sala de aula, de modo interativo, centrado no aluno e nos aspectos linguísticos, perpetua-se a partir da integração das quatro habilidades linguísticas devidamente orientadas pelo professor, bem como do uso de estratégias de aprendizagem para o sucesso das aulas.

## LITERATURA E ENSINO

A escola tem como um de seus objetivos a formação do aluno enquanto sujeito leitor. Desse modo, escola e literatura se complementam de modo que esta passe a assumir um papel de destaque na formação do aluno leitor. Conforme destaca Rouxel (2013), podemos definir o ensino de literatura a partir da formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, que seja capaz não só de construir o sentido com autonomia, mas também de refletir e argumentar acerca desse sentido. Segundo a autora, “[...] é também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (p. 20). Essa personalidade sensível e inteligente surge da atividade do aluno enquanto sujeito leitor, da literatura ensinada por meio de textos e obras e, também, da ação do professor, responsável pelas escolhas didáticas e pedagógicas adequadas.

Oliveira (2014) aponta para o modo como a literatura vem sendo apresentada aos alunos na escola. De acordo com a autora, o ensino apresenta tendências a desconsiderar os aspectos culturais das obras, bem como o processo de produção dos significados, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Para a autora, essas tendências contribuem para que esses sujeitos se caleem frente a modelos prontos, sem se posicionar, refletir ou ampliar a discussão. Nas atividades de sala de aula, trabalha-se com o texto literário apenas reproduzindo análises com vistas a repetir, de modo descontextualizado, o que é esperado a partir dos modelos ofertados. Rocco (1981) também chama a atenção para o fato de a literatura ser pouco explorada nas aulas a partir de suas especificidades. Para a autora, nota-se uma maior preocupação com ques-

tões exteriores, caracterizada pelos muitos livros adotados, cujo fim se situa no estudo da comunicação e expressão a partir de um sistema de ensino por imposição. Os textos literários utilizados na escola servem, por vezes, apenas como instrumentos de estudo, distanciando-se do literário (ROCCO, 1981).

Segundo Widdowson (1984), o ensino de literatura, de modo geral, não se faz presente nos programas de linguagem. A linguística ocupa um lugar de destaque e se sobressai ao uso de textos literários na sala de aula. Entretanto, segundo o autor, a literatura já ocupou um papel de destaque acerca do estudo da língua, uma vez que as obras literárias eram indispensáveis para o aprendizado, apresentando-se como facilitadoras no processo de ensino. Seguindo os apontamentos de Widdowson (1984), salientamos que o contato dos alunos com a literatura, bem como a possibilidade de seu uso efetivo nas aulas de Língua Inglesa, é uma oportunidade de (re) construção do conhecimento acerca da língua. Perrone-Moisés (2006) destaca que deve ser oferecido aos alunos algo além do que já conhecem ou estão habituados, isto é, segundo a autora, ofertar apenas o que já faz parte do repertório do aluno significa subestimar a sua capacidade de expandi-lo. A inteligência dos alunos permite a aprendizagem da leitura literária e, por isso, pode ser estimulada por meio de novos desafios (PERRONE-MOISÉS, 2006).

De acordo com Oliveira (2014), “a escola é vista como uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do patrimônio cultural e literário da humanidade” (p. 100). A autora salienta, ademais, que é tarefa do professor, no ambiente escolar, mediar e buscar meios pelos quais a formação do aluno ocorra de modo prazeroso e, ao mesmo tempo, de forma crítica. Em muitas situações de ensino, no entanto, prioriza-se o uso da gramática ou aspectos estruturais da língua, de modo que o ensino da literatura associado às discussões que possam ser suscitadas na sala de aula na interação com os colegas e com o professor a partir dos textos literários fica diminuído ou não acontece (OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, contando com as palavras de Barthes (1977), podemos compreender a importância da literatura no contexto escolar: “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados [...]” (p. 18).

Diante do exposto, tendo em vista o ensino da literatura no contexto escolar, buscando contribuições para o ensino de língua inglesa, seguiremos

a discussão com o objetivo de enriquecer nossa reflexão correlacionando o ensino da leitura com as contribuições de Bakhtin.

## O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN

O ensino da literatura encontra na escola o seu espaço privilegiado de estudo, reflexões, posicionamentos críticos e interação. A partir disso, contamos com os apontamentos de Bakhtin para compreendermos como a literatura contribui para o aprendizado de língua inglesa numa perspectiva dialógica, considerando a interação dos alunos na sala de aula, bem como as relações sociais estabelecidas a partir dessa interação de modo a respeitar e acolher o posicionamento do outro.

Segundo Brait (2010), a partir da construção da percepção dialógica da linguagem, Bakhtin não distancia a língua da literatura, e entende que os textos literários são indispensáveis para se compreender a humanidade, as suas relações, bem como um dado momento histórico. Geraldi (2006) sinaliza que, com o passar dos anos, houve um aprofundamento dos estudos referentes à linguística e à teoria literária e, com isso, percebe-se “[...] que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (p. 18). Por sua vez, Faraco (2009) afirma que, para que relações dialógicas se estabeleçam, é necessário que qualquer material linguístico faça parte da esfera do discurso. Concretizam-se, pois, por meio da interação com a palavra de outrem nas relações de significação, expostas às possíveis posições avaliativas no diálogo. Nesse contexto, é possível que o homem exprima suas opiniões e faça os seus questionamentos, levando em consideração e respeitando o material linguístico do outro falante.

Conforme as considerações anteriores, salientamos que, no decorrer dos nossos estudos acerca da linguagem, língua e literatura se complementam e se correlacionam dialogicamente e, com isso, Bakhtin merece destaque por sua dedicação aos estudos literários. Machado (1995) afirma que “[...] Bakhtin valoriza o estudo da literatura como manifestação da linguagem [...]” (p. 35), isto é, a linguagem literária transforma-se num diálogo e, através desse diálogo

go, as linguagens se reconhecem e se compreendem. O dialogismo é entendido por Bakhtin como uma maneira de sistematizar o conhecimento e construir a percepção, contando com o outro para a interação. Para a autora, Bakhtin fundamenta o dialogismo não apenas como um princípio filosófico que conduz um método de investigação, mas também como categoria estética, isto é, para Bakhtin, o dialogismo diz respeito à compreensão do discurso literário, entendido como um gênero do discurso, que se constitui a partir de outros gêneros. Esses gêneros se originam a partir do uso constante da linguagem, representando um discurso dentro de outro discurso.

No ensino da literatura, fazendo uso de textos literários, o aluno tem a oportunidade de dialogar com as obras e, assim, posicionar-se diante dos aspectos tanto da linguagem estética, quanto daqueles relacionados a uma determinada época histórica. Desse modo, são permitidas discussões entre os alunos e o professor, em que o último se faz presente como mediador e não como o responsável pela interpretação única e autoritária acerca do texto literário. Tezza (2003) aponta Bakhtin como o descobridor do potencial dialógico da linguagem. Em uma perspectiva de interação e valorização da opinião do outro, a linguagem viva está sempre presente nas relações dialógicas.

Com isso, Brait (2010) destaca, como prejuízo à construção do pensamento dialógico, a falta de conhecimento de obras que retratam uma linguagem literária diferente da linguagem cotidiana. Se o aluno não é um leitor competente de textos literários, apresenta-se, assim, uma grande dificuldade no que diz respeito às relações língua, linguagem, vida, história e sociedade.

Partindo das contribuições de Bakhtin de que o ato dialógico é um evento que acontece a partir da comunicação social e interativa, percebemos a importância de não considerar o aluno apenas como um mero espectador na sala de aula. No dia a dia da sala de aula, temos um espaço de aprendizagem muito rico e diversificado, onde tanto os alunos quanto os professores podem usufruir de um aprendizado ocupando um lugar enquanto sujeitos ativos e, assim, tendo a oportunidade de refletir sobre o conhecimento e construir outros significados.

A literatura, vista a partir do princípio dialógico de Bakhtin, pode ser explorada visando a um movimento de interação entre alunos e professor, na sala de aula de língua inglesa, de forma a garantir um espaço de múltiplas

vozes entre alunos, professores e textos literários. Esse movimento tende a gerar reflexões e possíveis posicionamentos críticos.

## METODOLOGIA

De acordo com Lüdke e André (2014), análise de livro-texto é considerada “pesquisa documental” (p. 47). Então, de posse do livro didático em questão, apresentaremos uma análise com vistas a identificar de que modo a literatura aparece no livro. Para tanto, nos concentraremos nos seguintes procedimentos de análise: 1) Exposição dos gêneros literários presentes nas unidades selecionadas; 2) Leitura das atividades propostas nessas unidades, a fim de evidenciar como acontece o ensino de língua inglesa a partir dos textos e fragmentos literários; 3) Uma avaliação geral da análise, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana e suas contribuições para o ensino de língua inglesa.

A análise diz respeito à unidade 2, que apresenta, em específico, o tema *Literature for life* (“Literatura para a vida”). Trata-se de uma unidade que explora diferentes tipos de textos literários, incluindo, além de vocabulário e itens linguísticos, alguns poemas inteiros e fragmentos de poemas, de romances e de contos de fadas. Com isso, adentraremos as atividades propostas para identificar o tipo de texto literário e como elas abordam o ensino da língua inglesa. Desse modo, procuraremos evidências das relações dialógicas estabelecidas durante as atividades e também as possibilidades de relações dialógicas do leitor com os textos literários, segundo a teoria de Bakhtin.

## ANÁLISE DA UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO IT FITS: VOLUME 4

Entende-se que o livro didático de língua inglesa, nas escolas públicas, representa um grande avanço para o ensino-aprendizagem do idioma, tendo em vista os progressos em termos de produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. Atualmente, trata-se de um recurso que tende a auxiliar o professor comprometido com a sua prática diária e capaz de refletir sobre as dificuldades que o dia a dia impõe. A fim de buscarmos possí-

veis respostas para os questionamentos que deram início a esta investigação, contaremos com os procedimentos de análise já mencionados.

## EXPOSIÇÃO DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

Devido à importância da literatura para a formação dos alunos, bem como à possibilidade de acesso a alguns textos literários, ainda que fragmentados, presentes no livro didático, destacamos as palavras de Bragatto Filho (1995). Segundo o autor, para que o texto literário possa ser trabalhado em sala de aula, é necessário que se estabeleça um diálogo entre o leitor e o texto. A partir desse diálogo, a leitura pode levar os seus alunos leitores a atribuir diferentes funções e significados ao texto, oportunizando a criação de expectativas sobre o que esperar de um texto literário, ainda que a escola apresente a literatura de modo simplificado (BRAGATTO FILHO, 1995).

Na unidade 2, contamos com os seguintes textos literários para a análise: um poema na íntegra e fragmentos de um poema, de um romance e de um conto de fadas. Desse modo, algumas breves considerações acerca de cada um dos tipos de textos são oportunas. De acordo com Coutinho (2008), o poema é o resultado de um trabalho artístico e linguístico, cuja característica é a brevidade, isto é, o poema diz respeito a uma forma literária concentrada que traduz as emoções íntimas que se apresentam por meio de expressão rítmica, verso e canto. O romance, por sua vez, de acordo com Soares (2007), pode ser entendido como uma forma narrativa voltada para o homem como indivíduo, sem ter o compromisso de voltar-se para fatos históricos passados; apresenta como elementos de sua estrutura o enredo, as personagens, o tempo e o espaço. No que diz respeito aos contos de fadas, cabe ressaltar que pertencem ao universo infantil e são míticos; seu gênero é narrativo e o enredo apresenta-se de maneira simples. Os contos de fadas podem conter elementos importantes para a formação da criança no que diz respeito a si mesma e ao mundo. Tudo isso tende a incentivar uma reflexão sobre os desafios com os quais temos que conviver no dia a dia (FARIAS; RUBIO, 2012).

A unidade 2, intitulada *Literature for life* (“Literatura para a vida”), apresenta como panorama geral a intenção de explorar diferentes gêneros da literatura ao longo das atividades. Dentre alguns textos e fragmentos de textos

literários, selecionamos os seguintes para a análise: a primeira estrofe do poema “Autopsychography” (“Autopsicografia”), escrito por Fernando Pessoa; o poema “Count That Day Lost” (“Contar aquele dia perdido”), de George Eliot; trechos dos romances *Camp Rock (Acampamento musical)*, escrito por Lucy Ruggles e, ainda, um trecho do conto de fadas, *The Tales of Beedle the Bard (Os contos de Beedle o Bardo)*, da autora J.K. Rowling.

A sala de aula é um lugar que propicia o intercâmbio com textos literários, de modo a contribuir para a formação cultural dos alunos. De acordo com Tolentino (1996), considera-se para o ensino da língua inglesa o texto literário como um recurso valioso para o processo de ensino-aprendizagem, pois os textos literários podem ser apresentados aos alunos de modo mais simplificado e acessível para que façam uso deles nas atividades, não apenas para que desenvolvam a competência linguística, como também venham a incentivá-los a apreciar e compreender textos literários durante as aulas de língua inglesa.

## AS ATIVIDADES PROPOSTAS A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Na atividade *Exploring the text* (Explorando o texto), são apresentadas aos alunos três partes de diferentes fragmentos de textos literários para que façam uma leitura rápida a fim de marcar a opção que melhor define qual é o tipo de texto literário do qual o fragmento foi extraído. De acordo com o livro didático, a atividade da Figura 1 assim orienta: Look at three pieces of writing. Read them quickly and circle the option that best defines each type of text (Verifique as três partes escritas. Leia rapidamente e marque a melhor opção que define cada tipo de texto). Nessa atividade, o texto 1 se refere à primeira estrofe do poema “Autopsychography” (“Autopsicografia”), em que Fernando Pessoa assim o apresenta: “O poeta é um fingidor. Finge tão completamente, que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente”.

Figura 1 – Fragmento do poema “Autopsychography”

**Exploring the text**

1. Look at three pieces of writing. Read them quickly and circle the option that best defines each type of text.

Text 1

The poet is a faker  
 Who's so good at his act  
 He even fakes the pain  
 Of pain he feels in fact.

- biography
- fiction (novel)
- poem
- play
- fairy tale

First stanza of "Autopsychography", by Fernando Pessoa. Available at: <<http://poetry.about.com/od/poems/l/blpessoaautopsych.htm>>. Accessed on: February 13, 2012.

Fonte: Chequi, 2012, p. 28.

Tendo em vista o fragmento do poema, bem como a atividade proposta, é importante chamar a atenção para o modo como o livro didático dispõe da literatura para o ensino de língua inglesa. É apresentado um fragmento de uma obra literária e a atividade se limita a selecionar o tipo de gênero, ou seja, os alunos têm oportunidades de contato com o fragmento da obra e, no entanto, não se apropriam dela através de atividades mais amplas. Outro fator que merece ser comentado diz respeito ao enunciado da atividade na seção *Exploring the text*. O enunciado assim se apresenta: “Look at three pieces of writing. Read them quickly and circle the option that best defines each type of text” (Verifique as três partes escritas. Leia rapidamente e marque a melhor opção que define cada tipo de texto). Pede-se uma leitura rápida do fragmento do poema sem sugerir um estudo mais cuidadoso da obra: com isso, a possibilidade de possíveis discussões suscitadas na sala de aula, entre alunos e professores, não é contemplada. Tais discussões poderiam se fazer presentes caso o fragmento não tivesse sido utilizado para uma atividade de caráter classificatório. Apontamos para o fato de que, na faixa etária em se encontram os alunos, entre 13 e 15 anos, as emoções contidas podem aflorar diante do contato com poemas e muitos deles se expressam por meio desse gênero. Acreditamos que o fragmento do poema serviria como pano de fundo para atividades que efetivamente contariam com os alunos para desenvolvê-las.

Concordamos com as palavras de Oliveira (2014) quando destaca a importância do ensino da literatura, o qual, para o autor, não acontece por não ser prioridade nas aulas. Nesse caso, o livro didático *It Fits*, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos o acesso a uma obra literária, ainda que fragmentada, não faz uso efetivo dela, ou seja, diante do fragmento do poema nada além da sua classificação enquanto gênero foi solicitada. A presença de parte do poema de Fernando Pessoa, ao qual estamos nos referindo, também carece de estudos linguísticos. Em nenhum momento, as atividades referentes ao ensino de língua inglesa contemplam a integração das habilidades linguísticas no estudo do fragmento. Podemos destacar apenas que a habilidade de leitura e, mesmo assim, de maneira muito tímida, é ofertada aos alunos, no momento em que devem fazer a leitura do fragmento a fim de relacioná-lo ao tipo de gênero. Trata-se de uma leitura breve, sem objetivos mais amplos. Desse modo, o estudo da língua inglesa, tendo como apoio o fragmento da obra literária, não se faz presente.

O segundo texto apresenta um fragmento de romance retirado de *Camp Rock (Acampamento musical)*, de Lucy Ruggles (2009), conforme a figura que segue:

Figura 2 – Fragmento do romance Camp Rock

Text 2

"Hey," Mitchie said, walking in and spotting Lola, Caitlyn, Barron, and Sander all huddled around a magazine. "What are you guys reading? There was a scramble, and Barron stuffed the magazine under his seat.

"What are you talking about?" Caitlyn asked.

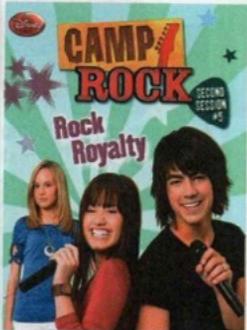
"We're not reading anything," Lola said.

"The dictionary!" Sander blurted. Caitlyn shot him a sideways glance.

"You're reading the dictionary?" Mitchie asked. That seemed a rather odd choice for summer reading.

"Yep," said Barron. "Just looking up some words for the new rap we're working on. Wanted to see what rhymes with..."

"... summer," Sander said, nodding.



Lucy Ruggles. *Camp Rock: Second Session #5 Rock Royalty*. New York: Disney Press, 2009. p. 88-89.

biography  fiction (novel)  poem  play  fairy tale

Fonte: Chequi, 2012, p. 29.

O fragmento destacado apresenta um diálogo entre os jovens desse acampamento: (“Ei”, disse Mitchie, entrando e vendo Lola, Caitlyn, Barron e Sander, todos vocês, amontoados em torno de uma revista. — O que vocês estão lendo? Houve uma disputa e Barron colocou a revista embaixo do assento. “Sobre o que vocês estão falando?” Caitlyn perguntou. “Nós não estamos lendo nada.” Disse Lola. “Um dicionário!” Sander deixou escapar. Caitlyn lançou-lhe um olhar de relance. “Vocês estão lendo um dicionário?” Mitchie perguntou. Pareceu uma escolha bastante estranha para uma leitura de verão. “Sim”, disse Barron. “Apenas dando uma olhada em algumas palavras para o novo rap em que nós estamos trabalhando. Queria ver o que rima com verão”, Sander disse, acenando).

Novamente, o livro didático apresenta um fragmento extraído de um livro bastante conhecido da maioria dos alunos e disponibiliza a referência de modo que eles possam adquiri-lo, seja na biblioteca escolar ou em livrarias. Trata-se de um romance juvenil que faz parte do acervo de muitas escolas; aliás, existem filmes retratando a obra, dirigidos especialmente ao público juvenil. Assim, destacamos que, no fragmento, existe um diálogo entre alguns dos personagens da obra em que conversam de modo informal sobre música, tema presente na coleção *Camp Rock*. Entretanto, seguindo a mesma ordem de trabalho para o poema de Fernando Pessoa, os alunos apenas fazem uma leitura rápida e apontam o gênero literário, sem explorá-lo de modo mais pontual. Como se trata de um romance infanto-juvenil, o fragmento da obra poderia ser explorado no sentido da sua narrativa propriamente dita, bem como os seus elementos de estrutura, ou seja, o fragmento do livro *Camp Rock* apresenta uma narrativa voltada para os indivíduos, cuja estrutura se trata de um enredo vivido por vários adolescentes, agentes da narrativa e atuantes como personagens no romance. Esses adolescentes, em sua maioria, têm a mesma faixa etária dos alunos para os quais o volume para o 9º ano é destinado.

Destacamos que o fato de se tratar de uma obra presente na vida de alguns dos alunos contribuiria para explorar o gênero e, a partir disso, proporcionar o ensino da língua inglesa. Outra possibilidade a ser considerada diz respeito à faixa etária, entre 13 e 15 anos, em que os alunos se mostram muito tímidos e envergonhados. Desse modo, essa obra, que parte do universo juvenil deles, apresenta-se como uma boa oportunidade para participarem de discussões, expondo as suas ideias e, ao mesmo tempo, comunicando-se em língua inglesa. Apontamos que essas possibilidades em muito contribuem para

o ensino de língua inglesa, na qual língua e literatura, como destaca Bakhtin (2010), complementam-se. Nesse sentido, caso as atividades propostas não fossem de caráter classificatório, os alunos estariam em contato com os textos por mais tempo, podendo se apropriar de ambos os fragmentos, o que contribuiria para tornar a sua aprendizagem mais significativa.

Segundo Rouxel (2013), os adolescentes acham muito difícil expressar em sala de aula o que realmente sentem, principalmente, pelo medo de errar em suas interpretações. Ressaltamos que são necessárias situações em que os alunos se sintam confiantes diante das oportunidades para que possam pensar por si próprios. O estudo de uma obra, ainda que seja um fragmento, pode oportunizar tais situações com vistas a enriquecer o aprendizado; e, em consonância, aspectos gramaticais, aliados a habilidades linguísticas, contribuiriam para o ensino de língua inglesa tendo como apoio fragmentos dos textos literários.

O terceiro texto, referente à atividade da Figura 3, apresenta uma parte de um conto de fadas, *The Tales of Beedle the Bard* (*Os contos de Beedle o Bardo*), cuja autoria é de J.K. Rowling (2008).

Figura 3 – Fragmento do conto de fadas *The Tales of Beedle the Bard*

Text 3

A long time ago, in a far-off land, there lived a foolish king who decided that he alone should have the power of magic. He therefore commanded the head of his army to form a Brigade of Witch-Hunters, and issued them with a pack of ferocious black hounds. At the same time, the King caused proclamations to be read in every village and town across the land: "Wanted by the King, an Instructor in Magic."

No true witch or wizard dared volunteer for the post, for they were all in hiding from the Brigade of Witch-Hunters. However, a cunning charlatan with no magical power saw a chance of enriching himself, and arrived at the palace, claiming to be a wizard of enormous skill.

J.K. Rowling, *The Tales of Beedle the Bard*. London: Bloomsbury Publishing, Plc., 2008, p. 63-64.

THE TALES OF  
BEEDLE  
THE  
BARD  
BY  
J.K. ROWLING

biography  fiction (novel)  poem  play  fairy tale

Fonte: Chequi, 2012, p. 29.

Esse fragmento nos diz que “Há muito tempo, em uma terra distante, vivia um rei tolo que decidiu que só ele deveria ter o poder da magia. Ele ordenou ao chefe de seu exército formar uma brigada de caçadores de bruxas e

entregou a eles um bando de ferozes cães pretos. Ao mesmo tempo, o rei fazia com que proclamações fossem lidas em todas as vilas e cidades do país: ‘procurado pelo rei, um instrutor de magia’. Nenhuma bruxa ou bruxo verdadeiro ousou ser voluntário para o posto, pois todos estavam escondidos da brigada de caçadores de bruxas. No entanto, um charlatão astuto, sem qualquer poder mágico, viu uma chance de enriquecer e chegou ao palácio, afirmando ser um mago de enorme habilidade”.

Como nos casos anteriores, com esse fragmento, os alunos se limitam a marcar o gênero do texto, de modo classificatório. A referência bibliográfica do livro é disponibilizada também aos alunos, caso tenham interesse em manusear o exemplar físico. O fragmento foi extraído de um livro de contos de fadas, cuja leitura é comum aos alunos devido ao fato de contos de fadas se fazerem presentes nas suas infâncias. Farias e Rubio (2012) destacam que os contos de fadas são considerados um gênero narrativo e apresentam o seu enredo de modo simples e também se caracterizam por conter elementos que contribuem para a formação da criança de modo a incentivar reflexões sobre os desafios do dia a dia. Ainda assim, embora o fragmento extraído da obra apresente tamanho e narrativa significativos, a atividade não propõe um estudo sob o ponto de vista da aprendizagem dialógica, contando com o outro para a sua construção. Destacamos, no entanto, que a partir da presença do fragmento do conto de fadas, no volume 4, aliado às suas características enquanto gênero, é possível oferecer um ambiente interativo que em muito contribuiria para a aprendizagem dialógica.

O fato de o livro didático *It Fits* propor atividades aos alunos a partir de textos literários, ainda que fragmentados, pode ser considerado positivo. Entretanto, o modo como os fragmentos são explorados deixa claro que a literatura é apresentada de modo muito sutil. Como podemos observar no poema “Autopsychography”, de Fernando Pessoa, com base na atividade classificatória proposta, os alunos sequer têm consciência do que se trata a obra.

Assim, na Figura 4, destacamos o poema de George Eliot, intitulado “Count that day lost” (“Contar aquele dia perdido”) que nos apresenta uma obra cujo tema traz a reflexão sobre o modo como a maioria das pessoas gasta os seus dias, a expressão dos sentimentos mais profundos e as ações que podem ser realizadas a fim de ajudar o próximo. Essas possíveis reflexões fazem parte e suscitam muitas angústias e dúvidas aos alunos que estão na faixa etária destinada ao volume 4 em estudo.

Figura 4 – Poema de George Eliot

10. Read this poem by George Eliot. Underline the cases of Present Perfect. Then answer the questions about yourself.

*Count That Day Lost*

If you sit down at set of sun  
 And count the acts that you have done,  
 And, counting, find  
 One self-denying deed, one word  
 That eased the heart of him who heard,  
 One glance most kind  
 That fell like sunshine where it went —  
 Then you may count that day well spent.

But if, through all the livelong day,  
You've cheered no heart, by yea or nay —  
 If, through it all  
 You've nothing done that you can trace  
 That brought the sunshine to one face —  
 No act most small  
 That helped some soul and nothing cost —  
 Then count that day as worse than lost.

Available at: <<http://www.poemhunter.com/poem/count-that-day-lost/>>.  
 Accessed on: February 15, 2012.

**Quick Quiz**

George Eliot (1819-1880) was the pen name used by a female English writer. She adopted this pseudonym because, at that time, the job of a writer was considered a male job. In other words, only men were respected as writers. George Eliot's real name was:

- Louise Evans
- **Mary Ann Evans**
- Margaret Evans



Based on the poem above, would you say your days have been well spent lately? Have you said anything to ease the heart of anybody? Have you brought the sunshine to anybody?

Fonte: Chequi, 2012, p. 36.

É importante destacar que o poema, diferentemente do anterior, é apresentado aos alunos na íntegra e, também, com o endereço eletrônico para acessos futuros. De acordo com o enunciado da atividade, os alunos devem ler o poema e circular situações em que o tempo verbal *Present Perfect* (“Presente Perfeito”) esteja presente. Uma leitura de um poema de George Eliot é feita com vistas a buscar estruturas gramaticais.

Em seguida, a partir do poema “Count that day lost”, o volume 4 apresenta uma possibilidade de trabalho um pouco mais significativa enquanto ensino de língua inglesa. Diante do enunciado que aparece logo após a exposição do poema, os alunos têm a oportunidade de dialogar com os versos, de expor seus pensamentos usufruindo das características que compõe um poema. Bakhtin (2009) entende que o ato dialógico é um evento que se efetiva mediante a comunicação social e interativa. De acordo com Cereja (2005), o autor supracitado destaca, ainda, que é possível estabelecer um diálogo com

obras literárias, de modo a dar lugar à voz dos alunos no espaço escolar, entendendo que o aluno não é apenas um espectador na sala de aula, já que o professor pode contar com um espaço de aprendizagem muito rico e diversificado.

Diante do exposto, em diálogo com as palavras de Miccoli (2010), podemos salientar que a presença constante da língua inglesa no cotidiano dos alunos clama por um processo de ensino-aprendizagem visando ao uso da língua para a comunicação. Os alunos esperam que na aula de língua inglesa eles possam aprender a falar, ouvir, escrever e ler (compreender). Ao partir de uma atividade em que sublinham estruturas verbais, acreditamos que a construção do conhecimento passa a ficar comprometida. Entretanto, o poema se apresenta aos alunos com outra finalidade, já mencionada, além de pontuar estruturas gramaticais.

Ao contrário do poema “Autopsychography”, a experiência enriquecedora para a formação cultural dos alunos é ofertada logo após classificarem as estruturas gramaticais. Nessa ocasião, os alunos devem responder ao questionamento: “Based on the poem above, would you say your days have been well spent lately? Have you said anything to ease the heart of anybody? Have you brought the sunshine to anybody?” (Você diria que os seus dias foram bem gastos ultimamente? Você disse alguma coisa para aliviar a coração de alguém? Você trouxe o sol para alguém?). Nesse caso, apenas o poema “Count that day lost” contribui para a aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista a integração das habilidades linguísticas, isto é, destacamos que os questionamentos sobre o entendimento do poema, comparado à vida dos alunos, permite que eles leiam o poema, escrevam a partir de suas reflexões, expressem seus sentimentos e ouçam o que os colegas têm a dizer, caracterizando uma aprendizagem dialógica, mediante a presença do professor. Salientamos, ainda, a importância da atividade, no que diz respeito à oportunidade de expressar pontos de vista a partir de um contato mais próximo com a obra. Nesse caso, o modo como a atividade está sendo oferecida aos alunos contribui para o aprendizado significativo da Língua Inglesa, ou seja, para obterem possíveis respostas para o questionamento, os alunos precisam adentrar a obra com um olhar mais atento, procurando entender o que a autora quer expressar. Esse movimento permite que os alunos reflitam individualmente sobre o poema e, ao mesmo tempo, dialoguem com este buscando entender as motivações da autora para escrever.

## AVALIAÇÃO GERAL DA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DE BAKHTIN

De acordo com Machado (1995), Bakhtin defende que as relações dialógicas acontecem a partir da interação social dos indivíduos e estão sempre presentes na linguagem, ou seja, fazendo uso da linguagem os seres humanos se expressam e é nela que se amparam para fazer parte do mundo social.

Diante da análise dos textos literários selecionadas na unidade 2, destacamos as atividades referentes às Figuras 1, 2 e 3, em que os alunos devem classificar os fragmentos de textos literários presentes quanto ao gênero. Nessas atividades classificatórias, a aprendizagem fica comprometida e a comunicação não se efetiva, de modo que os alunos são tratados como meros espectadores que estão à espera do conhecimento. Nesse caso, a possibilidade de uma aprendizagem dialógica é desconsiderada, uma vez que escutar e respeitar a voz do outro é essencial para significar a aprendizagem tendo em vista que a linguagem não se constitui sozinha e não se caracteriza pela individualidade (SIQUEIRA, 2009).

As atividades envolvendo trechos de um romance têm como objetivo a classificação quanto ao gênero. Assim sendo, cabe salientar que se trata de atividades que, além de desconsiderar a interação entre os alunos, deixam de promover a aprendizagem dialógica, coibindo toda e qualquer possibilidade de diálogo com os textos literários. Para Bakhtin (2013), o discurso literário se caracteriza pelas várias vozes que se entrecruzam no diálogo de modo livre. Nessas atividades referentes ao trecho do romance *Camp Rock*, é negado o contato com o discurso literário aos alunos. Além disso, a forma como esse fragmento é exposto faz com que o diálogo entre leitor e obra não seja contemplado. Os trechos retirados do romance *Camp Rock*, da autora Lucy Ruggles, não possibilitam que os alunos estabeleçam uma relação de constituição dialógica, tendo em vista que, nesses trechos, as atividades não permitem que os alunos venham a se apropriar desse tipo de discurso, considerando que as atividades se apresentam de modo classificatório.

Na sala de aula de língua inglesa, tendo em vista o movimento de interação em que a linguagem é necessária e se faz presente, as atividades propostas no volume 4 do livro *It Fits* nos permitem algumas reflexões. Bakhtin (2009) destaca que as possíveis mudanças na língua somente são percebidas

devido à interação entre os indivíduos, os quais se tratam, neste estudo, dos alunos em sala de aula. O autor entende como propriedades marcantes da língua a dialogia, a interação e a troca. O trabalho em sala de aula, quando respeita a voz do outro a fim de construir o conhecimento, além de promover o respeito entre os alunos, permite que o conhecimento seja significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o contexto atual em relação à aprendizagem de língua inglesa, salientamos a importância de oferecer aos alunos um ensino eficiente, significativo e de qualidade. Desse modo, destacamos um avanço quanto ao ensino de língua inglesa, no momento em que livros didáticos passam a ser disponibilizados para os alunos do ensino fundamental, séries finais. Diante disso, observamos a ausência de estudos de cunho específico nos quais as contribuições dos gêneros literários poema, romance e conto de fadas, bem como seus respectivos fragmentos, em muito contribuiriam para o ensino de língua inglesa. Acreditamos que o movimento de exploração desses gêneros proporcionaria um ambiente para o uso de obras literárias em sala de aula, tendo em vista a sua ausência, também, em salas de aulas da língua materna.

Salientamos, ademais, a importância do contato dos alunos com o universo literário, mesmo que as obras sejam apresentadas em forma de fragmentos, pois, ainda assim, os alunos podem ser encorajados a ir além. No entanto, observamos na unidade 2, selecionada para esta análise, que os fragmentos dos textos literários se apresentam como pano de fundo para apresentar aspectos gramaticais ou itens linguísticos. Todavia, evidenciamos que as atividades a partir do poema não fragmentado se apresentaram de modo a contemplar o uso da literatura para o ensino de língua inglesa, por meio de atividades que buscavam um olhar mais crítico do aluno em relação ao significado do tema presente no poema.

Ainda que o objetivo das atividades fosse destacar alguma estrutura gramatical em específico, os alunos têm a oportunidade de dialogar com os poemas e estabelecer trocas dialógicas com seus colegas e professores. Além disso, acreditamos que o uso do texto literário contribui para alcançar os objetivos linguísticos e, também, culturais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud *et alli*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BARTHES, Roland. *Aula*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRAGATO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.

BRAIT, Beth. Língua e Literatura: Saber com Sabor. In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 724-735, maio-ago. 2010. Disponível em: <[http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N3\\_02.pdf](http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N3_02.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHEQUI, Wilson. Coleção - *IT FITS*. São Paulo: Edições SM, 2012.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: \_\_\_\_\_; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura e Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 67-97.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Francly Rennia Aguiar de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. In: *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francly.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

FESTINO, Cielo Grizelda. The literary text in the teaching of English as an international language. In: *Todas as Letras*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 127-164.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0115421\\_03\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0115421_03_pretextual.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University, 2003.

LIMA, Diógenes Cândido de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159-170.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Irene A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MICCOLI, Laura. A autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 31-49.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Míria Gomes. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Braga/Portugal, n. 1, p. 95-110, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490006>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/1488>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura-ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-33.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). In: *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TOLENTINO, Magda Velloso Fernandes de. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais, 1996. p. 177-189.

WIDDOWSON, H. G. *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. *Explanations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

## Capítulo 6

## MEMÓRIA, Infâncias e ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS com deficiência intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)

*Josiane Eugênio*

*Marli de Oliveira Costa*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh06>

Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada História, Memória e Educação: Infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970), defendida em 2013 na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O estudo trata das experiências educacionais formais e não formais de quatro pessoas com deficiência intelectual no município de Maracajá/SC, entre os anos de 1955 e 1970, as quais tinham entre 55 e 56 anos de idade no ano 2012, e seus familiares. O objetivo foi compreender, por meio de suas memórias, como lidaram com o ambiente em que viviam e como estabeleceram trocas entre seus pares, seus educadores, familiares e professores.

A metodologia utilizada foi a História Oral, que contribui para a visibilidade daqueles que historicamente foram/são “silenciados” pela história oficial. Todas as entrevistas foram transcritas e autorizadas para serem divulgadas com os nomes dos narradores. As lembranças desses sujeitos foram compreendidas a partir dos conceitos que envolvem a categoria Memória, tendo por referências Barros (1989), Bosi (1994, 2003), Halbwachs (1990), Kassar (2006) e Nora (1993).

Para embasamento das discussões voltadas para os temas deficiência e educação inclusiva, dialogamos com autores como Januzzi (2004), Carvalho (2003), Fávero (2004), Gauderer (1997), Glat (2007), Mantoan (2003) e Sasaki (2003).

Embora os assuntos tratados neste estudo sejam constitutivos de uma mesma realidade que se completa e dá sentido ao todo, organizamos o texto, em termos de estrutura, em duas partes. Primeiramente, apresentamos os narradores e o contexto em que estão inseridos, o que nos leva a recon-

VOLTAR AO SUMÁRIO

hecer as dificuldades em se valorizar as falas dos sujeitos em detrimento das concepções que se tem a respeito da sua condição ou diagnóstico. Ainda nesse momento, nosso foco se pautou em dar visibilidade às memórias dos entrevistados sobre as experiências educativas em âmbito escolar e domiciliar. Procuramos, além disso, evidenciar nos depoimentos dos familiares os discursos acerca de cuidado e proteção com relação aos perigos aos quais estão expostos seus entes com deficiência intelectual por serem vistos como mais frágeis. Nesse sentido, podemos compará-los às crianças que, por terem corpos frágeis, também são/estão mais expostas a perigos como, por exemplo, a violência sexual. Posteriormente, realizamos uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola de hoje e a importância de se pensar sobre o lugar do adulto (professores, pais, familiares e sociedade) na vida da criança.

## NASCER, CRESCER E VIVER COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A concepção de deficiência mental como um fenômeno distinguido por incompetência generalizada vem sendo há muito tempo repensada por estudiosos do assunto. Temática evidenciada principalmente a partir do início do século XX, quando os estudos voltados para essa área passaram por significativas modificações em torno do conceito<sup>1</sup>.

A deficiência mental/intelectual é uma condição complexa e nem todas as pessoas que a possuem são comprometidas do mesmo modo. Uma das mais antigas organizações que tratam dos assuntos relacionados à deficiência intelectual é a Associação Americana de Desenvolvimento de Habilidades Intelectuais - AADHI, que conceitua Deficiência intelectual na atualidade como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, signi-

---

1 A *American Association on Mental Deficiency* (AAMD) – Associação Americana de Deficiência Mental, que surgiu em 1876, é considerada a mais antiga organização a tratar dos assuntos relacionados à deficiência intelectual. Em 2006, membros da associação votaram para modificação do nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), em português Associação Americana de Desenvolvimento de Habilidades Intelectuais (AADHI). Estão presentes na organização membros dos Estados Unidos da América e em mais 55 países (SOUSA, 2011). Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139\\_3.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF)>. Acesso em: 11 nov. 2012.

ficativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas que comprometem cinco dimensões: aspectos comportamentais adaptativos, participação, habilidades intelectuais, interações sociais, saúde, e seu início ocorre antes dos 18 anos de idade. (SOUSA, 2011).

As memórias de infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual e os depoimentos dos seus familiares entrevistados nesse estudo evidenciam que a chegada, nascimento, adaptação e escolarização de uma criança com deficiência família pode ser marcada por sentimentos diversos, entre eles a insegurança da família. As informações obtidas na pesquisa explicitam que muitos desses sentimentos acabam induzindo muitas vezes à dependência ainda maior desses sujeitos.

Por fazer parte do universo de experiências (real e/ou simbólica) dos sujeitos no decorrer de sua história é que a família pode ser compreendida como o primeiro universo de relações sociais, além disso, um ambiente de crescimento, desenvolvimento envoltos pelas emoções e sentimentos. Para Lins de Barros (1989), a “ideia de família como um conjunto de emoções e sentimentos permite representá-la como uma instituição que amplia os quadros biológicos e legais do parentesco” (p. 81).

Os relatos das experiências de vida das pessoas com deficiência intelectual podem abranger grupos de convívio, em especial a família e a escola, pois nestes espaços os sujeitos se desenvolvem em suas dinâmicas de relações tão diversas.

Desse modo, neste primeiro momento, apresentaremos a vida dos sujeitos com deficiência intelectual entrevistados tendo em vista o espaço privado de suas casas, bem como os apontamentos dos familiares acerca da trajetória educacional desses sujeitos em âmbito informal.

A primeira entrevistada<sup>2</sup>, Egínea Matias<sup>3</sup>, veio ao mundo prematuramente aos sete (7) meses, por conta de uma rubéola que acometeu sua mãe

---

2 Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme solicitação da família, todos/as permaneceram com seus nomes verídicos, pois entenderam que este estudo foi tratado com ética, respeito, e não trará nenhum prejuízo moral aos seus participantes, além disso, alguns familiares enfatizaram que gostariam que eles tivessem suas histórias contadas, uma vez que é difícil na sociedade o interesse das pessoas ou da academia por esse tipo de investigação.

3 Egínea Matias. Nascida em: 21/08/1957. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá. 07/03/2012.

durante a gestação. Com poucas chances de sobrevivência, seu desenvolvimento aconteceu de forma lenta, contrariando as expectativas da parteira e de seus familiares. Sua deficiência intelectual foi percebida por volta dos cinco (5) anos de idade, quando os atrasos no desenvolvimento motor e nas habilidades cognitivas já demonstravam significativa diferença comparada às outras crianças da mesma idade. Nunca frequentou a escola e viveu sua infância na zona rural do município de Maracajá, local onde reside até os dias atuais. Seus pais mantinham o sustento da família a partir de plantios de milho, fumo, entre outros, nas terras próximas à sua casa. Hoje, vive com duas irmãs mais velhas.

Nesse contexto, a entrevistada Egínea Matias recorda o lugar onde viveu quando criança. Em suas lembranças, as figuras do pai, da irmã e da mãe se fazem presentes de forma peculiar, uma vez que os detalhes, frequentemente, envolvem os afazeres do grupo familiar. De acordo com sua narrativa, a família, que vivia da lavoura, cultivava o milho e a mandioca, também criava gado para o seu sustento. Essa recordação é singela e alcança alguns aspectos das experiências das infâncias, pois, com o olhar voltado para o tempo de criança, Egínea Matias rememora a casa de sua infância:

A minha casa era uma casa antiga de madeira, mas era uma casa bem grandona! [...] Eu me lembro do engenho, quando eu era pequena, eu era tamanho de uma boneca assim ô [faz gesto]. Eu ia perto dos bois, acordava, ia para o meio do terreiro, eu ajudava ele [pai], botava o terneiro no meio do barraco, comprava pó, no meio da chuva. A mãe fazia tapioca e biju de tapioca. [...] Aí o pai ia lá no meio da roça de milho, e ele via que não tinha nenhuma “boneca” mais. [...] Ele perguntava quem que tinha apanhado o milho. [...] Ah, foi eu que apanhei a boneca, pra fazer a bonequinha pra gente brincar. [...] Apanhava as bonecas mais bonitas que tinha na roça, aquela bem “galegona”! Brincava sozinha, naquele tempo não tinha ninguém pra brincar.<sup>4</sup>

Assim, as lembranças dos pais, irmãos e familiares apresentam-se em suas narrativas do tempo de infância. Para Lins de Barros (1989), “a importância do grupo familiar advém do fato de a família ser, ao mesmo tempo,

---

4 Egínea Matias. Entrevista citada.

o objeto das recordações dos indivíduos e o espaço em que essas recordações podem ser avivadas” (p. 74).

É no ambiente familiar que se escondem os detalhes dos objetos, dos costumes, das coisas pequenas que, de tão familiares, por vezes, passam despercebidas. Walter Benjamin (1995) aponta suas rememorações das experiências de infância quando se refere a algumas imagens do cotidiano de sua cidade natal, mostrando um dos aspectos benjaminianos: “os detalhes” do seu cotidiano.

Egínea Matias<sup>5</sup> descreve, ademais, a criação de uma brincadeira a partir dos materiais disponíveis ao entorno do espaço habitado. Inspirada no trabalho dos pais (agricultores), recorda-se dos animais, do terreiro, da roça de milho; relata que apanhava pés de milho e os transformava em “bonecas”, inventando suas próprias brincadeiras sozinhas por meio das quais imitava o mundo dos adultos. Bachelard (1974) afirma: “Estranha situação, os espaços amados não querem ficar fechados! Eles se soltam. Diríamos que se transportam, facilmente, aliás, para outros tempos, para outros planos diferentes dos sonhos e das lembranças” (p. 275).

Para Lins de Barros (1989), mais do que as etapas de formação da lembrança, o grupo familiar, como lugar em que se desenvolvem memórias coletivas, faz delas algo sujeito a mudanças de acordo com o grupo. No grupo familiar, os sujeitos se desenvolvem em suas dinâmicas de relações tão diversificadas. Além disso, esse mesmo universo chamado família modifica-se em decorrência de qualquer alteração que aconteça no grupo ou com um de seus componentes.

O segundo entrevistado, Louri Arcendino Farias<sup>6</sup>, nasceu no dia 12 de outubro de 1956, no município de Maracajá. É aposentado e vive com sua mãe na casa da família de seu irmão na zona rural do município. Seu pai faleceu no ano de 1977 e quem nos concedeu o depoimento foi sua mãe Custódia Farias<sup>7</sup>, uma senhora de oitenta e seis (86) anos de idade, que estava com a saúde bastante debilitada.

---

5 Egínea Matias. Entrevista citada.

6 Louri Arcendino Farias. Nascido em: 12/10/1956. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá, 17/03/2012.

7 Custódia Farias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá, 17/03/2012.

Dona Custódia relatou os tempos difíceis, vividos pela família em busca do sustento na lavoura, bem como as dificuldades para encontrar médicos, o tratamento e o diagnóstico de seu filho Louri. Referiu-se, também, à roupa que costurou para que ele, ainda menino, fosse para a escola aprender a ler e a escrever.

Pode-se dizer que incluir uma criança com deficiência na sua própria família não significa adaptá-la ao que é imaginado, sonhado, mas sim aceitar tal como ela é, rompendo assim com os mitos. Entender qual a deficiência e a maneira como ela interfere no desenvolvimento da criança é importante no sentido de buscar maneiras de desenvolver as potencialidades dela, mas não se pode de forma alguma limitar esta criança ao diagnóstico que ela apresenta.

É difícil definir a forma como cada membro da família se comporta perante a realidade do nascimento de um ente com deficiência. Os discursos dos familiares entrevistados evidenciam que as infâncias desses sujeitos foram marcadas pela proteção e cuidado, enquanto os depoimentos dos entrevistados com deficiência intelectual demonstram que, apesar de não conviverem ou atuarem pouco na sociedade, vivenciaram infâncias, consideradas por eles como “tranquilas” e, muitas vezes, felizes, especialmente ao recordarem de suas amizades dos tempos de infâncias:

Depois eu ia pro Maracajá. [...] Ah! Não o meu amigo lá o Pai do Jadson. É. (fala confusa e gestos) Ele Foi. Eu não. [...] Eu ia caminhando. Eu me lembro tudo. Eu fui o primo do Tiago (fala confusa) João Neto (fala confusa) filha da Dona Lola e do seu Dé. [...] Prima do Bruno. [...] Eles eram meus amigos, nunca me esqueço. [...] Tenho saudade só que não volta...<sup>8</sup>

Tinha uma gente, daí brincava a turma ali com os filhos do seu Zé, daí eu brincava junto, de brincadeira. [...] Eu conversava muito ali com o seu Zé, o Pedro, o João, eram do nosso tempo. [...] Tinha o Loli, o Pedro, tinha o pai do Jadson, o filho do Santilino, o Adão, o neném do Nino. Mais algum eu esqueci!<sup>9</sup>

“Eu me lembro tudo. Eu fui o primo do Tiago casado com a [fala confusa] João Neco [fala confusa] Filha da Dona

8 Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

9 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

Lola e do Seu Dé. [...] Prima do Bruno. [...] Eles eram meus amigos, nunca me esqueço. [...] Tenho saudade só que não volta [...]”<sup>10</sup>

Por isso, faz-se importante pensar na categoria da memória a partir da reflexão acerca dos discursos produzidos por quem narra. O campo da memória está, assim, profundamente intrínseco à história cultural, pois, ao representar uma realidade e se inserir em um contexto social, não se traduz a uma única voz.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer (PESAVENTO, 2004, p. 94).

A importância do grupo familiar, nesse sentido, advém de a família ser, ao mesmo tempo, o objeto das recordações dos sujeitos entrevistados e o espaço em que essas recordações podem ser avivadas. Lins de Barros (1989) reflete sobre a importância da participação do grupo social na reconstrução das lembranças e aborda a memória como um fenômeno social que rompe a limitação do conceito ao plano individual.

Maria Jovina Pereira<sup>11</sup>, outra entrevistada, nasceu em Maracajá no ano de 1958. Possui Deficiência Múltipla (intelectual e física): apresenta dificuldades para ouvir, comunicar-se e expressar-se oralmente. Quando criança passou por cirurgia para tratamento do Hipotireoidismo. Possui oito (8) irmãos e, desde que seus pais faleceram, mora com sua irmã, em uma residência localizada na zona rural do município de Maracajá. Viveu sua infância na roça, com os pais agricultores. A família, de baixa renda, garantia seu sustento com

10 Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

11 Maria Jovina Pereira. Nascida em: 13/11/1958. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá, 12/03/2012.

a plantação de mandioca e a produção de farinha em um pequeno engenho nos fundos do terreno onde viviam. Estudou por dois anos na escola regular. No momento da pesquisa, assim como os demais sujeitos com deficiência entrevistados, frequentava a Escola Especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maracajá, local em que se dedicava a atividades manuais, como a tapeçaria e artesanatos com garrafas decoradas. Em suas memórias, a lembrança de sua saída da escola deu-se pelo seguinte motivo: “Depois, me lembro, que eu tinha 13 anos, a mãe não deixou mais eu ir para a escola, porque eu fiquei mocinha [...]”<sup>12</sup>

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CORDE (BRASIL, 2007) confirma essa preocupação apresentada nos relatos, mostrando que a discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência são práticas historicamente realizadas em todas as partes do mundo. Quando a deficiência se agrega à condição feminina, como mais um fator de discriminação, as situações de exclusão, violência e segregação tornam-se ainda mais graves. Ainda segundo o mesmo documento, as mulheres e meninas com deficiência têm sido sistematicamente expostas à violação de seus direitos básicos, tanto nas ruas como em casa.

O UNICEF avalia que de cada dez mulheres no mundo, uma é vítima de estupro pelo menos uma vez em sua vida. Estima-se que mulheres com deficiência correm três vezes mais o risco de serem estupradas do que mulheres sem deficiência. A maior vulnerabilidade física, a necessidade de cuidados adicionais e a crença quase universal que as pessoas com deficiência não são testemunhas confiáveis para fazer a sua própria defesa, fazem dessa população um alvo fácil para o estupro e o abuso sexual. Em muitos países, os pais de meninas com deficiência relatam que o estupro é o seu principal receio quanto ao futuro de suas filhas. Nas culturas onde se acredita que pessoas soropositivas podem se livrar do vírus HIV ao terem relações com virgens, tem havido um aumento significativo de estupro de mulheres e meninas com deficiência. (RESENDE e VITAL, 2008, p. 39-40).

---

12 Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

Por conta da preocupação com essas violências às quais as pessoas, especialmente meninas e mulheres com deficiência, estão expostas, muitos pais viviam em conflito e preocupação. Ao tentarem proteger seus/suas filhos/as de uma sociedade que pode ser cruel, muitas vezes, não os deixavam frequentarem a escola ou conviver socialmente. Em seus depoimentos, os próprios familiares relataram situações em que seus entes foram privados de participar e conviver plenamente em sociedade. Esses sentimentos de proteção exagerada e segregação da criança com deficiência mental/intelectual pela própria família podem ser percebidos no depoimento que segue:

A minha mãe falava que tiveram muito cuidado com todos os filhos! Mas essa aí (Egínea) o pai dizia que as outras crianças iriam bater e qualquer encostadinha ela iria cair, porque ela era muito fraquinha. [...] Então eles levavam ela pra todos os lugares porque ela era protegida, porque eles diziam que ela nunca ia crescer, ela ia ficar bebê sempre. [...] Eles tinham medo que acontecesse alguma coisa. [...] Porque a gente via exemplo, entendeu? Acontecia com pessoas desse tipo. E daí a gente via e por isso que ela era protegida [...] Porque elas são perfeitas por dentro, por dentro elas são normais!<sup>13</sup>

A partir desses depoimentos é possível perceber que muitos das famílias enfrentam dificuldades no trato com seus filhos com deficiência, desde o diagnóstico até a adaptação na rotina diária e vida social.

De fato, as pressões decorridas do meio social às famílias com crianças com deficiência geram muitas vezes sentimentos desagradáveis, podendo levar os pais a limitar as atividades de seus filhos, bem como os contatos com parentes, amigos e vizinhos. Como mostra Barbosa (2005), para algumas famílias, sair de casa com o filho com deficiência torna-se um desafio, muitas vezes associado também ao grau de comprometimento neuropsicomotor e/ou a dificuldade para locomoção. Sabe-se, porém, que nem sempre as dificuldades estão na locomoção dos sujeitos, mas sim nos olhares preconceituosos lançados pela sociedade.

---

13

Delicia Matias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracá, 07/02/2012.

Saturnino Pereira Neto<sup>14</sup> vivenciou sua infância no mesmo local onde reside atualmente, na zona rural do município de Maracajá. Possui Deficiência Múltipla (Intelectual e física). Seus pais garantiam o sustento da casa na produção de farinha de mandioca em um pequeno engenho nos fundos da residência. Aos doze (12) anos de idade, perdeu seu pai e, aos trinta e quatro (34), viu sua mãe falecer. Desde então, reveza a cada dois (2) meses nas residências de seus irmãos mais velhos e uma irmã viúva.

Durante a entrevista, ele lembra, com tristeza, de uma fala de uma pessoa de sua comunidade, ouvida ainda quando criança: “Esse aí nunca vai dar nada na vida, não vai dar nada que preste”.<sup>15</sup> É um discurso que estigmatiza, desrespeita e leva angústia, frustração e desapontamento a quem escuta. Esse tipo de comportamento/fala mostra desconhecimento sobre as potencialidades de uma pessoa com deficiência e confirma também o sentimento de exclusão sentido pela pessoa que ouve e registra em si tais comentários.

Esse foi e ainda é talvez um dos grandes dilemas vividos pelos pais e familiares de uma pessoa com deficiência. Nas entrevistas, é possível perceber que muitas famílias que tinham crianças com deficiência preferiam manter seus filhos sempre por perto, com medo de que algo ruim lhes acontecesse, como o preconceito e discriminação. Muitas vezes, em casa, essas crianças, isoladas do convívio com seus pares, vivenciavam uma infância mais “tranquila”, menos confrontante, mas com suas potencialidades e sonhos um pouco “vigiados” pelos próprios familiares na imensa luta de proteção.

Eu fui muito na praia, nós íamos de carro de boi ainda naquele tempo. [...] O Lourí não gostava. [...] Não, nunca levei, ele não gosta da praia. [...] Desde pequeno ele não gostava de praia, eu levei umas vezes depois, depois ele disse que não gostava, que queria vir embora, daí nós viemos embora. [...] Ele ficava só em casa. [...] Meu marido colocava ele no carro de boi e levava pra roça, chegava lá ficava sentado embaixo do carro para se proteger do sol, ficava sentadinho, tadinho. [...] Não incomodava, ficava lá quietinho.<sup>16</sup>

14 Saturnino Pereira Neto. Nascido em: 30/09/1955. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá, 12/03/2012.

15 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

16 Custódia Farias. Entrevista citada.

Os estudos sobre a inclusão possibilitam reconhecer que quando crianças com deficiência intelectual são colocadas em contextos inclusivos, é possível que estabeleçam relações sociais positivas e façam amizades com seus pares que têm desenvolvimento típico. Inversamente, quando são socialmente rejeitadas, postas em ambientes onde não são aceitas, acolhidas, podem apresentar comportamento agressivo, habilidades sociais limitadas etc.

Para Sarmento (2002), estabelecem-se, dessa forma, as culturas de pares, isto é, um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares. Por meio das culturas de pares, é possível que as crianças reinventem, apropriem-se e reproduzam o mundo que as circunda.

A convivência de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2002)<sup>17</sup>.

No caso das crianças com deficiência intelectual, é importante nos perguntar: quem são seus pares? Seriam crianças com deficiência iguais ou similares? Crianças com a mesma faixa etária? Vizinhos? Nesse sentido os narradores e as narradoras desse estudo recordaram também dos/as amigos/as, dos/as colegas, dos parentes e dos vizinhos que faziam parte da vivência e interação no contexto social no qual estavam inseridos.

Desse modo é possível visualizar que, a partir das brincadeiras, as crianças se constituem como produtos e produtores de história e cultura, pois é por meio delas que as crianças assimilam valores, regras, costumes, princípios e história. Compreende-se que é por meio do ato de brincar, nessa relação de

---

17 Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm>> Acesso: 15 jan. 2013. (p. 10).

comunicação consigo mesma e com os outros, que as crianças se desenvolvem, aprendendo e construindo sua identidade.

Benjamin (1984) discute a questão do brincar e do brinquedo e do brincar enquanto produções historicamente construídas, ou seja, para o autor, ao mesmo tempo em que a cultura é produto humano, ela é produtora do humano. Nesse sentido, o espaço para brincar deveria ser construído para e pela criança.

O relato de Saturnino Pereira Neto também apresenta um espaço construído por ele enquanto brincava com sua bicicleta, aprendia e superava-se em suas dificuldades. Além disso, suas memórias mostram que, por ter interagido com sua sobrinha, conseguiu seu objetivo:

Eu brincava com minha bicicleta. Não lembro muito bem. [...] eu me lembro que depois quem me ensinou, também, foi a minha sobrinha. [...] Eu ia fazer volta ali naquela esquina e “tacava” no barranco e “engalhava” a perna da calça na corrente (risos) [...]. Não desisti, enquanto eu tava “engalhando” as calças pedia para alguém para me ajudar [...]. Depois cada vez melhor. [...] Demorei semanas nessa brincadeira até aprender...<sup>18</sup>

Na interação ou na ausência de interação com o outro, muitas brincadeiras eram imaginadas, vivenciadas, como o faz de conta ou o brincar de bonecas. Ao serem evocadas, as brincadeiras com os amigos na rua e outras tantas vividas em Maracajá, emergiram e foram narradas pelos entrevistados e seus familiares.

Na maioria das lembranças apresentadas, as brincadeiras de rua foram citadas e apontadas como espaço de interação e socialização. Brincar na rua, para os/as narradores/as, era sinônimo de liberdade, inventividade. A experiência de Saturnino acerca da transformação do “sabuguinho de milho” em brinquedo remete à inventividade, às imaginações que fazem parte da cultura interativa do brincar. Portanto, “o brinquedo e o brincar são também um fato fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2002).<sup>19</sup>

18 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

19 Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2013. (p. 10)

Dependendo das condições das famílias, as crianças brincavam ou não com brinquedos industrializados. Quando as famílias não possuíam condições financeiras, as crianças inventavam seus próprios brinquedos a partir de seu imaginário infantil.

A boneca nós apanhava boneca de milho pra fazer cabelinho. Depois penteava, fazia uma escova, penteava e fazia trança. Depois pegava um pano e fazia uma roupa. Eu costurava, eu fazia as roupas e ela vestia. [...] Aí o pai ia lá no meio do milho, e ele via que não tinha nenhuma boneca mais. Ele perguntava quem que tinha apanhado o milho. Ah! Fui eu que apanhei a boneca, pra fazer a bonequinha pra gente brincar. Apanhava as bonecas mais bonita que tinha na roça, aquela bem “galegona”! Brincava sozinha, naquele tempo não tinha ninguém pra brincar.<sup>20</sup>

No caso das crianças com deficiência intelectual, a reflexão sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras é de suma importância, uma vez que a criança, ao brincar, dá luz e vida à própria imaginação, o que incita e contribui para sua capacidade criadora. Além disso, a interação entre elas possibilita a incorporação de normas e condutas sociais.

Contudo, é necessário levar em consideração de que, de maneira geral, as crianças vêm perdendo cada vez mais o lugar das brincadeiras e dos jogos em seus cotidianos, como afirma Barbosa (1997). Nesse sentido, a escola se apresenta, na maioria das vezes, como um importante espaço para que as crianças possam vivenciar essas atividades, independentemente de suas potencialidades ou limitações. As experiências vividas nesses ambientes chamados escola e grupo familiar foram, até aqui, objeto maior de análise para compreendermos os espaços ocupados e as interações nas infâncias das pessoas com deficiência intelectual a partir de suas recordações.

Como se pode perceber, as memórias de infância podem ser investigadas, mas, muito mais do que isso, a memória não pode ser reduzida às dimensões biológicas dos indivíduos, já que os esquecimentos ou lembranças podem ser influenciados pelas situações vividas. Outra relação que faz parte

---

20 Egínea Matias. Entrevista citada.

dos trabalhos da memória é o entendimento de que lembramos a partir do presente, por isso avaliamos constantemente as recordações (BOSI, 2003).

Além das lembranças a respeito das famílias e das casas de suas infâncias, outro tema que apareceu nas entrevistas foram as lembranças do espaço escolar.

## ESCOLARIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O aumento do número de crianças com deficiência na rede regular de ensino faz parte do movimento mundial pela inclusão. Esse aumento não é casual, mas resultado de muita luta. Surgiu a partir da Constituição Brasileira de 1988, que garante o direito de acesso à Educação Pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças, sem exceção, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial ou motora. O movimento inclusivista ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção de Guatemala, de 2001, que vetam qualquer tipo de exclusão e diferenciação baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim, o acesso de alunos/as com deficiência às escolas comuns não se trata de uma opção de seus pais ou responsáveis, e a conduta excludente das escolas pode ter consequências penais, administrativas e civis, ou seja, a exclusão é crime.

Porém, nem sempre esse direito existiu. Era muito comum e utilizada pelas instituições escolares, até o início do século XX, a alegação de despreparo e a utilização de estratégias que excluía e negavam a matrícula e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular.

A Deficiência Intelectual, por sua vez, trata-se de uma condição complexa e seu diagnóstico é de responsabilidade de médicos e psicólogos clínicos, podendo ser realizado em hospitais, consultórios, clínicas ou centro de reabilitação. No entanto, para Sasaki (2003), o diagnóstico deveria estar incorporado às práticas sociais, interventivas, para o atendimento das necessidades desse sujeito e não como forma de classificação/rotulação, como ocorre diversas vezes.

Para cruzar as memórias e narrativas sobre histórias de educação escolar dos sujeitos entrevistados, primeiramente, precisamos reconhecer as marcas do segregacionismo, o não investimento público e familiar no processo

de escolarização dos filhos com deficiência, bem como dialogar com as memórias e narrativas de pessoas com Deficiência Intelectual, que nunca frequentaram a escola, mas que compreendiam a existência dela. Para Egínea Matias, que nunca foi matriculada numa escola regular, a imagem da escola é atrelada ao desejo de frequentá-la:

Eu queria, eu tinha vontade, eu queria ir, eu pedia pra mãe, daí a mãe passava lá. Aquele tempo era a mulher que levava, daí a mãe disse: - Tu não tens precisão. - Mas mãe eu quero ir! - Mas tu não tens precisão, eu tenho medo de “judiar de tu”. [...] A mãe dizia: - Tu não tens precisão, tu tens uma vida boa. [...] Minha mãe dizia que quando ela morresse seria outra coisa, mas enquanto ela tava viva, tava me cuidando, que quando ela morresse daí eles poderiam fazer o que quisesse. [...] Ela dizia pra minha irmã: - Quer “botar” num colégio tu “bota” se não quiser não bota. [...] Mas eu queria, eu queria saber como que era lá. Nunca fui para a escola [...] eu queria ir, a mãe não deixava, tinha medo porque os outros iam judiar de mim.<sup>21</sup>

Aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no período de 1955-1970, isto é, que tiveram tolhido o direito a frequentar uma escola que lhes possibilitasse alçar novos rumos, trazem em suas recordações momentos solitários e, até mesmo, de exclusão.

Nos dias atuais, Santa Catarina (2009) nos mostra que a concepção de escola no modelo inclusivo se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos. No entanto, é preciso levar em conta a heterogeneidade dos educandos e os ritmos de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário outra estrutura organizacional, com estratégias e recursos eficientes.

Em todas as entrevistas, as/os narradoras/es que frequentaram a escola recordaram de suas/seus professoras/es e relataram situações da rotina escolar e passagens vividas no tempo de escola. Lembraram-se, também, das festividades e eventos cívicos realizados pela comunidade escolar. Apareceu, algumas vezes, nas entrevistas, o momento do Dia da Independência, em que

---

21 Egínea Matias. Entrevista citada.

os alunos precisavam se colocar a postos e marchar. Nesses eventos, a disciplina, postura e obediência dos/as alunos/as eram essenciais para o bom andamento das apresentações.

Junto a essas lembranças, somam-se as reminiscências do dia a dia escolar, e a figura do/a professor/a é fortemente lembrada, especialmente pelas suas posturas e ações. Assim, apareceram práticas pedagógicas que envolviam castigos, reprovações e repressões.

Alguma falha a gente tem... A professora passava uma frase lá, para nós no quadro e apagava e pedia pra gente fazer assim mesmo. E a frase apagada, e agora? Como eu fazia devagarzinho, às vezes dava tempo de fazer e às vezes não lembrava mais. [...] Quando não dava tempo de fazer, ela escrevia de novo (risos), daí nós olhávamos bem para aquela frase, botava bem na cabeça, depois ela apagava de novo e mandava nós fazer de novo. Era um trabalho...<sup>22</sup>

É importante lembrar que, segundo os estudos de Boto (2002), a escola contribuiu para a categoria criança-aluno, para o “adestramento” das crianças e a construção do objeto infância. A autora também afirma que a entrada das crianças na escola, além de tolher a espontaneidade, não permitia que vivenciassem e sentissem a infância “Quanto mais frágil a criança fosse, mais predisposta estaria ao bem” (p. 33).

Embora os/as participantes tenham evocado momentos de tristeza na escola, como quando não conseguiam realizar alguma atividade de contas ou leituras, e ainda que se colocassem como os únicos responsáveis por não conseguirem aprender os conteúdos que lhes eram passados, é possível perceber, em suas narrativas, a importância da escola e dos professores em suas vidas. Descreveram, aliás, muitos nomes daqueles/as que um dia foram seus/ suas mestres. Isso mostra o quanto o/a professor/a é importante na vida de tantas crianças e jovens e o quanto seu papel é fundamental para a construção dos sujeitos. Da mesma forma, a postura de um/a professor/a em sala de aula serve como um “espelho” que reflete em todos/as os/as alunos/as da classe, uma vez que a imagem de respeito ou discriminação que esses sujeitos pos-

---

22 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

suem frente à diversidade reflete em todos os seus atos e contágia/influencia quem está ao redor.

Para Mantoan (2003), no entanto, muitos/as professores/as ainda na atualidade, não se encontram preparados para trabalhar com alunos/as com deficiência, e necessitam assim de formação adequada e qualificação, pois:

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem capazes de resolver problemas ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura. (ANTUNES *apud* HENGEMÜHLE, 2004, p. 143).

A postura inclusivista desse/a novo/a professor/a citado por Mantoan, implica ter conhecimento dos direitos dos/as estudantes com deficiência e formação para lidar com alunos e alunas com deficiência.

Não se trata de chegar a uma conclusão, mas sim de refletir sobre os modos de vida e as percepções próprias de cada criança com deficiência, a partir dos lugares, ações e relações que elas estabelecem na sociedade. Compreendendo-as como parte da pluralidade de infâncias que variam conforme suas religiões, suas etnias, suas posições sociais ou culturais, aspectos que diferenciam as formas como cada criança dialoga com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, em muitos momentos das entrevistas, a insegurança e preocupação dos/as entrevistados/as em relação à narrativa de suas memórias, o que fazia com que delegassem aos familiares a competência discursiva ou mesmo buscassem, com olhares, suas aprovações para procederem em seus relatos. Esses aspectos evidenciam a falta de autonomia dos entrevistados, que, talvez, tenha relação com o fato de terem sido educados sob tutela.

No retorno das entrevistas, na devolução das falas, pode-se perceber o quanto a família e as pessoas com deficiência estavam atentas. Sugeriram mudanças e fizeram questão que fossem utilizados seus nomes verídicos. Além

disso, no dia da defesa da referida dissertação de Mestrado todos os entrevistados compareceram e puderam se reconhecer no trabalho apresentado. Ouvilos e respeitá-los em suas opiniões se constituiu como um grande aprendizado, na busca pelo respeito e trato com essas pessoas.

Ademais, pode-se concluir, com base nos depoimentos dos nossos interlocutores e em alguns autores que fundamentam este estudo, que as narrativas aqui apresentadas levam a pensar nos pormenores que envolvem a história das infâncias de pessoas com deficiência intelectual. Nesse contexto, a escola, família e amigos/as exercem papéis fundamentais, que definem ou colaboram com a formação da pessoa.

Ainda que a proteção e o silenciamento constituam, por vezes, a formação dos sujeitos com deficiência, o sentido de trazer as reminiscências dessas pessoas para este estudo reside, justamente, na necessidade de ampliar as discussões a respeito das múltiplas infâncias existentes, dentre as quais se encontra a da pessoa com deficiência intelectual. Defendemos que este é um impulso que forja um espaço de visibilidade social de suas falas, que sempre foram realizadas pelo mundo acadêmico que autorizou, cientificamente, os especialistas, professores e estudiosos a falarem no lugar delas.

Acreditamos que ouvir narrativas de pessoas com deficiência intelectual sobre suas infâncias e sua educação são ações que possibilitam o rompimento com a “corrente do silenciamento” historicamente submetida às crianças e às pessoas com deficiência. Além disso, podem contribuir para a reflexão sobre os obstáculos enfrentados por essas pessoas em diferentes esferas, entre elas a social, a familiar e a pedagógica, tendo em vista que, frequentemente, elas precisam se ajustar aos padrões de uma sociedade tradicionalmente pensada e arquitetada para os ditos “normais”.

Por fim, este capítulo apresentou-se como uma tentativa de responder o problema proposto e inscrever as vozes das pessoas com deficiência na história da educação. Apesar de muitas pesquisas terem se ocupado das temáticas História, Infância, Memória e Educação nas últimas décadas, parece-nos que o tema está longe de se esgotar, especialmente quando fazemos eco às vozes das pessoas com deficiência intelectual, que foram/são, de certa maneira, ao longo da história, representadas por seus familiares e especialistas autorizados a falarem sobre e por elas. Abordar as memórias de infância e educação de pessoas com deficiência, no sentido em que este capítulo apresenta,

é algo recente na história da educação. Ora, Nóvoa (2004) assevera o fato de que a Educação precisa ser um meio de compreender o outro, como criaturas e criadores da história.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gastón. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 59, resenha, 1997.
- BARBOSA, Iracy. *Família e inclusão: um desafio para todos*. FREITAS. M. P. C. (Org). Governador Valadares: Ed. Univale, 2005.
- BARROS, Myriam Lins de. Memória e família. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.
- BENJAMIN, Walter. A infância em Berlim por volta de 1900. In: *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS; Marcos C.; KUHLMANN JR, Moyses (orgs.). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE. In: *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: CORDE/SEDH, 2007.
- CARVALHO, Erenice N. S. de; MACIEL, Diva Maria M. A. A nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation*. In: *Temas em Psicologia da SBP*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. *et al.* *O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. *In:* GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de M. Vilela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In:* GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *In:* MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re) introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

JANUZZI, G.S de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Quando Eu Entrei na Escola... Memórias de Passagens Escolares. *In:* *Caderno Cedes* (impresso), Campinas, v. 26. n. 68, p. 60-73, 2006.

MANNONI, M. *A Criança Retardada e a Mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena.

Câmara. *História e Memórias da Educação no Brasil*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

PESAVENTO, Sandra J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Teresa Cristina et al. *Memória, História e escolarização*. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Segmento, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

RESENDE, Ana Paula C.; VITAL, Flávia Maria de P. *A Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABHg0AA/201cconvencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Programa Pedagógico*. São José: FCEE, 2009. 20 p.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78. 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que tem deficiência? Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

SOUSA, Carlos H. G. *Pessoa com deficiência intelectual: desafio para inclusão nas empresas de grande porte do Polo Industrial de Manaus/AM*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/18139/18139\\_3.pdf](http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/18139/18139_3.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2012.



## Capítulo 7

## RELAÇÕES ENTRE A ERA PÓS-MÉTODO NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA

*Caroline Almeida Silva Grandi*

*André Cechinel*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh07>

A criação e a mudança dos métodos de ensino de língua estrangeira na história refletem o tipo de proficiência necessário para a época e o contexto histórico e social no período em que foram desenvolvidos. Refletem também a evolução das teorias, do pensamento, da prática ou da aplicação dos métodos. Ademais, demonstram a percepção de língua e linguagem num determinado período, o que também influencia em como as pessoas de cada época aprendem um idioma. Isso porque a forma como a língua é percebida reflete fortemente na maneira como ela é ensinada.

Quando se fala em ensino de línguas estrangeiras, aliás, a palavra método é muito utilizada. Isso porque os métodos são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância (BROWN, 1997). O método é um processo organizado, lógico e sistemático de apresentação e desenvolvimento de uma aula. Dessa forma, a busca por um método “perfeito”, de ampla aplicação, foi durante bastante tempo uma obsessão (BROWN, 2007). Acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com diversos estudantes. No entanto, será que esse método “perfeito” seria capaz de dar conta das diferenças culturais, políticas, geográficas, entre outras, em qualquer meio em que estivesse sendo utilizado?

É nesse contexto, como alternativa ao uso dos métodos não contextualizados, que alguns autores propõem o conceito de “pós-método” no ensino de língua estrangeira. Um dos principais autores que abordam o assunto é

VOLTAR AO SUMÁRIO

Kumaravadivelu (2003), que discute 10 macroestratégias a serem usadas em uma pedagogia pós-método. Elas são entendidas como planos gerais que provêm dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A partir da experiência, o educador vai ser capaz de desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou abordagem preexistente, mas que refletirá suas crenças, valores, princípios e experiências. Segundo o autor, a pedagogia do pós-método nos permite superar as limitações da pedagogia baseada em métodos. A pedagogia do pós-método segue não somente no sentido de estratégias de sala de aula, mas de experiências histórico-políticas e socioculturais, que direta ou indiretamente influenciam a educação na língua estrangeira.

Autores como Richards & Rodgers (2001) citam “contexto cultural, contexto político, contexto institucional local e o contexto constituído pelos professores e aprendizes na sala de aula” (p. 248) como critérios que não podem ser deixados de lado na decisão de uma política de ensino. Para Freire (2014),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (p. 24).

É nessa conjuntura que entra a ideia de pós-método. Kumaravadivelu (2006) define essa condição como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (p. 28). Ou seja, o professor pode utilizar uma abordagem ou outra, tirando delas aquilo que acredita ser importante para sua aula, criando assim um ambiente que propicie o aprendizado de língua estrangeira. “O professor em conjunto com o aluno pode propiciar um ambiente onde a língua estrangeira passa a servir de instrumento para promover a comunicação” (SILVA, 2008, p. 8). Em outras palavras, o professor deve atuar como agente transformador do estudante em formação.

Contudo, a ideia de uma era pós-método, ao contrário de quando se lançava um método seguido de outro, traz consigo um conceito de transcendência. Segundo Bell (2003), ela “não implica necessariamente o fim do uso dos métodos, mas sim uma compreensão das limitações da noção de método e um desejo de transcender essas limitações” (p. 334). Ou seja, a noção de pós-método não se sobrepõe aos métodos, mas nasce deles, como afirma Freire (1969), quando dizia que o novo traz em si elementos do velho. Dessa forma, abre-se um leque de possibilidades para o ensino de língua estrangeira, porém com consciência de cada grupo onde se ensina e de cada pessoa dentro desse grupo: “A profissão finalmente atingiu o nível de maturidade a qual reconhece que a complexidade dos alunos de línguas em vários contextos em todo o mundo exige uma mistura eclética de tarefas” (BROWN, 2007, p. 172). Conforme Prabhu (1994), o uso de qualquer método deve ser dependente de um contexto, ou seja, antes de decidir qual método utilizar, o professor precisa se perguntar para quem está ensinando, em qual contexto histórico-social está inserido, quais as circunstâncias e quais os objetivos dos alunos. Dessa forma, faz-se necessário ter senso de identificação de cada indivíduo e também de cada grupo.

Kumaravadivelu (2003) utiliza o termo pedagogia do pós-método, pois tem um sentido mais abrangente, que inclui não somente questões de estratégias de sala de aula e instrumentos, mas “um amplo leque de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente na educação da língua estrangeira” (p. 34). O autor expõe essa pedagogia como um sistema tridimensional, que consiste em parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade.

Segundo Kumaravadivelu (2003), a particularidade refere-se a não reutilização dos mesmos métodos a qualquer que seja o grupo de alunos e professores. Assim, vislumbra uma adequação de conhecimentos teóricos para que sejam dirigidos às situações reais, dentro de realidades específicas de alunos e professores no contexto de cada sala de aula. A prática questiona o uso de teorias profissionais geradas por especialistas e aplicadas nas aulas sem que haja produção de conhecimento. Já a pedagogia da possibilidade se refere às relações de poder e domínios vigentes na sociedade, o que reforça que qualquer pedagogia mantém e intensifica as desigualdades sociais. Tendo isso em vista, Kumaravadivelu (2003) afirma que estas relações podem ser modificadas

somente a partir da conscientização do aprendiz e do contexto em que vive. Dessa forma, do ponto de vista de um projeto educacional, o pós-método traz próximas relações com a Educação Libertadora de Paulo Freire, já que ambos acentuam a natureza política do gesto educativo. Freire (2005) reitera a importância de que a educação esteja associada a uma leitura crítica e consciente da realidade, para que os educandos compreendam a razão dos inúmeros problemas sociais que o cercam.

Os defensores da pedagogia crítica foram altamente influenciados por Paulo Freire e sua pedagogia libertadora. A crítica à função reprodutora da escola é fundamental em ambas as pedagogias e aqueles que por elas são guiados veem os professores como intelectuais transformadores. De acordo com Giroux (1997), eles devem ser profissionais capacitados e dispostos a refletir sobre os princípios ideológicos que fundamentam sua prática e que ligam a teoria e a prática pedagógicas a questões sociais mais amplas.

Kumaravadelu (2003) defende o pós-método para o ensino de língua estrangeira e, através dele, a transcendência do professor e do aluno para além das paredes da escola. Segundo o autor, a partir do momento em que os educadores têm consciência sociopolítica e através dela proporcionam oportunidades de transformação, seu papel se estende para além das fronteiras da sala de aula: “Como intelectuais transformadores, os professores estão empenhados em uma dupla tarefa: eles se esforçam não só para o avanço educacional, mas também para a transformação pessoal” (p. 14). O ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, transcende a relação professor e aluno. Há uma complexidade de fatores, como o aprendiz, o professor, a instituição, o contexto social e político, a legislação, a tecnologia, entre outros. Segundo Paiva (2006), “essas não são entidades separadas e sim inter-relacionadas. Os componentes professor e aprendiz, por exemplo, são partes do contexto escolar, que, por sua vez, também faz parte do contexto social” (p. 96). Essas relações complexas reforçam a importância do papel do professor como reflexivo e transformador. Peter McLaren, no prefácio à obra de Giroux (1997), salienta que:

Sem dúvida, o professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação

de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. (p. 18).

A pedagogia crítica é, por conseguinte, uma pedagogia engajada diante dos dilemas sociais. Ela “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p. 191). Em contrapartida, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores ao seu processo de aprendizagem. Buscando o avanço educacional, professores críticos tentam implementar formas de conhecimento que sejam relevantes em seus contextos específicos. Buscam também planejar suas aulas em torno das necessidades e desejos de seus alunos, provocando assim conscientização sociopolítica entre eles. Com relação à transformação pessoal, os professores críticos tentam educar a si mesmos e aos estudantes a respeito de várias formas de desigualdade e injustiça na sociedade em geral. Assim, tanto na visão do pós-método quanto para os que defendem a pedagogia crítica, o professor transformador não apenas ensina uma língua, mas mostra ao aluno formas de entender os problemas e de resolvê-los com comunicação efetiva, de maneira decidida e pacífica. Ademais, o professor defendido pelos pedagogos críticos trabalha no sentido de atender às diferentes necessidades de seus alunos, não só no que diz respeito ao ensino da língua em si, mas à possibilidade de fazer da sala de aula mais do que apenas um lugar de transmissão de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (FREIRE, 2005, p. 65).

Giroux (2010) define a pedagogia crítica como um “movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas”. Dessa forma, a pedagogia crítica sinaliza para uma educação promotora de cidadania, que incentive o desenvolvimento da consciência intercultural. O desenvolvimento dessa consciência, também sociopolítica, através de aulas bem-preparadas por professores transformadores, traz à tona o fato de que nem um ser é neutro. Para Freire (1979) não há neutralidade real possível, já que os homens estão sempre comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. Ademais, se

não há ser humano neutro, tampouco a escola pode ser neutra, como afirma Giroux (1997):

A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída. (p. 88).

Assim, entende-se que qualquer prática educativa, tanto quanto o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, é uma prática política, já que a escola é um espaço passível de desenvolver uma política cultural: “Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade”, afirma Giroux (1997, p. 87). A pedagogia crítica é, dessa forma, uma pedagogia engajada, responsável diante dos problemas sociais dos alunos. De tal modo, “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p. 191). Por outro lado, incorpora também as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores. O pós-método defende a maximização de oportunidades de aprender uma língua através do compartilhamento de experiências histórico-políticas e socioculturais dos aprendizes em sala de aula. Segundo Kumaravadivelu (2003), alunos só desenvolvem uma consciência cultural crítica quando entendem a identidade cultural individual que cada um traz consigo e reconhecem e respeitam outras experiências humanas. Ter essa consciência, conforme o autor, permite que o estudante consiga responder aos desafios de sua própria realidade, além de apenas se comunicar na língua a qual está aprendendo.

Tanto os educadores críticos quanto os defensores do pós-método recusam as práticas autoritárias e reconhecem que a relação com o conhecimento não é uma relação meramente objetiva, onde o professor é considerado transmissor de conhecimento. Além disso, defendem a solidariedade como forma de aprender não apenas uma língua, mas olhar para aquele com quem se conversa com empatia.

Qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isto transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano. (MCLAREN, 1997, p. 194).

O pós-método traz uma nova visão da educação e do ensino e aprendizagem de línguas, assim como a pedagogia crítica traz uma nova visão da sociedade, uma visão mais política. Ambos procuram mudar o que está posto, numa tentativa de apresentar novas propostas educacionais, as quais sejam mais contextualizadas e preocupadas com os problemas sociais atuais. Leffa (2012), quando trata sobre o pós-método, afirma que “há uma ênfase na ideia de mudança, cujo objetivo principal não é descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser” (p. 11). Pensar na possibilidade de mudança não quer dizer que ela vá ficar apenas no nível do pensamento, afinal pensá-la sempre é o primeiro passo para que ela ocorra realmente. Isso posto, tanto a possibilidade de propagação do pós-método para as escolas que ensinam línguas estrangeiras quanto a difusão da pedagogia crítica nas salas de aula podem ser vistas como modelos utópicos de educação. Todavia, a utopia, para Freire (2000), não é algo fantasioso e sem intenção real de acontecer:

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como podemos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir ou não. (p. 118).

A utopia, para o autor, é assim um movimento de transformação das estruturas sociais, estimulado pela esperança de que as pessoas podem ser mais a cada dia em sua história. Freire (2014) reitera sua constante luta pela transformação da educação e afirma diversas vezes que prefere ser gente

e que as intervenções são, sim, possíveis. “Mesmo sabendo que as condições [...] geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (p. 52). Nesse processo, nada é permanente, a não ser essa busca pelo ser mais, a busca pela realização do sonho de transformação da educação e, conseqüentemente, da realidade atual. Afinal, sem sonho não há esperança de politizar a prática educativa, o que, afirmam alguns autores críticos, fere a própria natureza humana. Assim como no pós-método, na pedagogia crítica defende-se que o futuro não pode ser apenas uma repetição do presente. A mudança é necessária, principalmente em um momento em que o ensino de línguas estrangeiras, apesar de tantas discussões sobre métodos, ainda não é realizado com sucesso nas escolas do país, conforme afirmam Assis-Peterson e Cox (2007),

eles continuam à espera de solução para a calamidade que é o ensino de língua estrangeira na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização. (p. 13).

Dessa forma, opressores continuam oprimindo e oprimidos se posicionam, cada vez mais, às margens da sociedade, sem poder de transformar sua própria realidade. A pedagogia crítica, apesar de não se constituir de um corpo homogêneo de autores e ideias, propõe exatamente o contrário. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (MCLAREN, 1997, p. 192). A pedagogia crítica tenta responder a isso a partir de um olhar da comunidade, não de imposição, levando em conta uma perspectiva coletiva a respeito da educação. Trata-se, portanto, de valorizar o capital cultural dos alunos, seus conhecimentos e experiências. Trata-se de repensar a escola como está hoje, não apenas a escola, como várias instituições modernas e a forma como elas afetam tanto o aluno quanto o professor que entra na sala de aula de língua estrangeira.

O professor de idiomas crítico reconhece a necessidade de conferir poder aos estudantes e, através dele, promove oportunidades de aprendizagem não apenas linguísticas, mas em nível de comunicação transformadora. Esses educadores buscam se amparar em princípios éticos, solidários e na procura da coerência entre discurso e ação. Para Freire (2005), não há idade para que um aluno aprenda a se comunicar. Crianças, jovens e adultos podem aprender a se expressar inteligentemente por meio da linguagem. Para tanto, é preciso limpar a velha escola das atividades que não contribuem para a saúde mental, social e afetiva do educando.

Kumaravadivelu (2003) defende que no pós-método o educador procura aproveitar a consciência sociopolítica que os participantes trazem para a sala de aula, para que ela também funcione como “catalisadora de uma busca contínua pela formação da identidade e pela transformação social” (p. 37). O autor define as macroestratégias para o ensino da língua estrangeira através do pós-método como diretrizes para guiar o educador nesse novo caminho, diretrizes essas que emanam de discernimentos históricos e experimentais. Uma delas, como já citado anteriormente, é “garantir a relevância social”. Nessa macroestratégia, Kumaravadivelu (2003) recomenda que se leve em consideração o meio social, político e cultural em que o professor e o aprendiz da língua estrangeira estão situados. Conforme o autor,

nenhuma sala de aula é uma ilha em si mesma. Cada sala de aula é influenciada por e é um reflexo da sociedade maior de que é parte (...). No contexto do ensino de línguas, ele significa todos aqueles contextos mais amplos (e sobrepostos) nos quais se situam as instituições nas quais o ensino de línguas ocorre. Estes incluem, mas não se limitam aos contextos internacionais, nacionais, comunitários, étnicos, burocráticos, profissionais, políticos, religiosos, econômicos e familiares nos quais as escolas e outras instituições educacionais estão localizadas e com as quais interagem. (p. 239).

Ou seja, para que o ensino e a aprendizagem sejam relevantes, é necessário admitir que esses contextos afetem os objetivos e os resultados de uma aula de língua estrangeira. Essa diretriz tem pontos de conexão com a concepção libertadora da educação e a pedagogia crítica, que também buscam

ir além da dicotomia sujeito-objeto na sala de aula. Fugindo dessa dicotomia, percebe-se que ninguém e nada saem incólumes de um processo realmente formativo: todas as conquistas de crescimento estão marcadas nesse processo. Só realmente aprende e conhece aquele que se transforma e transforma o conhecimento.

Uma das macroestratégias do pós-método diz respeito à promoção da autonomia. No entanto, seria essa a mesma autonomia sobre a qual fala Freire (2014)? Kumaravadivelu (2003) discorre sobre visões da autonomia com relação ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Ele afirma que se pode facilmente discernir duas visões complementares sobre a autonomia do aluno, particularmente no que diz respeito aos seus objetivos e metas, as quais chama de visão estreita e visão ampla da autonomia do aluno. Conforme o autor, a visão estreita envolve “permitir que os alunos aprendam a aprender. Este processo de capacitação inclui equipá-los com as ferramentas necessárias para aprender por conta própria e treiná-los a usar estratégias apropriadas para realizar seus objetivos de aprendizagem” (p. 133). Nesse sentido, promover a autonomia dos alunos dentro de uma forma estreita é uma questão de ajudá-los a desenvolver capacidade de pensamento crítico, além de fazer com que eles descubram seu potencial de aprendizagem e assumam responsabilidade pela utilização das estratégias adequadas para atingir objetivos durante as aulas de língua estrangeira.

A visão ampla da autonomia do aluno, por sua vez, trata o aprender a aprender uma língua como um meio para um fim, sendo que o fim está conectado com a ideia de aprender a liberar. A primeira representa a autonomia acadêmica e a segunda a autonomia libertadora. Enquanto a autonomia acadêmica permite que os alunos sejam estratégicos com fins de atingir seu potencial de aprendizagem, a autonomia libertadora capacita-os a serem pensadores críticos, com o objetivo de realizar seu potencial humano. De acordo com Kumaravadivelu (2003), “a autonomia libertadora vai muito além da autonomia acadêmica, buscando ativamente ajudar os alunos a reconhecer os impedimentos sociopolíticos colocados em seus caminhos para o progresso e fornecendo-lhes as ferramentas intelectuais necessárias para superá-los” (p. 141). A ideia de autonomia, segundo Freire (2014), tem muito mais ligações com a visão ampla do que com a estreita, apesar de que na prática ambas se complementam. O autor defende que a autonomia do aluno está diretamente

ligada à sua consciência política. No entanto, Benson (1997) alega que muitas vezes os estudantes não querem nem precisam se preocupar com questões políticas dentro de suas aulas de língua estrangeira. Assim, o autor sugere uma redefinição do termo política.

Geralmente estamos acostumados a pensar na política em termos de eleições, partidos, revoluções e assim por diante, negligenciando o conteúdo político das práticas cotidianas de aprendizagem da língua e da linguagem. Ao propor uma orientação política para a autonomia do aluno, portanto, precisamos de uma noção amplamente expandida do político, que abraçaria questões como o contexto social no qual a aprendizagem ocorre, os papéis e as relações na sala de aula e fora dela, os tipos de tarefas de aprendizagem e o conteúdo da língua que é aprendido. (p. 32).

Ambas as visões – estreita e ampla – se complementam; porém, a ampla está bem mais vinculada à ideia de autonomia de Freire (2014) do que a estreita. Para o autor, o educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Edna Casto de Oliveira, no prefácio à obra de Freire (2014, p. 13), salienta que, “para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”. Com o objetivo de que o estudante assuma uma nova postura, tanto a autonomia dita ampla quanto a estreita são necessárias, ambas impulsionadas pela autorreflexão crítica, através da qual o ser humano se percebe inacabado.

Conforme Freire (2014), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão” (p. 57). Ademais, é a inconclusão, também, da qual nos tornamos conscientes, que nos dá oportunidades de desenvolver a autonomia: tanto a dos estudantes quanto as nossas próprias. Segundo Kumaravadivelu (2003),

a condição pós-método reconhece o potencial dos professores de saber não apenas como ensinar, mas também

como agir de forma autônoma dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos. Também promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem crítica para se auto-observar, autoanalisar e autoavaliar a prática de ensino com vista a efetuar as mudanças desejadas. (p. 33).

Para Pennycook (1995), tornar-se um aprendiz de língua autônomo é considerado não tanto uma questão de aprender a aprender, mas uma questão de aprender a lutar por alternativas culturais. Conforme Freire e Faundez (2002), o conceito de cultura está relacionado à tolerância para com as diferenças, pois, dentro da relação com o outro, é preciso compreender que o diferente é primordial. Sendo assim, é fundamental respeitar a cultura diferente. Sustentando esse conceito, Giroux e Simon (2008) afirmam ser necessário, na discussão sobre educação na perspectiva crítica, trabalhar o conceito de diferença, pois, para os autores, as práticas culturais populares são processos vividos por diferentes grupos e refletem a capacidade criativa dos seres. De acordo com Freire (1979),

o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (p. 64).

No pensamento freireano, todo ser humano é construtor de conhecimento, e conseqüentemente produtor de cultura. Um dos principais pontos em que o pós-método do ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia crítica se encontram é no não distanciamento da realidade no momento do ensino e aprendizagem e do relacionamento com o estudante. Ambos os lados alegam que é necessário discutir com os alunos a realidade concreta e a ela associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. Freire (2014) afirma que só não traz essa aproximação para a sala de aula o professor da educação bancária. Segundo o autor, este modelo bancário de educação cria então uma relação vertical entre

o educador e o educando. A educação vista por essa ótica tem como finalidade, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

A educação, à luz dos pensamentos de Freire (2014), teria o caráter libertador e não domesticador, contrariando o modelo de uso dos métodos na língua estrangeira. Seria uma práxis educativa capaz de libertar os indivíduos de toda situação de opressão. Freire (2014) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Este professor, que se centra na educação bancária, acredita, ou força a si mesmo a acreditar, que o mundo real e seus problemas estejam dissociados da sala de aula. “Dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (p. 32). Esse professor, ao se distanciar da realidade, afasta também o aluno da possibilidade de aprender, já que educador e educando têm expectativas diferentes quanto ao resultado daquela aula.

Minimizar os desencontros perceptuais é uma das diretrizes apresentadas por Kumaravadivelu (2003) para guiar o professor no caminho do pós-método. O autor afirma que se o professor não explorar continuamente suas salas de aula e a percepção de aprendizagem e expectativas dos alunos, ele não vai conseguir atingir seu próprio objetivo de ensino. “Um primeiro passo importante para saber mais sobre as perspectivas pessoais dos alunos e objetivos da turma é entender as possíveis fontes que poderiam contribuir para potenciais discordâncias entre a intenção do professor e a interpretação do aluno” (p. 80). Com a finalidade de entender esses desencontros, a atitude do professor com relação aos demais na sala é fundamental. Para tanto, o diálogo é primordial, considerando-se ele o momento em que pessoas se encontram para refletir sobre a realidade e trocar experiências e conhecimentos.

Para Freire (2005), o diálogo é uma exigência existencial. Portanto, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (p. 45). O diálogo, então, deve transcender, refletir sobre o todo, ultrapassando os assuntos da disciplina e da sala de aula em que educando e educador estão inseridos. No caso da relação dialógica entre professor e aluno, o fluxo de conhecimento deve correr em ambas as direções. Ou seja, não

podemos “depositar” nossas ideias e percepções em outras pessoas, pois se assim for, estaremos tratando-as como objetos, seres manipuláveis. Aprender tendo o diálogo como mediador significa “nomear o mundo juntamente com os outros, em um ato social, processo que, por sua vez, o ajuda a entendê-lo por contra própria” (AU, 2011, p. 252).

Quando há viabilidade do diálogo na sala de aula, os desencontros perceptuais são minimizados, pois ambos os lados são discutidos com cuidado, e o respeito é parte crucial na construção e reconstrução do conhecimento. Ou seja, para que exista aprendizado, é indispensável o desimpedimento do educador para o diálogo e a disponibilidade do estudante também para o mesmo. Segundo Freire (2014, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Abrir-se ao diálogo é estar em constante evolução, é admitir que somos incompletos e que aprendemos ao mesmo tempo em que ensinamos. Freire (2014) também afirma que a atitude do professor quanto ao aluno é de extrema importância no resultado esperado. Para ilustrar, o autor conta uma experiência pessoal:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor [...]. Estava sendo, então, um adolescente inseguro [...]. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares [...]. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (p. 43).

Para o autor, este saber, o da importância de gestos e atitudes no espaço escolar de qualquer que seja a disciplina, é algo sobre o que teríamos de refletir séria e repetidamente dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, o pro-

fessor é ao mesmo tempo comunicador, compreensivo, avaliador, explicador, questionador e motivador. Freire (2014) afirma que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento” (p. 96). Segundo Goldim (2006), a humildade é qualidade essencial para que o professor atinja seus alunos de forma significativa. Em contrapartida, se o professor tem atitudes autoritárias e está sempre desencorajando os estudantes e dizendo-lhes o que fazer e como fazer, é esperado que quando cresçam esses educandos não tenham autonomia e coragem necessárias para tomar decisões importantes sobre suas vidas, ruas, bairros, cidade e países.

Ainda assim, no modelo pedagógico crítico e libertador, alunos e professores não são totalmente iguais no sentido de que sua relação seja totalmente parelha. O professor mantém sua autoridade e direcionamento no processo de aprendizagem, porém de uma forma não autoritária ou ditatorial. Em vez disso, os educadores críticos devem ser radicalmente democráticos em sua pedagogia, o que se traduz em ser ao mesmo tempo responsável e diretivo na sala de aula, respeitando os direitos e as capacidades dos estudantes de chegarem às suas próprias conclusões (AU, 2011). Na proposta do pós-método para o ensino de línguas estrangeiras, respeito também é uma palavra essencial. Não somente o respeito do professor pelo aluno e vice-versa, mas o respeito que cada aluno deve ter pelos outros e as diferentes opiniões e pontos de vista que podem vir a surgir numa discussão dentro da língua-alvo. Ou seja, suas vozes, assim como sua cultura, devem ser respeitadas. Para tanto, é preciso que os professores sejam críticos em sua prática e reflexivos quanto ao mundo e às condições nas quais se encontram seus alunos. Os pedagogos críticos veem os professores como profissionais capazes e dispostos a refletirem sobre os princípios ideológicos que fundamentam sua prática, que ligam a teoria e a prática pedagógicas a questões sociais mais amplas e que trabalham em conjunto para compartilhar ideias e exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e incorporam em seus ensinamentos a visão de uma vida melhor e mais humana (GIROUX, 1997). Dessa forma, o autor caracterizou os professores críticos como intelectuais transformadores.

Quando se trata de autoridade e a diferença dela para o autoritarismo na sala de aula, é essencial tratar sobre as relações de poder dentro da escola. Segundo Kumaravadivelu (2003), a realidade da sala de aula é socialmente construída e historicamente determinada. Assim, dentro de um bom cenário

de uso do pós-método em experiências pedagógicas, seria “necessário, para desafiar as forças sociais e históricas, uma pedagogia que capacite professores e alunos. Tal pedagogia levaria a sério as experiências de vida que professores e alunos trazem para o ambiente educacional” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13).

Os pedagogos críticos acreditam que a pedagogia, qualquer pedagogia, está inserida nas relações de poder e de dominação e é empregada para criar e sustentar as desigualdades sociais. Vale ressaltar que a dominação é mais do que simples imposição de um poder arbitrário de um grupo sobre o outro. Sobre isso, Giroux (1997) expõe que para Freire,

[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder. (p. 146).

Para os críticos da educação, escolas são, de fato, “arenas culturais onde formas ideológicas, discursivas e sociais heterogêneas colidem em uma luta incessante por dominação” (MCLAREN, 1995, p. 30). Se o sistema oprime, o professor, de alguma forma, deve contribuir para isso, já que é parte integrante do sistema educacional. Para mudar essa situação, ele precisa desenvolver um senso de identidade social e profissional.

Uma identidade que ultrapasse a ideia de que ser bom professor ou algo mágico, permitindo identificar-se como profissional formado para exercício de um ofício embasado em conhecimentos no qual encontre seu caminho do meio entre a visão pessoal de sua competência e seu efetivo desempenho. Em síntese, um professor tem que desenvolver uma identidade profissional informada, ou seja, demonstrar estar capacitado a responder desafios, a colegas e estudantes, tendo consciência de seu papel de líder, modelo e incentivador de transformações pessoais, em primeiro lugar, tendo em mente as sociais como metas. (MICCOLI, 2014).

Dessa forma, o professor de línguas deve agir como um facilitador para que os alunos tenham entendimento dessas relações de poder, além de ajudá-los a articular suas ideias e discursos em oposição aos opressores dentro da língua-alvo, ademais de apenas ensinar frases descontextualizadas e que não vão ajudar o aluno a sair da situação de oprimido. Esse ensino descontextualizado remete ao uso dos métodos e à chamada Educação Bancária.

A Educação Bancária tem pontos de conexão com diversos momentos na história dos métodos de ensino da língua estrangeira. Até que se começou a falar em pós-método, a ideia era a de que existisse um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com diversos estudantes, sem levar em consideração as diferenças culturais, políticas e geográficas dos diferentes meios em que eram utilizados. Kumaradivelu (2003) define método como “uma construção da marginalidade” (p. 544), tendo em vista que o uso dele repete a exploração econômica e a dominação cultural, já disseminada no contexto social. Essa marginalidade, refletida assim para a sala da aula com o uso de métodos para o ensino da língua estrangeira, traz uma educação artificial, a partir de realidades idealizadas e situações construídas sem levar em consideração o que pensa, sente e vive o educando.

No sentido oposto aos métodos e à Educação Bancária, seguem os pedagogos críticos e os defensores do pós-método. Conforme Kincheloe (2009), eles:

constroem sua base filosófica sobre noções de professores capacitados e profissionalizados que trabalham para cultivar o intelecto e aumentar a mobilidade socioeconômica dos estudantes por impulsos socioculturais e políticos maiores. Os professores de uma pedagogia crítica conduzem pesquisas sobre essas dinâmicas sociais e educacionais, elaboram currículos em torno de múltiplos macro-conhecimentos da educação e dos contextos em que atuam e das micro-situações nas quais seus alunos se encontram em suas comunidades e escolas. (p. 34).

Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, cultivar esse intelecto significa desenvolver a consciência crítica da linguagem no envolvimento da consciência sociopolítica. Segundo Fairclough (1995), os

aprendizes de línguas e os professores podem contestar as práticas de dominação e opressão existentes na sociedade a partir do momento que entendem a relação entre linguagem e poder. Essa consciência crítica da linguagem pode levar à análise reflexiva das práticas de dominação implícitas em diferentes instituições das quais alunos e professores de línguas fazem parte. Por conseguinte, essas relações podem ser mudadas a partir das oportunidades que o professor oferece para que o aprendiz desenvolva conscientização. O professor no contexto do pós-método tem um papel preponderante nessa mudança, já que atua e transforma a realidade, além de engajar-se num processo contínuo de autodesenvolvimento.

Essa ação pedagógica, portanto, deve conferir poder aos participantes do processo para que compreendam, além de aprender a se comunicar na língua-alvo, que as necessidades sociais e de identidade dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades linguísticas. Para tanto, segundo Kumaravadivelu (2006), os professores devem focar mais na produção de conhecimento pessoal do que na aplicação da sabedoria recebida, mais em tornarem-se intelectuais transformadores do que em serem técnicos passivos, para que possam cumprir suas obrigações sociais juntamente com suas obrigações pedagógicas.

Cumprir as obrigações sociais, segundo Freire (2005), implica superar a curiosidade ingênua, construindo um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Assim, é preciso que haja a superação do pensar. É preciso pensar certo. O pensar certo é o pensar crítico que deve fundamentar a pedagogia libertadora, que “problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca da superação das condições de vida desumanizadoras” (MOREIRA, 2010, p.97). Nesse sentido, a educação deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, provendo possibilidades de superação da realidade que se põe.

Freire (2005) utilizou os chamados “temas geradores” quando trabalhou com alfabetização de adultos, que são a adoção de palavras-chave e, por consequência, situações que cercam a vida e o mundo de educandos e educadores com o objetivo de tornar o aprendizado mais relevante para a realidade e os objetivos dos participantes do processo. Em seus argumentos a respeito do pós-método, Kumaravadivelu não utiliza o termo “tema gerador”, porém também defende que o ensino, para ser significativo, deve ser relacio-

nado à realidade do aluno. Somente dessa forma, o aprendiz de uma língua estrangeira se sentirá à vontade para não apenas se comunicar na língua-alvo, mas intervir a respeito de seus direitos nessa mesma língua, buscando a transformação de seu meio.

Superar a realidade de forma autônoma, como já dito anteriormente neste trabalho, é um processo intrínseco, apesar de as oportunidades dadas pelo professor conferirem papel importante no que tange a despertar esse processo no aluno. Segundo Kumaravadivelu (2003), a perspectiva pós-método, também baseada na ideia de superação, defende que o professor e o aluno, nesse sentido, consigam desenvolver juntos o conhecimento, a habilidade, a atitude e a autonomia necessários para conceberem uma teoria da prática sistemática, coerente e relevante. Outrossim, a perspectiva do pós-método insiste em que consideramos múltiplas formas de conhecimento, bem como diversas práticas de formação de identidade. Essa proposta de educação e ensino de línguas, na qual se encaixam a ideia de pós-método e a educação libertadora, visa, assim, desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, fazendo com que o educando se liberte ao invés de se submeter. Assim, a quanto mais possibilidades de reflexão o aluno for exposto, mais poderá emergir e se comprometer com realidade para, então, transformá-la.

Os efeitos produtivos do uso do pós-método dependem, como qualquer outra sugestão de diretrizes de ensino, de cuidados ajustes e análises de contexto histórico-cultural dos alunos e das escolas em questão. Línguas estrangeiras estão em todos os lugares: músicas, televisão, séries, filmes, marcas de produtos de todos os segmentos, propagandas nas ruas, e diversos outros. Assim, já é senso comum que se o indivíduo não domina pelo menos parte de um idioma estrangeiro, não consegue compreender de forma global o que está à sua volta. Todavia, há que se pensar em uma proposta crítica, para que o aprendiz compreenda seu papel como cidadão que participa da construção da sua própria história e, assim, da história do mundo. O aluno de língua estrangeira, em tempos de comunicação instantânea e sem distâncias, não quer mais apenas ouvir o que o professor tem a dizer, ele quer interagir, trazer à tona discussões que surgem do seu cotidiano, para assim solucionar problemas e transformar sua realidade. Ademais, essa perspectiva transmissora de conhecimento, onde um só fala e o outro apenas escuta tentando internalizar, é incompatível com a ideia de criticidade no âmbito da educação.

Realizar as relações entre Freire e Kumaravadivelu não é tarefa fácil, já que são dois campos surgidos em lugares bastante diferentes. Contudo, isso possibilita reflexões muito válidas para uma abertura da aula de língua estrangeira a questões mais políticas. A necessidade do pós-método nasce da ação dos professores, que muitas vezes são treinados a seguir um método específico, e o seguem sem questionar, mesmo que ele não se relacione com a realidade e as necessidades do aprendiz. Brown (1997) afirma que os métodos são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Ou seja, eles são fabricados e vendidos como reutilizáveis independentemente de onde e quando voltarão a ser reproduzidos, tendo em vista um contexto idealizado que ignora que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem depende de fatores específicos de cada sala de aula e, mais importante, de cada ser humano inserido no processo de construção e reconstrução de conhecimento.

Quando defendo o pós-método, reafirmo a importância da criação e uso dos métodos para o ensino e aprendizagem de línguas ao longo da história. No entanto, reitero a relevância de o professor ter uma visão ampla e particular sobre a realidade e as necessidades de cada aluno e seu meio, antes da decisão pelo uso de um ou outro método em momentos da aula. O pós-método, que transcende o método, é, assim, fruto de escolhas reflexivas e decisões perspicazes por parte do educador e, por conseguinte, do educando, para traçar práticas de sala de aula mais políticas e conscientes.

À vista disso, parece-me bem possível estabelecer aproximações entre as teorias que fundamentam a pedagogia crítica e os princípios que tradicionalmente caracterizam o pós-método. Tanto as diretrizes do pós-método quanto as ideias da pedagogia crítica seguem no sentido de que a finalidade do ensino e da aprendizagem deve ser norteada conforme o contexto histórico e o momento cultural vivido pelos estudantes para que seja significativa, o que não ocorre com a utilização de métodos enrijecidos. A pedagogia crítica defende uma educação promotora de cidadania, que incentive o desenvolvimento da consciência intercultural. Dessa forma, realizar essa relação entre os dois conceitos conduz o ensino de língua estrangeira a uma sala de aula inclusiva, onde não se discute apenas as estruturas, mas o mundo, o momento social, político e econômico de que alunos e professores fazem parte.

O pós-método deve ser visto como uma alternativa para o método, já que toda pedagogia é local, isto é, é preciso observar o indivíduo local e seu contexto, já que cada pessoa e cada ambiente escolar possui uma particularidade única. É preciso considerar, também, que cada educador desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada durante sua vida profissional. Dessa forma, entende-se a pedagogia crítica como a pedagogia da possibilidade, já que existem inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem no processo de sala de aula, que está sempre em transformação.

Freire (2014) afirma que não existe docência sem que haja discência, ou seja, quem ensina aprende e aquele que aprende também ensina. Esse posicionamento é muito importante para o autor e também para os que defendem o pós-método, pois, para ambos, ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Conclui-se, então, que o ensino não depende exclusivamente do educador, assim como aprendizagem não é algo apenas do educando, as duas atividades se complementam; os participantes são sujeitos e não objetos um do outro. O aprender é coletivo, aprender socialmente traz benefícios para toda a comunidade escolar. Ainda assim, com base em todas as reflexões realizadas neste trabalho, é preciso enfatizar aqui a importância da formação continuada na vida escolar do educador. Isso para que ele possa dar significados a seu comportamento e suas práticas, provocando assim a mudança.

Dessa maneira, destaco aqui o papel da pedagogia crítica como um caminho para que o professor saiba refletir sobre suas ações em sala e, a partir desse processo, ajudar o aluno a escolher e posicionar-se criticamente diante das situações da vida. Isso porque muitas vezes o estudante vê no professor um exemplo a ser seguido, um exemplo de não conformidade e de decisão consciente. Conforme apontado ao longo desse trabalho, a conscientização é elemento fundamental para que os estudantes construam/reconstruam conhecimento de forma significativa e transformadora.

Freire (2014) destaca que esses saberes são fundamentais a todos os educadores, mesmo aos mais conservadores. “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (p. 23). Assim, a relação entre pós-método e pedagogia crítica pode ser embasamento para diversas aulas para professores de línguas, contanto que sempre levem em consideração a escola, a situação e o contexto

no qual se encontram. Segundo Giroux (1997), muitos professores não entendem a relevância da teoria para aquilo que fazem, e muitas vezes eles não têm nem tempo para pensar nisso, devido à realidade de sua rotina na escola. Contudo, quando encontram tempo para tal, percebem que o esforço recompensa. Assim, pode-se concluir que o ensino baseado no pós-método exige um trabalho maior do professor, já que se baseia em formação continuada e reflexão intensa. Todavia, abre também uma área muito maior de atuação que propicia diretamente um ensino mais interessante e de resultados.

Acredito, depois de refletir sobre as relações entre o pós-método e a pedagogia crítica, que só existe desenvolvimento do conhecimento de língua estrangeira na interação que se dá dentro e fora da escola, seja entre alunos e professores, alunos e alunos, ou mesmo entre alunos e seu livro, material extra ou ainda multimídia. Aprender e praticar uma língua estrangeira de forma crítica contribui para a formação global do indivíduo, para que este não seja um mero observador dos fatos e da vida, mas que intervenha no mundo como um construtor e transformador de sua própria realidade.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Calidoscópico, 2007.
- AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BELL, David M. *Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible?* TESOL Quarterly, v. 37, 2003.
- BENSON, P. *The philosophy and politics of learner autonomy*. Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 1997.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2007.

\_\_\_\_\_, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed., São Paulo: Paz & Terra, 2014.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48a.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1979.

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

\_\_\_\_\_, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_, H. *Lessons from Paulo Freire: Chronicle of Higher Education*, 2010.

\_\_\_\_\_, Henry; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDIM, J. R. *Bioética: origens e complexidade*. Revista do hospital das clínicas de Porto Alegre, 2006.

KINCHELOE, J. Contextualizing the madness: A critical analysis of the assault on teacher education and schools. In: S. L. Groenke & J. A. Hatch (eds.). *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era*. (p. 19-36). New York: Springer, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, V. J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Crítica e Cultura Predatória*. Londres: Routledge, 1995.

MICCOLI, Laura. *O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...* UFMG, 2014.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. East Lansing, Michigan (EUA): TESOL Quarterly, 1995.

PRABHU, N. S. *There is no best method. Why?* East Lansing, Michigan (EUA): TESOL Quarterly, v. 24, 1994.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*. Disponível em: <[www.ufsm.br/lec/02\\_04/gisvaldo.htm](http://www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm)>. Acesso em: 5 maio 2008.

## Capítulo 8

PISTAS DE PRÁTICAS LEITORAS NA  
FORMAÇÃO E NA DOCÊNCIA DE UM  
MUNICÍPIO CATARINENSE*Aline Casagrande Rosso**Ângela Cristina Di Palma Back*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh08>

As aulas de Língua Portuguesa são um espaço, em tese, privilegiado para o aprimoramento das faculdades intelectivas de um sujeito, em termos de leitura, escrita, oralidade e do próprio funcionamento da língua segundo os contextos sociais em que se interage. Entretanto, conforme Antunes (2003), por mais que, historicamente, a situação esteja mudando em caráter ainda um pouco tímido, esta disciplina curricular ainda é vista de maneira maçante por parte de muitos alunos, os quais acreditam que estudar português é algo desprazeroso.

Dentre os muitos conteúdos a serem didatizados e que estão vinculados à disciplina de Língua Portuguesa, está o trabalho com a leitura em sala de aula, o qual tem sido alvo de pesquisas nos últimos anos<sup>1</sup>, não necessariamente acadêmicas. A título de ilustração e sem entrar em discussões de natureza metodológica no entorno de alguns índices quanto ao leitor brasileiro, podemos tomar o PISA<sup>2</sup>, junto ao qual é possível reparar que os alunos parecem se apresentar como leitores incipientes, no que concerne à interpretação de

---

1 Um dos trabalhos realizados nos últimos anos foi o do Observatório da Educação, programa ligado ao Ministério da Educação, que hoje se encontra finalizado. Este programa proporcionou, em vários estados do Brasil, a realização de projetos como o “Ler e Educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina”, que averiguou a formação e a prática leitora de professores de três cidades do estado, realizando, também, formação continuada com os mesmos.

2 O PISA (Programme for International Student Assessment), conforme consta no site do INEP ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Tem como objetivo examinar as habilidades destes estudantes em termos de competência leitora, matemática e ciências.

VOLTAR AO SUMÁRIO

textos junto a esse exame. Mas será isso mesmo? Um olhar menos acurado pode atribuir toda a responsabilidade ao professor de Língua Portuguesa, pois se acredita, ainda hoje, baseado em forte senso comum, que ele é o único incumbido de monitorar os processos de leitura e de escrita dos alunos; justamente ao contrário do que postula Costa (2009), quando afirma que a leitura é um compromisso de todas as áreas do conhecimento. E, acrescentamos, que a leitura é uma prática que atravessa inúmeros domínios sociais e que, portanto, deveria congregiar políticas públicas em sua defesa. Trata-se de uma ação que deve ser em todo o sistema de ensino.

Sabendo do cenário pouco favorável à formação de leitores, vejamos como tudo isso, na roda que move o sistema, afeta a prática pedagógica do professor. Portanto, é sobre essa ótica que devemos mirar este estudo. A formação do professor de Língua Portuguesa tem sido debatida, sobretudo devido à importância dos trabalhos com a linguagem realizados junto aos alunos. Ressaltam-se, portanto, entre outros temas, a exemplo de sua função social, seu aspecto dialógico e de alteridade – interação com o *outro* – (BAKHTIN, 2009). Em face disso, o desejo é de que as reflexões aqui engendradas possam contribuir para que este profissional se torne ainda mais consciente do seu papel como empoderador dos estudantes que frequentam as suas aulas, pois, ao transformar a sua prática, certamente proporcionará transformações no ensino-aprendizagem da língua.

Este capítulo se organiza de forma a proporcionar um melhor entendimento sobre a formação docente, sobre os conceitos de leitura e diálogo em Bakhtin, e, junto a essa análise, há a descrição e interpretação dos dados de fala de professores, extraídos de entrevistas semiestruturadas, aplicadas em três escolas da rede pública de uma cidade sul catarinense, como recortes de uma interpretação que levou em conta muitos gestos associados à prática de leitura bem como do ensino de leitura em sua docência.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Com o passar dos anos, o ensino de Língua Portuguesa veio adquirindo modificações de natureza epistemológica e operacional, baseadas

nas pesquisas realizadas em torno do tema e das necessidades educacionais vigentes. Historicamente, as diretrizes que fundamentam a Educação tentam acompanhar o dinamismo da linguagem, que se modifica a todo o momento. Isto dá ao ensino de Língua Portuguesa um caráter dinâmico, haja vista que esta é também a natureza da língua. Para tanto, é importante que a formação inicial (graduação) e continuada (cursos de aperfeiçoamento) dos (futuros) professores envolva e considere relevante esse dinamismo. É evidente que aqui explicitamos uma concepção de língua.

Back (1987) observou uma situação bastante distante do que ora se afirma teoricamente como cenário ideal em termos de formação docente. O autor enumerou, segundo o cenário observado naquele momento, pelo menos três aspectos, a saber: a carga horária excessiva, a falta de condições adequadas de trabalho e a não-valorização do professor. Tais pressupostos, segundo o autor, acabavam por implicar significativamente na prática docente, de modo que o professor, mesmo muitas vezes sabendo dos pressupostos didáticos necessários para o trabalho com a linguagem em sala de aula, ensinava apenas a língua e seu ensino se dava de maneira mecanicista, não promovendo a reflexão necessária à aprendizagem e, conseqüentemente, fazendo de sua prática uma ação não-transformadora. Somado ao contexto dado, há ainda a formação para o ensino, Back (1987) completa:

Os professores formados pelos preceitos pedagógicos tradicionais continuam desconhecendo o que são objetivos de ensino e qual é a diferença entre domínio de língua e domínio de gramática. Muitos continuam convencidos de que saber gramática é saber português. Por esta razão, suas aulas se resumem ao ensino de gramática: definições, regras e muita análise sintática e morfológica. (p. 16).

De lá para cá, as mudanças, do ponto de vista das condições de trabalho e da valorização do professor, não são muito expressivas. Muito embora tenha sido estabelecido um piso mínimo nacional para o professor, há uma tentativa de aproximação das políticas de pós-graduação com a Educação Básica, a exemplo da mudança da Diretoria de Educação Básica (DEB) do MEC para os domínios da Capes. As condições precárias de trabalho do professor, citadas por Back (1987), que podemos aqui apontar como sendo aque-

las lá do chão da escola – ligadas ora ao poder público estadual ora ao poder público municipal – ainda perduram, de modo que o professor não consiga se dedicar inteiramente às suas aulas e fazer delas um momento de diálogo e de construção do conhecimento. Schlickmann (2014) discorre sobre o mesmo assunto, observando que

o ensino de Língua Portuguesa está sendo malfeito: durante os oito anos (ou mais) de Ensino Fundamental pelos quais o aluno passa na escola, há um estudo exagerado de definições, memorização de *regras, macetes e classificações*, reconhecimento de estruturas gramaticais que pouco (ou nada) contribui para o domínio das habilidades de uso da língua, fazendo com que apenas o aluno reconheça que ele não sabe *português*, que escrever é complicado, que ler é difícil. Assim, falta o prazer para ler, falta a leitura proficiente de textos, falta ter o que escrever, como escrever e para quem escrever. Enfim, há uma lacuna nas funções sociais e no domínio da leitura e da escrita. (p. 16) [grifos do autor].

O ler e o escrever, práticas essenciais ao domínio da linguagem, tornam-se, portanto, secundarizados nas aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se, aqui, que não se pode culpabilizar o professor pelo ensino de língua materna que ora se apresenta, uma vez que este sujeito social se torna mais uma vítima, juntamente com os alunos, de um sistema que não valoriza a sua formação como profissional da educação. A partir disso, surgem os questionamentos: como dar conta de ensinar português de maneira a valorizar as habilidades linguísticas do aluno? Como incentivar e consolidar a prática de leitura e da escrita de modo a fazer a linguagem acontecer no e para o aluno?

Schlickmann (2014) argumenta que

poder-se-ia propor a busca de soluções a partir da reestruturação da política educacional, da distribuição melhor dos recursos destinados à educação, da revisão das metodologias aplicadas ao ensino. No entanto, a solução passa, além desses aspectos sem dúvidas deveras importantes, por uma mudança na concepção de linguagem e

de ensino de língua, nos objetivos e objeto de ensino em curso nas escolas. (p. 16).

E quando se trata do ensino de leitura propriamente dito, a formação leitora do professor passa a ser um aspecto importante, o que demanda muita reflexão. Um aspecto importante coloca pelo menos uma condição em evidência: se o professor quer incentivar a leitura, precisa ser ele também um leitor (SOUZA; GARCIA, 2012). A prática da leitura por parte do professor é de fundamental importância em se tratando de ele dever ser, por um lado, um conhecedor da complexidade envolvida no ato de ler, e, por outro, de ser ele o autor de sua aula.

A autoria requer a expressão de um conhecimento construído, inclusive um conhecimento construído acerca das especificidades do ato de ensinar. A esse respeito, podemos associar ao que afirma Libâneo (2011), segundo o qual “a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar” (p. 37). Em outras palavras e trazendo para o domínio do ensino de leitura, se o professor é um leitor proficiente de diferentes gêneros, sobretudo no que diz respeito àqueles presentes na esfera da escola e àqueles que remetem à didática da sua área específica de ensino, encontrará menos dificuldades no trato da linguagem em sala de aula.

Giardinelli (2010) assinala que “se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar da leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia por melhor que seja, porque ele mesmo não sabe desfrutar da leitura e então jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos” (p. 73). Nesse sentido, completa Almeida (2001):

Acredito que as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis (p. 119).

A defesa, portanto, é que, sendo o professor um sujeito que faz da leitura uma prática no seu cotidiano, adquire uma maior autoria e, com isso, autonomia terá para ensinar o domínio da linguagem, incentivando a prática da leitura na sala de aula e para além dela.

Por fim, da esfera dos registros oficiais, também se percebe um desejo de que este professor se constitua como um leitor; eis o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem:

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si (BRASIL, 1998, p. 66).

Em suma, ler é uma competência a ser adquirida por parte do docente até se tornar uma prática a fim de contribuir para que seu aluno também se constitua um sujeito reflexivo, também por meio da leitura. Mas o que é, necessariamente, leitura? Por que ela é importante para os alunos e, no caso deste trabalho, especificamente, para o professor? A seguir, uma melhor discussão sobre o assunto.

## LEITURA: INTERAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A palavra *leitura* é polissêmica, e, muitas vezes, metafórica. Podemos constatar isso em Rosso (2015):

quando se quer saber se vai chover ou não, lê-se o aspecto das nuvens; quando uma pessoa chora, lê-se o seu semblante e constata-se que ela está triste ou emocionada por conta de toda uma situação que a envolve; quando se aprecia uma obra de arte, lê-se o que o pintor exteriorizou

por meio dela e o que se esconde nos detalhes do quadro.  
(p. 35).

Apesar das pessoas adotarem, em linhas gerais, usos figurados da leitura, conforme menciona Rosso (2015), a concepção de leitura adotada neste estudo envolve o termo em seu sentido mais literal; ou seja, como uma prática que se realiza, exclusivamente, a partir do material escrito. Nesse sentido, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) postulam que a leitura “é um processo subjetivo: compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar a ele uma significação, transformando-o em experiência – estamos no âmbito da interpretação, da apropriação do saber” (p. 23). Em suma, a leitura de códigos escritos envolve conhecimento de mundo, contextualização, interpretação e construção de sentidos.

Além disso, a leitura oferece implicações benéficas à sociedade, como a reflexão, a formação de opiniões, e a crítica do que se observa. Silva (1981) afirma que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (p. 45). Promove-se, portanto, por meio da leitura, o que Freire (2011) chama de *emancipação*.

A leitura, como processo interativo entre leitor e texto, favorece ao sujeito envolvido uma gama de conhecimentos elaborados que o ajudarão a tecer o seu próprio conhecimento e a criar/moldar a sua identidade. Para discorrer sobre este processo interativo, Chartier (2009) utiliza-se de metáfora:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. (p. 77).

Por isso, ler também é um processo interativo e que demanda esforços cognitivos. Uma vez que o cérebro capta a nova informação por meio dos olhos, é necessário um movimento mental, evocação de memórias e de conhecimentos anteriormente adquiridos até chegar à compreensão do texto. Leffa (1996) menciona que

a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho, mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consciência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (p. 10).

Resumidamente, ler é entrar em contato com o texto e seu autor, com vistas a *caçar* todo o tipo de conhecimento que se apresenta; é interagir, *dialogar* com o livro, reconhecer nele e no seu autor fontes que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Ciente da importância do trabalho com a linguagem, Bakhtin concebe toda uma teoria da linguagem como indissociável de uma prática social, vinculada à luta de classes, cujo diálogo é a base que fundamenta os processos de mudança social, que dá dinamismo à linguagem e que permeia as relações entre os sujeitos. Quando menciona *dialogismo*, o autor assevera que:

as relações dialógicas - fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2013, p. 47).

Em outras palavras, quando o autor fala em diálogo, não se refere apenas à interação interpessoal, mas também todas as relações permeadas pela linguagem, como a relação entre leitor e texto, por exemplo, para a qual damos visibilidade neste capítulo.

A *palavra*, seja no domínio da oralidade ou da escrita, segundo Bakhtin (2009), executa um papel central dentro do diálogo que se estabelece entre os sujeitos, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor [...]. Não pode haver interlocutor abstrato” (BAKHTIN, 2009, p. 116). O autor menciona ainda que

as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (p. 42).

Rosso-Cardoso (2015), em seu estudo sobre bibliotecas escolares e produção de leitura na educação básica, relacionando com as teorias dialógicas bakhtinianas, reforça esta ideia. A autora destaca que a palavra, segundo Bakhtin (2009), “é o mecanismo articulador da sociedade e tem o poder de definir, por meio da sua carga ideológica, as relações sociais existentes por meio do discurso utilizado”. Ou seja, em termos de leitura, a apropriação da palavra se dá de maneira a refletir sobre o conteúdo ideológico impregnado no texto, sobre a ideologia implícita na intencionalidade do autor. Quanto mais o sujeito lê, portanto, mais domínio reflexivo cultivará.

Assim, a leitura que se faz de uma determinada obra, por exemplo, traz consigo a multiplicidade de vozes que é intrínseca deste ato, com toda a carga ideológica inerente a essas vozes, o que auxilia na construção discursiva e reflexiva do leitor por meio do exercício de alteridade – a existência e o respeito ao *outro*.

A multiplicidade de vozes que compõem um texto (BAKHTIN, 2013) é o que permite que o diálogo se efetive por meio da leitura, uma vez que se concebe que um texto não é pura criação de um único autor. A partir do momento que se inicia uma leitura, inicia-se também um diálogo com a gama de vozes

que estão presentes no texto, e são essas vozes que auxiliam o leitor a compor o seu “próprio” discurso. Nesta perspectiva, Geraldi (1991) pontua que

é o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (p. 166-167).

O professor que lê, portanto, interage com o texto, dialoga com ele, e, nesse processo, associando o lido aos seus conhecimentos prévios, constrói o seu conhecimento, realiza a sua formação, por meio do diálogo que se estabelece entre ele e o outro. Almeida (2001), por sua vez, elucida melhor esta questão:

O diálogo que o professor instaura na leitura torna-se um elemento constitutivo de sua identidade profissional, que (re)direciona suas concepções de ensino, mediante a construção de redes de conhecimentos e de uma práxis caracterizada pela tessitura de relações intertextuais. [...] Assim, as leituras do professor, dialogicamente construídas, traduzem-se em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcendem a ideia da mera transmissão de conhecimentos.

Este diálogo, que enriquece o repertório de conhecimentos do leitor, que o forma pessoal e profissionalmente, que o transforma, é o que se faz urgente nas práticas cotidianas do professor de Língua Portuguesa. Quando ele dialoga com o texto, e vê o seu discurso sendo afetado pelo discurso do outro, então adquire a consciência da relevância do ato, tanto para si, quanto para os

seus alunos. Assim, ele “interroga, provoca, responde, jamais abafando a voz do outro” (BRAIT, 2013, p. 51).

A leitura, portanto, mune o professor com diversas vozes, vale dizer: historicamente constituídas no social, que, no debate que se faz, compõem o conhecimento sistematizado nos livros. Quanto mais lê, portanto, mais se apropria da voz do outro. Neste sentido, Romanowski (2007) postula que os professores “em interação com o conhecimento, com a cultura, por meio da linguagem, [...] dos processos internos de elaboração do pensamento e do enfrentamento das contradições, conquistam e produzem conhecimentos” (p. 56). Ou seja, a interação que se faz por meio da linguagem (da fala, da leitura etc.) cria condições para que o sujeito – neste caso, o professor leitor – se aproprie do discurso do seu interlocutor. Bakhtin finaliza, nessa mesma perspectiva, quando declara que “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2009, p. 153-154).

## PISTAS DE (PRÁTICA DE) LEITURA ASSOCIADAS A PROFESSORES

A cidade na qual esta pesquisa foi realizada<sup>3</sup> conta com aproximadamente 72 escolas municipais, que abrangem a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores de Língua Portuguesa que atuam em três escolas (aqui descritas como escolas A, B e C) da Rede Pública Municipal da cidade, e que, neste estudo, são apresentados como Jorge, Maria e Ana.

Jorge, da escola A, é graduado em Letras (Português e Inglês) e trabalha como professor há sete anos. Possui, como formação continuada, Especialização em Ensino de Língua Inglesa e também Mestrado em Educação. Perguntado sobre o que lê e a sua frequência em leitura, Jorge responde que lê todos os dias e completa:

Eu gosto de ler um pouco de literatura estrangeira, especialmente a literatura russa. Ultimamente tenho lido um

3 Está situada no sul do Estado de Santa Catarina e possui cerca de 200 mil habitantes.

autor chamado Mikhail Bulgakov e também gosto muito da literatura inglesa. Geralmente eu gosto de ler os livros do Mágico de Oz e também muitas obras do George Orwell.

É possível perceber, por meio da fala deste professor, que a leitura parece estar presente em seu cotidiano. Poderíamos dizer, em termos bakhtinianos, a partir do que Jorge afirma logo a seguir, que ele costuma dialogar com o texto, reconhecendo nele a presença do *outro*, que o ajuda a compor a sua identidade como professor. Segundo o professor, para incentivar a leitura por parte dos alunos, vai às aulas vestido de personagens dos livros e procura não se apegar exclusivamente às propostas pedagógicas do Livro Didático<sup>4</sup>, além de levar exemplares para os alunos lerem em sala de aula.

Maria, da escola B, é professora há dezoito anos. É formada em Letras e tem como especialização um curso chamado Literatura Brasileira e a Construção do Texto. Quando perguntada sobre sua frequência de leitura, ela, da mesma forma que Jorge, diz que lê todos os dias. Sobre o que costuma ler, assinala que lê poesias e “clássicos, como o Machado de Assis e o José de Alencar”. Entretanto, diz que, atualmente, está lendo um livro de autoajuda (*Deus está no controle*, de Max Lucado), para ajudar a superar a perda de um sobrinho.

O que se pode observar da fala proveniente da professora B é que sua prática leitora não reflete na sua exposição, uma vez que cita autores da literatura brasileira sem mencionar suas obras ou detalhes no entorno delas, aspectos que poderiam sugerir o exercício de uma leitura reflexiva. Essa percepção é ainda evidenciada a partir do argumento utilizado pela docente para sustentar aquilo que compreende por leitura, a qual, segundo ela: “é uma viagem, em que eu conheço vários países, vários lugares através da leitura”; discurso que nos parece ser impregnado de senso comum ao ignorar o fato da extrema complexidade que envolve o ato de ler, o que coloca em xeque a sua afirmação como leitora. Maria ainda postula que desenvolve um projeto de leitura com os alunos, chamado Olhos de Ver e Ler o Mundo, o qual acredita que está contribuindo para a formação leitora desses sujeitos, mas não dá maiores detalhes de como ele funciona, na prática.

---

4 A relação entre a leitura e o Livro Didático merece um novo estudo, pela abrangência da discussão e pela relevância do tema. Pretende-se realizar esta pesquisa no futuro.

Vale ressaltar que o aspecto ligado ao prazer de viajar pode ser um dos que compõem a prática de leitura, mas, via de regra, aquele que ainda não é leitor proficiente, devido ao esforço cognitivo envolvido, pode ter dificuldades durante o processo de modo a se afastar muito do que se imagina comumente ser prazer. Para um projeto de leitura ir a êxito, há que considerar a heterogeneidade de proficiência em leitura que esses alunos apresentarão, para, assim, mobilizar estratégias de leitura que de algum modo possam ajudar a manter em perspectiva os mecanismos atencionais durante o ato de ler. Em suma, é possível observar que o *diálogo* proporcionado pela leitura não acontece em sua integridade, pois há etapas do *próprio* ensino de leitura que antecedem o seu exercício social enquanto uma prática em sua plenitude, ou seja, considerando a dimensão social, cultural em que essa leitura se dá, inclusive na mobilização das vozes, conhecimentos prévios, que aí se reconhecem e significam no ato de ler.

Ana, da escola C, por sua vez, é graduada em Letras, assim como Jorge e Maria. Também como Maria, Ana fez a especialização em Literatura Brasileira e Construção de Textos. Tem vinte e cinco anos de carreira no magistério, sete a mais do que Maria e dezoito anos a mais de experiência em sala de aula do que Jorge. Ana se utiliza de um discurso semelhante ao de Maria quando é perguntada sobre leitura: “Leitura é uma forma de viajar, de aprender, de conhecer culturas”. Diz que lê todos os dias, e o material de leitura é o Livro Didático da disciplina de Língua Portuguesa. Percebe-se, aqui, que o diálogo com o *outro*, conforme o que pontua Bakhtin (2009), é restrito apenas ao material de trabalho, o que coloca uma limitação à prática pedagógica de Ana no que concerne tanto ao exercício de ler como também ao ensinar a ler.

Quando a pergunta é sobre o que está lendo no momento, a docente responde: “Eu estou com problema de lembrar títulos. Mas eu estou relendo *O Guarani* (José de Alencar)”. A resposta se dá entremeada de certa dúvida, o que se assemelha às respostas de outras perguntas, às quais não responde diretamente e se contradiz. A docente afirma que gosta de ler clássicos, mas, durante a interação, dá mostras de frequentar assiduamente outras plataformas (a exemplo do *Facebook*, que, em linhas gerais, oferece textos de diversos tamanhos, temas e de diferentes níveis de qualidade e de confiabilidade, o que demanda uma leitura deveras crítica). Em suma, assim como Maria, Ana parece não ter a prática de leitura que se deseja de um professor de língua portu-

guesa que, entre outros objetos de ensino, deveria pensar o ensino de leitura. Sua prática, portanto, de leitura sugere não oferecer um caráter dialógico frequente emancipador, e isso se dá devido, pelo que pudemos também perceber, principalmente pela falta de tempo para tanto, o que, de algum modo, também já adiantou Back (1987).

Por meio destas breves análises, tem-se o fator tempo como determinante à prática de leitura com vista a adequar metodologias às novas demandas de ensino de língua e, nesse caso, ensino de leitura. O relato do professor Jorge, que buscou fazer um mestrado para aperfeiçoar e aliar teoria e prática, é o que mais se aproxima da ideia de uma prática social de leitura. Isso porque é possível perceber o engajamento dele com o seu objeto de estudo – o *outro* (BAKHTIN, 2009) – por meio da leitura. As professoras Maria e Ana deixam entrever as lacunas de um sistema educacional que não privilegia a formação do professor, negando-lhes o tempo necessário para a leitura e a pesquisa, o que implica diretamente na melhoria (ou não) do ensino. A carga horária excessiva, juntamente com o trabalho em mais de uma escola, que acometem a maioria dos professores, não facilitam o desenvolvimento intelectual do professor e sua atualização com os novos temas debatidos na área da linguagem, mas o contrário: trazem cansaço e desmotivação. Assim como afirmou anteriormente Back (1987), Silva (1995) reforça:

A expropriação das condições de trabalho, ocorrida ao longo da história e acentuada nos últimos tempos, e a consequente luta pela sobrevivência bloqueiam a atualização dos professores, dificultando ou até impedindo o acompanhamento da literatura em sua área de atuação profissional. A própria formação do professor para o ensino da leitura deixa muito a desejar, levando-o a imitar procedimentos esclerosados ou a aplicar técnicas de ensino-e-erro em suas aulas.

Para que o diálogo aconteça, essa interação por meio da palavra, o encontro com o outro é necessário. Antes de tudo, é preciso que se valorize o professor, com condições adequadas de trabalho, valorização (não apenas salarial), destinação de tempo para a leitura (hora-atividade), pesquisa, visando a qualificação de suas práticas, entre outros ganhos para além do profissional,

como uma vida plena. Professores como Jorge, que buscam uma maior formação para fazer a diferença em sala de aula, precisam estar em maior número nas escolas, pesquisando e produzindo leitura de qualidade. É importante que Maria e Ana, da mesma forma, recebam um incentivo maior, a partir de políticas públicas e sistêmicas, para exercer a sua prática docente de modo superar as dificuldades e priorizar a sua formação e de seus alunos, sobretudo mirando na formação de leitores em suas respectivas instituições de ensino. As lacunas que evidenciamos neste capítulo, certamente, são apenas a ponta visível desse *iceberg* chamado educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tentou estabelecer uma relação entre a formação leitora do professor de Língua Portuguesa e a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin, entendendo a leitura como fio condutor deste diálogo que se dá entre leitor e texto. Além do suporte teórico, utilizou-se de dados advindos de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores de Língua Portuguesa, de três instituições públicas de ensino da cidade de Criciúma (SC), dando mostras de que a formação de leitores corre perigo. Portanto, mais pesquisas nessa área se fazem necessárias para, inclusive, poder intervir apropriadamente.

A leitura, neste estudo, foi tratada como um processo de produção de significados a partir de um texto escrito, que, quando bem selecionado, promove reflexão, ou mais especificamente, emancipação do sujeito. A leitura na escola, por sua vez, veio retratada como aquela que deve ser ensinada pelo professor, que é quem orienta o aluno na apropriação do conhecimento elaborado.

Discutiu-se, no decorrer do texto, sobre a formação deste profissional, que sai da Instituição de Ensino Superior habilitado para o ensino de língua materna, mas que, ao adentrar no sistema educacional, torna-se (mais) uma vítima de um sistema educacional, sem atenção qualificada em seus vários pontos, que, dentre outras problemas, deixa-se dominar pelo excesso de trabalho, comprometendo o que aprendera e o que se dispusera realizar na escola. A leitura é algo que muitas vezes é deixada de lado pelos professores de Língua Portuguesa, conforme o relato de Ana, que lê com mais frequência apenas o material didático. A (falta de) leitura repercute nas ações tomadas por

esses professores em sala de aula, que, sem base teórico-pedagógica para mudar de estratégia, acabam por repetir mais do mesmo, adotando metodologias tradicionais e engessadas de ensino de normas linguísticas.

A partir do que o professor Jorge deixou entrever, por meio de sua fala, observamos que ele é um professor leitor, e, por isso, dialoga com textos e livros diferenciados, dando mostras de uma resistência possível, pois, por mais que seja oprimido pelas condições de trabalho, não desiste da sua formação e nem da formação em leitura dos alunos, buscando e atribuindo sentido a sua prática.

É evidente que o professor, e não só o de Língua Portuguesa, mas todos os profissionais que trabalham em torno da educação têm alguma dificuldade em se estabelecer no diálogo com o *outro* (BAKHTIN, 2009), seja por falta de tempo, seja por dificuldade financeira para aquisição de bens da literatura da área. Entretanto, é preciso que esteja no horizonte das instituições responsáveis pela formação, tanto inicial quanto a continuada, o desenvolvimento de mecanismos visando o crescimento do acervo intelectual dos professores, a exemplo de formatos variados de formações continuadas, de acompanhamento pedagógico, de visita a bibliotecas públicas ou mesmo a da escola (ROSSO, 2015), que por vezes são fornecidas pelo poder público muito mais como forma de dar conta de uma demanda do que necessariamente como um mecanismo de transformação do *status quo*, de maneira que o diálogo realizado por meio da leitura não seja secundarizado, mas sim uma prática frequente, que implicará, entre outras conquistas da educação, do êxito escolar dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Miguel Lahud e Yara Frateshi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRAIT, Beth. Problemas da Poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O que é o PISA*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 1º dez. 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymar, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibepex, 2007.

ROSSO, Aline Casagrande. *O papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa. In: BACK, Ângela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo; CARVALHO, Richarles Souza de. *Língua e ensino: práticas de linguagem possíveis e reais*. Criciúma, SC: Editora UNESC, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. *A produção de leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SOUZA, Ana Cláudia de. GARCIA, Wladimir Antonio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

VERSIANI, Daniela B. YUNES, Eliana. CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

## Capítulo 9

A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR*Fabiana Giovani**Ana Cláudia de Souza*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh09>

Tivemos no Brasil, no ano de 2017, a homologação de um novo documento orientador para a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC. De caráter normativo, define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).<sup>1</sup>

Uma análise incipiente do documento mostra que ele dialoga, de certa forma, com a história da constituição da língua portuguesa como componente curricular (SOARES, 2002) e com outras diretrizes que começaram a ser construídas anteriormente como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), especialmente pelo fato de considerar o texto como unidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Porém, se por um lado defende a inserção das crianças em fase de alfabetização na cultura letrada, por outro lado apresenta uma série de proposições ao trabalho com as séries iniciais que não só sobrecarregaria as crianças, podendo comprometer o seu processo de aprendizagem, mas também poderia criar dificuldades de interpretação por parte do seu público-alvo principal: o professor, que não encontra no documento fundamentos claros acerca do que ele normatiza. Ademais, a amplitude do que propõe a BNCC para a alfabetização acaba por negligenciar o que seria próprio e específico do objeto de conhecimento envolvido neste processo de aprendizagem. Assim, estabelecemos como objetivo deste texto analisar e refletir sobre como a BNCC apresenta questões envol-

---

1 Destacamos a consciência e o entendimento de que a BNCC, enquanto enunciado, foi produzida em determinado momento sócio-histórico e ideológico visando atender a um projeto político pedagógico de governo (COSTA-HUBES; KRAEMER, 2019).

vendo a alfabetização e o letramento, a partir de uma investigação de indícios deixados na escrita do próprio documento.

Pensamos que o exercício que aqui propomos é indispensável justamente porque o documento propositivo não traz orientações de caráter prático ao professor, de como ele pode desenvolver uma prática efetiva, devidamente situada e fundamentada. Carece, inclusive, de exemplos ou propostas de atividades prototípicas, ainda que estabeleça conhecimentos e habilidades esperadas para cada fase de desenvolvimento, aspectos que se apresentam bastante confusos e dispersos ao longo das seções dedicadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A BNCC põe à margem o professor alfabetizador que, muitas vezes, alheio a sua vontade, não tem condição para compreender a proposta em termos teóricos e metodológicos. A BNCC parece pressupor um leitor que seja muito mais pesquisador da área de alfabetização e que, por isso, teria condições de inferir seus pressupostos e identificar suas omissões e possíveis equívocos, do que um professor-alfabetizador, que busca neste documento aquilo que ele deveria ser: um norte, uma diretriz, para o ensino com vistas à promoção da aprendizagem das crianças.

Para o exercício de análise ao qual nos propomos, apoiamo-nos metodologicamente no paradigma indiciário de Ginzburg (GINZBURG, 1989), um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas, como as de caça e de adivinhação. Como demonstrado em Giovani (2018), os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, o que permite que ocorra a decifração de pistas. Usando a analogia da caça, o caçador teria sido o primeiro a narrar uma história, porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série de eventos. Especificamente, neste estudo, as pistas estão sendo buscadas na leitura da BNCC.

Estamos de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1987) ao afirmarem que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à linguagem. Com toda a sua potência de análise, esta metodologia busca compreender realidades não percebidas diretamente por meio de um rigor flexível. Mostra-se, portanto, como uma opção transgrediente (GIOVANI, 2018), que desvela a riqueza de detalhes baseando-se em sinais, pistas e/ou indícios que permite a construção de um cenário interpretativo.

## A alfabetização na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular reafirma a ideia de que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem tanto do sistema alfabético de escrita de modo articulado ao desenvolvimento da leitura e da escrita e quanto da sua relação com práticas diversificadas de letramento. O documento enfatiza ainda que a leitura e a escrita devem oferecer aos estudantes algo novo e surpreendente, uma vez que, em tese, amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e por garantir a participação com maior autonomia e protagonismo na vida social. Segundo o documento,

[a]o longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse sentido, no que se refere à linguagem, a centralidade no ensino e aprendizagem continua sendo o texto<sup>2</sup> por meio dos gêneros textuais que, segundo Antunes (2003), já está legitimado nos documentos e políticas oficiais que orientam o fazer docente nas escolas brasileiras como, por exemplo, o documento parametrizador anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Isso significa considerar que o ensino de língua portuguesa deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua, como evidenciam estudos desde a década de 80 (GERALDI, 2004, 2010). O documento

---

2 A respeito do texto como carro chefe na alfabetização, ver Giovani (2019).

afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem o período no qual se aprofundam as experiências com a língua oral e escrita, já iniciadas na família e na educação infantil. Ocorre que o documento não considera a gritante desigualdade social brasileira. As crianças, quando alcançam o Ensino Fundamental, são falantes da língua portuguesa, mas não são todas que têm experiências prévias com a modalidade escrita da língua. Adotar a perspectiva de aprofundamento acaba por incitar a ampliação da desigualdade, colocando de um lado aqueles que são acolhidos pela proposta e de outro os que não parecem ter sido efetivamente considerados. Tal como enuncia Morais (2014),

[o] sistema educacional no Brasil continua paralisado por interesses egoístas, por enormes desigualdades sociais e raciais, por políticas débeis, por burocracias de escravidão reprodutoras de certo genoma cultural português e por desvarios de pseudointelectuais anticientíficos, prontos a sacrificar a verdade à ideologia. (p. 51).

A versão homologada da BNCC, única considerada nesta análise que propomos, não parece avançar na direção de política educacional efetiva, eficiente, consistente, inclusiva e que permita o alcance dos objetivos há muito expressos para a alfabetização, mas nunca alcançados, o que viola os princípios da democracia.

No que diz respeito à especificidade da alfabetização, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é neste processo que os estudantes necessitam conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita para conseguirem

“codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (p. 89-90).

Esta afirmação, além de conter em si vários equívocos, não é tão simples quanto parece, mesmo que minimizemos os problemas conceituais e as inadequadas e exageradas simplificações. Primeiro, não se codificam ou decodificam sons. Sons não são unidades linguísticas autônomas, e a representação que o sistema linguístico escrito faz do oral não toma por base unidades sem significado, muito menos considera a realidade linguística, ou seja, a língua em uso. Trata-se de uma relação entre sistemas, que são de natureza abstrata. Quando se induz o professor a pensar na materialidade sonora (que é expressa pela palavra “som” na BNCC), induz-se, também, o professor ao erro nas proposições pedagógicas. A unidade básica dos sistemas de escrita é a palavra, e palavra é unidade de significação. Dentro desta unidade, o elemento considerado na representação é o fonema, que se converte em grafema, não em letras. Portanto, não é a relação som/letra que está em cena, embora seja ela a materialidade que alcança os nossos sentidos (SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013; SOUZA, 2012). Daí, a importância de consistente e continuada formação dos professores. Sem conhecimento teórico e metodológico (o conhecimento metodológico é também teórico), não é de se esperar que o professor compreenda ou compense a falha de orientação expressa na BNCC. Os sons importam, sim, mas não é por eles mesmos. Eles importam, porque dizem respeito à dinamicidade da língua, às inúmeras possibilidades de realizações linguísticas, porque são traços (não os únicos, claro) que caracterizam dialetos e idioletos, e isso tem de ser mapeado e levado em conta pelo alfabetizador nas turmas de alfabetização, porque tem implicações nas hipóteses que as crianças vão elaborar sobre a escrita e nas possíveis dificuldades ou facilidades que vão enfrentar.

Ainda sobre a mesma citação, o construto consciência fonológica não diz respeito somente à consciência dos fonemas e sua organização em conjuntos maiores (SEIMETZ-RODRIGUES, 2017). Falha também o documento neste aspecto, ao tratar um termo técnico, de área de especialidade, marcado discursivamente, como se fosse um termo de uso corrente e de linguagem cotidiana, cujo conceito fosse amplamente conhecido pelos professores. No que diz respeito à menção à sílaba, o documento parece tratá-la como unidade constitutiva dos dois sistemas linguísticos: o primário e o secundário. Entretanto, a sílaba é unidade somente do sistema linguístico oral (seja ela fonológica ou fonética). As escritas alfabéticas não representam a sílaba. Se nós conseguimos enxergá-la nas palavras (é preciso ter atenção: as sílabas são

unidades da cadeia da fala e podem não coincidir com as fronteiras de palavras, o que é uma das complexidades da alfabetização) é porque ela é parte da modalidade primária da língua.

Ainda, em uma mesma citação de poucas linhas, a BNCC menciona o conhecimento dos diferentes tipos de letras, sem sequer esclarecer o que são grafemas, o que são letras e qual a relação ou importância dessas unidades, que são diferentes, para a alfabetização. Também não esclarece por que o conhecimento do alfabeto é importante à alfabetização. A que se acrescer a isso ainda que conhecimento do alfabeto é diferente de conhecimento do sistema alfabético.

O excerto termina mencionando os processos que são os mais característicos da alfabetização (ser os mais característicos não significa ser os únicos), que são a decodificação e a codificação. Não esclarece a BNCC que se trata de processos distintos, assim como não esclarece que o principal objetivo da alfabetização é a leitura (CAGLIARI, 1998) e que a decodificação está para a leitura, enquanto a codificação está para a escrita (SCLIAR-CABRAL 2003a; SCLIAR-CABRAL, 2003b; SOUZA, 2012). É sabido que, quando o documento emprega a expressão “mecânica da leitura e da escrita” é a esses dois processos que ele se refere. Entretanto, há se tomar cuidado com o emprego do termo “mecânica”, porque ele pode carregar (e carrega normalmente!) a ideia de processos impensados. Decodificação e codificação são processos significativos (ainda que operem sobre elementos não dotados de significado), porque ocorrem invariavelmente dentro da unidade palavra. Tanto a decodificação quanto a codificação precisam ser automatizados, para que se alcancem processos superiores de leitura e escrita, aos quais não nos deteremos neste texto. Só se automatiza aquilo que se conhece, aquilo que se aprendeu (SOUZA, 2012). Não há, portanto, que se falar em processos mecânicos ou impensados que possam, porventura, ser decorados.

Ainda sobre a mesma citação, no que diz respeito à formação de professores, Cagliari (1999) afirma que, como linguista, muito discutiu com professores a respeito de problemas técnicos do ensino da escrita e da leitura. Segundo o autor, a teoria sugere uma prática, mas não especifica o que se deve fazer a cada instante. Assim, toda aplicação de conceitos teóricos, que muitos

professores realizam, perturbam-nos profundamente, uma vez que foram tirados de manuais e livros didáticos.<sup>3</sup>

Na esteira dessa reflexão, o documento argumenta que alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo estudante da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este longo processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre os sons (que o documento deveria chamar fonemas por adequação terminológica) do português do Brasil e as letras (que o documento deveria chamar grafemas por adequação terminológica) do português brasileiro escrito. Além dos notáveis equívocos em relação a como se constitui um sistema de escrita alfabético, a BNCC sequer leva em conta que não é objeto da alfabetização debruçar-se sobre o conhecimento ortográfico. Ortografia é tema cuja aprendizagem ultrapassa os tempos e espaços da alfabetização (ver pesquisas do grupo GEALE-UFPel, algumas delas publicadas na seguinte obra: MIRANDA; CUNHA; DONICHT, 2017).

É interessante notar que o documento chama a atenção para a questão de como é, muitas vezes, erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização, tema de que falamos quando da análise de um excerto da BNCC e que retomamos aqui, observando outros aspectos. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples, canônicas, consoante-vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo, e as sílabas não CV (V; CCV; CVC; CCVC; CCVCC) somente são apresentadas ao final do ano. Salientamos que, para compreender esse postulado e então poder questioná-lo, é preciso entender que a sílaba é unidade da modalidade linguística primária, e isso requer conhecimento e domínio do professor acerca da teoria linguística sobre a língua portuguesa. A experiência nos evidencia que nem sempre se pode contar com tal conhecimento e que os cursos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para tais esclarecimentos.

A BNCC propõe – não só para a alfabetização, mas também para as demais séries da educação básica – o trabalho a partir de quatro eixos con-

---

3 Na atualidade, acrescentamos que o professor, muitas vezes, encontra-se perdido tentando seguir os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua como este que contemplamos no texto: a BNCC.

templados nas diferentes práticas de linguagem. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.<sup>4</sup> Na exposição, o documento norteador explica os eixos e considera que eles dialogam entre si, como se pode observar no excerto a seguir:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

Segundo o documento, o processo de alfabetização e ortografização tem impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. A sugestão é a de que a leitura dos gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, seja mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos subsequentes. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana em que circulam gêneros mais familiares aos estudantes como, por exemplo, as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc e perdem espaço textos da esfera literária, por exemplo. Seguindo a mesma linha, propõe o documento que os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. Novamente, um olhar cauteloso ao que propõe a BNCC permite identificar tanto a descontextualização

4 A área da semiótica é uma novidade no documento e refere-se ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc.

da proposta no que diz respeito à infância quanto a sua falta de zelo (e talvez de fundamentos) no que diz respeito a complexidades da linguagem e do texto.

Sobre a concepção de texto, a BNCC argumenta que se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da atuação efetiva do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão e análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – além de envolver uma análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

## Grade: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

Corroborando para a compreensão, a BNCC expõe o direcionamento para o ensino de língua portuguesa organizado em grades subdivididas nos elementos práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.<sup>5</sup> Vamos olhar especificamente a grade com o trabalho previsto para os 1º e 2º anos, período em cujo núcleo está a alfabetização.

### As práticas de linguagem

Sobre o primeiro elemento – práticas de linguagem – o documento argumenta que a componente língua portuguesa dialoga com as orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tec-

---

5 Sobre a grade “habilidades”, apresentamos uma análise breve e ainda inicial, tendo por objetivo desenvolvê-la em trabalhos futuros.

nologias digitais da informação e comunicação (TDIC).<sup>6</sup> Nas palavras apresentadas no documento:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2019, p. 67).

A fim de uma maior didatização, elaboramos um quadro no qual expomos as práticas de linguagem propostas para o trabalho com a fase de alfabetização, envolvendo os dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
<p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: <b>agendas; listas; bilhetes; recados; avisos; convites; cartas; cardápios; diários; receitas; regras de jogos e brincadeiras.</b></p>
<p>CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: <b>notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.</b></p>

6 Segundo a BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: **enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.**

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: **lendas; mitos; fábulas; contos; crônicas; canção; poemas; poemas visuais; cordéis; quadrinhos; tirinhas; charge/cartum, dentre outros.**

Fonte: própria, com base na BNCC (grifos nossos).

Um rápido olhar no quadro nos permite identificar mais de quarenta e cinco gêneros discursivos/textuais diferentes sendo propostos para se trabalhar nos dois primeiros anos da fase de alfabetização. Ainda que analisemos positivamente o fato de o texto ser o ponto central para a definição dos conteúdos, habilidades e objetivos e a tentativa de contribuir com a ampliação dos letramentos das crianças, não podemos deixar de questionar onde e como entraria o trabalho com o sistema de escrita a partir dos gêneros propostos e qual seria a qualidade de um trabalho desenvolvido com tamanha quantidade de indicações. Ao mesmo tempo, questionamos como poderia/deveria ser desenvolvido o trabalho com esta quantidade de gêneros apontados nos dois primeiros anos relativos ao período de alfabetização.<sup>7</sup>

Retomando o excerto que acabamos de citar, afirma o documento estar fundamentado em concepções e conceitos já disseminados e conhecidos no ambiente escolar. Talvez por pressupor tal conhecimento, a BNCC não explore claramente os conceitos, assim que como não os relacione ao processo

<sup>7</sup> Compreendemos que um trabalho com gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana pressupõe o olhar para as suas características relativamente estáveis, a saber: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003).

particular de alfabetização das crianças, o que leva a uma abordagem fragmentada e não significativa dos objetos de ensino e aprendizagem.

Na esteira desta reflexão, outro questionamento se faz necessário: como criar oportunidades para que as crianças possam se expressar, utilizando-se de todas as práticas de linguagem propostas pelo documento, em situações reais, de modo a fazer parte da vida em sociedade, em nossa cultura letrada, com o devido cuidado para nos libertarmos desse vício de querer escolarizar a vida? E mais: teria o professor conhecimento e circulação em todos os gêneros referenciados a ponto de tomá-los como objeto de sua prática docente?

Outro indício que pode ser retirado do olhar ao quadro é o destaque que a BNCC dá ao letramento digital, uma vez que as novas práticas de linguagem contemporâneas contempladas no repertório apresentado abrem um leque de novas possibilidades de acesso e produção. No entanto, outro questionamento se faz necessário: como é o acesso a equipamentos adequados e à internet de nossas crianças para que elas sejam, ao mesmo tempo, consumidoras e produtoras de conteúdo? Teriam todas elas acesso suficiente que garanta a sua inclusão?

## Os objetos de conhecimento

Em relação ao elemento ‘objetos de conhecimento’, são elencados vários dentro de cada um dos eixos abordados pelo documento, a saber: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Sobre ele, a única explicação que encontramos foi em nota de rodapé, segundo a qual “[e]ssas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 28). No interior das práticas de linguagem propostas para os 1º e 2º anos, elencamos alguns exemplos de objetos de conhecimento para cada um dos dois eixos de trabalho:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	- Protocolos de leitura - Decodificação/Fluência de leitura - Formação de leitor

<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correspondência fonema-grafema</li> <li>- Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita</li> <li>- Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<i>Não há habilidades propostas no documento</i>
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</li> <li>- Pontuação</li> <li>- Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação</li> </ul>

**CAMPO DA VIDA COTIDIANA**

<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	- Compreensão em leitura
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita autônoma e compartilhada</li> <li>- Escrita compartilhada</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	- Produção de texto oral
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	- Forma de composição do texto

**CAMPO DA VIDA PÚBLICA**

<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	- Compreensão em leitura
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	- Escrita compartilhada
<b>Oralidade</b>	- Produção de texto oral
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	- Forma de composição do texto

<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>	
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	- Compreensão em leitura - Imagens analíticas em textos - Pesquisa
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	- Produção de textos - Escrita autônoma
<b>Oralidade</b>	- Planejamento de texto oral - Exposição oral
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	- Forma de composição dos textos/ Adequação do texto às normas de escrita

<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>	
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	- Formação do leitor literário - Apreciação estética/Estilo
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	- Escrita autônoma e compartilhada
<b>Oralidade</b>	<i>Não há habilidades propostas no documento</i>
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	- Formas de composição de narrativas - Formas de composição de textos poéticos - Formas de composição de textos poéticos visuais

Fonte: própria, com base na BNCC.

A interpretação que fazemos por meio de indícios encontrados na grade é a de que os objetos de conhecimento previstos à fase de alfabetização – nos dois primeiros anos – referem-se especificamente, em todos os campos previstos, ao domínio da língua portuguesa com ênfase na leitura e, principalmente, na escrita. Com relação à escrita, vemos uma certa preocupação com o domínio do sistema por meio do reconhecimento do alfabeto, produção de texto e escrita autônoma e compartilhada, sem que haja qualquer esclareci-

mento sobre a relação entre conhecer o alfabeto e conhecer os princípios do sistema alfabético, assim como não estão previstas formas de operacionalização da escrita compartilhada. Quanto à leitura, nota-se que o documento faz referência à formação do leitor, na decodificação e na compreensão da leitura. Entretanto, tomando a formação do leitor como recorte, vê-se decodificação e fluência, que são processos inter-relacionados, mas distintos, tomados aparentemente como sinônimos, ainda que a literatura especializada seja consensual acerca do que cada um desses processos significa. Enquanto a decodificação é um processo que implica o estabelecimento de relação grafêmico-fonológica, a fluência diz respeito a acurácia e a velocidade de leitura. Isso significa que se obtém fluência quando o estabelecimento de relação grafêmico-fonológica, que é um processo, está automatizada. O documento aborda ainda o objeto de conhecimento compreensão em leitura, mas não esclarece a que nível de compreensão em leitura se refere, tampouco o que deseja significar com compreensão. Ainda no que diz respeito à leitura, o objeto de conhecimento construção do sistema alfabético/convenções da escrita é indicado apenas no eixo da escrita, dando a entender que é possível ler sem conhecer o sistema alfabético. O sistema alfabético, aliás, não se constrói no processo de alfabetização, como sugere a BNCC; ele já está construído. O que se faz na alfabetização é aprendê-lo, é conhecê-lo, desde os processos de leitura.

No que se refere aos objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica, o destaque é para as “formas de composição dos textos”, isto é, o enfoque é para a parte estrutural do gênero textual/discursivo que se repete em todas as esferas contempladas pelos campos expressos no documento.

Os objetos de conhecimento do eixo oralidade é o que nos causou maior surpresa e até mesmo estranhamento, já que estão ausentes em dois dos campos apresentados: no campo de atuação “artístico-literário” e em “todos os campos”. Não seria importante a exploração de gêneros de caráter oral como contos, causos e tantos outros no interior dos campos enunciados? Não seria a oralidade um dos caminhos a contribuir para uma alfabetização? O processo de alfabetização não requer uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita? O que encontramos no eixo da oralidade foi pura e simplesmente planejamento, produção e exposição oral.

## As habilidades

A BNCC expõe que as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser “asseguradas” aos estudantes nos diferentes contextos escolares. Para isso, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura iniciada por um verbo. Ainda segundo o documento,

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Referente à alfabetização, indiciam-se no texto vinte seis habilidades previstas<sup>8</sup> para o primeiro ano, vinte e nove para o segundo ano e dezenove habilidades comuns aos dois primeiros anos. Ainda sobre os indícios, o texto nos permite (re)conhecer que as habilidades elencadas para o período inicial da alfabetização tratam, de forma precária, da codificação e decodificação da língua portuguesa.

## Considerações finais

Tivemos por objetivo, neste texto, refletir sobre como a BNCC apresenta questões envolvendo os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito à alfabetização. O caminho que utilizamos para o proposto foi buscar indícios na escrita do documento por meio do paradigma indiciário, uma metodologia de pesquisa que permite – através de um rigor flexível – a construção de um caminho interpretativo a partir dos indícios, pistas e sinais.

Os indícios que encontramos, respeitando a organização do documento, nos permitem confirmar a nossa hipótese inicial de que o trabalho

8

Ou seria melhor referir-se a elas como “prescritas”?

proposto na BNCC para a alfabetização sobrecarrega as crianças nos dois primeiros anos com a quantidade de práticas de linguagem selecionadas para o trabalho. A sobrecarga também se repete nos objetos de conhecimento previstos e nas habilidades esperadas.

Além disso, pensamos que a sobrecarga também se estende quando pensamos no público-alvo previsto para o documento: o professor. As orientações não só se mostram abrangentes, mas também muitas vezes são vagas, dispersas e inespecíficas, não deixando claro o fundamento teórico no qual se apoiam tampouco a orientação acerca de como implementar a proposta. Estaria o documento à espera de que o professor preencha essas lacunas de estabelecer a relação entre proposta teórica x prática? Espera o documento que o professor compreenda uma série de fundamentos teóricos que subjazem ao documento? O nosso questionamento se alarga para pensarmos: a formação do professor alfabetizador permite a constituição desse professor leitor ideal a ponto de realizar a transposição didática? Ainda não há condição de tais questionamentos serem respondidos e pensamos que as respostas a eles só o tempo, as crianças, a interlocução com os professores e a pesquisa nos darão.

## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1977.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais*. MEC. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 maio 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização & Linguística*. SP: editora Scipione, 1999.

COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GERALDI, João. Wanderley. *O texto na sala da aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana. *Coeduca – O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: Pnaic UFSCar, 2019.

\_\_\_\_\_. Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: o paradigma indiciário. In: SERODIO, Liana e SOUZA, Nathan Bastos de. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João editores, 2018. p. 129-143.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre; DONICHT, Gabriele. *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita*. Pelotas (RS): Ed. UFPel, 2017.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Guia prático de alfabetização: baseado nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane. *Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura*. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2017.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.



## Capítulo 10

DO ACESSO AO CÓDIGO À COMPREENSÃO:  
UM DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *O LEITOR**Talita Duarte de Jesus**Claudia Milanez Sachet**Angela Cristina Di Palma Back*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh010>

Neste capítulo, dialogaremos a respeito da obra *O leitor*, de Bernhard Schlink, com vistas a refletir sobre os aspectos ideológicos, funcionais e didáticos que constituem a formação do sujeito leitor. A obra selecionada para esta discussão tem como plano de fundo o Holocausto, retratando temáticas inerentes ao contexto sociopolítico da década de 1960. A leitura, por sua vez, ocupa papel de destaque, tendo em vista que a obra discorre acerca do analfabetismo, evidenciando questões sociais, afetivas e dialógicas inerentes ao ato de ler. Há que se ressaltar que estamos considerando, neste estudo, leitura como o processo de decodificação e compreensão do código escrito. Por outro lado, como poderemos perceber ao longo deste diálogo, é relevante a consciência de que certas características do ser leitor podem carregar maior prestígio em uma determinada sociedade e, por isso, suscitarem certa ideia de poder, inferiorizando aqueles que delas não se apropriaram. Do ponto de vista teórico, tomaremos para a reflexão autores que discutem a formação leitora considerando suas marcas sociais e a dialogicidade intrínseca à prática, como Britto (2015), Bakhtin (1992) Brandão (2015) e Fiorin (2009).

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

A obra *O leitor* é um romance alemão traduzido para 39 línguas. O autor, Bernhard Schlink, professor de direito e juiz, ilustra como o analfabetismo, carregado de poder social, pode tornar-se um problema e afetar a vida de uma pessoa, não apenas do ponto de vista funcional, mas também socio-

VOLTAR AO SUMÁRIO

afetivo. Além disso, traz outros assuntos, como os crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, justiça e perdão, temas sobre os quais este estudo não aprofundará, mas que, em segundo plano, são relevantes para a discussão.

A história aborda um caso amoroso entre Hanna, uma mulher de 36 anos e Michael Berg, um estudante adolescente de 15 anos, que exerce, também, o papel de narrador na obra que se encontra na primeira pessoa do discurso. Os encontros entre os dois ocorrem como um ritual, no qual a leitura em voz alta por parte do adolescente se faz presente. O trecho a seguir, retirado do livro (SCHLINK, 2008), remete ao contexto descrito: “Ler em voz alta, tomar uma chuveirada, amar e ficar um pouco mais juntos – este tornou-se o ritual dos nossos encontros” (p. 50). Após descobrir que o estudante lia romances clássicos para suas aulas, Hanna solicita que ele comece a ler para ela, e isso se torna uma prática recorrente dos encontros amorosos. Enquanto o jovem realiza a leitura, Hanna não age de forma passiva, mas dialoga com o que ouve, inclusive desenvolvendo relação sentimentais com os personagens:

Ela era uma ouvinte atenta. O seu riso, o seu fungar de desprezo e as interjeições indignadas ou aprovadoras não deixavam nenhuma dúvida de que ela seguia o enredo com interesse e que considerava, tanto a Emília como a Luise, duas garotas tontas. A impaciência com que por vezes me pedia que continuasse a ler, vinha da esperança que os disparates delas em breve terminassem finalmente. (p. 50).

O relacionamento entre os dois não durou muito, mas tempo suficiente para marcar a vida de Michael, que, ao cursar Direito, reencontrou Hanna em um tribunal, sendo acusada pelas seleções realizadas no campo de concentração, que resultavam em mortes de mulheres, e por ter participado da morte de 300 prisioneiras judias que estavam fechadas em uma igreja de uma aldeia abandonada. Houve um bombardeamento que atingiu a igreja e a fez queimar. Os soldados e as guardas – dentre as quais estava Hanna – não abriram os portões para que saíssem.

Durante o relacionamento, Michael ainda não tinha conhecimento do analfabetismo da sua amada, uma vez que ela justificava sua predileção pela leitura dele em voz alta por meio da alegação de que gostava de ouvi-lo.

No entanto, o leitor da obra já consegue inferir desde o início, uma vez que a narrativa aponta diversas vezes para esse desfecho em outras situações sociais desconfortáveis para a personagem, como quando o narrador afirma: “Uma ou duas vezes escrevi-lhe longas cartas. Mas ela não reagia, e quando lhe perguntava se as tinha lido, ela replicava: — Já começa outra vez?” (SCHLINK, 2008, p. 58).

Pode-se levantar a hipótese, durante a leitura da narrativa, de que a personagem se vale do interesse sexual do adolescente e do controle que mantém na relação para exercer o poder que lhe é negado na vida em sociedade, como é possível perceber no recorte em que Michael discorre após um contexto de discussão:

[...] Era como se, na realidade, o motivo da nossa discussão não tivesse qualquer importância. Mas o seu resultado foi importante. Eu não tinha apenas perdido essa discussão. Rendera-me após uma breve luta, quando ela ameaçou repelir-me, privar-me dela. Nas semanas seguintes, nem sequer fiz menção de lutar. Cada vez que ela me ameaçava, eu me rendia imediatamente sem condições. Assumia todas as culpas. Confessei erros que não tinha cometido, assumi intenções que nunca tivera. Quando ela se tornava fria e dura, suplicava que voltasse a ser boa para mim, que me perdoasse, que me amasse. Tinha por vezes a sensação de que ela própria sofria com a sua frieza e dureza. Como se ansiasse pelo calor das minhas desculpas, protestos e súplicas. Por vezes tinha a sensação de que ela só queria impor-se. (SCHLINK, 2008, p. 58).

Toda a valentia da personagem, contudo, desaparece quando ela está em um contexto formal como o tribunal, em que se sente inferiorizada por sua condição de analfabeta. Hanna foi acusada por suas companheiras de ser a líder do grupo e, portanto, a principal responsável pelo crime. Dentre as provas constituintes do processo, foi responsabilizada pela escrita de um relatório que a incriminava. Como analfabeta, poderia ser livre, mas preferiu não se submeter a avaliação, não foi capaz de se valer dessa condição e, portando, assumiu a culpa. Ainda no contexto do tribunal, o juiz propõe não ler umas das provas, a tradução alemã de um livro da filha de uma das prisioneiras, pois havia disponibilizado anteriormente a todos. Hanna, no entanto, não concor-

da, mas é convencida por seu advogado a acatar. Desse modo, observa-se que a personagem nem mesmo tem acesso a todas as provas que a incriminam por não saber ler. Ela poderia intervir, dizer que não tinha lido o manuscrito, mas não o fez.

É nesse contexto que Michael começa a lembrar todas as situações pelas quais ela abria mão de seu poder na relação e percebe que estão todas atreladas à escrita. Com a passagem do tempo, consciente do analfabetismo de Hanna e com ela em cárcere, o personagem resolve gravar fitas com áudios de leituras para a mulher que o introduziu à vida amorosa. Hanna, na prisão, recebe os áudios e começa a utilizar uma estratégia para se alfabetizar, associando o que ouve ao código escrito dos livros que emprestava na biblioteca da prisão. Com essa atitude da personagem, o leitor da obra consegue perceber as especificidades da leitura. Embora Hanna ouvisse os áudios e conseguisse dialogar com eles, apenas ao se apropriar do código escrito pode se considerar alfabetizada. Do ponto de vista funcional, com a alfabetização, no contexto narrado, a personagem se beneficia da liberdade, aspecto intrínseco à leitura, uma vez que, agora, poderia escolher os livros que leria, ajustar o tempo de leitura e inclusive, caso optasse por ler em voz alta, selecionar o tom de voz que achasse mais apropriado. A personagem, no entanto, opta por continuar acompanhando os áudios. A novidade é que, agora, poderia acompanhar com a decodificação. O domínio da escrita, por sua vez, possibilita que ela comece a enviar cartas para Michael, com comentários sobre as leituras.

A partir da contextualização acima, é possível perceber que a leitura se encontra representada na narrativa, sobretudo, do ponto de vista do prestígio social, tendo em vista que os maiores impactos do analfabetismo na vida da personagem foram dessa ordem. Britto (2012) enfatiza que “a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática” (p. 35). Desse modo, pretendemos, ao longo deste capítulo, aprofundar a reflexão acerca dessa representação de leitura na obra.

## A DIMENSÃO DIALÓGICA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM LEITURA

Nesta seção, as contribuições do conceito de dialogismo para se pensar o processo de leitura serão abordadas com vistas a desenvolvermos melhor a compreensão daquilo que se está entendendo por leitura neste capítulo, pensando a relação dialógica que ocorre entre o leitor e o texto. Para isso, a interação se dará, sobretudo, com textos de autores que avançaram nos estudos da leitura com base nas teorias do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os textos “Leitura e dialogismo”, de Fiorin (2009), e “Escrita, leitura e dialogicidade”, de Brandão (2015), nesse sentido, serão tomados como bases para o que aqui se discute.

Entendemos que a leitura está sempre vinculada a uma ideia de formação que é política, além de uma concepção sobre o seu processo que pode produzir autonomia ou não. Desconsiderar essas dimensões seria ratificar a concepção do senso comum, reafirmando a leitura como um bem em si, como se sua prática por si só atingisse fins emancipatórios. Britto, estudioso da educação e da linguagem, afirma:

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que se indagar também sobre os objetos sobre o qual (*sic*) ela incide, os modos que se realiza, as relações que se estabelecem em função dela etc. (BRITTO, 2015, p. 66).

Logo, neste estudo, ao se abordar o âmbito da formação leitora, dialogando com a obra *O leitor*, buscam-se perceber as relações que são estabelecidas por meio da leitura e não apenas a ausência e o domínio de determinadas habilidades necessárias à prática. O contrário disso levaria à percepção restrita do leitor como portador de habilidades funcionais de assimilação de informações, dissociando-se de uma preocupação com a esfera de realização comunicativa dos enunciados sobre os quais se incide a leitura. Esse conceito de leitura remete a algumas atitudes de Hanna, que apesar de ser uma mulher analfabeta, mostrava-se atenta às funcionalidades da escrita em alguns momentos. Durante o passeio que fez com seu amado, por exemplo, repassou a ele todas as atribuições que demandassem a leitura ou a escrita:

Hanna não me deixou apenas a escolha das direções e das estradas. Encarregou-me de procurar as pensões em que ficávamos, de nos inscrever como mãe e filho – ela limitava-se a assinar – e de escolher a comida nas ementas, não apenas para mim, mas também para ela.

— Gosto de não me preocupar com nada. (SCHLINK, 2008, p. 62).

Fiorin (2009), ao discorrer sobre os processos dialógicos entre leitor e texto, contribui para a percepção dessas dimensões. O autor realiza uma correlação entre os estudos de Bakhtin sobre os processos de comunicação verbal e a prática de leitura. Nesse contexto, afirma que, durante a prática leitora, a significação ocorre a partir das relações entre as unidades linguísticas, enquanto a construção de sentido dependerá de uma resposta responsiva ativa do leitor com base em outras esferas discursivas pelas quais transitou. Na perspectiva dialógica, a significação em leitura é considerada enquanto esfera interior ao texto (relações internas entre as unidades linguísticas) e sentido enquanto abertura ao que está fora dele. No romance *O leitor*, há um determinado momento da narrativa em que Michael leva Hanna a sua casa e ela conhece a biblioteca. Nesse contexto, ela pede que ele leia um pouco de um livro acadêmico que o pai dele escreveu sobre Kant, e ambos não compreendem nada. No entanto, enquanto isso parece incomodá-lo, para ela, não faz diferença. Isso nos permite refletir sobre o processo dialógico da leitura:

— Todos estes livros foram escritos pelo teu pai, ou ele apenas os leu? Eu sabia de um livro escrito pelo meu pai sobre Kant, e de um outro sobre Hegel; procurei-os, encontrei-os e mostrei-lhe.

— Lê-me um bocadinho. Não quer, miúdo?

— Eu....

Não me apetecia, mas também não queria contrariá-la. Peguei no livro do meu pai sobre Kant e li alto uma passagem acerca de analítica e dialética, que nem eu nem ela compreendemos.

— Chega?

Olhou-me como se tivesse compreendido tudo, ou como se não importasse o que se compreende e o que não se compreende. (SCHLINK, 2008, p. 70-71).

Michael era ainda um adolescente e, provavelmente, não tinha conhecimentos prévios sobre o assunto e nem bagagem leitora de gêneros pertencentes a esfera acadêmica. Enquanto leitor, no entanto, consegue perceber a falha na comunicação, a não compreensão. Hanna, por não ter se apropriado do código, acessa a significação por meio da leitura do outro. Pode-se levantar a hipótese de que ela estava tão presa ao reconhecimento das palavras e sentenças que não percebeu falhas no sentido.

Brandão (2015), sustentada por semelhante perspectiva teórica, afirma que a concepção de leitura dependerá da concepção de palavra como sinal ou como signo:

Conceber a palavra enquanto sinal implica uma compreensão da leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade (p. 272-273).

Bakhtin (1992, p. 132), por sua vez, afirma: “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Para o autor, é na relação entre os sujeitos da enunciação que se constrói a significação e o sentido. O enunciado é produzido com base no outro, o qual, por sua vez, dará uma resposta responsiva ativa a esse enunciado. Nessa perspectiva, nenhum enunciado está solto no mundo, mas é sempre uma resposta a outros (BAKHTIN, 1992). Observamos que, para Hanna, a compreensão de determinados textos que escutava era de menor complexidade e, nesses casos, ela emitia sua *contrapalavra*, em voz alta, por meio de reclamações, comentários e questionamentos. No processo de leitura, em que o leitor, geralmente, realiza de forma silenciosa, a resposta, geralmente, não é oralizada. No caso da personagem, trata-se de um contexto distinto, em que outro sujeito também participa do processo, emprestando, inclusive, sua voz aos personagens, o que justifica uma dialogicidade que extrapola a relação entre Hanna e o texto que ouve.

Essa dialogicidade que ocorria entre Hanna, o texto e Michael parece ter sido uma estratégia facilitadora para que Hanna se alfabetizasse posteriormente. Morais (1996) adverte para o fato de que “o primeiro passo para

o desenvolvimento da prática leitora é a escuta da leitura de outros, a qual exerce uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva” (p. 171). Autores como Viana (2002), que estudam especificamente o processo de ensino-aprendizagem de leitura do ponto de vista cognitivo, corroboram com esse questionamento, afirmando haver a existência de competências facilitadoras no aprendizado da leitura e da escrita, como: 1) Desenvolvimento da linguagem oral; 2) Conhecimentos sobre a leitura; 3) Motivação para ler. No que concerne o desenvolvimento da linguagem oral, à medida em que se escuta uma história, amplia-se o vocabulário. Contudo, conhecer um leque de palavras não é o suficiente para aprender a ler; é necessário conseguir organizá-las em frases e textos, e a forma mais eficaz para alcançar esse conhecimento, denominado morfossintático, é “o contato com a linguagem escrita através da leitura pela voz dos outros [...] para que se aprenda palavras novas, e formas diferentes de as combinar, muitas delas raramente usadas na linguagem oral” (VIANA *et al.*, 2014, p. 20). Ainda no quesito aprendizagem da linguagem oral, Viana *et al.* (2014) reiteram que o leitor que apresenta um léxico maior, significa as palavras mais rapidamente, pois não sobrecarrega a memória de trabalho, a qual não excede 10 segundos de armazenamento de informação. Além disso, vendo uma pessoa ler, pode-se observar a direção da escrita, verificar que as letras representam os sons da fala e, ainda, analisar a função social. Há também a importância da motivação, pois, considerando-se que a leitura é uma atividade complexa que exige o funcionamento de todo o sistema cognitivo, é imprescindível que o sujeito se sinta motivado para aprender a ler (VIANA *et al.*, 2014).

É possível observarmos que os fatores cognitivos inerentes à prática da leitura afetam a dialogicidade entre leitor e texto, pois são esses conhecimentos armazenados na memória do sujeito por meio da interação com o mundo e com outros textos que permitirão a compreensão a partir de um processo dialógico. Na obra em discussão, Michael comenta, em determinado momento da narrativa, que escolhia os livros que lia para Hanna com base no que estava interessado ou aquilo que já conhecia e apreciava. No entanto, de acordo com ele, sentia que a experiência de leitura era diferente quando precisava ler em voz alta para ela e quando lia em silêncio para si, pois, nesse último contexto, a concentração era mais difícil. Percebe-se, nesse sentido, que o processo dialógico, nesse caso, é afetado pelo objetivo de manter a oralidade clara para que ela

conseguisse apreciar. O personagem estava, nesse sentido, preso à oralidade e não à compreensão e aos processos dialógicos que poderia efetuar.

Amparado por Bakhtin, Fiorin (2009) afirma que “o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação” (p. 46), logo, o sentido do texto só pode ser construído em relações dialógicas, as quais se realizam entre leitor e texto. Ao conceituar leitura, o estudioso das teorias do filósofo russo afirma que a leitura não pode ser considerada como uma busca da intenção do autor, posto que se tenha acesso ao discurso que ele exterioriza e não a sua consciência. Ademais, defende que o foco do processo de leitura também não pode estar nas intenções do leitor, pois seria considerar que o texto não tem sentido, mas que o leitor é quem lhe atribui, e, ao se levar essa concepção ao limite, considerar-se-ia que não existe texto do outro no mundo, pois todo texto dependeria da interpretação do leitor/destinatário. Para Fiorin (2009), ainda que a construção de sentido dependa dos lugares discursivos transitados pelo leitor, o limite das interpretações está posto no texto em forma de virtualidades textuais: “uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual” (p. 52). É no diálogo entre leitor e texto que ocorre a construção de sentido. Logo, convém, para o momento, pormenorizar essa relação.

Há que se considerar, no processo de leitura, a relação do texto em questão com outros textos e discursos, bem como, com os textos e discursos aos quais o leitor acessou. Para Brandão (2015):

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. (p. 272).

De acordo com a estudiosa, a interação em questão (entre autor e leitor) ocorre no processo de construção do texto, pois os movimentos do leitor/destinatário já são previstos pelo autor durante a escrita, levando-o a mobilizar estratégias que possibilitem a comunicação. Cabe reiterar, no entanto, que, no processo de leitura, o diálogo ocorrerá entre o leitor e o texto, as virtualidades textuais estarão impressas no texto. O autor, contudo, não opera no vazio, seu discurso é uma réplica de outros, cabe ao leitor perceber, no nível da mani-

festação, essa relação. O texto, por sua vez, é sempre lacunar, possibilitando a entrada do outro (BRANDÃO, 2015): “A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (p. 271).

Como já afirmado anteriormente em conversa com Fiorin (2009), essas lacunas não permitem a proliferação de sentidos, pois, ainda por meio de estratégias de organização textual, o autor estabelece as restrições necessárias à comunicação. Em suma, é por meio das pistas linguísticas encontradas no texto que o leitor terá acesso à significação, mas sua atitude responsiva ativa, ou seja, sua resposta aos enunciados, é que influenciará a construção de sentido. A leitura, logo, poderá ser monológica, restringindo-se ao nível da significação, ou dialógica, assumindo o nível do sentido.

Entendemos, neste estudo, que a resposta ativa do leitor ao texto demanda a ativação de conhecimentos prévios, os quais foram armazenados em sua memória de longo prazo. Entende-se que a construção desses conhecimentos, por sua vez, ocorre a partir de processos dialógicos que se efetivam a partir da linguagem. Bakhtin (1992) afirma que “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico social” (p. 35). Para o teórico, é por meio da linguagem, das relações sociais propiciadas por ela, que se constitui o sujeito, daí que o conteúdo da consciência nunca seja individual, mas demarcado pelas interações outrora realizadas. Na leitura, dependendo da proximidade entre os discursos que fazem parte da consciência do sujeito e aquele ao qual ele está tendo acesso, os sentidos emergem. Logo, o sujeito só poderá acionar o nível do sentido, por meio de sua atitude responsiva ativa, se o conteúdo de sua consciência dialogar em alguma medida com os enunciados em questão.

Fiorin (2009) afirma que a leitura é influenciada também pela natureza das interações responsáveis pela construção da consciência do sujeito, uma vez que ele tende a levar sua experiência comunicativas para a relação com o texto. O autor pontua que, caso o autoritarismo tenha predominado as relações do leitor, ele poderá adotar essa mesma postura “passiva” em relação ao texto, resultando em uma leitura monológica.

Em Brandão (2015) e Fiorin (2009), o uso do termo “leitura monológica” não está associado somente a um nível de leitura em que o sujeito apenas tem acesso às informações visuais do texto, sem conseguir estabelecer relações

com conhecimentos não-visuais (prévios) que o permitam construir significado, ou seja, interpretar o texto, preocupação da psicologia cognitiva. Mais do que isso, os autores referem-se a uma leitura cuja natureza impede o sujeito de ter acesso a qualquer tipo de formação, posto que sua visão “autoritária” dos processos de comunicação o faça agir em extremos, aceitando apenas os discursos que reafirmem o conteúdo de sua consciência, ou tomando tudo o que lê como “verdades” universais. Dispõe-se, desse modo, de uma contribuição à percepção de significado e sentido: este só pode ser construído por meio de relações dialógicas que permitam ao leitor perceber a essência da linguagem, enquanto aquele é resultado de uma relação com o texto que desconsidera o seu caráter ideológico, tomando a palavra enquanto sinal.

A título de exemplificação, Fiorin (2009) toma a palavra *mano*, que, segundo ele, tomada em um contexto isolado, não pode produzir sentido, apenas significação:

A palavra *mano* é completa, mas não suscita nenhuma resposta. Só quando adquire autoria e ganha um acabamento transforma-se em enunciado, que indica, por exemplo, uma interpelação e permite ser objeto de uma resposta. (p. 45).

Percebe-se, desse modo, que, em uma situação de autoria, essa palavra passa a constituir-se enquanto enunciado, possibilitando a construção de sentido, pois permite resposta. No processo, de leitura, para que ocorra construção de sentido, o leitor precisa compreender a natureza dos discursos, o processo de autoria pelo qual ele passa, as vozes que carrega, sua incompletude. Para Brandão (2015), “é pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências” (p. 268). Logo, o objetivo do trabalho com leitura em uma perspectiva dialógica não está somente vinculado a uma preocupação com o entendimento do aluno a respeito de um determinado texto, mas em promover nele a percepção de que o discurso produz verdades que podem ou não ser refutadas a partir de um olhar dialético para própria consciência e para os discursos que a constroem.

Ademais, a leitura pode assumir diferentes funções sociais, dependendo do contexto em que o leitor se situa e do objetivo que busca em sua prática. De acordo com o contexto em que se encontra e os objetivos que possui, o leitor pode ler um romance apenas por prazer ou apreciação estética, ler uma notícia para acessar determinada informação ou ler determinado texto para estudar seu conteúdo. É com base em suas relações com o mundo, suas vivências e experiências dialógicas que o leitor se posicionará perante o que lê.

No entanto, entende-se que existe algo anterior que é a própria formação da base textual, a qual é complexa. Percebe-se que, sem esse acesso, não há diálogo. O acesso ao nível da significação, por si só, demanda esforço por parte do leitor. Na obra *O leitor*, sobre a qual a discussão será ampliada adiante, Hanna tem acesso a níveis mais altos de significação, alcançando o sentido daquilo que escuta. No entanto, não pode ser considerada leitora por não dominar o nível mais baixo do texto, a decodificação. Observa-se que, nesse caso, a compreensão não é suficiente para uma participação efetiva em sociedade, tem-se, pois, a lógica invertida. Ainda que a personagem atue em situações dialógicas que não exigem a decodificação, ela é limitada em aspectos sociais corriqueiros. Por meio da voz do outro, consegue estabelecer diálogos com obras de grande complexidade discursiva, como a *Odisseia*, mas, ainda assim, não pode ler um cardápio ou um bilhete. Nesse sentido, a obra retrata as questões de poder atreladas ao domínio da escrita que, por vezes, valorizam domínios funcionais e utilitários em detrimento dos aspectos formativos e culturais que o diálogo com o texto pode proporcionar.

## A ESCRITA E A LEITURA ENQUANTO INSTRUMENTOS DE PODER

A obra *O leitor*, como antes mencionado, traz como fio condutor de sua trama a questão do analfabetismo. Em um primeiro momento a leitura manifesta-se nos encontros que ocorrem entre os personagens Hanna e Michael. Em um segundo momento, em um julgamento, instante em que Hanna é percebida como analfabeta por seu antigo amado e, por fim, durante o processo de alfabetização da personagem. Para que possamos estabelecer o diálogo proposto neste capítulo, é necessário olharmos um pouco para o

exterior da obra, pensando a constituição da leitura na sociedade, bem como suas marcas ideológicas.

Dialogando com a escrita e a leitura como práticas de linguagem carregadas de ideologias, cabe pensarmos a respeito de como essas práticas foram se constituindo, bem como acerca do peso dessa constituição ao pensarmos a formação dos sujeitos. De acordo com Britto (2015), desde o princípio, pode-se perceber um vínculo entre escrita e poder, uma vez que seu próprio desenvolvimento ocorreu em paralelo à expansão do poder das classes dominantes sobre o conjunto da sociedade. De acordo com o autor, a necessidade de registro de propriedades e do controle do fluxo de mercadorias foi fator determinante para esse desenvolvimento. O acesso à escrita por muito tempo esteve disponível à minoria e, quando efetivamente passou a ser mais “democrático”, não deixou de carregar marcas ideológicas e direcionamentos que limitam as práticas dos sujeitos, tendo em vista que essa “democratização” ocorreu apenas visando à transformação nos modos de produção e não a igualdade social.

A marca ideológica da alfabetização aparece na obra sob análise, pois Hanna, por vergonha, mantém seu analfabetismo em segredo. Essa condição vivida por Hanna não fazia parte de sua realidade, pois, no contexto da obra, aparece rodeada de situações em que o domínio da leitura era requerido e em que os demais sujeitos o exerciam, motivo pela qual mantinha-se em silêncio. Prefere, pois, submeter-se aos outros a revelar sua verdadeira identidade.

O trecho a seguir, retirado do livro, ilustra uma situação em que a personagem pede que Michael leia a ela (SCHLINK, 2008):

- Leia para mim!
  - Leia você mesma, eu trago os livros.
  - Você tem uma voz tão bonita, menino, gosto mais de ouvir você do que de ler sozinha.
  - Ah, não sei.
- Mas quando cheguei no dia seguinte e quis beijá-la, ela se afastou.
- Primeiro você tem que ler pra mim. (p. 41).

Constata-se que, ao invés de Hanna mostrar que realmente não sabia ler, preferia utilizar outros discursos, que não deixassem marcas da verdade.

Há um outro episódio que expõe o modo como Hanna cede o controle que mantém na relação para não ameaçar sua imagem: Michael entrega o cardápio e, para não deixar marcas, ela finge que lê e solicita que ele escolha a opção que deseja, afirmando que irá acompanhá-lo. Enquanto ele faz o pedido, Hanna observa na mesa ao lado crianças lendo e se divertindo com seus menus. A personagem acaba se sentindo incapaz, inferior, visto que se trata de crianças que dominam a situação, enquanto ela, pessoa adulta, precisou de apoio.

Nesses dois acontecimentos, apesar de Hanna ficar envergonhada por sua situação de analfabeta, realiza movimentos dialógicos, porque, ao ouvir a leitura realizada por Michael, compreende e interage com a história que ouve e, ao necessitar da decodificação em uma prática social, consegue arrumar um argumento satisfatório, sem indícios de sua condição. Há um recorte do livro que mostra como aconteciam os momentos em que ouvia as leituras:

Hanna acompanhava novamente com uma participação entusiasmada. Ela gostava dos poemas entremeados. Gostava dos disfarces, dos enganos, das confusões e perseguições em que o herói se envolvia na Itália. Ao mesmo tempo, implicava com ele por ser um velhaco, não se responsabilizar por nada, não conseguir nada e nem sequer conseguir. (SCHLINK, 2008, p. 62-63).

Com isso, consegue-se apresentar qual a concepção de leitura que está sendo defendida neste trabalho. Compreende-se que, para ter o sentido completo de leitura, é preciso: texto, códigos escritos, interpretação e vivência. Logo, não são reconhecidas como leitura ações como a “ler” mãos, assistir novela e filmes, bem como a conta de luz. (BRITTO, 2012). Considera-se, pois, que essas práticas se diferem da leitura, mesmo que ambas abranjam a interpretação. Nesse sentido, cabe ressaltar que, de acordo com a concepção defendida por este estudo, interpretar não é ler, por mais que faça parte do processo da leitura. Afinal, “se tudo for leitura, ler não será nada” (p. 32).

Essa concepção fica evidente em uma parte da história em que Hanna é promovida do seu cargo de trabalho. Por ser uma boa funcionária e ter um bom entendimento daquilo que estava a sua volta, recebeu a proposta de trabalhar no escritório. No entanto, caso aceitasse, precisaria revelar seu conhecimento acerca da leitura e da escrita, e, por esse motivo, preferiu pedir

demissão e fugir. Com isso, intui-se que, em suas práticas sociais, exercia a interpretação do mundo, embora não fosse alfabetizada. Compactuando com Britto (2012), Kleiman (2008) reitera que a alfabetização, embora não seja suficiente, é necessária para que uma pessoa se torne um leitor pleno.

Hanna era uma mulher com um grande conhecimento de mundo e, por esse motivo, fazia interpretação dos textos que ouvia. No entanto, não se pode dizer que era uma mulher alfabetizada. Nesse sentido, considera-se que a leitura pressupõe a interação de duas dimensões: decifração de grafemas, ou seja, a habilidade de decodificar, criando a capacidade de ler fluentemente e a habilidade de interpretação e construção de sentidos do texto escrito.

Há também um trecho em que Hanna entra em conflito com Michael. O atrito decorre pela saída dele enquanto ela dormia, quando ele justifica ter deixado um bilhete.

“Tinha deixado um bilhete na mesinha de cabeceira para ela: “Bom dia! Fui pegar o café da manhã, já volto” ou algo parecido. Quando voltei ela estava de pé no quarto, meio vestida, tremendo de raiva, com o rosto branco.

— Como você pode sair assim?

Larguei a bandeja com o café da manhã e a rosa e quis abraçá-la.

— Hanna...

— Não se aproxime.

[...]

— O que houve de errado, na verdade? Por que você ficou tão furiosa?

Encontrávamo-nos lado a lado, tão contentes e satisfeitos que pensei que naquele momento ela fosse esclarecer tudo.

— O que houve, o que houve... que bobo o jeito como você pergunta. Não pode ir embora assim.

— Mas eu deixei um bilhete para você...

— Bilhete?” (SCHLINK, 2008, p. 50).

Sabendo-se que a personagem é analfabeta, pode-se levantar duas hipóteses nessa situação: ou Hanna jogou o bilhete fora para não deixar pistas

de que não sabia ler, fingindo não ter visto nenhum papel escrito; ou, em uma dimensão social, pode-se refletir que, como um sujeito não leitor, Hanna não teria noção da funcionalidade do gênero bilhete e, por esse motivo, faz a pergunta a Michael, questionando: o que afinal seria um bilhete?

Schlink (2008) torna mais evidente as questões de poder envolvendo a aquisição e a (não) apropriação das condições da leitura e da escrita, ou seja, as condições da alfabetização e do analfabetismo na parte da história em que ocorre o julgamento que incrimina Hanna. Nesse momento do enredo, introduzem o relatório, um gênero textual considerado de maior relevância social, pelo meio em que circula e pelos profissionais que o leem e escrevem. Por esse motivo, Hanna, não querendo revelar sua verdadeira identidade de analfabeta e assumir sua incapacidade de ler e escrever, prefere assumir a culpa e entregar-se à prisão perpétua.

— Minha letra? Os senhores querem a minha letra...

O juiz principal, o promotor público e o advogado de Hanna discutiram se a letra de uma pessoa podia manter a identidade e ser reconhecível num intervalo de mais de quinze anos. Hanna ficou ouvindo e tentou várias vezes dizer ou perguntar algo, estando perceptivelmente alarmada. Então disse:

— Os senhores não precisam buscar nenhum perito. Eu confesso que escrevi o relatório. (p. 144).

Essa parte da história remete à concepção de Soares (2002), a qual afirma que a leitura está, muitas vezes, atrelada a valores que reafirmam as diferenças de classe; enquanto os sujeitos das classes dominantes veem na aprendizagem da leitura a oportunidade de fruição, prazer e apreciação estética, os sujeitos pertencentes às classes dominadas ressaltam funções utilitaristas, pragmáticas (SOARES, 2002). Essa visão vai ao encontro do que Britto defende quando discorre acerca da problemática de uma formação leitora que carrega direcionamentos estritamente funcionais, utilitários, os quais podem ratificar uma ideologia dominante ao passo que projetam a proficiência do leitor apenas como competência mínima para a inserção no mercado de trabalho:

Dada a forma como se organiza a sociedade, a escrita está presente na dinâmica produtiva e nas esferas imediatas do senso comum, de modo que é condição de pertencimento à ordem social. O que interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir valores ideológicos hegemônicos. (BRITTO, 2012, p. 75).

Muito se tem discutido acerca da impossibilidade de dissociação entre os processos de leitura e produção de conhecimento, contudo a natureza do conhecimento que queremos construir também precisa ser alvo de reflexão. Se pensarmos uma formação que objetive o rompimento com o senso comum, expandindo as formas de ver o mundo do leitor, precisamos considerar seus aspectos socioculturais e pensarmos um caminho de formação que dê conta de desenvolver a proficiência leitora sem ratificar o *status quo*. A prática de leitura, nesse caso, precisa ultrapassar a esfera da informação e possibilitar uma autonomia crítica para a formação integral do indivíduo, possibilitando não apenas sua participação na sociedade como também sua intervenção nela.

A questão da leitura e da construção do saber por meio dela, como se pode perceber, está para além da preocupação com uma prática que envolva decodificação associada à significação imediata, garantindo sua aplicação pragmática. Ela inclui também o olhar para postura dos leitores frente a essas significações, que também pode ser passiva/funcional ou ativa/crítica.

Quando estava na prisão, Hanna passou a receber gravações de Michael, com leituras de livros gravadas. A personagem teve, então, a ideia de pegar os exemplares dos livros. Assim, enquanto ouvia as gravações, acompanhava a leitura no livro, fazendo a correspondência entre fonema e grafema:

— Ela aprendeu a ler com o senhor. Pegou na biblioteca os livros que o senhor leu em voz alta nas fitas e ia seguindo palavra a palavra, frase a frase, o que ouvia. O gravador não aguentou por muito tempo o ritmo de ligar e desligar, ir para traz e para a frente e sempre quebrava. Precisava ser concertado com frequência e como isso requeria permissão, finalmente fiquei sabendo o que a Sra. Schmitz fazia. A princípio ela não quis dizer, mas quando

também começou a escrever e me pediu uma cartilha, não tentou ocultar mais nada. Estava simplesmente orgulhosa por ter sido capaz e queria comunicar sua alegria. (SCHLINK, 2008, p. 226).

Observa-se que, conforme discutido na seção anterior, Hanna trouxe muito das suas experiências prévias de interação com o mundo para o seu processo de aprendizagem da leitura, o qual, ainda que indiretamente tenha recebido a ajuda de Michael, dependeu muito mais de sua ação. Ela poderia ter solicitado ajuda para a aprendizagem da leitura, mas não o faria, pois seu orgulho era maior dado o contexto em que se movia. Desse modo, foi mais fácil para ela desenvolver uma estratégia própria e apenas comunicar aos outros após conquistar a alfabetização. No entanto, percebe-se que ela não abriu mão dos processos dialógicos com os textos e, agora, começou a compartilhar suas opiniões críticas com Michael por meio de cartas. De acordo com ele, “as suas observações sobre literatura eram assombrosamente acertadas”, o que possibilita compreendermos que os processos de leitura da personagem eram, então, efetivamente dialógicos.

Do ponto de vista da função social, talvez, pouco valeria a sua alfabetização, tendo em vista sua condenação à prisão perpétua. O acesso à leitura pela personagem representa, nesse sentido, a conquista de algo que é ainda negado para muitos daqueles que são alfabetizados, ou seja, a experiência integral, formadora e cultural que a prática leitora pode propiciar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, buscamos refletir sobre o processo de leitura em uma perspectiva dialógica e formadora. Para isso, a análise versou sobre a obra *O leitor* de modo a estabelecer relações entre as teorias da área e as representações de práticas de leitura presentes na narrativa. Observamos que a obra retrata os desafios que podem estar presentes nas vidas dos sujeitos analfabetos tendo em vista a visão de prestígio social que é atribuída à prática, bem como as exigências do dia a dia de uma sociedade grafocêntrica. A história, apesar de se caracterizar como ficção, mostra-nos em termos reais o quanto a alfabetização assume poder na sociedade. Na obra, é visível a representação de como

o analfabeto pode sofrer e passar por constrangimentos em sua vida. A falta de leitura, por exemplo, foi o fator agravante que condenou Hanna à prisão perpétua. Analfabeta, envergonhou-se da sua condição intelectual e se viu obrigada a se acusar para não admitir seu analfabetismo. Podemos perceber, por meio da análise aqui realizada, que Bernhard Schlink consegue, em *O leitor*, representar a leitura em sua plenitude, pois não a retrata apenas como exigência social para fins funcionais, permitindo a reflexão acerca das concepções restritas de formação leitora presente em ambientes formais e não-formais de ensino-aprendizagem. Prova disso é que a personagem permanece, durante a maior parte da narrativa, com a condição de analfabeta, e quando ela supera essa barreira, aprendendo a ler e a escrever, não consegue lidar com isso.

A narrativa oferece ao leitor uma possibilidade de percepção acerca da relevância de uma formação leitora que propicie dialogicidade entre leitor e texto, para além da apropriação do código linguístico. Com a obra, pode-se perceber também que a compreensão é necessária, mas não suficiente para uma prática leitora, pois Hanna tinha acesso a níveis altos de significação, alcançando o sentido daquilo que escutava, mas não dominava o nível mais baixo do texto, a decodificação. Nesse sentido, a dialogicidade ocorre entre unidades linguísticas e as respostas responsivas ativas por parte do leitor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. cap. 19. p. 265-273.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

\_\_\_\_\_. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. cap. 3. p. 41-59.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. cap. 2. p. 18-29.

MORAIS, José. *A Arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

SCHLINK, Bernhard. *O leitor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana. *Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

## Capítulo 11

O DESENVOLVIMENTISMO, OS POVOS  
INDÍGENAS E O MEIO AMBIENTE*Cristiano Antônio Pochmann**Carlos Renato Carola*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh11>

Tanto os povos indígenas quanto o meio ambiente sempre foram temas relegados nos livros didáticos de história. Atualmente, devido a mudanças ocasionadas por legislações específicas, como, por exemplo, as normas de escolhas de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), essas temáticas acabaram sendo incluídas. Contudo, entre as décadas de 1960 e 1980, momento em que o país esteve sob o comando dos governos militares, essa temática não era retratada. Pior ainda era o entendimento que se tinha com relação ao que deveria ser feito com os povos indígenas e a preservação do meio ambiente, constatação que pode ser observada nos livros didáticos produzidos nesses anos.

Analisando as obras didáticas produzidas e distribuídas durante o governo militar e levando em consideração o modelo desenvolvimentista da época, é essencial que seja feita uma análise conjunta do que ocorreu com os povos indígenas e o meio ambiente, bem como acerca do entendimento dos governos sobre esses dois assuntos, uma vez que ambos estão intrinsecamente ligados. Faz-se necessário ter em vista que a preservação dos povos indígenas, de sua cultura e de suas formas de vida são aspectos que, entre outros, estão correlacionados com a preservação do meio ambiente e, principalmente, do meio em que eles vivem.

A oferta de livros didáticos para empréstimos em bibliotecas públicas, principalmente aquelas que dizem respeito ao período envolvido neste estudo, é quase nula. Dessa forma, para podermos analisar quais imagens constavam nos livros didáticos, foi necessário, muitas vezes, recorrer à compra de exemplares em Sebos. Outro fator relevante para a contextualização deste estudo é o fato de que, no período do recorte temporal, ou seja, entre os anos de 1964-84,

VOLTAR AO SUMÁRIO

nosso parque gráfico não tinha condições técnicas para apresentar, nos livros didáticos, imagens coloridas ou até mesmo fidedignas com o que se tentava apresentar. Podemos exemplificar essa constatação com a seguinte imagem:

Figura 1 – Parque gráfico



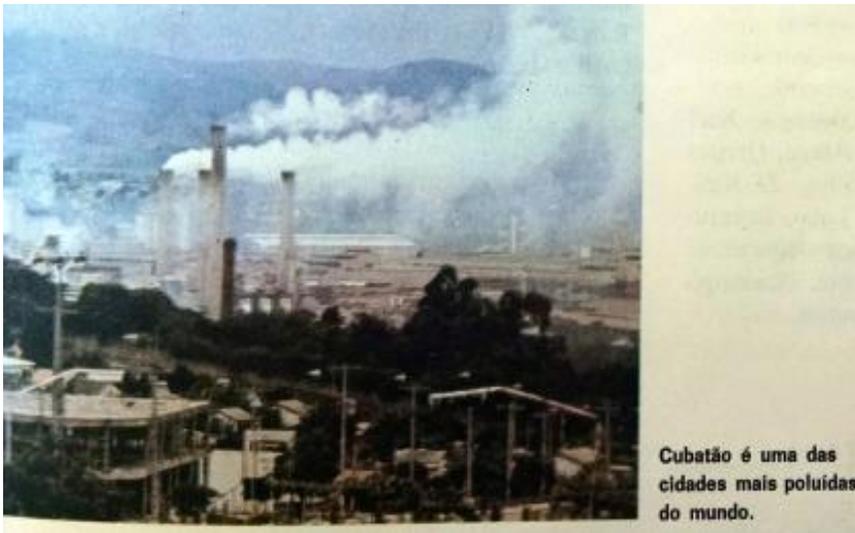
Fonte: Boni (198-).

Nesse sentido, primeiramente analisamos o conteúdo histórico apresentado no livro didático em busca de conteúdos referentes ao período da Ditadura militar no Brasil. Após essa análise, buscou-se separar as imagens que retratavam imagens do desenvolvimento, sejam elas relacionadas a programas econômicos, obras de infraestruturas, ou problemas sociais ligados à política econômica implementada durante a ditadura militar. É importante destacar que as obras produzidas no início da ditadura militar ainda não continham muitas informações sobre esse período. Inversamente ao início, as obras editadas ao final da ditadura militar apresentavam um aumento significativo de imagens de obras de infraestrutura.

Buscou-se também imagens relacionadas aos povos indígenas e temáticas relacionadas ao meio ambiente. O que se percebeu é que as imagens apresentadas nos livros didáticos em momento algum relatam sobre a política governamental com relação aos povos indígenas e ao meio ambiente. Com

relação ao meio ambiente, apenas um autor, dentre as obras analisadas, apresenta alguma discussão. Na obra *História do Brasil: 6º série*, o autor Osvaldo Rodrigues de Souza traz uma pequena imagem referente à cidade de Cubatão. Um fato importante a ser destacado é o momento em que esse livro foi editado (1984), momento em que o país já vivia um processo de redemocratização, abrindo espaços para questionamentos que, até então, não eram possíveis tendo em vista a máquina repressiva implantada pelos governos militares.

Figura 2 – Cubatão



Fonte: Souza (1984).

As imagens, como fontes históricas, devem ser usadas no dia a dia da sala de aula. Contudo, ao serem analisadas, deve-se ter noção de que, talvez, a realidade do período não esteja fidedignamente retratada, uma vez que pode estar mascarada por refletir a concepção de quem a produziu ou do editorial do meio de comunicação utilizado

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus precon-

ceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 2001, p. 115).

Buscou-se também, entender a política indigenista e ambientalista dos governos militares apresentadas nas obras didáticas produzidas durante esses governos, pois, por meio delas, podemos observar que essas temáticas estão ligadas ao modelo desenvolvimentista implantado pelos militares. Ao estudar a formação do modelo de desenvolvimento do país, por meio da análise dos livros didáticos editados durante o período do governo militar no Brasil, observa-se que o entendimento do governo e, conseqüentemente, as medidas adotadas por ele resultam na falta de preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente e a preservação da vida dos índios.

De um modo geral, pode-se afirmar que, nas décadas de 60, 70 e 80, a discussão referente a esse assunto ainda estava restrita a setores minoritários da população. Não havia preocupação com a preservação, tanto da natureza quanto dos povos indígenas. No Brasil, alguns pensadores e indigenistas já traziam à tona discussões referentes aos direitos das tribos indígenas na década de 1950. Cita-se, como exemplo, Darcy Ribeiro, que produziu várias obras, tais como *Culturas e línguas indígenas do Brasil*, editada no ano de 1957, bem como, *A política indigenista brasileira*, no ano de 1962, entre tantos outros livros e ensaios. Outras importantes discussões e estudos foram realizados pelos irmãos Villas-Bôas, que, juntamente com Darcy Ribeiro e outros indigenistas, foram os responsáveis pela criação do Parque Nacional do Xingu. A criação desse parque foi de extrema importância, tendo em vista a preservação da vida, da cultura e dos costumes de várias tribos indígenas.

Questões ligadas à proteção da população indígena no país já podiam ser encontradas na Constituição de 1934, que

estipulou que a política indigenista seria uma atribuição do governo federal, disposição que seria mantida nos textos de 1937 e 1946. Foi entre 1940 e 1957 que o Serviço de Proteção aos Índios conheceu o auge do seu prestígio institucional. Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o governo brasileiro promoveu a “Marcha para o oeste”, que visava à incorporação territorial e econômica de áreas no Brasil Central – os atuais estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins, além do

sul do Pará – e das populações sertanejas e indígenas que ali habitavam (MARTINEZ, 2011).

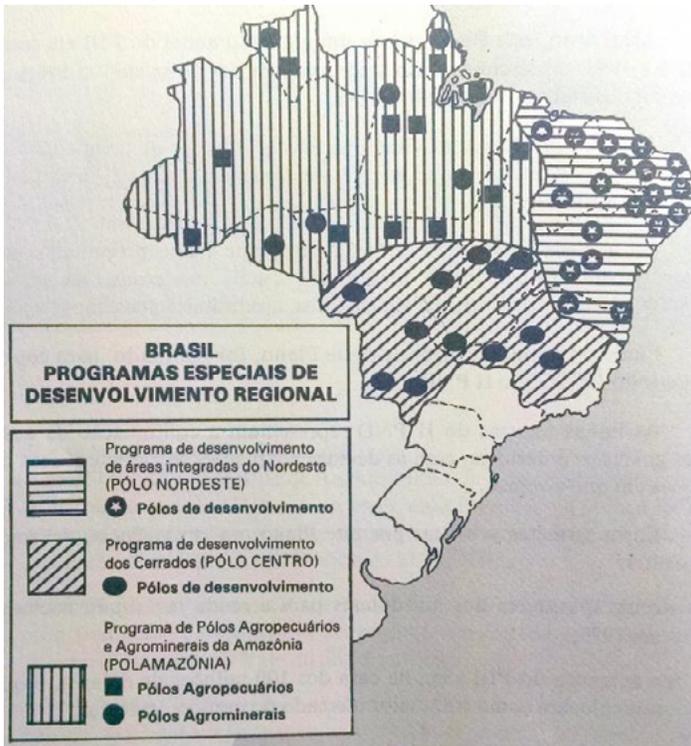
Apesar de já existir uma política indigenista desde a constituição de 1934, o Brasil, por meio dos governos militares, impôs um duro golpe nessa questão. As tribos indígenas eram vistas como empecilhos para o desenvolvimento da nação brasileira. Assim, faz-se necessário discutir a real intenção dos governos militares ao implantar programas desenvolvimentistas no centro-oeste, norte e nordeste do país.

O “capitalismo selvagem” caracterizou aqueles anos e os seguintes, como seus imensos projetos que não consideravam nem a natureza nem as populações locais. A palavra “ecologia” mal entrara nos dicionários e a poluição industrial e dos automóveis parecia uma benção. No governo Médici, o projeto da Rodovia Transamazônica representou um bom exemplo desse espírito. Ela foi construída para assegurar o controle brasileiro da região – um eterno fantasma na óptica dos militares – e para assentar em agrovilas trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras (FAUSTO, 2001, p. 488).

Para melhor compreender a ideologia vigente no período analisado, ou seja, as décadas em que o Brasil era governado pelos militares, e, conseqüentemente, o pensamento que esses governos tinham sobre os povos indígenas e o meio ambiente, é preciso compreender um pouco acerca da Ideologia Desenvolvimentista implantada por esses governos, a qual está presente em várias obras didáticas. Essa ideologia tinha por base aumentar a demanda do consumo, desenvolver a indústria nacional e integrar, através da construção de estradas, um país com extensão territorial continental. Desse modo, várias decisões governamentais foram retratadas pelos diversos autores de livros didáticos analisados.

Em sua grande maioria, os autores apresentaram as medidas tomadas pelos governantes ditatoriais de uma maneira muito branda, um exemplo são as discussões referentes aos Atos Institucionais, os programas Desenvolvimentistas e suas conseqüências.

Figura 3 – Programas de Desenvolvimento



Fonte: Lucci (1978).

Ademais, os relatos apresentados por Lucci (1978), cujo livro exhibe o mapa do Brasil com as divisões dos programas que deveriam ter sido executados nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, destacando que essas são as áreas do Brasil que menos receberam investimentos referentes ao processo de desenvolvimento industrial, também podem ser apontados como exemplo. O autor destaca o **Polamazônia** que, segundo ele, tem o objetivo de:

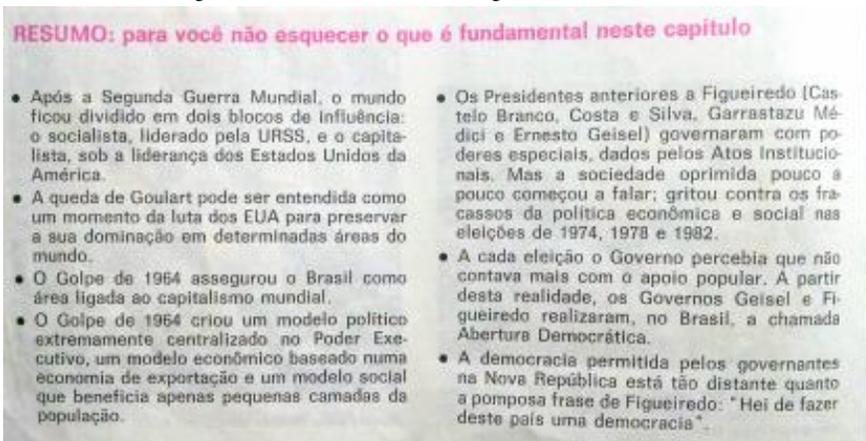
Elevar o número de cabeças de gado que compõe o rebanho da Amazônia, bem como programar o desenvolvimento de lavouras selecionadas, principalmente as de caráter permanente, e ainda criar uma infraestrutura necessária ao desenvolvimento da região através de polos de desenvolvimento econômico, agropecuário e agrominerais (LUCCI, 1978, p. 231).

Ao analisar os objetivos dos programas governamentais para essas regiões, percebe-se a intenção do governo de estimular a agricultura e a mineração com o intuito de proporcionar um salto no crescimento econômico. Pode-se incluir nesses projetos governamentais a Transamazônica e as estradas que vieram a ser criadas pelos governos civil e militar, com a justificativa de integrar a parte menos habitada do Brasil com o restante do país.

Ao contrário do que a grande maioria dos autores apresentou nos livros didáticos, acredita-se que essas medidas tinham um caráter puramente econômico, muitas com o objetivo de beneficiar empresas interessadas em explorar os minérios que se encontram nessas regiões, abrir espaço para a criação de gado e prospectar madeira, sem a menor preocupação com a degradação ambiental e étnica. Acredita-se que o modelo desenvolvimentista utilizado pelos governos militares tinha um viés puramente econômico, que não levou em conta as questões ambientais e étnicas dos povos indígenas que residiam em áreas que acabaram sendo desmatadas para construção de estradas, mineração ou a tentativa de implementação de um sistema de pastoril em grandes latifúndios de terras desmatadas.

Com o processo de redemocratização do país, em meados de 1984, percebemos os primeiros sinais de mudança editorial nos livros didáticos.

Figura 4 – Síntese crítica ao regime militar de 1964



Fonte: Dantas (1984).

Mesmo que timidamente e sem discussões muito aprofundadas sobre o Golpe de 1964, Dantas (1984) traz em seu livro a expressão Golpe. Apesar de a obra ter sido editada no final do governo militar e o país estar vivendo a busca pela redemocratização, ainda estávamos sob presidência dos militares, que por muitos anos comandaram e, até mesmo, proibiram qualquer conteúdo que pudesse ir de encontro aos seus interesses. Por essas questões, a palavra Golpe, que consta no livro, é tão importante e, até mesmo, desafiadora. Principalmente, no contexto da imagem apresentada em sequência:

Figura 5 – Diretas já



Fonte: Dantas (1984).

Algo importante que também precisa ser destacado, para além das imagens e conteúdos encontrados nos livros didáticos, é aquilo que não encontramos, ou seja, discussões envolvendo o meio ambiente e os povos indígenas, e o fracasso econômico. Sobre o último encontramos uma imagem que apresenta uma reflexão sobre os problemas sociais e econômicos, produzidos pelos governos pós 1964:

Figura 6 – Problemas Sociais



Fonte: Dantas (1984).

Já com relação aos povos indígenas, não encontramos, nos livros didáticos, relatos, imagens e conteúdos acerca da invasão de terras indígenas para construção de estradas, mineração, para o manejo do gado ou o corte de árvores; questões relacionadas a essas iniciativas só puderam ser discutidas ao se apropriar da leitura da obra *Vítimas do Milagre*, de Shelton H. Davis (1978). Em seu livro, o autor retrata os etnocídios causados pelas doenças como gripe e tuberculose, doenças transmitidas aos povos indígenas, muitas vezes, por intermédio de fazendeiros que levavam pessoas já doentes para o convívio das tribos; pela forma de demarcação das poucas reservas indígenas; e, até mesmo, pelo programa de proteção dos povos indígenas, que demarcava terras para as tribos, sem levar em consideração a etnia, e que, na realidade, servia como forma de proteger terras ricas em minérios.

Davis (1978) apresenta uma visão completamente diferente dos livros didáticos, retratando a realidade da devastação das florestas e a dizimação de várias tribos indígenas e suas culturas, bem como o extermínio proporcionado pelos governos que buscavam um pseudodesenvolvimento. Segundo Davis (1978, p.15), “as doenças, a morte e o sofrimento humano, que se desencadearam sobre os índios nos últimos anos, são o resultado direto da política de desenvolvimento econômico dos Governos Militares”.

O Brasil fornece um dos mais claros exemplos modernos de um país onde os direitos das comunidades indígenas foram sacrificados em nome dos interesses maiores do desenvolvimento nacional.

Gigantescos projetos rodoviários, de mineração e de pecuária foram planejados para atravessar territórios dos índios na Amazônia Brasileira, e em seu rastro trouxeram doenças, morte e destruição cultural para as tribos indígenas (DAVIS, 1978, p. 12).

Até mesmo os órgãos criados para desempenhar um papel de proteção e ajuda junto às tribos indígenas, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), acabaram por se corromper. Entre 1970 e 1974, a política indigenista brasileira tornou-se cada vez mais comprometida com a política global de desenvolvimento econômico do regime militar brasileiro: “Durante esse período, a FUNAI passou a ser a principal cúmplice nos processos de etnocídio desencadeados contra as tribos da Bacia Amazônica” (DAVIS, 1978, p. 12).

Se a FUNAI, órgão criado para defender e proteger os povos indígenas, tornou-se aliada dos processos de destruição de várias tribos e de suas culturas, muitos de seus diretores também seguiram esse preceito. Muitos dos dirigentes da FUNAI acreditavam que os índios deveriam ser “domesticados”, tanto que, em entrevista, o Presidente da Funai afirma: “Minha tarefa será a de integrar o índio na sociedade nacional porque é impossível deter o processo de desenvolvimento do país com o argumento de que os índios deveriam ser protegidos e mantidos em seu estado puro” (OLIVEIRA, 1974 *apud* DAVIS, 1978, p. 118).

Ora, além de o próprio presidente da FUNAI afirmar que os índios não podem ser um empecilho para o desenvolvimento do país, no momento em que esses sujeitos entram em luta pela defesa de seus territórios contra a invasão dos brancos, um diretor da mesma fundação afirma:

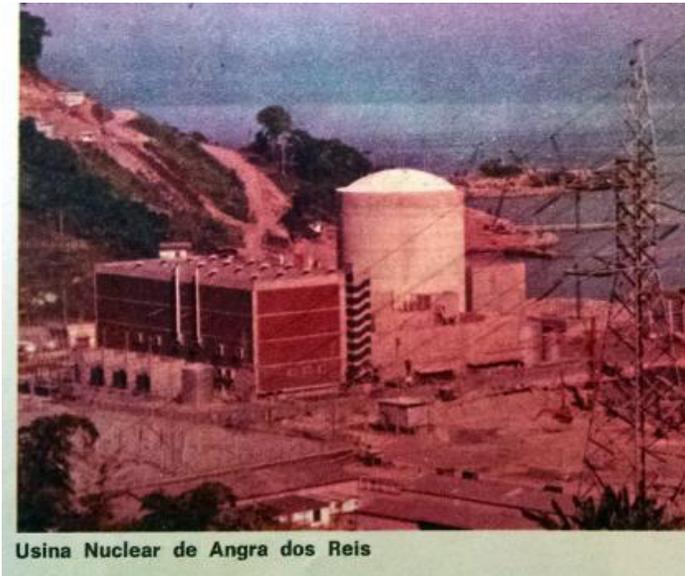
[...] a tradicional estratégia de pacificação utilizada havia fracassado e que chegaria a hora de usarem meios mais diretos, tais como dinamite, granadas, gás lacrimogêneo e rajadas de metralhadoras para dar aos índios uma demonstração da força da nossa civilização, [...], essa

demonstração de força, [...] expulsaria os índios de seus esconderijos e abriria caminho para a construção de estradas (DAVIS, 1978, p. 127).

Muitas das medidas tomadas pela FUNAI tinham como plano de fundo proteger o capital privado, tanto nacional quanto estrangeiro, que investiam naquele momento recursos financeiros na região amazônica. A construção de estradas com o pretexto de integrar o País era na realidade uma desculpa para facilitar o escoamento de minerais extraídos da Amazônia, da madeira retirada da selva Amazônica e do gado que começava a ser criado nas áreas recentemente degradadas. Toda essa devastação ocorria em virtude do desmatamento de extensas áreas de mata nativa. Não houve nenhuma preocupação em termos de preservação da cultura indígena e do meio ambiente. O que importava, naquele momento, era o lucro que se poderia obter, tanto que as medidas, sob responsabilidade da FUNAI, com relação aos povos indígenas eram: primeiramente, integrar as tribos indígenas à sociedade nacional brasileira o mais rápido possível; e, segundo, garantir que essas tribos não sirvam de obstáculo ao progresso nacional e ao desenvolvimento econômico (DAVIS, 1978).

Observa-se que o discurso do desenvolvimentismo encontrado nos livros didáticos é apresentado como forma de alavancar o crescimento do País. Poucas são as obras analisadas que trazem, em seus textos, alguma crítica ou algum esboço mostrando a devastação, tanto da natureza quanto dos povos indígenas. O que foi retratado nos livros didáticos foram visões, muitas vezes, positivas dos projetos econômicos e de integração, que tinham como meta abrir estradas para os empresários interessados em explorar o País, portanto, enriquecendo uma pequena parte da população, enquanto a grande maioria ficou à margem do processo de desenvolvimento. Um exemplo claro de imagem relacionada a esse processo desenvolvimentista, são as obras de infraestrutura, tais como pontes, estradas ou de usinas nucleares que tiveram o início de suas construções em meio a ditadura militar.

Figura 7 – Angra dos Reis



Fonte: Souza (1984).

Para tentar abrandar o processo que envolveu a FUNAI e seus servidores com relação ao ato de “civilizar” os povos indígenas, ou seja, destruindo a cultura, o governo federal criou a Guarda Rural Indígena (GRI), com o objetivo de substituir o homem branco no controle social das tribos indígenas. Após algum tempo, a FUNAI passou a receber denúncias contra a GRI, relacionadas a crimes contra os índios, como estupro e espancamento (TV FOLHA, 2012).

Além da criação da GRI, há denúncias relacionadas à criação, no estado de Minas Gerais, de prisões para onde eram encaminhados os índios que não se enquadravam nas normas da FUNAI. Muitos deles, ao chegarem às prisões, eram torturados, confinados em solitárias e, muitas vezes, passavam fome. Há, ainda, um vídeo que apresenta a formatura dos índios da GRI. Nesse vídeo, é exposto o desfile da tropa de índios, que, em um determinado momento, apresentam um homem preso no pau de arara, método de tortura usado pelo governo civil-militar para obter testemunhos dos presos políticos (AGÊNCIA PÚBLICA, 2013).

Esses processos de tortura, criação da GRI ou outra medida relacionada aos povos indígenas não são relatados nas obras didáticas analisadas.

Na realidade, há pouca ou quase nenhuma informação relacionada à questão indígena. Os povos indígenas, de certa forma, são apresentados no início da história do Brasil, ou seja, a história dos povos indígenas é normalmente retratada no momento em que os livros didáticos apresentam conteúdos relacionados à Transamazônica, ou algum programa de desenvolvimento, como o Polamazônia.

Nesse contexto, observa-se que, ao longo do tempo, pouco mudou com relação ao pensamento da população perante as tribos indígenas. Muito disso se deve ao livro didático que, ano após ano, perpetuou uma visão distorcida das comunidades indígenas, pois:

os equívocos e preconceitos construídos ao longo da História brasileira em relação aos/as índios/as ainda continuam presentes em nossa sociedade, em grande parte tendo o livro didático de História como principal veiculador de ideias pejorativas (SILVA, 2014, p. 13).

Assim como o livro didático, a escola, por vezes, também não assume seu papel de educadora e formadora de cidadãos conscientes, pois ela também acaba repassando aos seus alunos conceitos distorcidos referentes à vida e à cultura das tribos indígenas, sendo que:

a pouca atenção dada à questão indígena pela historiografia brasileira é um claro indício da existência de sérios vícios teóricos e metodológicos presentes na maneira corrente de escrever-se a história do processo de ocupação e colonização territorial (LOSADA, 2001, p. 88).

Apesar dos avanços que as tribos indígenas obtiveram ao longo dos anos com relação aos seus direitos, sejam eles de acesso à saúde, educação, de preservação de sua história, costumes e até mesmo de suas terras, ainda se encontram visões distorcidas sobre o seu cotidiano. Como relatado anteriormente, a escola e os livros didáticos apresentam os grupos indígenas somente em seu encontro com o homem branco, como se, até aquele momento, não existisse ninguém vivendo no País

Ao longo de vários séculos, os grupos indígenas foram escravizados, assassinados, muitos perderam sua cultura, língua e costumes. Tudo isso por um processo de exploração, muitas vezes mascarado com o nome de desenvolvimento. Vale lembrar que vários governantes, que chegaram ao poder após o golpe de 1964, viam os grupos indígenas como empecilhos para o crescimento do país.

Ainda assim, os livros didáticos analisados neste capítulo não apresentaram nenhuma discussão que envolvesse tanto as tribos indígenas quanto a conservação do meio em que viviam. Alguns poucos relatos sobre esses grupos étnicos estão presentes. Na verdade, a discussão serve como pano de fundo, já que a discussão gira, de fato, em torno das grandes obras desenvolvimentistas. Para além desses momentos, os povos indígenas são esquecidos pelos livros didáticos e pela escola.

Um importante documento que demonstra a intrínseca ligação entre povos indígenas e a preservação do meio ambiente é o Primeiro Relatório do Comitê Estadual da Verdade – O Genocídio do Povo Waimiri-Atroari, que, apesar de não se tratar de um livro didático, corrobora o que foi discutido até o momento, ou seja, a falta de discussões nos livros didáticos produzidos entre os anos de 1969 e 1989, período em que se instalou no país uma ditadura militar. Nesse relatório, encontramos relatos de povos indígenas e documentos oficiais que demonstram o entendimento do “vazio demográfico” encontrado na região amazônica, apesar de ali viver centenas de povos indígenas com culturas e costumes variados e que necessitavam e necessitam que o meio ambiente esteja preservado.

Em um dos relatos dos indígenas, ocorre a narrativa sobre a implantação da BR-174 e a conseqüente devastação de sua aldeia.

Sua aldeia foi uma das primeiras a ser atropelada pela BR-174. Nenhum civilizador invasor o contactou para informar sobre os objetivos da estrada. A comunidade indígena via a sua floresta sendo comida por enormes e barulhentas máquinas. Maiká resolveu resistir. Não conseguindo deter aqueles homens e suas máquinas e não sabendo o rumo e nem o objetivo daquela gente agressiva, foi reconstruindo a sua aldeia, sempre de novo sobre o futuro leito da estrada. (Comitê da Estadual da Verdade, 2012, p.17).

A falta de relatos envolvendo os povos indígenas e o meio ambiente nos livros didáticos é substituída por imagens de obras faraônicas e que, supostamente, trariam o desenvolvimento para a população brasileira. Hoje, apesar dessas imagens tentarem retratar um país em crescimento, percebemos que esse desenvolvimento e crescimento econômico não foi real e que, muitas vezes, as obras retratadas nos livros didáticos, como exemplo a Transamazônica, serviram de pano de fundo para outras atividades. Muitas dessas estradas construídas para ligar o País e estão retratadas nos livros didáticos acabaram sendo utilizadas como forma de extermínio de povos indígenas, desmatamento e para a retirada dos recursos naturais. A partir do Relatório do Comitê Estadual da Verdade, tomando novamente a BR-174 como exemplo, percebe-se que a construção ocorreu com vistas a atender a anseio de empresários.

A rodovia BR-174 é hoje a principal ligação entre Manaus e Boa Vista. Entretanto, entretanto os documentos do início da sua construção comprovam que o objetivo do governo militar era outro, ou seja, o acesso às minas de Pitinga, seguidos de interesses em fotos de energia e ocupação de uma área considerada pelo governo e empresários “vazio demográfico”. (Comitê da Estadual da Verdade, 2012, p.17).

Há uma série de relatos que trazem à tona o pensamento da época com relação ao meio ambiente e os povos indígenas, ou seja, o meio ambiente serve de matéria prima para desenvolver o país, sem se preocupar com o meio ambiente e os problemas causados pela falta de cuidados e exploração descontrolada e seus futuros prejuízos, tais como falta de chuvas, aumento da temperatura mundial, entre tantos outros problemas que afetam a população atual. Os povos indígenas eram vistos como pessoas que estavam atrapalhando o desenvolvimento nacional. Para respaldar esse pensamento, segue texto por meio do qual o Governador do Amazonas protesta pelo pedido de interdição de uma área envolvendo FUNAI, a construção da BR-174 e povos indígenas:

Em 1968, o Governador do Amazonas, Danilo Duarte de Matos Areosa, em mensagem ao Ministro Alguquerque Lima protestava contra pedido da FUNAI de interdição da área, como “medida absurda”. Pedia providências para

garantir “a construção da estrada através do território indígena, a qualquer custo”, considerando o índio um inútil, que precisava “ser transformado em ser humano útil à Pátria. E prosseguia, ocupam as áreas mais ricas de nosso Estado, impedindo a sua exploração, com prejuízos incalculáveis para a receita nacional, impossibilitando a captação de maiores recursos para a prestação de serviços públicos. E em 1975, o Governador de Roraima, Fernando Ramos Pereira, declarou: Sou da opinião que uma área rica como essa não pode se dar ao luxo de conservar meia dúzia de tribos indígenas atravancando o seu desenvolvimento. (Comitê da Estadual da Verdade, 2012, p.21).

Trata-se de um relato que traduz o entendimento da época, ou seja, a necessidade de desenvolvimento do País a qualquer preço, usando os recursos naturais como se fossem algo infinito e os povos indígenas como sendo seres que atrapalham esse objetivo. As entrevistas de chefes e diretores da FUNAI informam que os povos indígenas não poderiam atrasar o desenvolvimento do País e que, caso fosse necessário, seria usado dinamite para controlar e demonstrar ao índio o poder de uma sociedade moderna, uma sociedade calçada no ideário de destruição da natureza em busca de riqueza que seria revertida para uma pequena parte da sociedade brasileira.

Por fim, deve-se destacar o papel da escola e, conseqüentemente, do livro didático, que, naquele momento, foram reprodutores de uma ideologia baseada no capital, sem a preocupação com o bem-estar da população, a distribuição de renda e a preservação do meio ambiente. Nesse contexto, observamos que o modelo de desenvolvimento encontrado nos livros didáticos analisados está intrinsicamente ligado a um modelo de construção de obras faraônicas, expansão das estradas em todos os cantos do mapa do Brasil e, principalmente, a uma política desenvolvimentista que buscava aumentar os dados econômicos do país, utilizando-se de dados como o Produto Interno Bruto e a Renda Per Capta.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PÚBLICA. *Ditadura criou cadeias para índios com trabalhos forçados e torturas*. 2013. Disponível em: <[http://www.historiailustrada.com.br/2014/04/a-ditadura-militar-manteve-indios.html#.U8uu5Fb\\_w6I](http://www.historiailustrada.com.br/2014/04/a-ditadura-militar-manteve-indios.html#.U8uu5Fb_w6I)>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

BONI; BELLUCI. *História do Brasil: Império e República*. São Paulo: FTD, [198-].

COMITE ESTADUAL DA VERDADE. *1º Relatório do Comitê Estadual da Verdade O Genocídio do Povo Waimiri-Atroari*. 2012. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/a\\_pdf/r\\_cv\\_am\\_waimiri\\_atroari.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/a_pdf/r_cv_am_waimiri_atroari.pdf)> Acesso em: 30 de jun. de 2020.

DANTAS, J. *História do Brasil: 1º Grau*. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

DAVIS, S. H. *Vítimas do Milagre. O desenvolvimento e os Índios no Brasil*. Trad. Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 9ª. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

KOSSOY, B. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. LITZ, G. V. O uso da imagem no ensino de história, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

LOSADA, V. M. M; *Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. Diálogos Latino-americanos*, 2001, n. 3, p. 87-113. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/162/16200304.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

LUCCI, E.A. *TDMC, Trabalho Dirigido de Moral e Civismo 2º grau*. São Paulo: 1978.

MARTINEZ, P. Política Indígena. *Revista de História*, Rio de Janeiro, 14 de abr. 2011. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20160414044647/http://rhbn.com.br/secao/artigos-revista/politica-indigena>>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

SILVA, P. R. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do ensino médio. In: *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas*. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. p. 1-15.

SOUZA, O. R. *História do Brasil: 6ª série*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

TV FOLHA. *Vídeo Sugere que Ditadura Ensinou Indígenas a Torturar*. 2012  
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H0s4m1WQNmg>>.  
Acesso em: 30 de jun. de 2020.

## Capítulo 12

## PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS: OBSTÁCULO AO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Catia Elaine Alves constante*

*Carlos Renato Carola*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh12>

O presente artigo deriva da minha dissertação de Mestrado, por meio da qual os livros didáticos de ciências das séries iniciais foram analisados enquanto documentos históricos e objetos de ensino. A leitura crítica, focada na produção de texto e imagens presentes nos livros didáticos (década de 1960-1970), demonstrou impedimento ao ensino da educação ambiental. Ao se analisar textos e imagens, observou-se, forte presença da cultura antropocêntrica, destacando o homem como dominador da natureza, inferiorizando, assim, a diversidade de seres vivos. A problemática central girou em torno do obstáculo etimológico presente no ensino proposto pelos livros didáticos, uma vez que eles são utilizados, muitas vezes, como manuais de dominação da natureza em benefício único da espécie humana. Percebeu-se certa necessidade de inferiorização de todas as espécies para a dominação e exploração. A proposta de ensino da década de 60 e 70, atrelada fortemente ao desenvolvimento econômico, incentivou o uso da natureza enquanto produto comercial. A falta de sensibilidade para com a vida de outros seres encontra-se nas atividades pedagógicas propostas pelo livro didático, por meio de práticas que incentivavam o uso de agrotóxico, a criação de animais em cativeiro, a asfixia e morte de animais em experiências científica, bem como a manipulação da natureza de modo a transformá-la em objeto de exploração.

### O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

O livro didático inicialmente não era voltado para o público infantil; foi após o reconhecimento social da infância, principalmente a partir do

VOLTAR AO SUMÁRIO

século XVIII, que houve essa preocupação. No princípio, ele era usado como manual de ensino com o objetivo de transmitir conhecimento e valores para a formação da identidade nacional. No Brasil, o livro didático alcançou maior relevância durante o Estado Novo, quando duas organizações ficaram responsáveis em deliberar as condições de produção e importação, sendo elas o INL (Instituto Nacional do Livro Didático) criado em 1937 e a CNLD (Comissão Nacional do Livro didático) em 1938. A função destas duas instituições era ampliar a fiscalização, a produção, e a distribuição do livro didático. Nesse período, o governo proibiu o uso de qualquer outro idioma que não fosse a Língua Portuguesa, com o objetivo de unificar a nação em um único idioma. O livro didático teve papel significativo nesse movimento, principalmente, no Sul, onde havia maior concentração de emigrantes europeus.

No final de 1970 e durante toda a década 80, pesquisas educacionais investigaram a produção e circulação de livros didáticos. O excesso de pesquisa promoveu um sentimento de saturação ao tema. Güllich (2013) salienta que “[...] esta sensação de exaustão parece concorrer para o abandono, por parte de pesquisadores, da discussão sobre essa temática” (p. 23). Entretanto, o uso do livro didático pelos professores sem atitude crítica ainda é comum e mais forte do que imaginam os pesquisadores. O autor supracitado aponta que os profissionais do ensino de ciências estão cada vez mais dependentes destes manuais e que estão substituindo os “próprios programas de ensino” pelos programas dos livros didáticos (GÜLLICH, 2013, p. 23).

Divergências sobre livros didáticos alcançaram posições muitas vezes opostas. A questão se revela complexa podendo inclusive se distanciar do ensino-aprendizagem. O livro didático não é um objeto de interesse exclusivo da comunidade escolar, é também uma mercadoria de produção e consumo para fins lucrativos. Esse recurso didático com propósitos pedagógicos precisos também difunde valores, ideologias, conceitos e preconceitos. Nas últimas décadas, muitas críticas e desconfiças lhes foram atribuídas, mas o fato concreto é que no sistema educacional o livro didático se faz presente no cotidiano da prática de ensino de todas as escolas brasileiras. Bitencourt (2008) sintetiza com precisão esta questão:

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos

problemas educacionais. [...] Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado. [...] Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente de seu uso em sala de aula, para preparação de “suas aulas” em todos os níveis da escolarização, [...] A escolha do livro a ser adquirido pelo governo para as escolas tem sido, nos últimos anos, outro aspecto polêmico e controverso, assim como todo o processo de avaliação que o MEC tem realizado por intermédio do PNLD e, mais recentemente, do PNLEM. (p. 13).

A partir de suas pesquisas, Bittencourt ajudou a consolidar o livro didático como fonte de pesquisa para a história da educação brasileira. Bittencourt (2008, p. 15) salienta que “o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única”. Com isso, devemos reconhecer a dificuldade em classificar ou enquadrar o livro didático em alguma categoria; ele pode servir de documento histórico para o estudo do “saber escolar”; mas não podemos assegurar a forma como ele é usado. Cada prática pedagógica é aplicada de acordo com a ideologia formativa de cada professor e aluno.

Proposto, em geral, para fomentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores, [...] A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (BITTENCOURT, 2008, p. 15).

Professores e pesquisadores estiveram mais atentos às ideologias inseridas nos conteúdos e às deficiências didáticas de configuração editorial. Salles (2011) aponta que não foi por atraso ou falta de percepção que as alterações nos conteúdos demoraram a ser analisadas pelos pesquisadores brasileiros, mas, pelo contexto político militar. Durante os períodos de censura, prisões arbitrárias, perseguições científicas, principalmente nas áreas humanas, os intelectuais ampliaram as denúncias e passaram a criticar fervorosamente as ideologias governamentais de manipulação social e econômica.

Em relação às questões ambientais, Grün (2005) aponta que as mudanças definitivas surgem no Brasil durante os anos 90, uma vez que, até então, o ambientalismo era vítima de uma concepção estreita, considerada uma espécie de luxo. Porém, com as evidências mundiais apresentadas, as preocupações começaram a mudar. A ECO 1992 foi um marco no Brasil, e, hoje, a situação é muito diferente. O mesmo autor aponta que o processo começou a mudar a partir de 1979, com o fim do exílio. Os militantes de esquerda e os intelectuais brasileiros haviam entrado em contato com os movimentos ambientalistas da Europa e dos Estados Unidos durante os anos setenta, trazendo, para o Brasil, outra forma de ver o mundo.

Os pesquisadores de livros didáticos também desvendaram a ampliação das influências internacionais. Perceberam que, no contexto da Guerra Fria e da ditadura, acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiram maior controle externo ao ensino brasileiro. A criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. A comissão pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. No entanto, esse acordo passou por diversas críticas, e educadores brasileiros foram contra o programa, pois, ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros), caberiam apenas as responsabilidades de execução e, aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle. Todo esse processo exigiu mudanças no campo político, econômico e educacional no que diz respeito à produção e distribuição do livro didático (FREITAS; RODRIGUES, 2013).

Inúmeras foram as formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola. Diversos problemas com a escolha, a entrega e a falta de livros eram registrados. Muitas vezes, coleções diferentes das escolhidas pelo professor eram entregues com atraso e nem todos os alunos matriculados recebiam o livro. Durante 67 anos (1929-1996), essa política de desencontros foi praticada, e só houve mudança após a extinção da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). Em 1997, com a transferência integral da política de execução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é que melhorou a produção e distribuição contínua de livros didáticos. O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, como é aplicado hoje, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos (FREITAS; RODRIGUES, 2013).

Vasconcelos e Souto (2003), ao contextualizarem historicamente as mudanças, reconhecem melhorias em relação à produção e à aquisição dos livros escolares. De acordo com os autores, cabe valorizar os esforços dos profissionais envolvidos nas análises críticas do PNLD, os quais vêm avaliando e selecionando obras didáticas a fim de contribuir para a escolha do livro. Ainda assim, muitas críticas e falhas são encontradas, de modo que os autores ressaltam a necessidade de maior envolvimento da comunidade educacional e vigilância permanente. Destacam, além disso, a necessidade de formação continuada para que o docente se sinta capaz de participar, contribuir e fazer uso adequado desse material.

O uso do livro didático enquanto fonte histórica também tem sido recorrente. Calado (2005, p. 2) observa que as análises de documentos escolares aparecem na maioria das pesquisas educacionais, podendo ser usadas em duas perspectivas: para complementar a informação ou para ser o método central exclusivo, por possibilitar a compreensão e ampliação na história da educação. No entanto, somente há pouco tempo, o livro didático foi reconhecido como objeto de pesquisa. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) lembra que os historiadores positivistas faziam restrições quanto ao uso de fontes não documentais. Consideravam validados apenas os documentos oficiais como fontes de pesquisas capazes de demonstrar credibilidade e representatividade às suas produções.

O próprio fato de nomear a palavra documento aos testemunhos históricos traduz uma concepção de história que confunde o real com o documento e o transforma em conhecimento histórico. Captar o real nessa lógica cartesiana seria conhecer os fatos relevantes e fundamentais que se impõe por si mesmos ao conhecimento do pesquisador. Como resultado desse pensamento, só se considerava relevante para o campo da história aquilo que estava documentado, dando privilégios para os termos e ações da política governamental: ações do governo, atuações e personalidades, questões ligadas à política internacional, e outros assuntos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 p. 7).

Ao abordar o livro e as edições didáticas como fontes históricas, Choppin (2004) recorda que esses objetos de pesquisa não tinham validade na visão da história positivista; e apenas, nos últimos trinta anos, os livros escolares ganharam a atenção dos pesquisadores da história da educação. Com isso, as pesquisas das edições didáticas têm se desenvolvido em um número cada vez maior. A compreensão sobre produção histórica e uso da metodologia documental mudou com a intervenção da Escola dos Annales. Os historiadores dos Annales ampliaram o conceito de fontes documentais. Assim, a fonte documental passou a ser entendida como todo tipo de artefato cultural e simbólico produzido pela cultura humana.

Para estes historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneira de ser do homem. Neste caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos e paisagens, etc. (VIEIRA, PEIXOTO, KHOURY, 1995, apud SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 14).

Para a História Cultural, o livro didático é um tipo de fonte documental onde se cristaliza parte da memória educacional de uma época. Trata-se de uma fonte histórica repleta de informações, concepções e representações relacionadas com a prática das disciplinas escolares e as políticas educacionais do contexto em que foi editado. Como fonte documental, o livro didático possibilita, por exemplo, a apreensão das identidades pedagógicas, dos conteúdos mais valorizados, as concepções humanas de natureza e ciência, entre vários outros aspectos. Além disso, o livro didático como lugar de memória transcende aos aspectos do ensino escolar, pois ele também registra informações pertinentes para a formação do pensamento social de uma época.

É nesse sentido que acreditamos que esse instrumento educacional deva ser cada vez mais interrogado no intuito de se entender não só a História da Educação, mas também como a sociedade vigente do período de elaboração do material didático pensava o intelectual, o

livro, a leitura e a escrita, temáticas tão ligadas à corrente da Nova História Cultural. Assim, por uma renovação teórico-metodológica, aludimos com o livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional (SALLES, 2011, p. 12).

Estudos historiográficos em livros didáticos correspondem a uma reconstrução social útil ao ensino. No entanto, devemos estar atentos, pois quem produz a obra não é espectador de seu tempo. O autor adapta a produção de acordo com os interesses, princípios, vontades e exigências sociais, sem perder o foco no que o consumidor gostaria de adquirir. É importante ficar alerta que o livro não é um simples espelho: “Ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, modelada, frequentemente de forma favorável” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

A análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiado pelos pesquisadores e que continua ainda na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (CHOPPIN, 2004, p. 557).

No Brasil, as pesquisas sobre livros escolares, entre eles os didáticos, mostram que esse simples manual escolar se tornou objeto de estudos histórico e educacional; e que os livros comportam múltiplos usos e interpretações. Salles (2011, p. 6) ressalta que “não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção”. Nessa perspectiva, não só o autor e a escrita são objetos de investigação, mas a produção editorial, a recepção dos professores e alunos.

Depois da queda do socialismo soviético e do desmantelamento da Guerra Fria, mudaram-se as visões sobre os “aparelhos ideológicos” do Estado. Ampliou-se o reconhecimento de que toda a produção humana é produto de uma visão ideológica de mundo, de educação e de escola. Os pensadores em

educação se envolveram e defenderam criticamente as vantagens e desvantagens na distribuição gratuita desses livros e, com isso, propuseram mudanças quanto à produção, avaliação e aquisição desse material (SALLES, 2011).

No final da década de 1970, um dos percursos do estudo do livro didático foi analisar as marcas desse período. Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella se destacou com sua obra *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. Sua primeira edição é de 1978, sendo reeditada diversas vezes. Esse livro foi amplamente discutido nos cursos de licenciatura, no final da década de setenta e durante os anos oitenta. Muitos estudantes e pesquisadores ampliaram a discussão e produziram pesquisas de pós-graduação com essa temática. A crítica à ideologia subjacente ao livro didático alcançou o seu ápice nos anos oitenta, assim como as críticas a uma visão reducionista do conceito marxista de ideologia, como destaca Meksenas (1995):

[...] são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no Livro Didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e, com ela, as relações de produção. Também são unânimes – apesar das diferenças de ênfase – em afirmar que o Livro Didático, por ser ideológico, é alheio à realidade, ignorando a tese de Marx de que a realidade está presente em negativo e de forma deformada (*verstellt*) no discurso ideológico. Um terceiro ponto de convergência é a afirmação de que o livro é inadequado para a criança carente, por referir-se a ambientes e vivências de crianças da burguesia (FREITAS *et al.*, 1989 *apud* MEKSENAS, 1995, p. 139).

Apesar das críticas e dos reducionismos aplicados por Maria de Lourdes Nosella, sua obra ainda contém reflexões relevantes e válidas. Nela se observa, por exemplo, uma crítica ambiental bem fundamentada e perspicaz; crítica que passa despercebida pela maioria dos pesquisadores que investigam os livros didáticos, inclusive os pesquisadores do ensino de ciências, num contexto em que se reconhece a “crise ambiental” como um dos maiores desafios para o século XXI. Mesmo considerando o uso reducionista do conceito de ideologia, embora seja coerente no contexto em que pesquisou e publicou, Nosella (1978) provoca importantes reflexões sobre os conteúdos e a configuração dos livros escolares. Além disso, formula sua crítica tendo como

parâmetro analítico a realidade social brasileira, aspecto pouco abordado por muitos pesquisadores contemporâneos.

Nosella (1978) confronta discursos e representações, presentes nos livros didáticos destinados às crianças e professores das séries iniciais, com a realidade social brasileira da década de 1970; problematiza as contradições, causas e efeitos das desigualdades, dos problemas sociais e ambientais; preocupa-se em trazer a reflexão para o ambiente escolar com o intuito de instigar um processo de libertação e conscientização acerca do papel da escola e da educação na construção de um Brasil mais justo; problematiza os conteúdos e imagens que transmitem paisagens idealizadas e harmônicas da natureza e do meio ambiente, ofuscando a degradação ambiental provocada pelas atividades econômicas.

A crítica ambiental presente nas “belas mentiras” mostra como os livros didáticos difundiam as representações de natureza no contexto da década de 1970. Nosella (1978) observa que a natureza aparece representada em situações de beleza e harmonia ambiental. A natureza, afirma a autora (1978, p. 102), “da forma que é geralmente descrita pelos textos de leitura, parece ser um ambiente incontaminado, onde as árvores são os elementos mais citados, seguidos pelas flores e pássaros, os rios e o mar”. Além de se mostrar atualizada com as questões levantadas pela Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente (1972), Nosella (1978, p. 104) instiga uma reflexão crítica no sentido de perceber as representações de natureza que obscurecem a realidade ambiental:

A ideologia dominante, subjacente aos textos de leitura, com mensagens singelas sobre a necessidade da preservação da “árvore”, mascara as especulações que determinam a devastação de florestas, a contaminação de rios, mares do ar pelos produtos tóxicos das indústrias. Ao se referirem às árvores, ao ambiente natural, os textos não citam, nem analisam as causas do alarme muito mais premente de todos os cientistas do mundo, para o perigo da destruição do meio ambiente, empreendida sistematicamente pelo homem.

No livro *As belas Mentiras*, Nosella (1978) também analisou as imagens que cumprem um papel pedagógico central nos livros escolares destinados ao público infantil. No capítulo sobre “Capas e Ilustrações”, a autora dedicou um espaço para as representações relacionadas ao meio ambiente. Ao lado de uma das ilustrações citadas, Nosella (1978, p. 168) faz o seguinte comentário sobre a imagem: “As crianças vivem em harmonia perfeita com uma natureza deslumbrante, plena do colorido das flores, das borboletas e do arco-íris”. Numa imagem idealizada do meio ambiente urbano, salienta a mesma (p. 169) que “a mensagem ideológica deste desenho faz desaparecer num passe de mágica, os problemas urbanos e as contradições socioeconômicas existentes”.

No âmbito de nossa pesquisa, abordamos os livros didáticos de ensino de ciências com o propósito de identificar as concepções de homem e natureza; perceber o tipo de sensibilidade ambiental e a tendência antropocêntrica explícita ou implícita nos conteúdos, nas propostas de exercícios didáticos, nas ilustrações e na configuração geral de cada obra. Mesmo considerando as diversas possibilidades de uso e interpretações dos manuais didáticos, consideramos que os seus conteúdos e formas exercem uma forte influência na formação de uma visão de mundo acentuadamente antropocêntrica e especista.

## OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Historicamente, a cultura antropocêntrica autoriza a dominação ambiental, em prol do desenvolvimento humano, sendo assim, confere invisibilidade à exploração enquanto um problema social e ambiental. Preocupada exclusivamente com o desenvolvimento humano, desqualifica outros seres vivos, com objetivo permissivo de explorar em benefício de uma única espécie. Os hábitos e costumes culturais estão, intimamente, ligados, permitindo naturalizar a dominação dos outros seres. Por esse motivo, ao analisar textos e imagens pedagógicas, não se percebe com facilidade o sub julgamento que se faz, mesmo estando explícito nos livros didáticos.

O antropocentrismo presente nos livros didáticos é visível, mas não é enxergado como um problema, uma vez que o nosso costume cultural não censura a dominação humana ao mundo natural. Essa situação é denominada por Bachelard (1996) como “obstáculo epistemológico”. Vimos, mas não enxer-

gamos, pois, mesmo estando exposto visivelmente nos textos e imagens, não é fácil perceber, nos livros didáticos, a presença de um ensino escolar insensível a vida de outros seres. Para o teórico, é preciso de uma análise mais profunda,

Gaston Bachelard (1884-1962) é um crítico do racionalismo e um conceituado filósofo francês, poeta e cientista, estudou profundamente as ciências e a filosofia. Bachelard (1996, p. 18) adverte que “o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza” e que “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é gratuito. Tudo é construído”. Além disso:

O conhecimento adquirido pelo esforço científico pode declinar. A pergunta abstrata e fraca se desgasta: a resposta concreta fica. A partir daí, a atividade espiritual se inverte e se bloqueia. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, como o tempo, podem entrar a pesquisa [...] (BACHELARD, 1996, p. 19).

No âmbito da educação escolar, o autor supracitado nos instiga a problematizar como as ciências naturais concebem e ensinam a realidade do mundo natural. Consideramos que uma das causas da “crise ambiental” está relacionada com a visão de mundo da cultura antropocêntrica. Por isso, problematizamos o conhecimento científico adaptado para o ensino de ciências, usando a noção de “obstáculo epistemológico” de Bachelard (1996). Consideramos o conteúdo da pedagogia antropocêntrica como um obstáculo epistemológico que dificulta a compreensão da realidade natural como um sistema ecológico integrado.

Outro instrumento conceitual usado em nossa pesquisa foi o conceito de sensibilidade ambiental de Keith Thomas, nascido em 1933 é um historiador britânico, que em 1983 publicou sua obra, *O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação a plantas e aos animais (1500-1800)*. Thomas (2001). Esse conceito nos instigou a perceber as diferentes sensibilidades que estão presentes no contexto histórico humano. Esse historiador narra seus estudos a partir de investigações realizadas na Inglaterra no período de 1500

a 1800. Ele afirma que os ingleses justificaram a superioridade do homem alegando que a espécie humana possuía três características que lhes autorizavam a dominar o mundo natural: a fala, a razão e a religião. Ele analisou hábitos e costumes ingleses, sob a ótica do predomínio humano; observou que, com o desenvolvimento da História Natural, os conhecimentos populares foram, gradualmente, sendo substituídos pelo conhecimento científico. Antigas superstições, ignorância e preconceitos foram superados; e o saber acumulado das antigas gerações foi aproveitado e ampliado por meio dos estudos dos naturalistas, os quais foram decisivos para a construção do conhecimento científico e para o surgimento de uma nova sensibilidade ambiental em relação a animais e plantas. Essa nova sensibilidade ambiental se disseminou pela sociedade inglesa. Surgiu, então, o gosto pela estilização da paisagem natural, como o plantio de árvores, hortas e jardins ornamentais. Em relação aos animais, desenvolveu-se um tratamento mais humanizado. Em síntese, o predomínio da atitude antropocêntrica é visivelmente hegemônico no século XX, mas a sociedade inglesa mudou a forma de ver e se relacionar com as espécies do mundo natural no decorrer do período moderno; a arrogância antropocêntrica foi questionada e contestada; o surgimento de novas sensibilidades transformou o modo de ver e se relacionar com animais e plantas.

No século XX, a sociedade contemporânea universalizou o ensino escolar, instituindo um sistema educacional que atinge a ampla maioria das populações dos países modernos. Pelo sistema educacional, cada Estado difunde concepções de natureza por meio das diretrizes curriculares, práticas de ensino, livros didáticos etc.

Grün (2005) aponta que, posteriormente a Newton, foi preciso socializar as ideias científicas devido à transformação do processo de comercialização e industrialização sendo necessário remodelar o currículo escolar e democratizar esse ensino para as massas; assim, ocorreu a exigência da presença das ciências no currículo escolar. No entanto, fazia-se necessário separar o Estado da Igreja no âmbito da educação para não interferir nesse processo no qual a educação contribuiria também para a formação de mão de obra qualificada.

Desde o início, o sistema educacional moderno encontra-se em estado permanente de crise e mudança. Cada país faz sua reforma educacional de tempos em tempos; e, no interior do sistema, há campos de disputas teóricas e ideológicas. A crítica ao ensino tradicional, por exemplo, tem uma longa traje-

tória. No ocidente europeu, podemos vislumbrar a fase inicial dessa trajetória no contexto do Renascimento e surgimento da ciência moderna. No Brasil, a fase inicial dessa jornada sistemática de crítica à educação tradicional tem seu marco de referência com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova datado de 1932, escrito no governo Vargas, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Independente das mudanças de métodos, sejam eles tradicionais, científicos, liberais, preservacionistas ou conservacionistas, o que se percebe é que não houve rupturas com o antropocentrismo, o problema não só permanece, como passa despercebido. Em decorrência dessas limitações do ensino, a pertinência ou não das críticas provenientes da filosofia e ciência moderna, poucos filósofos e educadores perceberam a gravidade da perspectiva antropocêntrica na teoria e prática da pedagogia escolar. No âmbito da cultura antropocêntrica, usamos o termo especismo, desenvolvido por Peter Singer, um filósofo australiano que reside nos Estados Unidos; e atua na área de ética prática, tratando questões de ética e bioética; é autor da obra *Libertação Animal*, cuja primeira edição é de 1975. Ao refletir sobre o domínio do homem e apresentar uma breve história do especismo, Singer (2010, p. 268) lembra que “para acabar com a tirania precisamos antes de tudo entendê-la”; é fundamental conhecer a origem dos problemas. Ser correto e ético com a natureza implica em fazer escolhas menos especistas, abrir mão das vaidades, hábitos e costumes em benefício de outras espécies. Essa opção ainda não sensibilizou a maioria da população humana. Entretanto, professores e pesquisadores não podem ficar indiferentes em relação aos dispositivos da ideologia especista, que se difunde pelo sistema escolar. Qualquer forma de violência deve ser questionada e contestada.

Singer (2010) considera lamentável que nenhuma mudança radical tenha ocorrido com os novos saberes humanos. Ao contrário, no mundo contemporâneo, a dominação e a exploração animal se expandem proporcionalmente com o desenvolvimento da indústria capitalista. A visão antropocêntrica reforça a atitude que reduz a natureza a um conjunto de “recursos naturais” disponíveis para alimentar e sustentar o modo de vida das sociedades humanas. Singer (2010) enfatiza, ainda, que sempre houve a presença de pensadores contrários à dominação natural, no entanto eles foram marginalizados e esquecidos pela versão histórica das forças hegemônicas.

No século XVIII, Rousseau já percebia que uma das causas da corrupção dos costumes da cultura europeia estava relacionada com o grau de analfabetismo ecológico das classes dominantes e com o mundo artificial construído com a evolução das ciências e das artes. No mundo contemporâneo, a cultura artificial e a ignorância ambiental se expandiram em escala global. De um modo geral, o sistema de ensino incorporou a pedagogia antropocêntrica, a qual foi internalizada nas diretrizes curriculares, nas práticas de ensino e nas produções de conhecimentos. Uma mudança no ensino exige uma nova postura de ver e agir no mundo natural. Abordar a provável problemática da crise ambiental é tão complexo quanto deixar de se preocupar com a crise provocada por este modelo social insustentável. Ultrapassar as fronteiras do individualismo egocêntrico e dominador não é tarefa simples. Em tempos de “crise ambiental” e “mudanças climáticas”, a escola não pode mais reproduzir a tradicional concepção de natureza da tradição judaico-cristã e muito menos a visão de natureza da ciência moderna positivista.

Por isso, a alfabetização ecológica se faz necessária no cotidiano do ambiente escolar, uma vez que “estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza” (CAPRA *et al.*, 2006, p. 15). A escola, ao assumir essa postura de aproximação das crianças com a natureza, desperta o respeito e a paixão pelo próprio planeta. As gerações futuras podem se desenvolver preenchendo essa enorme lacuna existente entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentável.

## ENSINO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O conceito de “pedagogia antropocêntrica” vem sendo desenvolvido pelo GEPHAE - Grupo de Estudo e Pesquisa em História Ambiental e Educação – desde 2008. O GEPHAE caracteriza e problematiza a visão antropocêntrica como a visão que representa a espécie humana como a espécie mais inteligente, superior e racional, que expressa a visão de que o mundo foi criado para o benefício exclusivo da humanidade; para ser dominado e governado por essa espécie. No campo da História da Educação, estuda a concepção de homem e natureza, procurando caracterizar as tendências da pedagogia antropocêntrica. Usa o termo “pedagogia” para enfatizar o aspecto educativo do antropocentrismo no cotidiano escolar e no pensamento educacional.

O GEPHAE atua no campo da História da Educação com a perspectiva da História Ambiental. Considera a “crise ambiental” como um dos maiores problemas criados pela civilização moderna contemporânea; e parte da premissa básica de que o ser humano não nasce antropocêntrico, ele se torna pretensamente antropocêntrico no ambiente cultural em que vivemos.

A partir dos estudos promovidos pelo grupo de pesquisa adotamos uma modalidade de classificação dos livros didáticos, reconhecendo as limitações e problemas quando se faz uso desse recurso. Nossa intenção foi caracterizar e diferenciar a concepção de natureza cristalizada nos livros didáticos analisados. A classificação procura identificar a perspectiva de natureza predominante em cada obra. Nesse sentido, os livros didáticos foram classificados tendo como referência cinco diferentes tendências pedagógicas. Identificamos a primeira tendência como **pedagogia antropocêntrica tradicional**; a segunda tendência por **pedagogia antropocêntrica científica** – positivista e progressista; a terceira por **pedagogia antropocêntrica liberal**; a quarta tendência por **pedagogia antropocêntrica conservacionista**; e a quinta como **pedagogia antropocêntrica preservacionista**. Todas essas tendências pedagógicas e concepções estão explicadas na dissertação de mestrado de Constante (2014) intitulada: A pedagogia antropocêntrica em livros didáticos de ciências (1960-1970). Uma breve apresentação das tendências:

## PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA TRADICIONAL

Os livros didáticos que apresentam predominância da pedagogia antropocêntrica tradicional são aqueles que apresentam o pensamento pedagógico que concebe e valoriza a ideologia do “homem racional”; atitude pedagógica que acredita na superioridade natural dos seres humanos em relação às espécies não humanas; prática pedagógica utilitarista que estimula a exploração do mundo natural em benefício dos seres humanos; que não demonstra preocupação ou sensibilidade em relação à violência contra animais não humanos e com a degradação ambiental; adota a teoria cristã do criacionismo e incorpora a concepção do texto bíblico dos gêneses, o qual fala da criação dos animais para o bem estar do homem.

A pedagogia antropocêntrica tradicional de ensino naturaliza a dominação animal. Esse ensino não mostra a relação do ciclo vital dos seres vivos e dificulta a compreensão de natureza interligada, mantenedora da vida no planeta. Ao abordar a visão fragmentada e utilitarista, rompe a valorização da diversidade das espécies que possibilitam o equilíbrio ambiental.

A Figura 1, em que o animal é qualificado em útil ou não à espécie humana, apresenta a pedagogia antropocêntrica tradicional:

Figura 1 – Animais úteis e nocivos



Fonte: Santos, 1973, p. 157-158.

## A PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA CIENTÍFICA (POSITIVISTA E PROGRESSISTA)

Nos livros analisados, essa tendência antropocêntrica foi a que predominou. Tudo indica que o contexto da Guerra Fria e o entusiasmo pela política desenvolvimentista contribuíram para a valorização da ciência e tecnologia no Brasil. De um modo geral, percebe-se que os livros didáticos de ensino de ciências, editados nas décadas de 1960 e 1970, destacam a importância da arti-

culação do conhecimento científico com o ensino escolar. Observa-se também uma preocupação em articular a formação curricular da população escolar com o desenvolvimento econômico do país. Com esse propósito, o Ministério da Educação estimulou e autorizou a tradução de livros estrangeiros, dos Estados Unidos principalmente, para qualificar o ensino escolar brasileiro

De modo geral, os livros didáticos em que predomina a tendência antropocêntrica científica demonstram fé entusiasmada no poder científico e tecnológico. As técnicas artificiais rompem os ciclos naturais e ignoram as consequências danosas da destruição de ecossistemas. A prepotência humana em sentir-se superior à natureza tem garantido diversos desastres ambientais.

A coleção didática organizada por Almenor Tacla se fundamenta em uma concepção de ensino baseada em alguns dos princípios metodológicos defendidos pelos pensadores da Escola Nova; propõe um ensino ativo orientado pelo método científico e centrado nas crianças; é uma coleção que procura fornecer instrumentos metodológicos para superar o ensino tradicional. Do ponto de vista ecológico, no entanto, é uma coleção didática configurada para a educação e formação do homem antropocêntrico.

Ao sugerir uma experiência pedagógica com criação de galinhas, o livro didático de ensino de ciências de Tacla, segue alguns dos princípios básicos da Escola Nova. Sugere atividades ativas. Entretanto, além de naturalizar os animais em cativeiro, apresenta a imagem de gaiolas incompatível com a vida saudável das aves.<sup>1</sup>

Aves, porcos, bois e cavalos são os principais seres vivos que a cultura humana transformou em propriedade particular e produto de consumo. Justifica-se a exploração e morte dos animais pela utilidade na alimentação, no trabalho e na produção de objetos de interesse humano. No âmbito do mercado capitalista, os animais representam oportunidade de lucro.

Os “animais úteis” ao homem são submetidos a todo tipo de exploração e manipulação. Para a cultura antropocêntrica hegemônica, os animais são meros objetos de consumo. Os criadouros no qual são submetidos provocam sofrimento e exploração. Nos livros didáticos de ensino de ciências, usam-se imagens ilustrativas que naturalizam os animais em cativeiros.

---

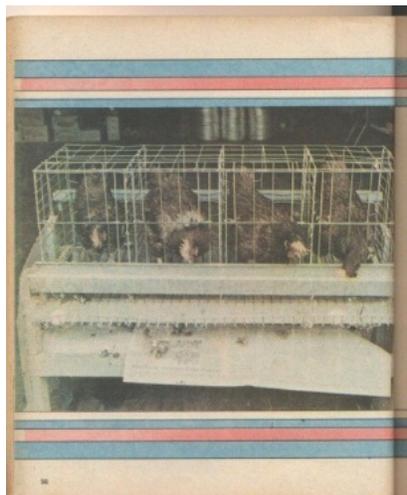
1 Na década de 1970, o agronegócio já estava em expansão no Brasil rural, e o governo apoia tais empreendimentos.

Na década de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, amplia-se a crítica contra a exploração e violência aos animais; denuncia-se o alto índice de stress, os maus tratos e o uso de produtos químicos para alterar o metabolismo natural dos animais. Na obra *Libertação Animal*, cuja primeira edição é de 1975, Peter Singer denuncia a tortura nos cativeiros e abatedouros industriais. Ele mostra o processo de modernização da indústria da alimentação animal:

O primeiro animal a ser removido das condições relativamente naturais da fazenda tradicional foi a galinha. Os seres humanos usam-na de duas maneiras: para obter carne e para obter ovos. [...] O passo essencial para transformar a galinha em itens manufaturados foi confiná-las em galinheiros fechados. [...] alguns produtores utilizam gaiolas empilhadas com vistas a criar um número maior de aves no mesmo galpão [...] (SINGER, 2010, p. 145).

Na Figura 2, coletada do 2º volume, 2ª Série, a pedagogia antropocêntrica científica é representada a partir de um ensino voltado ao lucro exploratório:

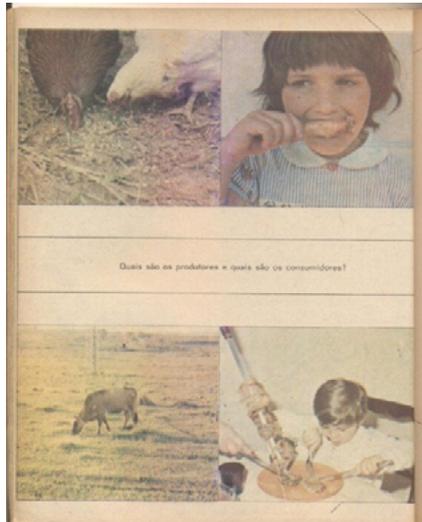
Figura 2 – Como criar galinhas em cativeiro?



Fonte: Tacla, 1977, p. 56.

Na Figura 3, por sua vez, referente ao livro da 3ª série, o animal é inferiorizado, tornando-se importante apenas para a dieta humana:

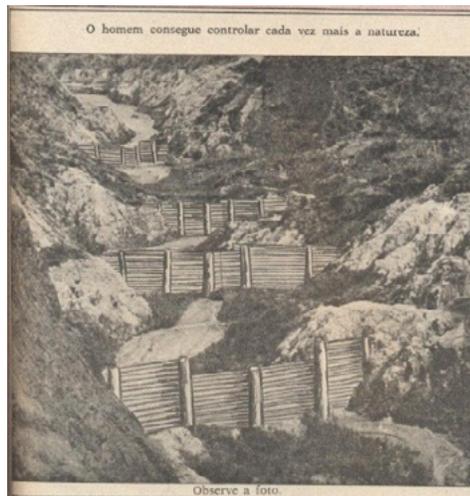
Figura 3 – Consumo de carne



Fonte: Tacla, 1977, p. 44.

Na Figura 4, pode-se observar que o homem é enaltecido por sua capacidade de dominar a natureza no título da imagem presente no material didático: “O homem consegue controlar cada vez mais a natureza”.

Figura 4 – Controle do homem sobre a natureza



Fonte: Tacla, 1977c, p. 41.

## PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA LIBERAL

Dos livros analisados, dois (02) demonstram a predominância da pedagogia antropocêntrica liberal. Nesse ensino, a concepção de natureza é representada como um recurso que deve ser racionalmente explorado para promover o desenvolvimento econômico. O conhecer para empreender tem como objetivo qualificar a mão de obra, incentivar habilidades e competências na intenção de contribuir com o progresso do país. O mundo natural é transformado através do trabalho visando beneficiar exclusivamente a espécie humana.

A Figura 5 representa a pedagogia antropocêntrica liberal, a qual não demonstra preocupação com a saúde humana e com a vida dos animais, bem como é permissiva quanto ao uso de agrotóxico.

Figura 5 – Aproveitamento do Solo



Fonte: Souza, 1979, p. 155).

Sobre a terra há a seguinte narrativa: “O solo é bem aproveitado pelo homem para o cultivo da agricultura. Do solo o homem retira grande parte dos seus alimentos. É do solo também que o homem retira muitas riquezas minerais, como o ouro, a prata, o ferro e outras” (SOUZA, 1979, p. 155). A maior importância da terra é oferecer, aos humanos, vantagens nutritivas e econômicas. Na ilustração, o uso de agrotóxico; no texto, a exploração do solo com a produção agrícola. Em nenhum momento, problematiza-se os malefícios dessas ações.

Nas atividades, encontramos questões de completar, relacionar, assinalar e responder de acordo com o texto. Mesmo em questões mais abertas, com alternativas pessoais, sugere a visão utilitarista, como é possível perceber na Figura 6 abaixo, a qual inferioriza a vida a favor do desenvolvimento econômico.

Figura 6 – Atividades sobre o uso da água

**ATIVIDADES**

1 – Assinale as afirmativas corretas:

O homem aproveita o solo.  
 São as águas que empurram as embarcações a vela.  
 A força das águas é aproveitada para a produção de eletricidade.  
 O solo é aproveitado para plantações.  
 Os ventos não movimentam os moinhos.

2 – Pense bem e responda:

Qual o mais importante aproveitamento da água?  
*.....Produção de eletricidade nas usinas hidrelétricas.....*

Por quê?  
*.....A eletricidade movimenta as máquinas e as indústrias.....*

Fonte: Souza, 1979, p. 156.

De acordo com a atividade acima, a função mais importante no aproveitamento da água é “a produção de eletricidade nas usinas hidrelétricas” porque “a eletricidade movimenta máquinas e indústrias”. Esse raciocínio provoca incoerência por desassociar a água como elemento primordial à vida de todas as espécies. O livro demonstra valorizar a produção industrial visando o desenvolvimento.

## PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA PRESERVACIONISTA

Para caracterizar a predominância da pedagogia antropocêntrica preservacionista, apresentamos o livro *Explorando as ciências nas escolas primárias*. Nessa obra, a concepção de ensino sugere preservar o mundo natural ou os “recursos naturais” visando o desenvolvimento da civilização humana. Nele, conseguimos identificar medidas para “proteção da natureza” e exploração racional dos recursos naturais com vistas a um modelo de desenvolvimento econômico eficiente; bem como a manifestação de crítica ambiental contra atividades econômicas que devastam “irracionalmente” florestas e recursos naturais, comprometendo o desenvolvimento futuro da sociedade.

Ao explicar a metodologia de ensino de ciências, a autora demonstra sensibilidade ambiental por descrever que a aprendizagem significativa só pode ser conquistada pela criança por meio de suas experiências com o mun-

do natural. Por isso, lembra o quanto é importante o ensino dessa área para a formação do cidadão.

Quando uma criança pesquisa, quando formula hipóteses, observa, experimenta; quando aprende a deixar a natureza falar permitindo-lhe responder com simplicidade às suas perguntas simples, começa a entender as relações entre o meio e o ser vivo, aprendendo a ser mais paciente, mais humilde, mais tolerante, mais responsável e também mais capaz em aprender (BETHLEM, 1970, p. 11).

O princípio de aprendizagem embasado na relação com a natureza, utilizado pela autora, aproxima-se da ideia de Educação Natural proposta por Rousseau. Capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa que recupere o sentimento humano em pertencer à natureza, pois tal distanciamento tem resultado em crises ambientais cada vez mais graves e frequentes.

No livro, o método de ensino propõe o despertar do conhecimento através da observação da natureza, seja ela direta ou indireta, pela criação de hipótese e experimentações. Para essa autora, a aproximação do aluno com o meio ambiente vai ao encontro da formação de um ser mais envolvido com a conservação do meio ambiente. Bethlem (1970, p. 11) acrescenta:

Quando levamos nossos alunos a observar a natureza, a respeitá-la e a aprender a importância das florestas e dos recursos naturais na vida da humanidade, a descobrir a interdependência existente entre os seres, estamos ajudando-os a desenvolver uma atitude científica, bons hábitos sociais e cívicos.

Na interpretação do trecho acima, percebemos que faz parte do currículo oculto “aprender para dominar”, reconhecer a importância dos “recursos naturais” para a humanidade significa explorar a natureza de forma racional garantindo às futuras gerações a mesma possibilidade em manter-se.

A autora aponta que os conceitos científicos não são formados aleatoriamente e sim pelas experiências vivenciadas. O ensino deve partir da realidade da criança. O professor deve motivar as falas na intenção de perceber o que a criança sabe, para poder atuar se houver erro ou contribuir se estiver no

caminho certo, ampliando ainda mais os conceitos. Bethlem (1970, p. 17) cita um exemplo:

Uma criança, à vista de um sapo levado para a sala de aula, pode ter nojo, outra pode ter medo, até. As experiências anteriores dessas crianças foram, sem dúvida, negativas.

De posse de conceitos errados, será lenta a transição para formar um novo conceito de que o sapo é um animal útil ao homem, que devemos cuidar e proteger.

Nessa citação, fica evidente a manipulação do animal frente às experiências em sala de aula; a proposta em formar novos conceitos tem como intenção garantir a vida do animal por ser ele “útil ao homem”. O habitat natural do sapo não é a sala de aula, submetê-lo representa violência a esse animal. A dificuldade em reconhecer que essa proposta de ensino é antropocêntrica significa obstáculo epistemológico à educação ambiental.

Bethlem (1970) sugere o uso de outros livros e leituras para ampliar as discussões. Ela apresenta um resumo informativo do texto “A Floresta é Vida”, de José Mariano Filho, que aborda assuntos sobre conscientização e preservação ambiental.

A queimada é o morticínio global, a chacina inconsciente e cruel das árvores que compõe a floresta. Destruindo todo o elemento vegetal, sacrifica inutilmente as mais preciosas essências em vida e em crescimento, destrói o solo, abandona o húmus à ação das enxurradas que reduzem a terra à esterilidade; degrada o padrão florístico; transfigura a paisagem; afugenta as aves e animais silvestres e aniquila a flora microbiana (BETHELEM, 1970, p. 38).

Mesmo tendo predominância da pedagogia preservacionista, Bethlem (1970) demonstra compartilhar com as ideias de sensibilidade e preservação ambiental de José Mariano. A diferença entre conservação e preservação ambiental se deve ao fato de que conservar significa garantir a natureza para o benefício humano; enquanto preservar vai além da vida humana e atua como uma prática de valorização da vida de outras espécies, mas a vida humana permanece sendo a mais importante.

Paralelo às discussões conservacionistas, encontramos atividades de ensino que reforçam o antropocentrismo. A autora recomenda a prática de experimentações como suporte ao ensino, e sugere organizar com os alunos uma pequena coleção de animais (BETHLEM, 1970, p. 33-34):

Durante o estudo de animais, vegetais e rochas, o professor pode iniciar o Museu de Ciências ou orientar seus alunos na organização de uma pequena coleção. Muitos animais servem para formar uma coleção: vários insetos, sapos, rãs, e camaleões, alguns crustáceos, estrelas-do-mar, corais etc. Só deve ser coletado animais que não oferecem perigo. Se a coleção for de insetos deve-se proceder da seguinte maneira:

coletá-los com uma rede [...]

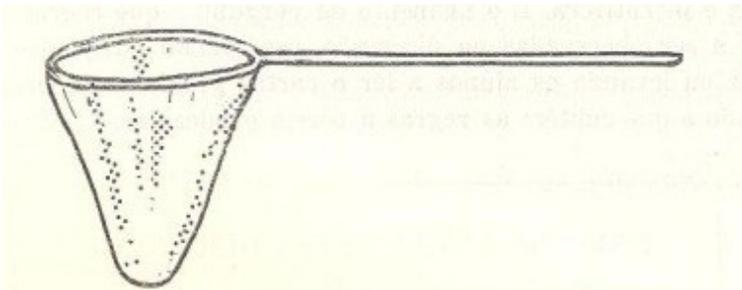
segurá-los por fora com uma das mãos e retirá-los com a outra.

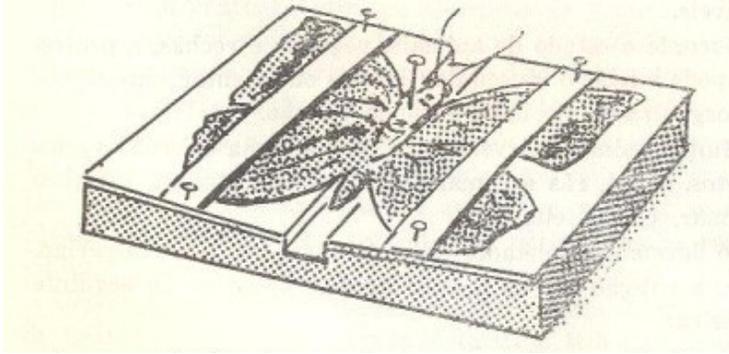
colocá-los em frascos de boca larga contendo um pouco de algodão embebido em éter [...]

O animal é anestesiado e morre ao fim de um dia, aproximadamente. Espetá-los ao meio com um alfinete (de preferência alfinetes adequados chamados entomológicos) para prende-los no mostruário (o alfinete deve atravessar o tórax um pouco acima da linha mediana).

Em meio ao texto, a ilustração (Figura 7) explica, visualmente, como deve ficar o animal, representando a pedagogia antropocêntrica preservacionista, que ensina a preservar e enaltece a beleza, mas se mantém utilitarista:

Figura 7 – Coleção de animais





Fonte: Bethlem, 1970, p. 34).

Ela segue a explicação:

Alguns animais e vegetais podem ser conservados em meio líquido. Se há a desvantagem de perderem com o tempo a cor natural, por outro lado seus tecidos moles são conservados (sapos, rãs, e camaleões, por exemplo) [...]. Neste caso logo depois de mortos devem ser lavados numa solução bicarbonatada e mergulhados no líquido conservador (álcool 70 graus ou solução de formol a 10%; para os animais marinhos convém preparar a solução de formol com água do mar) (BETHLEM, 1970, p. 35).

Experiências com animais é o ápice do antropocentrismo. Além de promover sofrimento e morte, os experimentos distanciam a compaixão das crianças com a vida de outros seres. A perda da sensibilidade ambiental desperta o sentimento de superioridade e dominação. No entanto, dificilmente essa falha é caracterizada. De acordo com Bachelard (1996), para romper com os obstáculos epistemológicos, é preciso “ficar vigilante”.

Por esse motivo, é necessário identificar o antropocentrismo como obstáculo à um ensino ecológico. Superar esse problema pode contribuir na promoção de respeito humano para com a diversidade de espécies animais e vegetais.

Singer (2010) denomina “especismo” as atitudes de exploração e o domínio humano. Ele afirma que, para combater essa ação destrutiva, é preciso reconhecer suas origens.

Para acabar com a tirania precisamos, antes de tudo, entendê-la. O domínio dos animais humano sobre outros animais se expressa na prática, [...] procedimento congêneres, como o assassinato de animais selvagens por esporte ou para lhe tirar a pele. Essas práticas não devem ser vistas como aberrações isoladas. Podem ser apropriadamente compreendidas como manifestação da ideologia de nossa espécie, isto é, como atitudes que nós animais dominantes, temos em relação a outros animais (SINGER, 2010, p. 269).

Ao discorrer sobre o domínio do homem ocidental, Singer (2010) percorre brevemente a história do pensamento especista. Ele passa por três períodos históricos, entre eles o Pré-cristão, o Cristão e o Iluminismo. No período Pré-cristão, a teoria criacionista defende que o mundo foi criado para o homem, com permissão divina para dominar todos os seres vivos da terra, dos mares e ares. Já no pensamento Cristão, o que diferencia os humanos dos animais são a alma e a fé na ressurreição, que tem princípio na racionalidade, linguagem e religiosidade. Tais características representam capacidade em dominar todas as espécies julgadas inferiores. Mais adiante, alcançando os pensamentos atuais, o Iluminismo apresenta o conhecimento como poder a todas as coisas, o saber científico torna o homem apto a explorar e dominar o mundo. Singer (2010) afirma a existência de pensadores contrários ao especismo, e aponta que, mesmo sendo minoria, esses sujeitos foram fundamentais para fortalecer o movimento em defesa animal.

Ao propor aulas alternativas e trabalho direto com a terra, Bethlem (1970, p. 66) sugere: “Vamos fazer uma horta” e explica o que é mais apropriado, como fazer, qual o local, quais ferramentas, algumas hortaliças, sugestão de cultivo, preparo dos canteiros, manutenção do plantio e recomenda: “Regue todos os dias pela manhã e à tarde. Capine sempre que necessário. As mudas precisam desenvolver-se sem a concorrência de ervas daninhas”. Para evitar problemas com a plantação, a autora descreve:

Evite as pragas e doenças. Para combater doenças e pragas das hortaliças, sem maiores preocupações técnicas, arrancam-se as plantas doentes e pulveriza-se preventivamente, de quinze em quinze dias, com uma pequena

bomba manual. Contra as manchas das folhas, usa-se o pó bordalês; contra as lagartas que comem as folhas, arseniato de chumbo, e, contra pulgões, sulfato de nicotina. *Cuidado! Esses produtos são venenosos!* (BETHELEM, 1970, p. 66).

O texto ensina a fazer uma horta e finaliza enfatizando a importância em usar agrotóxicos, atitude comum na década de setenta e que se estende até os dias atuais, reconhecida como solução científica para um país agrário. Esse texto exemplifica os equívocos das descobertas científicas, em relação aos quais o ensino deve ficar atento. A proposta da autora em fazer uma horta é boa, mas naturalizar o uso de venenos sem problematizar criticamente significa fragilizar o ensino. O uso de inseticidas interfere na vida de muitas espécies, sendo prejudicial, inclusive, aos humanos.

De acordo com Bachelard (1996), o conhecimento científico pode causar obstáculo epistemológico, sendo preciso desconstruir certas verdades que impedem o novo espírito científico de emergir, superar o mito de um saber concluído, único e correto, dando margens para novas descobertas, capazes de superar equívocos tais como os “benefícios dos agrotóxicos”. Por esse motivo, o ensino crítico possibilita perceber falhas no processo de elaboração do conhecimento, possibilitando corrigir os erros.

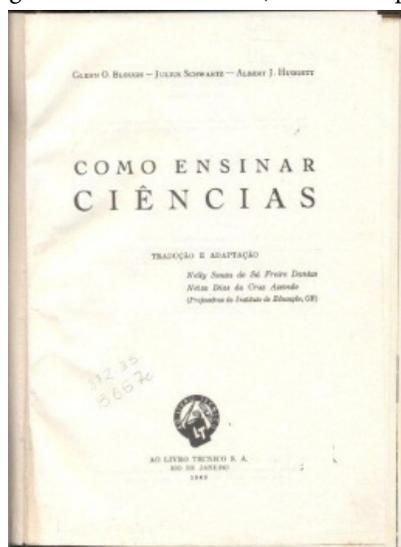
## 5<sup>a</sup> - Pedagogia antropocêntrica conservacionista

Esse pensamento pedagógico procura superar a visão utilitarista e economicista da cultura humana em relação à natureza; explicita uma preocupação com a proteção da natureza diante dos impactos ambientais negativos provocados pelo progresso econômico da sociedade moderna: pelas atividades agropecuárias, industriais, comerciais e individuais; sensibilidade pedagógica que acredita no aprimoramento moral do caráter humano por meio do conhecimento ecológico e valor estético e espiritual da natureza; prática pedagógica que acredita no valor intrínseco da natureza, sem os tradicionais condicionantes dos interesses materialistas; que ressalta a importância do ensino dos princípios básicos da ciência ecológica; expressa críticas contra práticas de degradação ambiental, contra a violência animal e valoriza os sentimentos hu-

manos em relação a animais domésticos e selvagens, mas o ser humano ainda está no centro do paradigma.

Para demonstrar a predominância da pedagogia antropocêntrica preservacionista, apresentamos o livro *Como ensinar ciências*, de Blough (1965), o qual se trata de uma tradução adaptada, para o Brasil, do livro *Elementary-School Science and How to Teach It*, de Glenn O. Blough, Julius Schwartz e Albert J. Huggett. A edição brasileira diz respeito à versão original de 1958 e foi viabilizada pela Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil (USAID), em “[...] prol da Aliança para o Progresso”.

Figura 8 – Folha de rosto (livro sem capa)



Fonte: Blough (1965).

O livro é apresentado pelos autores de forma modesta, reconhecendo ser apenas mais um material entre tantos outros que o professor pode e deve usar. Ele propõe metodologias, atividades e textos para aprender e ensinar a disciplina de ciências. Aponta a infância como o melhor período para a aprendizagem. Ao professor, incentiva autonomia para elaboração de novos saberes e enaltece a desenvoltura do imprevisto que busca superar as dificuldades de ensino.

Figura 9 – Sugestões de atividades



Fonte: Blough, 1965, p. 396).

Levando-se em consideração que, na década de 1950, nos Estados Unidos, e, na década de 1960, no Brasil, a maioria das escolas ainda estava envolta em um ambiente natural em quase tinha contato direto com matas, árvores, animais, insetos etc., os autores organizaram os capítulos propondo um ensino de Ciências no contato direto com o meio natural. Os textos temáticos explicam noções básicas sobre as diferentes espécies do reino animal e vegetal, estimulam os leitores a observar atentamente a natureza, sugerem roteiros de planejamento para experiência e saída de campo. Na seção “Procure Descobrir”, por exemplo, propõe-se:

Visitem uma estufa e descubra com as plantas [...]; Visite uma flora para conhecer novos tipos de fertilizantes [...]; Organize uma coleção de plantas [...]; Visite um orquidário ou um viveiro para descobrir [...]; Colecione seis espécies diferentes de insetos e observe [...]; Observe um mamífero, um réptil, uma ave, um peixe ou um batráquio [...]; Colecione ovos de rãs e observe seu desenvolvimento; Observe a existência de vida animal e vegetal diretamente em um lago, terreno baldio, pântano, gramado, floresta, rio, praia, campo [...] (BLOUGH 1965, p. 242-243).

As atividades sugeridas proporcionam aproximar as crianças do mundo natural e, assim, reconhecer as espécies vivas e a diversidade existente.

No entanto, interferências e manipulação animal também fazem parte dessas sugestões, representando, assim, a presença da pedagogia antropocêntrica. O conhecer para dominar se mantém.

Figura 10 – Observação do meio natural



Fonte: Blough, 1965, p. 393.

Na imagem acima, a partir de uma pedagogia antropocêntrica conservacionista, propõe-se estudo de campo, busca-se compreender a conexão ambiental.

Pedagogicamente, *Como ensinar Ciências* é um livro que se propõe a superar o ensino tradicional, aquele ensino que se restringe ao livro didático e “aprisiona” as crianças em uma sala de aula. Propõe um ensino de ciências por meio da qual se desenvolvem conceitos com atividades práticas de observação direta do mundo natural. Entretanto, no conjunto, predomina uma visão fragmentada da natureza. Os conteúdos sobre os seres vivos seguem a forma clássica da ciência biológica moderna; identificam as espécies de animais e plantas, descrevem-se as suas respectivas características e particularidades; fala-se das

classificações, dos gêneros, das famílias, do comportamento, dos hábitos. As atividades de observação e experiência têm sempre o propósito do descobrir e conhecer.

Vale ressaltar que o livro demonstra sensibilidade ecológica, valoriza a infinita diversidade de seres vivos que compõem o planeta, no entanto, mesmo reconhecendo o interesse humano, o texto nega a superioridade dessa espécie, apresentando-a apenas como uma entre as milhares de vidas.

Por esse motivo, caracterizamos, nessa obra, a predominância da pedagogia preservacionista, mas a ideia conservacionista aparece em alguns textos. O uso de termos “conservação de nossos recursos” e “animais úteis e nocivos” caracterizam o conservacionismo por denominar a natureza como benefício às espécies.

Os autores denunciam a civilização humana ocidental parcialmente culpada e responsável pela crise ecológica; seu poder de destruição da natureza reflete a insustentabilidade. Eles tecem uma comparação ao modelo de vida sustentável dos nativos americanos devido aos hábitos equilibrados com a terra, a água e os alimentos, em que a riqueza do solo não era explorada.

Os índios eram os únicos habitantes da vasta região. Eles raramente destruíam os recursos naturais. Só matavam os animais quando necessitavam de alimento. Só cortavam as árvores quando havia necessidade de combustível ou quando precisavam de uma pequena área para plantação. E o solo naturalmente não era usado (BLOUGH, 1965, p. 372).

A narrativa denuncia que a interferência promovida pelo processo de colonização na América destruiu as características de equilíbrio ambiental. Os nativos foram mortos ou aculturados. O excesso da exploração das árvores resultou em campos de mata nativa devastados. A monocultura excluiu a diversidade de cultivo. Os animais passaram a ser mortos em grande escala para o proveito das peles e da carne. O livro segue relatando a destruição e chama atenção para a preservação e conservação:

Evidentemente conservação não significa que nunca se possam matar animais da floresta, comestíveis ou de pele

aproveitável, aves e peixes. Se não eliminasse o excesso, muitos morreriam de fome, ou eles se tornariam tão numerosos que destruiriam as plantações. A utilização dos animais deve ser feita com sensibilidade, como de qualquer outro recurso (BLOUGH, 1965, p. 373-374).

Ao enaltecer as comunidades primitivas pelo equilíbrio ambiental, Blough (1965) aponta ser esse o melhor modelo de conservação a ser seguido. Capra (2006, p. 13) também faz a mesma defesa:

A chave para essa definição operacional, e a boa nova para quem está empenhado na sustentabilidade, é a compreensão de que não temos que criar comunidades humanas sustentáveis a partir do zero. Podemos aprender com as sociedades que se sustentaram durante séculos.

O texto relata os problemas ambientais e responsabiliza o homem por causar desequilíbrio natural.

Em condições naturais, o solo, as plantas que o cobrem e a quantidade de água tendem a manter-se em equilíbrio. Quando o homem prejudica este tipo de equilíbrio destruindo, por ignorância ou por falta de cuidado, a cobertura vegetal, surgem os perigos, resultando frequentemente, em tempestades de areia, desertos e vales arruinados, falta d'água, rios poluídos e enchentes devastadoras (BLOUGH, 1965, p. 388).

A Figura 11 também expõe essa denúncia, uma vez que critica a dominação ambiental, que resulta desequilíbrio ao meio social:

Figura 11 – Desequilíbrio ambiental.



Fonte: Blough, 1965, p. 387.

No texto “inimigos da floresta”, o homem é descrito como principal responsável pela destruição. As florestas são reconhecidas e valorizadas pelo autor por protegerem o solo, a água e os animais que nelas constroem suas moradias, elas também podem servir de recreações para os humanos e fornecer madeira. Ele critica a exploração, a degradação e os desequilíbrios, mas aponta a existência de outros inimigos: o fogo, as tempestades, a proliferação de animais e as doenças.

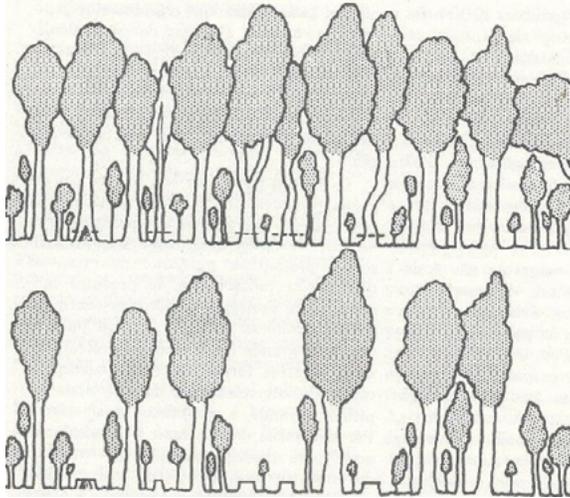
O homem já abateu mais de três quartos das florestas dos Estados Unidos da América do Norte. Atualmente o número de árvores cortadas é muito maior do que o de plantadas. É preciso reduzir os números de cortes ou aumentar a produção de reflorestamento (BLOUGH, 1965, p. 380).

O texto não só denuncia a espécie humana, como também chama a atenção para a mudança de hábitos. Aponta que o reflorestamento é uma necessidade não suprida e que o desmatamento permanece e pouco se preocupa com a redução do consumo.

A Figura 12, por sua vez, aponta para um ensino preocupado em conservar a vida vegetal, para manter, no futuro, as espécies envolvidas, e é descrita da seguinte forma:

Comparamos aqui uma chamada floresta natural com uma outra de onde foram cuidadosamente retiradas algumas árvores. Árvores altas e eretas são necessárias à produção de boa madeira. Analise o desenho superior e você verá por que muitas árvores são inúteis à produção de madeira. O esquema inferior mostra o resultado do corte cuidadosamente planejado (BLOUGH 1965, p. 382).

Figura 12 – Uso racional quanto ao corte de árvores.



Fonte: Blough, 1965, p. 382.

O texto defende a vida dos animais: “Por que conservar animais?”. Descreve a beleza e alegria que eles proporcionam ao prazer em vê-los em seu habitat natural, como as árvores e as flores, eles são parte integrante da natureza.

Devemos, também, usar a inteligência para deixar-lhes espaço suficiente. Existem áreas extensas que não devem ser utilizadas para a agricultura ou fins industriais. Nestes pontos os animais poderão viver – se forem protegidos (BLOUGH, 1965, p. 385)

A proposta de preservação da flora e da fauna leva em conta a racionalidade humana, capaz de garantir espaços ambientais intocáveis, na intenção de garantir a vida e o desenvolvimento de diversas espécies. Agir de maneira ética e sensível: humanos podem viver em maior harmonia com outros seres.

A Figura 13 problematiza a extinção de animais:

Figura 13 – Extinção de animais



Fonte: Blough, 1965, p. 385.

Animais como o bisão (búfalo) foram mortos por causa da pele, de sua língua, de sabor apreciado, ou apenas por esporte. Sacrificam-se pombos e perus simplesmente por distração. Como resultado desses ataques incontidos do homem, a vida animal ficou muito reduzida ou, em alguns casos, virtualmente extinta. Os pombos-correios, estão extintos, os búfalos estavam quase extintos quando houve o cuidado em conservá-los nos jardins zoológico e limitar sua caça. Muitas outras espécies de animais são raras atualmente (BLOUGH, 1965, p. 372).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a crise ambiental representa um dos maiores desafios à humanidade. Uma breve retrospectiva histórico-cultural demonstra que o distanciamento humano da natureza reflete o movimento de inferiorizar outras espécies. Mostra uma trajetória humana marcada pelo domínio, manipulação e domesticação da natureza, provocando desequilíbrios ecológicos que chegam aos nossos dias.

Acreditamos num outro modelo de educação, capaz de contribuir na formação de cidadãos ecológicos, responsáveis e éticos com a sociedade e com o mundo. Por esse motivo, denunciamos a “pedagogia antropocêntrica”, por reproduzir fragilidades ao ensino ecológico. Para comprovar as argumentações, o livro didático foi utilizado como um documento histórico da educação. Por meio desse documento, buscamos identificar nas entrelinhas as diferentes pedagogias antropocêntricas aplicadas e difundidas na educação brasileira.

Problematizamos o antropocentrismo enquanto “obstáculo epistemológico” que inviabiliza a compreensão da dinâmica da inter-relação entre os seres vivos do Planeta Terra. Interpretamos textos, imagens e atividades, em diferentes livros didáticos dos quais identificamos cinco tendências da pedagogia antropocêntrica: tradicional, científica (progressiva e progressista), liberal, preservacionista e conservacionista. Em cada concepção, a natureza é apresentada diferentemente.

Reconhecemos que a pedagogia preservacionista e a conservacionista representam avanços importantes para a construção de uma nova visão de mundo, uma visão mais ecológica e mais apropriada para o entendimento da crise da civilização moderna. Mas até o período pesquisado, ambas estavam aprisionadas pela ideologia especista da cultura antropocêntrica.

Salientamos, no entanto, que a epistemologia antropocêntrica não está presente apenas nos livros didáticos de décadas passadas, ela permanece invisibilizada no ensino atual. A maioria dos pesquisadores recentes não percebe ou não reconhece o antropocentrismo como um dos principais problemas da crise ambiental. É necessário reconhecer que o homem não nasce configurado pela ideologia antropocêntrica, mas adquire essa característica através das relações sociais e nas diversas formas de educação, inclusive pela

escola. Sabemos que o processo de leitura e apropriação dos conteúdos dos livros didáticos não ocorre de forma linear e automática; mas também percebemos que os manuais didáticos são lugares de memória e instrumentos de difusão e formação de visões de mundo; alguns livros são exemplares típicos de manuais de educação para a formação da conduta antropocêntrica do homem civilizado.

Vale ressaltar que algumas pesquisas no campo da educação já problematizam o antropocentrismo como um problema a ser superado. No entanto, elas ainda permanecem incipientes no campo teórico e dificilmente alcançam as práticas de ensino em sala de aula. Poucos professores e pesquisadores reconhecem os obstáculos criados pela prática da pedagogia antropocêntrica. Dificilmente, percebe-se o quanto essa pedagogia impossibilita o desenvolvimento de um ensino ético e responsável com o mundo natural.

A cultura naturalizou a superioridade humana frente à exploração animal e vegetal. As pessoas são especistas e não percebem; um exemplo simples é o consumo desnecessário de produtos de origem animal que causam dor, sofrimento e morte a diversos seres vivos que, ao serem escolhidos pelos humanos, têm sua vida subtraída. O consumismo distante da responsabilidade ética faz com que o antropocentrismo seja silenciado.

Mesmo frente à educação ambiental poucas propostas superam a visão antropocêntrica. Atualmente percebemos uma consciência ambiental difundida na sociedade; reconhecemos a importância da natureza, dos ecossistemas, a diversidade biótica e o equilíbrio ambiental. No entanto, temos grandes dificuldades em mudar hábitos e costumes em relação ao mundo natural. Pois, nosso estilo de vida é excessivamente antropocêntrico.

Nossa pesquisa comprovou a forte presença da pedagogia antropocêntrica nos livros didáticos investigados. No período deste estudo (1960-1970), o pensamento ecológico e a crítica ambiental já se faziam presentes na realidade brasileira. Mesmo assim, de modo geral, a escola, os professores e os editores brasileiros permaneceram presos a ideologia antropocêntrica e indiferentes as questões ambientais e ecológicas. Por outro lado, também constatamos uma sensibilidade ambiental presente em algumas obras, o que significa que já havia uma semente ambiental sendo difundida naquele contexto.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BETHLEN, Nilda. *Meu livro de ciências 3*. Coleção didática dinâmica. Serie material do aluno. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1970.

\_\_\_\_\_. *Explorando as ciências na escola primária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970. 86 p.

BLOGH, Glenn O.; Nelly Souza de Sa Freire Dantas. *Como ensinar ciências*. Rio de Janeiro: Sedegra, 1965. 673 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. *Ciências físicas e naturais: 700 experiências compiladas pela UNESCO*. Brasília: MEC, 1965. 288 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Segurança Química. *Agrotóxicos*. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos>>. Acesso em: nov. 2013.

CALADO, Silva dos Santos. FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Metodologia da Investigação I: DEFCUL, 2004-2005.

CONSTANTE, Catia Elaine Alves. *A pedagogia antropocêntrica em livros didáticos de ciências (1960-1970)*. Carlos Renato Carola (orientador) – Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2014.

CAPRA, F. *et al. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAROLA, Carlos Renato. *História, Ciência e Educação Ambiental: contribuição para uma proposta educacional para sensibilidade ecológica*. Revista Eletrônica

do mestrado em educação Ambiental, v. 25, p. 79-94, 2010. Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, 10 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto*. Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abril 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a09.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2013.

E. N. O. S. A. *Iniciação às ciências físico-naturais: manual de experiências*. Primeira edição. Madrid: Libertad, c1970. 211 p. v. 1.

KLIX FREITAS, N.; HAAG RODRIGUES, M. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 1-8, 2019. DOI: 10.5965/1808312903052008300. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 16 mar. 2019.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental*. 9. ed. Campinas: Papiro editora, 2005. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. *Investigação-Formação-Ação em Ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino*. Curitiba: Prismas, 2013.

MARANDINO, Martha. *Ensino de biologia: história e práticas em diferentes espaços educativos*. Martha Marandino, Sandra Escovedo Selles, Marcia Serra Ferreira. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

MEKSENAS, Paulo. *Contextos do livro didático e comunicação*. Florianópolis, Perspectiva, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 129-143, 1995.

MENDONÇA, Heloisa de. *Mais vida na sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967. 56 p.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos*. 11. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Dougival Moraes de. *Iniciação ao Estudo de Ciências*. 2. ed. Editora do Brasil; São Paulo, 1968.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. *Ciências & Cognição*, 2009; v. 14 (2): 194-209, São Paulo, n. 14, p. 194-209, 31 jul. 2009. Disponível em: <[www.ifsp.edu.br/.../184-itapetininga.html?...2243%3Ao-ensino...inici...](http://www.ifsp.edu.br/.../184-itapetininga.html?...2243%3Ao-ensino...inici...)>. Acesso em: 21 fev. 2013.

PAVAN, Crodowaldo. Investimento, Ciência e Educação. WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (org.). *Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. 2. ed. Brasília: Instituto Sangari, 2009. Cap. 8, p. 103-110. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001859/185928por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

PAVÃO, Antonio Carlos. *O Livro Didático Em Questão*. São Paulo, p. 1-62. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

PENTEADO, José de Arruda. *Nova Biblioteca Dinâmica do Ensino Moderno*. v. 5. São Paulo: Formar, 1967.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi; (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTO, Amélia. *Um olhar comprometido com o ensino de ciências*. / Amélia Porto, Lízia Ramos, Sheila Goulart. 1. ed. Belo horizonte: FAPI, 2009.

QUESADO, Mirna. *O papel dos aspectos da natureza da Ciência em livros didáticos de Ciências. O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula* / Isabel Martins, Guaracira Gouvêa e Rita Vilanova [editoras]. Rio de Janeiro, 2012.

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. *Revista Ibero americana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, Passo Fundo, p. 1-24, 2

jun. 2012. Disponível em: <<http://www.rioeoi.org/deloslectores/4689Werne.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sergio Milliet, 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1973.

SALLES, André Mendes. O Livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. Paraíba: *Revista Semina*, p. 1-15, 6 jul. 2011. v. 10. Disponível em: <[www.ppgh.upf.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://www.ppgh.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em: ago. 2013.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos estudar?* 1ª série do ensino primário. 236. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

\_\_\_\_\_. *Vamos estudar?* Cartilha do ensino primário. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

\_\_\_\_\_. *Vamos estudar?* 4ª série do ensino primário. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. n. 1. jul. 2009. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande-RS. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SINGER, Peter. *Libertação animal: o clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais*. Trad. Marly Winckler e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOUZA, Joanita. *Ainda brincando: estudos Sociais e Ciências* 4ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1979.

SOUZA, Geraldo Sampaio de; SOUZA, Jane Sampaio de. *Didática das Ciências Naturais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

TACLA, Almenor. *Ciências: ensino de primeiro grau*, 1ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ciências: ensino de primeiro grau*, 2ª série. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil/MEC/Fundação Nacional de Material Escolar, 1977a.

\_\_\_\_\_. *Ciências: ensino de primeiro grau, 3ª série*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1977b.

\_\_\_\_\_. *Ciências: ensino de primeiro grau, 4ª série*. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1977c.

TEIXEIRA JÚNIOR, Antonio de Souza. Ensino de Ciências. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (org.). *Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. 2. ed. Brasília: Instituto Sangari, 2009. cap. 5, p. 79-86. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001859/185928por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Trad. João Roberto Martins Filho. 4. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. *O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico*. *Ciência & Educação*, UFPE (Pernambuco), v. 9, n. 1, p. 93-104, 19 jun. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/08.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

## SOBRE OS AUTORES

### **Aline Casagrande Rosso-Cardoso**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; graduada em Letras pela mesma universidade; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e professora de Língua Inglesa (Ensino Fundamental e Médio) na rede pública estadual de educação do Estado de Santa Catarina. *E-mail*: prof.alinerosso@gmail.com

### **Ana Claudia de Souza**

Doutora em Linguística na área de concentração Psicolinguística. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq), do NEL – Núcleo de Estudos em Leitura (CNPq) e do LALESC – Laboratório de Linguística na Escola. *E-mail*: ana.claudia.souza@ufsc.br

### **André Cechinel**

Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio na New York University (NYU). Mestre em Literatura pela UFSC e graduado em Letras e Literatura de Língua Inglesa (Bacharelado e Licenciatura), também pela UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do Programa de Pós-Graduação em Tradução da UFSC. Realizou Pós-Doutorado na Universidade Paris Diderot (Paris VII) sob a supervisão do Prof. Dr. Dominique Rabaté. *E-mail*: andrecechinel@unesc.net

### **Angela Cristina Di Palma Back**

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, integrando a linha de pesquisa

VOLTAR AO SUMÁRIO

“Educação, Linguagem e Memória”, e do curso de Letras da mesma instituição.  
*E-mail:* acb@unesc.net

### **Caroline Almeida da Silva Grandi**

Mestre em educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), é graduada em Comunicação Social pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e especialista em Produção Multimídia pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (CESUSC). *E-mail:* carolzinhagranti@hotmail.com

### **Catia Elaine Alves Constante**

Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atualmente, é doutoranda em Educação pela mesma instituição e bolsista da FAPESC em parceria com a CAPES. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: alfabetização, leitura e letramento. *E-mail:* catia.elaine@hotmail.com

### **Claudia Milanez Sachet**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense e pedagoga pela mesma instituição. Professora da Educação Básica do Colégio Marista Criciúma. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: alfabetização, leitura, letramento. *E-mail:* claudiasachet@hotmail.com

### **Cristiano Antônio Pochmann**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo IFSC, e em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade Internacional de Curitiba; graduado em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. *E-mail:* cristiano.pochmann@ifc.edu.br

**Daniela do Santos Salazar**

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. *E-mail*: teacherdanisalazar@hotmail.com

**Eduardo Subirats**

Filósofo e ensaísta, formou-se em Barcelona e estudou também em Berlim e Paris. Autor de *El continente vacío* (México, 1993), *Paraíso* (São Paulo, 2001; México, 2013), *Mito y literatura* (México, 2014), *Enlightenment in an Age of Destruction* (New York, 2018), entre outros. Mora em Princeton e leciona na New York University. *E-mail*: eduardosubirats@msn.com

**Eloisa da Rosa Oliveira**

Doutora e Mestre em Teoria Literária pelo Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Leciona disciplinas e desenvolve pesquisas nas áreas de Leitura, Formação de Leitores, Literatura Brasileira e Literatura Infantil e Juvenil. *E-mail*: elo@unesc.net

**Fabiana Giovani**

Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Metodologia de Ensino, no PROFLetras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisa-dora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq). *E-mail*: fabiana.giovani@ufsc.br

**Gislene Camargo**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia na mesma universidade. Coordenadora da Brinquedoteca Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. *E-mail*: gcd@unesc.net

**Gladir da Silva Cabral**

Doutor em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, integrando a linha de pesquisa desse Programa “Educação, Linguagem e Memória”. Participa do Museu da Infância (UNESCO) e projetos de pesquisa ligados ao Museu, além de ser integrante do Grupo de Pesquisa LITTERA – correlações entre cultural, processamento e ensino: a linguagem em foco. *E-mail*: gla@unesc.net

**José Garcia Molina**

Político espanhol, professor da Universidad de Castilla-La Mancha. Autor de *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social* (2003), *Imágenes de la distancia* (2008), *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (2012) e *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (2013), entre outros livros. *E-mail*: somoshierba@gmail.com

**Josiane Eugênio**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESCO) na linha Educação, Memória e Linguagem, tendo sido bolsista da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Docente da disciplina de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, quadro efetivo, lotada no Colégio de Aplicação do Centro de Educação - CED/UFSC. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, atuando principalmente nos temas: Memória, História da Educação, Infância, Deficiência, Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva. É membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Ergonomia do trabalho e tecnologias aplicadas - GMETTA (UFSC) e vice-coordenadora do Grupo Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Inclusão - GITAI (CA/UFSC) na cidade de Florianópolis/SC. *E-mail*: josiane.eugenio@ufsc.br

**Leandro de Bona Dias**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória; doutorando

no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) na linha de pesquisa Linguagem e Cultura. Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); tem experiência na área de Letras, com ênfase nas Línguas Portuguesa e Inglesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade Cultural, Literatura, Letramento e Livro Didático. *E-mail*: debona12@hotmail.com

### **Letícia Junkes**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora ACT (Admitida em Caráter Temporário) da Prefeitura Municipal de Antônio Carlos, no ano de 2019. *E-mail*: leticiajunkes96@hotmail.com

### **Marli de Oliveira Costa**

Possui Graduação em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1993), Mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). É professora nos Cursos de Pedagogia e História e professora colaboradora do Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Patrimônio Cultural, Educação, Identidade, História da Educação e História da Infância. *E-mail*: moc@unesc.net

### **Talita Duarte de Jesus**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) na língua de pesquisa Educação, Linguagem e Memória, com período de estudos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal. Licenciada em Letras (Portuguesa/Inglês) pela UNESC. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC e bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES). Professora de Língua Inglesa na Escola de Idiomas da UNESC. Tem direcionados seus estudos para o processos cognitivos e dialógicos da leitura em língua materna e estrangeira. *E-mail*: tdj@unesc.net

A obra que ora se apresenta propõe-se a socializar, como no caso do seu primeiro volume, datado de 2014, investigações da linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/UNESC). O propósito, portanto, é o de promover reflexões sobre temas da área que se vinculam aos debates sobre, por exemplo, história e historiografia da educação; textos literários, imagens e linguagens artístico-culturais e a formação de sujeitos; funções histórico-sociais dos códigos estéticos e das instituições educativas; memória, identidades e representações culturais nas escolas e demais instâncias formativas. Salienta-se, ainda, outro propósito aqui igualmente relevante: continuar a defesa em prol da cultura do livro, nutrindo o desejo de, novamente, contribuir para “a história e historiografia da educação no país”, uma vez que o livro “possibilita que um público mais amplo tome conhecimento dos esforços investigativos e arquivísticos desses pesquisadores da área da Educação”, como generosamente prefaciou a Profa. Maria Teresa Santos Cunha, por ocasião do volume anterior, intitulado Educação, Linguagem e Memória: um livro e muitas histórias.

