

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIMAS LUCENA DE OLIVEIRA

**LEITURA E CIBERCULTURA:
NAVEGANDO EM OCEANOS PEDAGÓGICOS OU
POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR *NUNCA DE ANTES*
*NAVEGADA***

**JOÃO PESSOA – PB
2006**

DIMAS LUCENA DE OLIVEIRA

**LEITURA E CIBERCULTURA:
NAVEGANDO EM OCEANOS PEDAGÓGICOS OU
POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR *NUNCA DE ANTES*
*NAVEGADA***

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Dra. Maria Deusa de Medeiros

**JOÃO PESSOA – PB
2006**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca da UFPB

XXXX

Oliveira, Dimas Lucena de.

Leitura e cibercultura: Navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular *nunca de antes navegada*/Dimas Lucena de Oliveira. João Pessoa - Pb, 2006.

Originalmente apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Doutorado em Educação (Universidade Federal da Paraíba).
Referências.

1. Analfabetismo funcional 2. Leitura 3. Pedagogia da Leitura 4. Cibercultura. I. Título.

CDU-XXXXXX

DIMAS LUCENA DE OLIVEIRA

LEITURA E CIBERCULTURA:
NAVEGANDO EM OCEANOS PEDAGÓGICOS OU POR
UMA EDUCAÇÃO POPULAR *NUNCA DE ANTES*
NAVEGADA

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor outorgado pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, João Pessoa – PB.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria Deusa de Medeiros
Dr. José de Melo Neto
Dra. Acácia Maria Costa Garcia
Dra. Janine Marta Coelho
Dr. Antonio Marcos Nicolau

**As minhas lutas são uma declaração de amor
À Raquel
E aos meus filhos: Ana Raquel, Davi e Daniel.
Razão, paixão e inspiração dos meus caminhos.**

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Maria Deusa de Medeiros, pela sua confiança no meu potencial ao me escolher no processo seletivo para o doutorado, meu carinho e respeito acadêmico.

A Dra. Mirian de Albuquerque Aquino, pelos preciosos diálogos, correções e indicações de leitura, profundo agradecimento por suas fundamentais contribuições e admiração por sua competência e altruísmo.

Aos alunos e alunas do grupo “Leitura e Cibercultura”, pela oportunidade do convívio afetivo e de aprendizagens mútuas, minhas lembranças saudosas.

Ao Diretor geral do Liceu Paraibano, Prof. Abraão e aos vice-diretores, Prof. Manuel e Profa. Norma, pela colaboração e disponibilidade.

Ao meu amigo e Prof. do Liceu Paraibano José Franco Camilo Soares, pela amizade e pela permanente disponibilidade de cooperação.

Aos Professores e Professoras do PPGE, destacadamente Dr. Afonso Scocuglia, Dra. Edna Brennand, Dr. Jarry Richardson, Dr. José Francisco de Melo Neto, Dra. Maria Eulina, pelas inestimáveis contribuições intelectuais.

Aos Companheiros e Companheiras da primeira turma de doutorado do PPGE, lembranças e amizade por toda a vida restante.

Aos Professores e Professoras do Departamento de Fundamentação da Educação – DFE, que fazem parte do nosso cotidiano profissional e partilham os mesmos caminhos e desafios, pelo apoio decisivo para viabilização do doutorado.

Aos Professores Franklin Lacerda e Gabriel de Medeiros Lima, pela competente e importante colaboração na elaboração dos gráficos e na revisão das normas técnicas, disponibilidade e amizade.

Aos Amigos(as) que tiveram o carinho da torcida pelo nosso sucesso, em especial Adilma Araújo, Ana Coutinho, Ivanildo Brasileiro, Nilton Freire, Homero Gustavo, Otaviana Jales, Carlos Jales.

A todos(as) que deixei de citar, mas cujos agradecimentos estarão guardados “do lado esquerdo do peito / dentro do coração”.

Uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Paulo Freire (2003)

RESUMO

A cibercultura pode ser um espaço pedagógico que possibilita ferramentas para a construção de novas práticas de leitura, valorizando a criatividade, a afetividade, a interação e o crescimento grupal na perspectiva da formação de leitores. Nesse estudo construíram-se reflexões sobre a importância e o significado da Leitura no processo educacional, uma visão crítica dos processos da pedagogia da leitura e a sistemática atual frente à evolução das tecnologias informacionais e o conseqüente surgimento da leitura digital, ou seja, as ferramentas disponibilizadas na cibercultura. Teceu-se uma análise sobre a relação entre Leitura e Escola e fundamentou-se destacadamente no pensamento de Freire sobre leitura e no de Lévy sobre a cibercultura. Buscou-se demonstrar como a utilização das tecnologias da informação e da comunicação pode ser uma ferramenta importante para motivar e dinamizar o desenvolvimento do processo de leitura, estabelecendo assim, dependendo da concepção pedagógica que viabilize sua utilização, uma relação eficiente e contemporânea. Para tanto, metodologicamente inspirado em Pichon-Rivière, construiu-se um grupo operativo, onde se desenvolveu atividades pedagógicas de leituras, análise e interpretação de textos. Como resultado atestou-se a viabilidade do argumento gênese da presente pesquisa, ou seja, através de elementos da cibercultura é possível criar condições facilitadoras para a formação de leitores críticos e automotivados, sobretudo capazes de analisar e interpretar textos.

Palavras-chave: Analfabetismo Funcional; Leitura; Pedagogia da Leitura; Cibercultura.

ABSTRACT

The cyber culture can be a pedagogic space that allows tools for the construction of new reading practices, valuing creativity, affection, interaction and group growing in the perspective of reader's formation. It was built some reflexions over the importance and the meaning of Reading in the educational process, with a critical comprehension of the reading's pedagogical processes and the systematic brought up by technological evolution and the consequent appearance of the digital reading, that is, the tools available on the cyber culture. It has made an analysis about the relationship of the Reading and the School, outstandingly fundamented in the thoughts of Freire over reading and on Levy's about cyber culture. It was intended to demonstrate how the manipulation of information and communication technologies can be an important tool to increase the motivation and dynamics of the reading's process development, hence establishing, according to the pedagogical conception that makes it's utilization viable, an efficient and contemporary relationship. For this matter, methodologically inspired in Pichon-Rivière, operative groups were built, where it was developed pedagogical activities of reading, analysis and interpretation of texts. As a result it was attested the viability of the genesis proposition of this research, that is, through the elements of the cyber culture it is possible to create easening conditions to the formation of self-motivated and critical readers, over all capable of analyzing and interpreting texts.

Keywords: Functional Analphabetism. Reading Pedagogy. Cyber Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional

IPM – Instituto Paulo Montenegro

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

OCED – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

COPERVE - Comissão Permanente do Vestibular

PSS – Processo Seletivo Seriado

PNADS – Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Visão sobre a leitura	191
GRÁFICO 02 – Tempo de dedicação à leitura	193
GRÁFICO 03 – Tipo de leitura que costuma fazer	193
GRÁFICO 04 – Título e nomes das publicação que tem acesso e lê	195
GRÁFICO 05 – Relacionado à compreensão da leitura	195
GRÁFICO 06 – Principais seções citadas em revista como as mais lidas	196
GRÁFICO 07 – Principais colunistas citados em revista como os mais lidos	196
GRÁFICO 08 – Principais motivos citados para dedicar-se à leitura em revista	197
GRÁFICO 09 – Principais seções citadas em jornal como as mais lidas	198
GRÁFICO 10 – Principais colunistas citados em jornal como os mais lidos	198
GRÁFICO 11 – Quantidade de livros lidos	199
GRÁFICO 12 – Leitura de livros mais prazerosa	200
GRÁFICO 13 – Principais personagens de leitura citadas	201
GRÁFICO 14 – Principais motivos que facilitaram a escolha da personagem	201
GRÁFICO 15 – Indicação de acesso a computadores	207
GRÁFICO 16 – Visão acerca da internet e dos computadores	208
GRÁFICO 17 – Tempo dedicado à Internet	209
GRÁFICO 18 – Principais sites relacionados	210
GRÁFICO 19 – Principais motivos relacionados à acessibilidade de sites	211
GRÁFICO 20 – Principais causas de acessibilidade à Internet	213
GRÁFICO 21 – Ocorrência da definição da palavra hipertexto	214
GRÁFICO 22 – Ocorrência da definição da palavra blog	215
GRÁFICO 23 – Ocorrência da definição da palavra e-mail	216
GRÁFICO 24 – Principais motivos relacionados à acessibilidade de sites	217
GRÁFICO 25 A - Principais causas de acessibilidade à Internet	255
GRÁFICO 25 B – Ocorrência da definição da palavra hipertexto	256
GRÁFICO 25 C – Ocorrência da definição da palavra blog	256

GRÁFICO 25 – D - Comparação entre avaliação inicial e final	257
GRÁFICO 25 – E - Comparação entre avaliação inicial e final	258
GRÁFICO 25 – F - Comparação entre avaliação inicial e final	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Características das obras	203
Tabela 02 - Breve síntese das obras	204
Tabela 03 – Determinação dos tipos de leitura e sites relacionados	212
Tabela 04 – Acesso ao computador	260
Tabela 05 – Visão sobre computadores e internet	261
Tabela 06 – Tempo diário de navegação na internet	262
Tabela 07 – Sites que costuma acessar	262
Tabela 08 – Motivos que leva a acessar aos sites	263
Tabela 09 – Utilização da internet	264
Tabela 10 – Tipos de leituras e sites utilizados	264
Tabela 11 – Compreensão sobre termos inerentes a cibercultura	265
Tabela 12 – Indicação de sites	267

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ANALFABETISMO FUNCIONAL, LETRAMENTO E LEITURA	20
1.1 UM OLHAR SOBRE ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL	24
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE LEITURA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO AMALGAMADA	37
2.1 DOS LIVROS DE BARRO AO SILÍCIO, DO LIVRO DE PAPEL AO E-BOOK	53
2.2 TECNOLOGIA ELETRÔNICA: A LEITURA NA ERA VIRTUAL	58
2.3 CONCEITO DE LEITURA: BIFURCAÇÕES E ENCONTROS	62
2.4 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS, ESTILOS DE ÉPOCA E GÊNEROS: CONCEITOS AMOLGADOS	71
2.5 UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DA LEITURA	77
2.6 OS PCNS E A LEITURA: UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA	90
2.7 PEDAGOGIA DA LEITURA NA ESCOLA: UM UNIVERSO EM CONSTRUÇÃO	96
2.8 LEITURA: CAMINHOS SOB INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE	114
3 FERRAMENTAS, COMPUTADORES E CIBERCULTURA: O SER HUMANO TRANSFORMANDO E EM TRANSFORMAÇÃO	122
3.1 A INTERATIVIDADE E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS	133
3.2 O MOVIMENTO DE UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	136
3.3 ESCOLA, COMPUTADORES E PROFESSORES: TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS	144
3.4 CIBERCULTURA: UM UNIVERSO PEDAGÓGICO	154
3.5 TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA NA ÓTICA DE LÉVY: REFLEXÕES CRÍTICAS PARA UMA SÍNTESE	166
4 INCURSÃO METODOLÓGICA: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	174
4.1 AMOSTRA	180
4.2 SUJEITOS	181
4.3 INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS	187
5 A LEITURA DO MUNDO E O MUNDO DA LEITURA NOS OCEANOS DA CIBERCULTURA	190
5.1 PRIMEIROS DADOS COLETADOS: CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES	195
5.2 PELAS VEREDAS DAS LEITURAS: UM CAMINHAR COLETIVO	222
5.3 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS: VIAJANDO ATRAVÉS DOS TEXTOS	239
5.4 AVALIAÇÕES INICIAIS E FINAIS: PARÂMETROS PARA REFLEXÃO	258
5.5 CIBERCULTURA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES	263
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA ÓTICA DA LEITURA / A (RE)CONSTRUÇÃO DO LEITOR	274
REFERÊNCIAS	280

ANEXOS

Questionário Alunos	289
Questionário Professores	294
Textos utilizados pelos alunos	298

INTRODUÇÃO

Diversos estudos e pesquisas apontam o fenômeno da leitura como uma das principais lacunas do nosso sistema educacional. Ressaltamos que a leitura é uma base fundamental do processo ensino-aprendizagem, é uma porta de entrada para o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. A sua ausência fratura esse acesso e implica em fragilização de uma cidadania ativa e transformadora.

Inúmeros pesquisadores investigam acerca dos processos da pedagogia da leitura no universo escolar, ou das formas de leitura que os alunos desenvolvem. É cotidiana a preocupação dos professores com os alunos que lêem, mas não compreendem o significado dos textos, isto é, apenas decodificam os signos lingüísticos, é o chamado analfabetismo funcional. Na verdade não basta saber o código escrito, decifrá-lo, conhecer as letras e sinais e suas combinações, sem estabelecer correlações com a realidade inerente ao leitor. O que se entende é que a leitura não é um ato mecânico, padronizado, programado para o aluno reter informações, sem conferir sentido ao que lê e sem aplicar o conteúdo apreendido à realidade do seu dia-a-dia.

Neste novo milênio o papel central do conhecimento na produção da riqueza das nações torna-se mais crítico, bem como a importância das linguagens na produção e acesso ao conhecimento. É a capacidade de leitura, isto é, a capacidade de atribuir sentido ao que vem escrito nos textos, que favorece a compreensão crítica de

conteúdos que facilitam o processo de conhecimento e conseqüentemente de letramento. Assim, o processo de desenvolvimento da leitura no sistema educacional brasileiro necessita ser repensado. Compreendemos que a leitura é uma base para todo o processo ensino aprendizagem.

Contemporaneamente não podemos, enquanto educadores, deixar de compreender o impacto da cibercultura, ou seja, das tecnologias da informação e do conhecimento e sua relação com o sistema educacional. Os avanços tecnológicos e o incremento da capacidade de produção têm auxiliado na popularização dos computadores em várias áreas do conhecimento humano. Em relação à Educação, o computador tem potencial para ser uma ferramenta eficaz quando pedagogicamente inserido dentro do processo Ensino-aprendizagem, para potencializar as leituras e as capacidades cognitivas de compreensão e interpretação textual.

Talvez nenhuma outra recente inovação na educação venha sendo tão debatida quanto à utilização dos computadores em situações educacionais. Quando utilizados pedagogicamente podem desempenhar um papel valioso no processo educacional, estimulando o interesse do aluno, resolvendo problemas ou realizando simulações. Por outro lado, quando utilizados sem critérios e princípios pedagógicos podem não só produzir efeitos indesejáveis como também consumir recursos expressivos. Nenhuma ferramenta educacional é boa ou ruim em si mesma, depende da concepção pedagógica que norteia a sua utilização.

Assim, a Cibercultura, como um avanço recente da humanidade, necessita ter reflexões pedagógicas que tragam respostas ao cotidiano dos que fazem e vivem

Educação. Na crescente utilização dos computadores em situações educacionais, uma das ferramentas de interesse, como elementos da Cibercultura, é a dos sistemas hipertexto ou hipermídia. Estes sistemas têm surgido como uma nova ferramenta para o gerenciamento de informações, pois permitem criar, anotar, unir, e compartilhar informações a partir de uma variedade de meios, como texto, gráfico, som, vídeo e animação, proporcionando leitura dos textos de uma forma não linear e utilizando métodos inteiramente novos, ao contrário dos sistemas tradicionais que são lineares por natureza.

Diante deste contexto, questionamos: como a cibercultura pode contribuir para uma pedagogia da leitura? Assim, construímos a tese de que a cibercultura é um espaço pedagógico que possibilita ferramentas para a construção de novas práticas de leitura, valorizando a criatividade, a afetividade, a interação e o crescimento grupal na perspectiva da construção de leitores críticos e automotivados, sobretudo capazes de compreender e interpretar textos.

O objetivo deste estudo é apresentar uma visão crítica dos processos da pedagogia da leitura, analisando a importância da leitura, e a sistemática atual frente à evolução das tecnologias informacionais e o conseqüente surgimento da leitura digital, ou seja, as ferramentas disponibilizadas na cibercultura.

Este estudo caracteriza-se pelo levantamento bibliográfico como procedimento inicial, seleção da literatura de interesse, concatenação do pensamento encontrado a respeito do tema como fundamentação teórica e verificação dos fatos em confronto com a teoria, bem como a confrontação das respectivas definições, de forma a elevar a uma

dedução lógica sobre o argumento defendido, analisando a pesquisa da leitura digital com trinta sujeitos, através da construção de um Grupo Operativo baseado no pensamento de Pichon- Rivière.

O estudo está dividido em seis capítulos. No primeiro vamos compreender a dimensão do analfabetismo e do analfabetismo funcional, já que são temas precedentes e intrínsecos ao fenômeno da leitura. Buscamos analisar os dados de inúmeras pesquisas, bem como, a relação entre Analfabetismo Funcional, Letramento e Leitura.

No segundo capítulo, veremos aspectos históricos sobre leitura e escola, uma relação que consideramos amalgamada. Construimos em seqüência, uma visão histórica sobre a evolução dos livros desde a sua gênese até os atuais e-books de leitura eletrônica, bem como, um olhar sobre a pedagogia da leitura e a sua construção no universo escolar. Ao final deste capítulo destacaremos o fenômeno da leitura sob a visão do pensamento de Paulo Freire.

No terceiro capítulo, o estudo se debruça sobre a cibercultura como uma ferramenta que possibilita um universo pedagógico. Na perspectiva de que o ser humano está sempre transformando e, dialeticamente, em transformação, analisamos a relação entre escola, computadores e professores e os desafios pedagógicos no contexto atual.

No capítulo seguinte, o quarto, expomos a metodologia utilizada para, em consonância com a fundamentação teórica, termos a viabilização do nosso estudo. Optamos por uma análise qualitativa, primeiro; pelo fato de já termos uma identidade e

uma experiência com o objeto de estudo a partir da minha experiência como professor, segundo; este tipo de abordagem proporciona uma visão contextualizada em vivências e estudos contínuos. A amostra, os sujeitos, os instrumentos e análise dos dados estão descritos nesse capítulo inerente aos procedimentos metodológicos.

No quinto capítulo, A Leitura do Mundo e o Mundo da Leitura nos Oceanos da Cibercultura, temos a análise dos dados empíricos. Esse capítulo narra a trajetória da construção do grupo operativo e o seu desenvolvimento em torno da construção de leituras e leitores alicerçados no universo da cibercultura.

Finalmente, a guisa das considerações finais, temos uma reflexão sobre uma contribuição a pedagogia da leitura: uma nova ótica da leitura ou a (re) construção do leitor.

CAPÍTULO I

1 ANALFABETISMO FUNCIONAL, LETRAMENTO E LEITURA

De acordo com a pesquisa Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional - INAF (2005), a semente que germina o analfabetismo funcional de 67% dos brasileiros está na baixa qualidade da Escola. A escola brasileira continua formando analfabetos funcionais que, apesar de saberem ler e escrever, não são capazes de entender textos básicos, ou seja, não conseguem fazer uma aplicabilidade ou uma relação social com o que foi lido. Ressaltemos que estamos nos referindo à dimensão do analfabetismo funcional, inclua-se a este percentual, segundo o Mapa do Analfabetismo (MEC 2003), cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos no nosso país.

A pesquisa do INAF (2005) foi elaborada pelo Instituto Paulo Montenegro - IPM e pela ONG Ação Educativa em relação às pessoas alfabetizadas, utilizando uma classificação em três níveis com as seguintes características: Nível 1 - Habilidade muito baixa: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase, num anúncio ou chamadas de capa de revista. O teste 2005 identificou que 30% da população brasileira entre 15 e 64 anos encontra-se nessa condição. Em 2003, 31% da população estudada foi classificada no nível um. Nível 2 - Habilidade básica: são capazes de localizar informações em textos curtos (carta ou notícia curta, por exemplo). O INAF 2005 revelou que 37% da população brasileira encontra-se nesse grau de alfabetização - três pontos a mais do que o índice de 34% de 2003; Nível 3 - Habilidade plena: são capaz de ler textos mais longos, localizar mais de uma

informação, comparar a informação contida em diferentes textos e estabelecer relações diversas entre eles. Apresentando uma pequena queda em 2005, 25% da população brasileira encontra-se neste patamar de alfabetização contra 26% em 2003, uma diferença insignificante de apenas 1% (um por cento), ou seja, em um período de três anos consecutivos pouco se avançou.

De forma geral, os dados do INAF (2005) confirmam os resultados verificados em 2003, quando foram aplicados os mesmos instrumentos em amostra semelhante. As mudanças são pouco significativas, o que mostra pouca evolução no combate ao analfabetismo funcional no país. Outro dado interessante levantado pelo estudo do IPM no comparativo entre 2003 e 2005 foi à ampliação do diferencial no desempenho em leitura entre homens e mulheres. A diferença é de quatro para oito pontos percentuais de homens e mulheres que atingem o nível três de leitura e compreensão de textos. Entre as pessoas com 8 a 10 anos de estudo, a diferença atinge 11 pontos a favor das mulheres em 2005.

Também cabe destacar os resultados da avaliação de capacidade de Leitura registrados através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – (BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2000). Neste último, citando o resultado de 2000, cuja principal área investigada foi a de Leitura, o Brasil ficou em último lugar entre os países pesquisados. Ressalta-se que no caso do PISA, a leitura é definida como “compreender, usar e refletir sobre textos escritos, a fim de atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial de participar da sociedade” (OECD/PISA, 1999, p. 18).

O PISA é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCED), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ressaltamos que o PISA acontece a cada três anos e aplica testes com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação terá ênfase em Ciências. Portanto, como nosso fenômeno de investigação é a Leitura foram os dados de 2000 que nos interessaram.

Na estatística do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2004), em relação à competência para dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens, a média nacional foi 33,72 (trinta e três vírgula setenta e dois). Em relação à competência para selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema, a média foi de 32,26 (trinta e dois vírgula vinte e seis). Estes números, somados aos apresentados no início deste trabalho, reforçam a carência das leituras no sistema escolar brasileiro.

Destaca-se estas competências pela relação direta com a capacidade de leitura analítica e interpretativa. Podemos ressaltar, como outro exemplo, os resultados dos Vestibulares e, especificamente, as baixas notas divulgadas no Processo Seletivo Seriado - PSS da nossa UFPB (Relatório Anual da Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE, 2004), no concernente à produção textual e às questões que requerem

dos candidatos à análise e interpretação de textos.

Assim, o processo de desenvolvimento da leitura no sistema educacional brasileiro necessita ser repensado. Compreendemos que a leitura é a base para todo o processo ensino aprendizagem.

Contemporaneamente não podemos, enquanto educadores, deixar de compreender o impacto das tecnologias da informação e do conhecimento e sua relação com o sistema educacional. Os avanços tecnológicos e o incremento da capacidade de produção têm auxiliado na popularização dos computadores em várias áreas do conhecimento humano. Em relação à Educação, o computador tem potencial para ser uma ferramenta eficaz quando pedagogicamente inserido dentro do processo Ensino-aprendizagem, para potencializar as leituras e as capacidades cognitivas de compreensão e interpretação textual.

Nenhuma outra recente inovação na educação venha sendo tão debatida quanto à utilização dos computadores em situações educacionais. Quando utilizados pedagogicamente podem desempenhar um papel valioso no processo educacional, estimulando o interesse do aluno, resolvendo problemas ou realizando simulações. Por outro lado, quando utilizados sem critérios e princípios pedagógicos podem não só produzir efeitos indesejáveis como também consumir recursos expressivos. Nenhuma ferramenta educacional é boa ou ruim em si mesma, depende da concepção pedagógica que norteia a sua utilização.

Assim, a Cibercultura, como um avanço recente da humanidade, necessita ter reflexões pedagógicas que tragam respostas ao cotidiano dos que fazem e vivem

Educação. Na crescente utilização dos computadores em situações educacionais, uma das ferramentas de interesse, como elementos da Cibercultura, é a dos sistemas hipertexto ou hipermídia. Estes sistemas têm surgido como uma nova ferramenta para o gerenciamento de informações, pois permitem criar, anotar, unir e compartilhar informações a partir de uma variedade de meios, como texto, gráfico, som, vídeo e animação, proporcionando leitura dos textos de uma forma não linear e utilizando métodos inteiramente novos, ao contrário dos sistemas tradicionais que são lineares por natureza.

Diante deste contexto, como afirmamos na introdução desse estudo, criamos o seguinte questionamento: como a cibercultura pode contribuir para uma pedagogia da leitura? Assim, como afirmamos na introdução desse estudo, construímos um argumento: a cibercultura é um espaço pedagógico que possibilita ferramentas para a construção de novas práticas de leituras. Para tanto, é necessário compreender a dimensão do analfabetismo e do analfabetismo funcional, já que são temas precedentes e intrínsecos ao fenômeno da leitura.

1.1 UM OLHAR SOBRE O ANALFABETISMO E O ANALFABETISMO FUNCIONAL

O termo analfabetismo é utilizado no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo, alfabetismo, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma. Comentando esse fato semântico, Soares (1995) observa que o mesmo fato já ocorrera com o termo literacy, do inglês, que só passou a ser correntemente utilizado no

final do século XIX, mais de dois séculos depois do surgimento do termo illiteracy, talvez porque a necessidade de compreender a condição dos que sabem ler e escrever tenha aparecido mais tardiamente na História, quando se tornaram mais complexas e variadas as demandas sociais relacionadas ao uso da linguagem escrita.

Em relação ao termo alfabetismo funcional, o mesmo foi cunhado nos Estados Unidos na década de 30 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos em contexto cotidiano, seja doméstico ou de trabalho. Muitas vezes o alfabetismo funcional é colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, esta fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e eruditos. (SOARES, 1995)

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades retornam à condição de analfabetos (SOARES, 2001).

O termo analfabetismo funcional teve repercussão em âmbito mundial devido basicamente à ação da UNESCO, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs em 1978. Com isto objetivava padronizar as estatísticas educacionais e

influenciar as políticas educativas dos países membros. A definição de alfabetização que a UNESCO propusera em 1958 fazia referência à capacidade de compreender o que ler ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualificativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais.

Apesar dos esforços de sucessivos governos, estes não foram suficientes para garantir o acesso de todas as crianças à Escola, bem como, não foi resolvido o problema da qualidade do ensino gerador do analfabetismo funcional. A falta de uma educação de qualidade se transforma em obstáculo para que o indivíduo possa optar por seguir estudando e se capacitando, enfrentando os desafios necessários a uma cidadania ativa e transformadora. Diante desta realidade e com o esgotamento das experiências dos últimos 30 anos, é necessário construir novos caminhos que contemplem a Educação da sociedade na sua formação política, capacitação técnica e intelectual.

Segundo Rivero (in KALMAN, 1999), a humanidade entrará no século XXI com 900 milhões de adultos analfabetos e mais de um bilhão de pessoas que não têm

acesso a uma educação básica, isto representa uma violação planetária ao princípio de igualdade entre os seres humanos ao direito à educação, sendo esta uma condição básica para o cumprimento de outros direitos.

Com o surgimento da Organização das Nações Unidas e algumas de suas agências de desenvolvimento da Educação, se toma o analfabetismo como uma causa institucional e são lançados programas internacionais. Kalman (1999) destaca o sucesso das campanhas de alfabetização de Cuba após a Revolução e da população negra do sul dos Estados Unidos, esta última no contexto do movimento pelos direitos civis. Campanhas são desenvolvidas como se fossem campanhas de vacinação para erradicar uma doença.

Desde a década de 60, predominantemente, o analfabetismo é colocado como um atraso, uma doença social que impede o desenvolvimento econômico. Assim, a promoção da educação seria uma das estratégias principais para se criar uma sociedade moderna, na qual o Estado deve agir como agente de desenvolvimento promovendo a industrialização e a expansão dos serviços.

A alfabetização seria sinônima de uma estratégia para alcançar igualdade social, qualidade de vida e desenvolvimento para todos. Há quase sempre uma vinculação direta de alfabetização e educação básica para todos com as possibilidades de desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos. Nesse contexto se inserem os ideais da Educação Popular.

Desde a sua origem, a educação popular assume uma postura contestatória ao Estado - isso obviamente quando não foi patrocinada pelo próprio Estado e as suas

políticas econômicas sociais e educativas. Ressalta o caráter ideológico das ações educativas e assinala de acordo com o pensamento pedagógico da época, a função reprodutora da educação formal. Inspirada inicialmente no Brasil pelas idéias de Paulo Freire, se buscava uma educação a serviço das transformações sociais, difundindo os cânones de uma educação libertadora por todo o continente e dando inspiração a várias experiências.

Segundo García-Huidobro (in KALMAN, 1999), termo popular se identifica com uma opção política explícita que tem uma clara conotação de classe. Trata-se de uma proposta alternativa, que busca colocar a educação a serviço do desenvolvimento social, com o objetivo de contribuir para que os setores explorados e oprimidos passem a ser sujeitos conscientes e organizados para a transformação estrutural da sociedade.

Em relação especificamente à Educação de Adultos, esta muitas vezes é tratada como uma perspectiva compensatória dos governos em relação a grave dívida social do país. De acordo com Latapí (1999), pesquisador mexicano, as políticas nacionais deste nível educacional vão predominantemente em três direções: conceber a alfabetização como o início da educação do adulto, uma pós-alfabetização e uma educação básica se constituindo como um processo unitário (alcançar a educação básica seria uma meta para todos os adultos); Conceber a alfabetização, a pós-alfabetização e a educação básica como operações separadas; Deixar aberta uma pluralidade de propostas para que o adulto escolha a que melhor responda as suas necessidades. Esta concepção hoje é enriquecida com o conceito do Letramento, que vai além do conceito de Alfabetização e aponta para a valorização da Leitura e do desenvolvimento cultural.

A partir das investigações sobre a educação básica de adultos em vários países, se observa que ela contempla práticas de ensino que entram em contradição com estudantes adultos, utilizando na maioria dos casos metodologias tradicionais baseadas na repetição e no trabalho individual. Predomina um currículo baseado nos programas escolares que vinculam as chamadas diretrizes básicas com atividades programáticas relacionadas aos temas de saúde, trabalho, família e comunidade (KALMAN, 1999). Em síntese, a educação de adultos se caracteriza por ser centralizada e homogênea e tende a transmitir a cultura oficial desvinculada da cultura das comunidades e, ainda, este nível educacional tende a ser visto como uma atividade marginal dentro do sistema de educação.

Em contrapartida, a metodologia da educação popular se caracteriza por sua ênfase no ético e no político dos processos educativos, promove a participação ativa dos seus integrantes e valoriza os saberes populares não reconhecidos e não hegemônicos. Na maioria dos casos, as organizações promotoras desta concepção de educação, realizam suas ações com vários objetivos, entre os quais: buscar solução para problemas ligados à sobrevivência e a qualidade de vida (moradia, saúde e educação); contribuir com a formação de sujeitos históricos no meio popular. O ponto de partida do projeto político-pedagógico nos programas de Educação Popular é a análise dos problemas cotidianos, suas causas e conseqüências. Busca-se fomentar relações horizontais entre seus atores mediante o respeito, o diálogo e a reflexão coletiva.

Acreditamos que a busca da superação do Analfabetismo encontra fundamento

teórico nesse projeto político-pedagógico, incluindo nele a dimensão do Letramento e a ênfase necessária na prática de Leitura. Assim, nesse trabalho iremos estudar o significado destes fenômenos na perspectiva de contribuição ao debate na Educação Popular. Atualmente se questiona se o Brasil não estaria “enxugando gelo” ao preocupar-se quase que exclusivamente com os 16 milhões de analfabetos absolutos, que jamais freqüentaram escola, enquanto continua formando analfabetos funcionais que, apesar de saberem ler e escrever, não são capazes de entender textos simples. Além de ter um Brasil alfabetizado, como alardeia propagandisticamente o governo, é importante ter um Brasil leitor. Ao ler pouco, ao não haver uma prática de Leitura, o estudante brasileiro tem o seu conhecimento fragilizado.

Nessa perspectiva, consideramos fundamental esta relação entre Letramento e Leitura, são subsídios teóricos que perpassam o debate atual de superação desta lacuna social e perpassa também a prática educacional desta lacuna pedagógica. Portanto, vamos refletir sobre alguns aspectos históricos e concepções de Letramento. Assim, em termos históricos, as reflexões teóricas do Letramento tiveram início nos Estados Unidos, pouco depois da Segunda Guerra Mundial. Neste país, no Canadá, assim como em vários países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, começou-se a perceber que, embora tidos como alfabetizados, indivíduos jovens e adultos não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia (SOARES, 2001).

Ainda segundo Soares (2001), os dados estatísticos que esses países possuíam sobre analfabetismo não correspondiam à situação real de analfabetismo entre a

população. Uma pesquisa recente mostra, na Inglaterra, que 13% de adultos na faixa dos 23 anos de idade afirmam ter dificuldades para ler e/ou escrever. Na Bélgica, em 1983, estimou-se o número de analfabetos na casa de cem mil indivíduos adultos. No Canadá, ainda na década de 1980, o número de analfabetos foi estimado em 24%, sendo 28% em Quebec. A França, que sempre teve o sucesso de seu sistema de ensino reconhecido mundialmente, registrou, na mesma época, o número alarmante de 9% de analfabetos entre sua população adulta (SOARES, 2001).

A gênese dos estudos do letramento no Brasil ocorre na segunda metade da década de 80, a área do conhecimento pioneira nesses estudos foi a Linguística Aplicada. Atualmente, a categoria Letramento é assunto de debate em diversas outras áreas, como Educação, Antropologia, História e Sociologia, para citarmos apenas algumas. Seguindo as tradições Americana e Européia, pesquisadores no Brasil começam a perceber que, embora escolarizadas, as pessoas não sabem fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita para comunicarem-se com sucesso em suas interações sociais, pessoais e profissionais. Assim, o Brasil entra na discussão internacional, incluindo, para tanto, um item vocabular novo em seu léxico: a palavra letramento, cunhada, no nosso país em 1986 (KLEIMAN, 1995). Cabe ressaltar que a mesma só foi dicionarizada no Brasil em 2001, apenas no Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da

aprendizagem do sistema de escrita. Assim, se dá simultaneamente, a invenção do “letramento” no Brasil, do “illettrisme” na França, para nomear fenômenos distintos daqueles denominados “alfabetização”. Mesmo nos Estados Unidos e na Inglaterra, a avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população, segundo Barton (1994), só é valorizada nos anos 80. Cabe ressaltar que apenas no final da década de 70 é que a UNESCO traz a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita, fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Segundo Soares (2001), nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como na França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a alfabetização, para usar o termo brasileiro, mantém sua especificidade, no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem,

freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de Letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como o Censo, a mídia, a produção acadêmica.

Acreditamos que essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo, evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes, do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterada e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada (SOARES, 2001).

No passado recente, o fracasso se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso se revela em avaliações externas à escola, avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), desenvolve-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Assim, segundo Soares (2001), as alterações no conceito de alfabetização nos Censos Demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo

de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNADS), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita.

Podemos verificar uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Na direção de compreendermos a distinção entre estes conceitos fundamentais e muitas vezes confundidos entre si, vejamos as explícitas definições apresentadas por Soares (2001, p. 31):

Alfabetizar é “ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”; Alfabetização é “a ação de alfabetizar”; Letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Como todo processo, esse novo enfoque nos usos e funções sociais da escrita, bem como do papel do código escrito na formação do cidadão, requer tempo para começar a fazer parte das práticas pedagógicas no interior das escolas. Devemos,

contudo, repensar, enquanto educadores, o respeito a outros saberes, para que não participemos da exclusão social de indivíduos que, à sua maneira, têm a contribuir para a nossa coletividade, mesmo à margem do mundo letrado. Soares defende e explicita a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos: alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica, nesse sentido,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento (SOARES, 2001, p. 97).

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas escolas, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas: imersão das crianças na cultura, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita na escola.

A escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de atividades de letramento, não pode prescindir de um projeto político-pedagógico que contemple o processo de construção de leituras e leitores. Assim, na continuidade desse trabalho,

no segundo capítulo construiremos, a partir de elementos da História da Pedagogia, uma relação entre Leitura e Escola.

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE LEITURA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO AMALGAMADA

Na História da Pedagogia encontramos uma relação amalgamada entre leitura e escola. A leitura da *Ilíada* e da *Odisséia*, obras escritas por Homero, é o testemunho mais antigo que ilustra como se dava à educação na Antigüidade. Estes textos representam à base fundamental de toda a tradição pedagógica clássica e essa tradição se manteve viva por muitos séculos na consciência de todos os gregos.

Homero era um poeta e como poeta dava livre voo à sua imaginação. Assim, não foi por serem obras primas literárias que a *Ilíada* e a *Odisséia* se constituíram como textos base de todos os estudos na Grécia Antiga, mas porque os conteúdos que veiculavam propunham uma pedagogia da imitação do herói, trazendo, desse modo, a essência cultural da "alma grega", traduzida pelo sentimento de ser sempre o melhor e conservar-se superior aos outros. Para o homem grego, a educação residia essencialmente nas relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho. Era, em princípio, menos um ensino, uma doutrinação técnica, do que o cuidado dispensado por um homem mais idoso, no sentido de favorecer o crescimento de um mais jovem que deveria corresponder com dignidade aos apelos amorosos dirigidos pelo mestre. (MARROU, 1975)

Nos primórdios da Antigüidade Grega a educação não era assegurada pela escola, na época clássica esta nem existia. Havia um desprezo pela ascensão das

classes populares através da aprendizagem, pois para os gregos “o sábio é, antes de tudo, aquele que sabe muitas coisas por natureza” (MARROU, 1975, p.72).

Portanto, o primeiro modelo de educação na Grécia era particular, pois ao mesmo tempo em que ligava um discípulo ao seu mestre, era também aristocrática, uma vez que só os bem nascidos tinham tais privilégios. Entretanto, é de Marrou (1975) o registro de que as exigências sociais passaram a exigir dos gregos um modelo de educação coletiva como espaço de democratização da cultura, fazendo nascer a escola como uma instituição alternativa e paralela ao primeiro modelo de preceptores e discípulos, o qual não tardou a ser difundido.

Esta educação grega de caráter escolar assentou-se em dois pilares básicos: a prática do esporte, ginástica para o corpo e a música vocal ou instrumental para a alma, permitindo deduzir uma cultura e educação escolar mais artística que científica e uma arte mais musical, que literária ou plástica. (MARROU, 1975)

No entanto, é pelo canto e pela leitura da poesia que se explicita o ensino da cultura do povo grego, pois a criança deveria acumular um repertório de poemas líricos, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por homem culto. Aos poucos o uso da escrita foi se introduzindo e disseminando. Junto ao mestre de ginástica e música surgiu um novo mestre: o das letras do alfabeto.

Ainda que em todos os domínios a política, as letras, as artes, a cultura clássica grega tenha atingido um alto grau de maturidade, o conteúdo que se veiculava na escola era bastante rudimentar. Primeiro, eles aprendiam as letras oralmente e depois, as letras escritas. O processo de aprendizagem da leitura era assim explicado,

Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba [...] Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade (HALICARNASSO apud MANACORDA, 1992, p.54).

Compreendo, portanto, que nesta perspectiva a leitura se constituía um fim em si mesma. Mais importante era dominar a técnica que começava com a leitura feita em voz alta para pronunciar separadamente as letras e em última instância escandir as sílabas. Essa ficou sendo durante milênios a técnica de ler.

No período, que começa nos séculos VII e VIII da nossa era e que termina no fim do século XIV, atribuiu-se à escola a finalidade exclusiva de dar a conhecer a doutrina cristã. As escolas recorriam essencialmente à leitura dos textos sagrados, definindo assim uma cultura escolar cristã. Ainda que muitas cultivassem as chamadas “artes liberais”, estas eram admitidas como uma espécie de propedêutica para a exegese da escritura santa. Havia uma sistematização canônica do saber, onde as sagradas escrituras eram colocadas no vértice de uma tradicional enciclopédia pagã. Nesse sentido, Manacorda (1992, p. 126-127) ilustra que

a ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprendia-se a eloquência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloquência três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); formar as palavras e as sentenças (é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a Gramática, avança-se na Dialética e, em seguida, na

Retórica. E, munidos delas como armas, temos que entrar na Filosofia. A ordem desta é que, antes de tudo, aprenda-se o quadrívio e, neste, primeiro a Aritmética, segundo a Música, terceiro a Geometria, quarto a Astronomia e enfim as Sagradas Escritura.

Assim, naquele período a escola era concebida a partir dos conteúdos que podia veicular em termos religiosos. No sistema cristão, afirmava-se a rejeição dos valores pagãos do corpo, do prazer, da vida terrestre, da carne. A sociedade cristã com o objetivo de preservar a sua pureza e a sua originalidade, instaurava um clima de opressão generalizada por sua obsessão pelos perigos do mundo.

A princípio, as escolas eram vinculadas às paróquias, aos monastérios e às catedrais, limitadas aos futuros monges e padres. Com o desenvolvimento das cidades, elas ultrapassam os limites da igreja, pelo menos aos limites regulamentados dos monastérios e catedrais que cercavam a criança de uma atmosfera religiosa e moral, e passaram a admitir crianças destinadas à vida laica.

Na época de Carlos Magno, há uma proliferação de escolas elementares. Ele encoraja a criação dessas escolas e atrai para sua corte os maiores eruditos do seu tempo. Esta expansão se faz acompanhar de uma diferenciação das escolas. Uma com um currículo mais rudimentar, isto é, o alfabeto, o canto religioso enquanto que outras contam com um segundo professor, que ministra o ensino das sete artes liberais. Segundo Petitot (1994, p. 55),

é difícil avaliar a escolarização na Idade Média, e poucos estudos foram dedicados a este aspecto. (...) as escolas elementares eram muito esparsas no interior, e limitadas a uma instrução religiosa sumária, mas aumentam sua densidade nas cidades e, principalmente nas grandes cidade comerciais.

Neste contexto, exigia-se da escola a cultura dos comerciantes. Isto é, o que seria necessário aos alunos, era um ensino totalmente voltado para as necessidades da vida comercial: a leitura, a escrita, o cálculo e rudimentos do latim, tudo o mais parecia, aos olhos dos comerciantes, um luxo e uma perda de tempo.

O ensino medieval ignorava o sistema de séries, idade e de classes. Estudantes novatos e veteranos assistiam às mesmas aulas. Ariés (1973, p. 168) afirma que “reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais”. A mistura de indivíduos de origens, idades e condições sociais diferentes não parecia causar incômodo; pelo contrário, parecia ser uma regra. O autor diz ainda que: “Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares” (ARIÉS, 1973, p. 168)). Essa mistura de idades continuava fora do espaço da escola, porque a escola era a continuidade da vida social, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.

Assim, não havia gradação nos currículos e os alunos mais velhos simplesmente haviam repetido mais vezes o que os jovens haviam escutado apenas uma vez. O método pedagógico tinha como espinha dorsal à simultaneidade e a repetição. A aula se constituía em lições lidas, ditadas ou improvisadas pelo mestre, sempre em latim. Às vezes, ela dava lugar a discussões em que mestres e alunos debatiam seus argumentos. A escola não dispunha de acomodações amplas. Em geral era uma sala de aula, uma schola, alugada pelo mestre - forrava-se o chão com palha, e os alunos ali

se sentavam. Os alunos ali estavam para ouvir a lição do mestre. “O mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava alunos do vizinho” (ARIÉS, 1973, p. 168).

Neste período, só é possível traçar o perfil das práticas de leitura a partir de indícios de como essas práticas se davam nos conventos e nas universidades. É sabido que desde a Antigüidade a palavra escrita era para ser dita em voz alta, uma vez que as letras traziam implícitas, como se fosse sua alma, um som particular. Isso quer dizer, que diante de um texto escrito, o leitor tinha o dever de emprestar voz às letras silenciosas, e permitir que elas se tornassem palavras faladas, reveladas (MANGUEL, 1997).

Se os textos eram, principalmente, lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, era uma escrita sem o espaço entre as palavras. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se, muito gradualmente, com a finalidade de ajudar os que tinham pouca habilidade para ler. Os monges, escribas dos conventos, começaram a usar um método de escrita no qual o texto era dividido em linhas de significado, uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final do bloco de pensamento.

Em meados do século IX a leitura silenciosa já tinha se tornado norma no mundo cristão. Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal. Mas, no mundo oralizado daquela época, havia uma desconfiança da leitura silenciosa

porque acreditavam que ela abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, e ela não permitia a leitura controlada. Era uma leitura independente, em que um livro podia ser lido em particular e sobre o qual o leitor podia refletir enquanto seus olhos revelavam o sentido das palavras, não estava mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas do ouvinte.(CAVALLO e CHARTIER, 1998).

O período histórico denominado clássico começa no século XV, com a invenção da imprensa e com as grandes descobertas e termina no século XVIII, época das revoluções. Neste período, a finalidade religiosa da escola não desaparece, mas é preterida por uma outra finalidade que é a socialização do indivíduo. Dois pontos marcaram a evolução da instituição escolar neste período: primeiro, o aparecimento dos sentimentos das idades e da infância. Se a princípio aceitava-se, sem dificuldades, a mistura das idades, chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido. Outro ponto foi o estabelecimento de regras de disciplina que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa em que se buscava não só o ensino, mas também a vigilância e o enquadramento da juventude.

Nesse sentido, a escola passou a ser vista através da organização que era preciso pôr em prática através dos colégios. A criação e multiplicação dos colégios constituíram o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares, tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

A maioria dos colégios foi criada pelo poder civil, quase sempre em colaboração com congregações católicas ou igrejas protestantes. Nessa época, os valores que a

sociedade punha em primeiro lugar já não eram os valores cristãos, mas os valores morais exaltados pelo protestantismo como a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social. O colégio tornou-se, então, uma instituição essencial da sociedade. Com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, instituiu a graduação sistemática das matérias, programa centrado no grego e no latim, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.

A graduação das matérias justificava-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. Esta noção era compartilhada pela maior parte dos pedagogos da Renascença. Outras razões levaram os organizadores do sistema escolar a adotar graus e classes.

A este respeito se expressa Baduel (apud PETITAT 1994, p.79) num texto de reforma de um regulamento:

Todavia, como neste momento reina nas escolas uma grande desordem, e como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou de opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo o que se refere aos seus estudos (...) Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas.

Assim, os graus e as classes serviram também para introduzir uma nova ordem na escola mantendo os estudantes sob constante supervisão dos professores. Cada classe passa a ter o seu professor e cada série a sua sala de aula. A classe de alunos

torna-se o eixo central da atividade escolar, fornecendo um ambiente adequado para o desenvolvimento de métodos pedagógicos: medidas disciplinares, constatação das ausências e dos atrasos, ritmo e sucessão das atividades rotineiras, provas, treinos, exames escritos, classificação dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os fracos e promovidos os fortes.

O tempo foi repartido em períodos anuais, horários restritos e bem carregados; dividiram-se as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, começaram a marcar as atividades escolares. Sendo assim, os alunos passaram a dispor de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. Nesse sentido, afirma Petitat (1994, p. 79): “Instaura-se o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os ‘bons’ são promovidos e os ‘maus’, rebaixados e eliminados”.

É assim que a seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Ao lado das classes iniciais, que servem como passaporte para a entrada nos colégios surgiram escolas elementares, resultado da luta de sociedades religiosas seitas, para crianças pobres com o objetivo de instruí-las nos princípios da religião cristã para torná-las mais dóceis, mais ajuizadas, afastá-las dos vícios e até mesmo ensinar-lhes a ler e a escrever (PETITAT, 1994).

A pedagogia destas escolas destinadas às crianças do povo era muito semelhante àquelas dos colégios: jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais, horário escolar, estrito controle dos conteúdos, divisão e acumulação dos programas. O método de ensino preconizado era o simultâneo que consistia em instruir um grupo de alunos enquanto outros faziam seus deveres, e supunha uma uniformização dos textos escolares.

Neste contexto, a alfabetização atendia à demanda de instrução por parte das famílias e ao desejo de inculcar a “ciência da salvação” pela catequese e pela escolarização. (HÉBRAD apud CHARTIER, 1995). Para os pais a escolarização pretendida aos seus filhos limitava-se, muitas vezes, às primeiras letras. Isto quer dizer que as crianças deviam ser capazes de decifrar, mesmo com muito esforço, uma escrita que penetrava cada vez mais na vida cotidiana de todos. Ler se confundia com memorizar.

Os métodos pedagógicos em uso contribuía para essa confusão, uma vez que as práticas de leitura se resumiam no fato do aluno ler e reler um texto em voz alta, várias vezes, até que, quando solicitado, se mostrasse capaz de reproduzi-lo imediatamente (CHARTIER, 1995). A leitura não passava de um mero exercício escolar, ela estava ausente dos programas escolares enquanto aprendizado inicial e não era um instrumento privilegiado na escola.

Este quadro começou a mudar quando, no final do século XVIII, uma nova escolarização é forjada tendo uma cultura técnico-científica como eixo de produção-transmissão de conhecimentos. Na verdade, a era da leitura escolar começa em

meados do século XIX e prevalece até os nossos dias. Neste século, emerge um sistema escolar de ensino sob a tutela do Estado, com a generalização da cultura escrita.

No período anterior, o Estado teve sua marca no ensino através de autorizações para a abertura de escolas, cartas-patentes, etc., mas não chegou a formar um corpo administrativo permanente encarregado de exercer plenamente as suas prerrogativas, pois quem gerenciava o ensino eram outras entidades, principalmente as religiosas. A estatização da escola é indissociável do movimento secular de emergência dos Estados-Nações, que buscava dissociar o Estado da pessoa do soberano, provendo a Nação de instituições representativas, para não dizer republicanas.

Nesse sentido, ao Estado não mais cabia delegar a outros o cuidado de formar cidadãos. Ele arrebatava da Igreja a direção das almas e das inteligências, substituindo as congregações de ensino por professores leigos, e a formação religiosa por uma formação moral, independente de qualquer credo particular.

Ao deslocar a igreja de sua posição de gestão das escolas, o Estado transforma os conteúdos de referências ideológicas e culturais, fazendo surgir uma estrutura escolar baseada em novas fronteiras, delimitando não só aquilo que é necessário de ser veiculado na escola como também ditando normas de orientação do processo pedagógico. Foi neste contexto que a leitura e seu aprendizado inicial passaram a estar no centro de todas as reflexões. A leitura da literatura se impôs como consensual. Essa “idéia literária” tornou a leitura vetor obrigatório de toda aculturação, mas também de toda formação (CHARTIER, 1998).

No entanto, o ensino da leitura, desde este período, consolidou-se de modo

etapizado: um tempo destinado ao aprendizado da leitura, isto é, à aquisição de mecanismos de base como requisito prévio à prática de leitura, e um tempo para o trabalho sobre as leituras que consiste em partir da explicação do texto como uma ação exigente para a compreensão de nossos valores ou de nossa cultura.

Estudiosos admitem que o surgimento de uma cultura escolar “moderna” - centrada nas línguas vivas, nas literaturas nacionais, nas ciências e nas técnicas – “é sem dúvida a revolução mais importante que atingiu o ensino desde o século XVIII” (PETITAT, p. 187).

Neste período, a escola assumiu o papel de difundir a sabedoria necessária para o funcionamento da sociedade. Propôs-se, tutelada pelo Estado, a reduzir a ignorância e permitir que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida. Tomou para si a responsabilidade do ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos (LOBROT, 1992).

Mas a verdadeira era da leitura escolar só começa no último terço do século XIX, com as novas exigências trazidas ao ensino por ocasião da Revolução Industrial, que colocam novos desafios à escola. É sabido que na medida em que surgem novas exigências, com o progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática, o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução que requerem articulações com a realidade concreta. Isto vai exigir uma transformação na “cultura escolar”. A instrução religiosa vai desaparecendo, aos poucos, dos programas das escolas elementares e às disciplinas tradicionais vêm somar-se elementos de geografia, de história, de desenho, de música, de ciências aplicadas à agricultura e a indústria, exercícios físicos para os meninos e trabalhos manuais para as

meninas.

A tarefa que se coloca à escola é a de articular o casamento racional entre uma cultura clássica e uma cultura moderna, constituída de teorias científicas e suas aplicações diretamente utilitárias. Nesse sentido, o significado da escola está relacionado com o seu papel que é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade. Reduz a ignorância e, por isso, permite que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida. Assegura o ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos (LOBROT, 1992).

Esse posicionamento define a emergência de um novo paradigma sócio-cultural que oscila para o lado da ciência e da técnica tendo como eixo três pontos básicos: a universalização do ensino, a laicização e o tecnicismo.

Assim, o conhecimento técnico-científico tornou-se a espinha dorsal para a organização das disciplinas escolares. Tomando para si a função de transmissora de conhecimentos, a escola tem no Estado o suporte para fazer da educação a peneira para a sua administração. A assertiva de que o conhecimento é um conjunto de conteúdos que é exposto ao aluno para ser assimilado é aceita por qualquer professor. Esses conteúdos são eles próprios fatores de socialização, pois permitem, graças aos exames e diplomas, indicar aqueles que os possuem e também posicioná-los no sistema produtivo.

Por “diploma” é preciso entender um objeto no qual o sistema social declara que um determinado indivíduo possui certos conhecimentos pertencentes a uma categoria determinada. Partindo dessa premissa, o diploma, do ponto de vista cultural, funciona como elemento seletivo, que hierarquiza os indivíduos, que legitima, por critérios

culturais, diferenças de funções e assegura ao sistema social que os seus membros são competentes e formados para poder utilizá-los em função de sua competência e formação (LOBROT, 1992).

Há uma relação direta entre “diploma”, nível de instrução e leitura, pois quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, já se tem uma previsão concernente ao que ele lê; ao número de livros que leu, bem como uma previsão concernente à sua maneira de ler. (BOURDIEU apud CHARTIER, 1996).

Nesse sentido, os diplomas escolares constituem-se em verdadeiros “objetos de cobiça” uma vez que são considerados como instrumentos de emancipação social. O indivíduo diplomado é considerado como aquele que adquiriu características culturais que não pode mais perder e que durante toda a sua vida lhe assegurarão certos direitos sociais. Funciona como um instrumento seletivo muito útil para perpetuar e justificar a dominação de classe. Charlot (1986, p. 184) explica que “concedendo menos importância aos diplomas e determinando ações de formação permanente, a sociedade reforça, sem cessar, o funcionamento seletivo do sistema escolar e universitário, o que torna mais difícil a obtenção de diplomas”.

Esse movimento tem funcionamento espiralado, só permitindo chegar ao topo àqueles que puderem, ao longo da trajetória de formação acadêmica, obter mais e mais diplomas. É nesse sentido que o diploma instaura uma hierarquia cultural dos indivíduos, que é utilizada para justificar a hierarquia social.

É possível afirmar que a escola é uma invenção de indivíduos que vivem em sociedade, mas que esta criação não é mais do que a resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta invenção. Ela está sempre num processo de

reinvenção permanente, com o objetivo de atender a novas demandas sociais. É um caminhar constante que exige trazer na bagagem novos conteúdos, novos objetivos, novos destinatários, novas faces, novos rumos de como ensinar e de como aprender.

Tudo isso, por sua vez, deveria ter também algum reflexo nas práticas de leitura na escola. Ainda que a leitura seja encarada como um instrumento de formação e de controle, hoje ela não está limitada a um cânone rígido tradicional de textos escritos e muito menos a um único modo de ler. A escola, todavia, está presa a princípios, regras e valores tradicionais tanto em relação aos textos como em relação aos modos de ler.

Um exemplo desta questão é encontrado em períodos históricos anteriores em que a pedagogia tradicional ditava algumas regras sobre as formas de realização e sobre os modos de comportamento dos leitores que ainda estão muito presentes nas práticas de leitura na escola. Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na carteira, com o livro diante de si, e assim por diante; deve-se ler com a máxima concentração, sem fazer barulho, sem incomodar os outros; deve-se folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo ou danificá-lo.

Enfim, a leitura feita com base nessas regras é uma atitude séria e absorvente, que exige esforço e atenção, que freqüentemente é feita em comum, sempre em silêncio, seguindo regras rígidas comportamentais; as outras maneiras de ler, em que o leitor, em total liberdade folheia páginas, passam os olhos, vê e deixa de lado o texto ou o livro à procura de outro é tolerada, mas sentida como

potencialmente subversivas, porque expressam atitudes de desinteresse pela leitura.

Falta à escola compreender que o leitor tem a liberdade de

folhear o livro de um lado para o outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tece-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecê-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto (ENZENSBERGER apud CAVALLO e CHARTIER,1999: p.223).

Parece que hoje está se delineando um leitor “anárquico” que rejeita todo sistema de valores e toda atitude pedagógica frente a um texto. Isso é fruto direto da crise das estruturas institucionais e ideológicas: da escola, que até então ditou as regras da pedagogia da leitura no interior de determinado repertório de textos, da igreja como propagandista da leitura dirigida a fins devocionais e morais, e da cultura progressista e democratizante que vê na leitura um valor absoluto para a formação do cidadão ideal.

Diferentemente do passado, a leitura já não é mais o principal instrumento de aculturação à disposição do homem contemporâneo, uma vez que o livro e os demais produtos impressos têm diante de si um público real e potencial que se nutre de outras experiências informativas e que passou a contar com outros processos de aculturação, entre os quais estão justamente os meios audiovisuais de comunicação e o universo da cibercultura.

Dando seqüência a nossa reflexão sobre aspectos históricos da leitura, vamos

nos debruçar, a seguir, sobre a história do livro, desde os escritos em argila ao atual e-book.

2.1 DOS LIVROS DE BARRO AO SILÍCIO, DO LIVRO DE PAPEL AO E-BOOK

A leitura necessita está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao prazer que ela proporciona. Considerando-se mais atrativa e passando uma conotação de incentivo, ao contrário de uma ação mecânica que nos parece mais uma imposição e obrigação. Para termos um ponto de partida e uma reflexão sobre como tudo começou no mundo da leitura, precisamos retroceder ao início de nossa civilização, onde a narrativa oral foi por muitos tempo a única forma de comunicação, que permitia a transmissão e a perpetuação de muitas das tradições e conhecimentos, antes do surgimento de alguma forma e suporte para a escrita.

Assim, ler a história da escrita, entremeada de fatos, de processos correlacionados, pressupõe que alguém a escreveu. Recortar a história da escrita, ainda que de uma maneira informal de composição, é caminhar no tempo, voltar às pinturas rupestres, aos tijolos de barro e pergaminhos até chegarmos aos modernos programas de computadores aos engenhos eletrônicos para facilitar a vida e perpetuar o conhecimento.

O voltar às paredes rochosas, marcadas com a escrita pré-histórica, na forma de sinais desenhados ou esculpidos, signos de uma linguagem cifrada, criada para a comunicação e expressão entre os membros do grupo humano ou para gerações futuras é sem dúvida um convite a um olhar da primeira forma de leitura que nossos ancestrais nos deixaram.

Com o passar dos tempos e as sociedades em mudanças permanentes, não sabemos quando a linguagem se diversificou em idiomas, não sabemos também como e em que momento a linguagem auditiva se transformou em linguagem visual e como surgiram os primeiros sistemas de escrita. São questões até agora não resolvidas definitivamente.

Martins, citando Sapir nos mostra:

História da escrita é em essência uma longa tentativa para desenvolver um simbolismo independente com base na representação gráfica seguida da lenta e amargurada constatação de que a linguagem falada é de um simbolismo mais poderoso do que qualquer espécie de gráfico e que o verdadeiro progresso na arte da escrita repousa no abandono virtual do princípio de que originalmente partiu (MARTINS, 1996, p. 33).

A evolução da escrita não se cristalizou de uma única vez. Longas foram as etapas, e não são sucessivas em espaço e tempo, pois foram necessários longos séculos para se produzir, se completar, e se aperfeiçoar, visto que cada sistema de escrita era independente dos demais e não era aperfeiçoamento de nenhum anterior. Assim, dado o devido tempo de aperfeiçoamento de cada um deles, pode-se dizer que foram criados independentes e que nenhum produziu o seguinte.

O homem em seu rude conhecimento vai deixando suas marcas no tempo onde "a linguagem pictórica antecede a escrita. Assim, a história da humanidade registra as primeiras comunicações gráficas por símbolos ideográficos, e o próprio homem, em seus primeiros anos de vida, vai fazendo suas marcas na areia, na terra, na parede..."(WERNECK,1998, p.102).

Para precisar-se o surgimento da escrita pode-se citar Vaz (1996, p. 43), que nos

informa mais apuradamente como a palavra falada, não registrada, seguramente precede em alguns milênios a palavra escrita. Assim, "a palavra escrita teria surgido há uns seis mil anos, por meio de sinais gráficos representando palavras e idéias, permitindo a fixação da linguagem articulada".

As primeiras formas de representar à escrita foram os pictogramas e os ideogramas. Portanto a comunicação e a escrita contribuíram lentamente para a evolução e formação do que hoje chamamos de livro, suporte mais utilizado para a leitura.

Os primeiros suportes para a escrita são também um marco para o início da leitura, visto que o homem não iniciou escrevendo nos materiais que hoje portam a escrita e nem sempre leu como o faz hoje. Portanto, há seis mil anos, os escritos eram realizados sobre tiras de papiros e, mais tarde sobre o pergaminho, que formavam rolos que eram desenrolados para serem lidos e enrolados novamente para serem guardados.

As primeiras bibliotecas surgiram muito mais tarde e devemos ao rei Assurbanipal, da Grécia, no século VII AC o primeiro ensaio do que seria uma biblioteca, com um acervo de 22.000 tábuas de argila. (Vaz, 1996)

Os grandes pensadores e filósofos como Platão e Aristóteles, bem como os gênios da arte, literatura e ciências, tinham suas bibliotecas, sendo a mais importante da época a biblioteca de Alexandria, século IV AC. A mesma foi queimada pelas tropas de Júlio César, continha rolos de papiros da literatura grega, egípcia, assíria e babilônica.

Mas a grande censura sobre a leitura viria na Idade Média, onde o cidadão grego

e romano perdeu a facilidade de acesso ao material escrito, visto que o monopólio da escrita passou para a igreja. Se gregos e romanos tiveram suas bibliotecas abertas ao público, mas foram destruídas pelos bárbaros e pela queda do império romano, perderam aqui o livre acesso a elas.

As bibliotecas passaram a ser enclausuradas nos mosteiros, onde os monges agora eram chamados copistas e ilustradores. Com enorme sala iluminada por grandes janelas chamada de scriptorium, os monges mesmo sozinhos liam em voz alta, visto que a não segmentação das palavras obrigava-os a oralizar para compreender. Como o trabalho era apenas diurno, devido ao perigo de incêndios, os monges se dedicavam ao trabalho editorial que era árduo lento e cansativo. (FEBRVE, 1998)

O acesso à leitura tornou-se restrito, deixou de ser democrático, podendo levar a morte quem não seguisse as regras impostas. Inclusive esse fato foi romanceado na obra “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco.

Foi no período medieval que ocorreu a substituição do volumen pelo códex, com suas folhas de pergaminho dobradas semelhantes ao livro atual. Mas ao final da Idade Média, surge uma das invenções que mais marcaram a humanidade, a Prensa de Gutemberg, cuja primeira obra foi a Bíblia de 42 linhas, impressa em torno de 1460, é sua também a invenção e aperfeiçoamento da tinta a óleo para tipos móveis para a impressão(MELLO, 1972, 34).

A invenção de Gutemberg permaneceu quase inalterada por 300 anos. Iniciou também Gutemberg a base da publicidade moderna, barateando custos e permitindo correções e revisões em textos impressos menores que poderiam ser distribuídos.

Mas não podemos esquecer de outra grande invenção que seria feita na China,

a descoberta do papel, por Ts'ai Lun, no ano de 105 da nossa era. Utilizando matéria prima como fibras vegetais, casca de árvores e trapos, que batidas, separavam-se as fibras e recolhidos em peneiras e postas para secar, resultava em papel. Ao "experimentar o emprego de outros materiais diferentes da seda na fabricação do papel: como casca de plantas, resíduos de algodão, rede de pesca usadas. Com essas e outras substâncias, ele criou , talvez sem o saber, o papel de celulose"(MARTINS, 1996, p. 112).

Com as invenções como a imprensa de Gutemberg, a fabricação do papel, a tinta a óleo e dos tipos móveis para a impressão, iniciamos uma nova era para a leitura.

Nascida na Alemanha, à imprensa espalhou-se pela Europa. Estávamos na idade moderna e já nascia um outro tipo de leitor. A igreja havia perdido o monopólio, mas o livro ainda continuaria caro e raro.

Mas somente com a formação de mais leitores é que o livro e o jornal (surgido no século XVII) viriam a se popularizar no século XIX. Com a democratização do ensino básico e com os novos avanços tecnológicos, multiplicaram-se os materiais escritos, passando assim a leitura a ganhar novos espaços. Passando a acontecer no interior das casas, a leitura passa a ser plural e vinculada aos interesses das pessoas. As mudanças continuam acontecendo e a leitura e a escrita tomam outros espaços, com a troca da vida rural pela urbana surgem novos sinais visuais, placas, sinais de trânsito, out-doors entre outros símbolos gráficos. As pessoas passam a ter que conviver e saber ler os novos sinais à sua volta, sem o qual a vida com dignidade fica quase impossível.

A humanidade continua a se desenvolver, chegamos à era da Internet, da fibra

ótica, transmissão de dados on-line, e a leitura passa a acontecer também na tela dos computadores. O verbo escrever ou datilografar passa a se chamar teclar ou digitar, os erros não são mais incorrigíveis, basta deletar, que não deixam suas marcas impressas, tudo pode ser deletado. Surge uma nova linguagem universal para os usuários da rede, palavras e frases cifradas, novos símbolos, novas linguagens e novas leituras.

Essas transformações nas possibilidades de construção de leituras e de leitores necessitam serem pensadas dentro de uma perspectiva pedagógica. A Educação das novas gerações incorpora os novos elementos presentes na chamada sociedade da informação e da comunicação.

Surge um novo público que está acostumado a ler mensagens com imagens, sons e com movimentos, que quebram as regras da linearidade e “navegam” livremente passando, com um simples clicar, de um universo temático para outro instantaneamente. As novas práticas de leitura dos novos leitores não podem deixar de sofrer as influências dos novos comportamentos culturais. Assim, a seguir iremos refletir sobre a leitura no atual contexto da tecnologia eletrônica digital.

2.2 TECNOLOGIA ELETRÔNICA: A LEITURA NA ERA DO VIRTUAL

Falar acerca dos desafios da leitura na era do virtual, implica numa compreensão do ato de ler que envolva a cultura, as diversas formas de apreensão da realidade, a qual possa extrapolar as formas tradicionais de leitura.

Surge também a desconfiança e a incerteza da continuidade dos manuscritos.

Jornais e livros, revistas e guias passariam a ser virtuais. Livros seriam em Cd-Rom. Cairia em muito o manuseio de papel; surgiriam as telinhas dos notebooks e livros eletrônicos, que, aliás, já começaram a serem comercializados.

Surgidos com a nova tecnologia como a internet, os livros eletrônicos os chamados e-books, as mudanças também continuam a acontecer na sociedade, surgindo assim novos suportes para a leitura e a escrita. Se observar-mos que da descoberta do papiro à descoberta da tecnologia avançada da Internet passaram-se apenas 5000 anos de evolução para o livro, ressaltando que as mudanças no contexto atual são mais céleres. (ARAÚJO, 1999)

Mas antes da chegada do século XXI, tivemos a oportunidade de acompanhar, em nível mundial, o desenvolvimento de um livro, *The Plant*, pela internet, onde o escritor americano Stephen King, disponibiliza a preços módicos cada capítulo e a medida que o livro chega ao final o preço aumenta, com o observação de que novos episódios só entram na rede se a venda dos dois capítulos iniciais atingir um número mínimo de compradores, fica para os editores a questão do que vai mudar já que é possível chegar ao leitor sem gastar tinta e papel. Mas aí vem uma jogada comercial: o livro vai continuar caro porque nessa fase inicial e experimental se investe em divulgação e marketing. Mas a surpresa, no último mês do século a publicação foi suspensa e a incógnita em torno dos livros eletrônicos vai continuar, pelo menos por enquanto.

Em nível nacional podemos acompanhar o escritor Mario Prata com sua obra policial "*Os anjos de badaró*", no ano de 2000, ao vivo na web com a participação de leitores acompanhando através da câmara de vídeo instalada em seu escritório,

verificando o que o escritor faz, interferindo com o poder de vida e morte sobre os personagens, uma interação concedida pelo autor. Como isso terminará não sabemos, mas temos a inovação da possibilidade da participação do público no desenvolvimento do livro, o que poderá tornar mais interessante sua leitura, já que o leitor passa a ser um pouco de co-autor da obra. (ARAÚJO, 1999)

Como essa nova forma de ler e ver a leitura continuará ou acabará, está relacionada diretamente ao usuário leitor, agora ele poderá determinar o que quer ou não ler e qual o desenvolvimento ou a morte que dará ao novo suporte podemos dizer de vanguarda para a leitura.

Os reflexos da Revolução Industrial na sociedade, podem hoje ser equiparados aos da atual Revolução Digital, onde a rapidez do desenvolvimento tecnológico, com aporte na rede mundial de computadores, veio aprimorar conceitos e atividades econômicas. Houve, porém, uma mutação na plataforma utilizada, atuando o instrumento tecnológico como o meio de realização de diversas atividades. Na verdade, as operações executadas através de recursos tecnológicos, nada mais são que clones daquelas já desenvolvidas na vida real, disfarçadas apenas em roupagem eletrônica. (ARAÚJO, 1999)

Com as novas tecnologias da informação e da comunicação e, as novas formas de leitura, a sociedade tem vantagens e desvantagens, como tiveram seus antepassados. Não podemos esquecer que o acesso aos instrumentos tecnológicos ainda não estão democratizado, destacadamente para as camadas populares, devido aos altos custos na aquisição e na manutenção dos mesmos. A esperança é que com o aprimoramento e aumento da produção esses instrumentos deixem de ser artigos de

luxo, ou privilégio de alguns para ser uma possibilidade para o conjunto da sociedade, tendo o mesmo alcance que tem hoje, por exemplo, a televisão.

2.3 CONCEITO DE LEITURA: BIFURCAÇÕES E ENCONTROS

Descreveu-se anteriormente um breve histórico sobre a leitura, o livro e a escrita, desde a gênese ao contexto atual. Construímos uma breve reflexão sobre qual será seu futuro a partir dos novos meios de comunicação e o desenvolvimento de novos suportes e novas tecnologias. Conceituaremos agora o que é leitura, procurando enfocar a leitura real, como ela se apresenta, suas deficiências, lacunas e falta de incentivo e a leitura ideal, de construção crítica, continuada, reflexiva e prazerosa que deveria estar presente na vida escolar e no cotidiano da sociedade.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra leitura teria sua origem no latim medieval *lectura*, que seria ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério, “o que se lê, ação de ler, arte de ler, resultado que se tem do hábito de ler, ação de tomar conhecimento das indicações de determinadas medidas que possuem certo significado”.

Já para Michaelis leitura é “Ação ou efeito de ler. Arte de ler. Aquilo que se lê. Ato de ler, provas para descobrir e corrigir os erros de composição”. Podemos ainda dividir a leitura em “leitura explicada, leitura expressiva, leitura silábica e leitura silenciosa.” (MICHAELIS, 1998, p. 1239)

Agrupando-se as duas definições tem-se que leitura é uma ação, um ato, uma arte, poder de decifrar ou apontar os erros no seu feitiço e, fonte de medida para significados.

Na sociedade em que vivemos a escrita é vista como algo positivo e indispensável na circulação de idéias, e assim, com base na escrita, o acesso à leitura

precisa ocupar seu espaço como algo essencial que torna possível ao indivíduo a obtenção de benefícios como conhecimento, aprimoramento cultural, lazer, interação e convívio social entre tantos outros benefícios, acompanhando a isso também o emocional como nos mostra Smith:

a leitura, como tudo o mais, envolve, inevitavelmente, as emoções. No lado positivo, a leitura pode proporcionar interesse e excitação, pode estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo à tristeza, e, ocasionalmente, como anestesia (SMITH, 1991, p. 212).

Ou ainda a leitura como arte, um processo envolvente na compreensão das idéias como nos define Mortari, "leitura: arte que envolve o processo de apreensão da idéia representada pela palavra, a partir da síntese - soma dos valores das letras - e que demanda ênfase na educação do ouvido." (MORTARI, 2000, p. 71)

Não pode-se definir leitura como apenas ato de decifrar um texto escrito, visto que a decifração pode conter um ou muitos códigos que compõem um texto. Mas não podemos ignorar a imensa rede de comunicação que nos lança sinais audiovisuais, e isto também é leitura, pois depende de um processo de decifração de códigos ou como no entendimento de Lajolo onde a autora coloca que,

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

Pode-se definir também leitura como sendo "toda manifestação lingüística que

uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita" (CAGLIARI, 1999, p. 155).

Tomando-se a indicação que a leitura é nosso segundo código de sobrevivência, adquirido com o passar dos dias, pois o primeiro código está relacionado com a audição, o tato, o paladar, a visão e o olfato, imprescindíveis para tornar-nos seres capazes de percebermos o mundo, mas o segundo nos habilita a nos comunicarmos com esse mundo, se os primeiros códigos são perfeitos, e o segundo possua defeitos, isto é, não saber ler e escrever, faz do homem um ser incompleto, pois a leitura em sentido amplo deve fazer parte a todos aqueles que possuem capacidades físicas e psicológicas, em sentido restrito, marginaliza, oprime e deixa a margem da sociedade muitos indivíduos.

A tendência em considerar o ato de ler, nos direcionamos para o ler como reconhecer palavras, decodificar, ou traduzimos como lê quem é alfabetizado. Esse enfoque é restrito, mas se alarga quando conseguimos atribuir sentido ao que foi decodificado, em uma visão mais ampla ler é construir nosso mundo, é ser capaz de compreender o que chega até nós por meio da leitura, com posições críticas frente as informações colhidas, permitindo exercer de forma abrangente e complexa a nossa cidadania.

A leitura permite ao homem questionar o mundo e a si próprio. Afirmar determinadas respostas ou apagar outras, problematiza o impensável. Permite construir novas respostas incorporando novos conhecimentos ao já existente, como afirma Silva (1988, p. 42-43),

a leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. Está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende. É uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do ser humano.

Já Barker define a leitura como um ato completo de comunicação, a contrapartida da escrita, ou ainda “a leitura é a reconstrução de uma obra nova pelo leitor a partir dessa amostra. É outra experiência, que se caracteriza pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição do leitor” (BARKER, 1975, p. 116), pois sabemos que a leitura só ocorrerá quando surgir a necessidade, o desejo de mudança, e busca de novidade, só fazendo sentido quando há vontade de inovação, ela não é alicerçada sobre o nada, existe sempre alguma ação provocando o leitor, fazendo com que seu interesse seja despertado, animado, avivado, induzido a novas idéias dando asas a sua imaginação.

A palavra chave para a formação do leitor é a liberdade, ela precisa estar presente em todo o trabalho de leitura, ler pela curiosidade, despertando novas leituras, para promover a crítica em qualquer texto, ou sinal gráfico apresentado, pois assim podemos dizer que :

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, "para valer" como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Observando-se o trabalho com a literatura infantil, onde o leitor ainda está se

formando, a leitura não pode ser autoritária, mas que lhe abra as portas para a autonomia e a liberdade fortificando seu espírito de autonomia, liberdade que não pode ser negada a uma grande parte da população através de imposição de leitura de livros que "são manuais de instruções", com a finalidade de moldar um comportamento conformista e sufocar o espírito crítico e questionador.

Para aprende-se a ler não significa que precisamos apertar botões, depois de décadas em que se falou em criar o hábito de leitura, como se ler fosse uma rotina por obrigação, sem o sabor do prazer, passamos a valorizar a relação entre ler e prazer. Como nos ensina a psicanálise com Freud, o prazer é também um longo aprendizado e está presente sempre na pulsão de vida, sua manifestação precisa ser cultivada e atentamente acompanhada, para que se possa descobrir e propiciar as condições de sua produção e continuação.

Assim o verbo ler precisa ser questionado e equacionado no sentido de descobrirmos quais são os benefícios que o mesmo traz à sociedade contemporânea, onde a leitura via de regra corresponde ao uso estrito imposto pela sociedade de massa.

O 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 (SILVA, 1984, p. 45).

A contribuição de Freire, como veremos verticalmente na continuidade desse nosso estudo, deixa-nos a seguinte fala sobre a leitura: " a leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE,1985, p. 11). Sem querer repetir o óbvio, temos visto a anulação de determinados alunos frente ao seus questionamentos ou a sua bagagem de vida antes da escola, e isso muitas vezes acaba prejudicando o aluno e até desmotivando-o para os estudos e a escola.

Se conseguir-se definir o que é leitura, e as várias formas que é conceituada e descrita, gostaríamos agora de discorrer como ela se apresenta e é incorporada pela sociedade direcionado a mesma na sua apresentação real e quais as características que apresenta para ser considerada ideal para que contribua na formação de profissionais conscientes, politizados e principalmente questionadores e modificadores em uma sociedade carente de modelos e de pessoas críticas.

Assim, ao fazer-se um passeio pela literatura que trata das várias formas de leitura nos deparamos com inúmeras frentes de apresentação, partindo da sociedade, das instituições constituídas família e escola até chegar ao indivíduo com suas qualidades, riquezas e mazelas, que responde ao plano maior, a sociedade, conforme sua capacidade de interagir e responder ao meio na medida em que foi preparado, ou como nos diz Stam (1992) citando Bakhtin, "o ser humano, por analogia, não tem existência independente; depende do meio ambiente social, que estimula sua capacidade de mudança e resposta.

Ou quando, os seres humanos participam na linguagem enquanto indivíduos socialmente constituídos. Quando não existe uma autentica comunidade de interesses, as relações de poder determinam as condições de encontro social e de intercâmbio lingüístico (STAM,1992, p. 17-65).

Como chegar a leitura real dentro da realidade vivida por cada um de nós, onde faltaram as verbas nas políticas educacionais para uma simples aquisição de livros, falta espaço nas salas de aula, falta um lugar privilegiado para a biblioteca, e os livros lá existentes são na maioria os livros didáticos ou o descarte de nossas casas. Falta aquele profissional do aconchego, do vamos ler, das novidades, enfim, para completar falta o incentivo de casa, dos salários curtos, os itens de sobrevivência e o distanciamento do aluno em formação que passa pela escola sem ter descoberto a riqueza do espaço chamado biblioteca e descoberto o prazer da leitura.

Ler é participar criticamente e ativamente da comunicação humana envolvendo também o ouvir e ver. No ato de aprender a ler ou ler para aprender, o indivíduo está executando o ato de conhecer e compreender as realizações humanas, registradas ou não através da escrita.

Segundo Yunes," na sociedade brasileira, uma das metades não lê porque não sabe, a outra porque não quer" (YUNES, 1995, p. 186). Porque então continuamos a insistir na escola? Seria pelo rito de iniciação aos meios de produção? Pelo diploma, que sem mudanças qualitativa de vida, pouca valia possui e que já não nos garante o sucesso e nem o emprego? Porque vamos a escola para aprender a ler e saímos de lá detestando tudo o que se relaciona com a leitura, talvez temos parte da resposta com a professora Lajolo quando coloca que ler não é só decifrar o texto, é dar-lhe significado e relacioná-lo a tantos outros aceitando a leitura ou propondo outra.

As atividades que caracterizam o bom leitor, começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do

aluno com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço, e terapia (LAJOLO, 1993, p. 59).

Aparece aqui o grande papel exercido pela escola na formação do leitor visto a vinculação histórica da leitura com a escola, mas não podemos esquecer a colocação dos autores Barker e Scarpit (1975) que discorrem que a constatada fragilidade de leitura tem causas mais remotas e antecedem ao período escolar. Se o livro fez parte da vida da criança antes da vida escolar, fazendo parte de seus brinquedos e atividades cotidianas, o contato será melhor, visto que o aluno não terá a leitura associada a escola, caso contrario se associar a leitura a escola e se em sua casa a leitura fica em outros planos e, frente as dificuldades escolares o aluno pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la, ao abandoná-la como ficaria toda a dinâmica da vida escolar que está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que foi lido, se, existe problema ou dificuldade na compreensão afetando o aluno, seu aprendizado apresenta falhas que necessitam ser eliminadas.

Se na prática pedagógica, o trabalho desenvolvido com a leitura, pode distanciar o aluno do livro, quando este é posto frente ao tema e não ao texto, quando se trabalha a partir do livro e não o livro, o ato de associar a leitura com o que vem depois, ou seja é algo que desencadeia outro trabalho, este sim importante, todo o trabalho de leitura se perde, pois impede que o aluno compreenda que o prazer pode e deve estar no simples ato de ler, na descoberta de uma variedade de sentidos que ele acabou de ler.

Sabe-se que a leitura não é só prazer, ela exige trabalho, disciplina, a leitura é uma prática, uma vivência, com os livros podemos entender que é possível viver uma

vida significativa, ainda que tenhamos dúvidas e incertezas. Para as crianças que devem ser estimuladas a transpor obstáculos, cabendo ao professor não prender-se a limites, pois se "tratados com papinhas literárias, nossos alunos jamais terão tônus mental suficientemente firme para agüentar a impulsão dos potentes textos literários de grandes escritores" (VENTURELLI, 1995, p. 179). O autor ainda corrobora com exemplos de Virginia Woolf, que aos 12 (doze) anos lia tragédias gregas e as discutia com a família, e Paulo Leminski que aos 8 (oito) anos lia "Os Sertões", de Euclides da Cunha, não eram especiais nem gênios, aprenderam a ser assim.

Em uma pesquisa realizada pela Unesco citaram o principal motivo porque a criança alfabetizada não lê, onde o relatório afirma que "crianças que não incorporarem até onze anos hábitos de leitura a seu comportamento cultural estão irremediavelmente atingidas pela crise da leitura" (PERROTTI, 1999, p. 134). Contudo não se tratou de discutir quais os pressupostos contidos nessa conclusão fatalista e determinista. No entanto, vindo sob medida para quem se preocupa pedagogicamente com a leitura enquanto necessidade e prazer a ser disseminado no universo escolar e na sociedade.

Essa disseminação de leitura teria força com umas ações pedagógicas que selecionasse textos contemplativos dos interesses e necessidades dos alunos. Nesse sentido, podemos destacar o universo da arte literária como uma rica fonte textual capaz de estimular a fantasia e o lúdico no trabalho de acesso as letras.

Assim, consideramos necessário refletir sobre a especificidade da leitura dos textos representativos produção literária, cujo prazer estético é uma das suas características. É o que faremos na sequência desse estudo, com uma reflexão intitulada "Leitura de textos literários, estilos de época e gêneros: conceitos

amolgados”.

2.4 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS, ESTILOS DE ÉPOCA E GÊNEROS: CONCEITOS AMOLGADOS

No concernente a leitura de textos literários, devido ao seu caráter artístico, é fundamental se analisar a evolução literária transmitida pela História da Literatura, pois assim encontramos movimentos estéticos, correntes e manifestações, identificadas num determinado período histórico. Na leitura de textos literários, essa evolução fica patente através de manifestações comuns provenientes de grupos, de manifestos e de estilos de época. Encontramos também características singularizadas que revelam o estilo de cada escritor.

Quando refletimos sobre os estilos de época encontramos, a partir da própria expressão, a base para uma reflexão sobre um dos pontos mais praticados no estudo da Literatura. Falar de estilos de época é defender a necessidade de estudar e pesquisar o fenômeno literário como um todo, nos textos e nos contextos. A colocação da questão nos leva a uma compreensão do papel do tempo e do espaço na literatura, assim como a uma análise do universal na sua relação com o particular e do particular na sua relação com o universal.

Assim, textos de vários autores e obras pertencentes a diferentes gêneros, podem mostrar, no contexto de uma época, visões de mundo, interação temática, princípios estéticos comuns dominantes em determinada época, sem deixar, ao mesmo tempo, de preservar a individualidade literária e estilística de cada autor. Para essa leitura literária é imprescindível o confronto textual, através de análises críticas e

interpretativas. Nesse estudo de confronto, aparecerão à intencionalidade estética, as temáticas, os princípios estruturantes da obra e as marcas do estilo de época.

Considerando então que para a leitura de textos literários é fundamental a compreensão dos estilos de época, vamos encontrar em Coutinho (1988) uma síntese do que seja "estilo de época". Assim, "Estilo de época é a atitude de uma cultura ou civilização que surge com tendências análogas em arte, literatura, música, arquitetura, religião, psicologia, sociologia, formas de polidez, costumes, vestuário, gestos, etc." (HATZFELD in COUTINHO, 1988, p. 58) Dessa forma, pode ser compreendido como a influência que determinado contexto histórico exerce sobre o conjunto da produção artística e científica.

Já em Silva (1993), no mesmo sentido, "A ocorrência, no âmbito de um dado tempo histórico e de uma dada comunidade cultural de um conjunto de textos literários com marcas similares, atinentes quer à forma do conteúdo, quer à forma da expressão" (1993, p. 413). Assim, o estilo de época designa a concepção de que o contexto histórico está presente nas principais manifestações vitais, sociais, culturais e artísticas, atingindo características singulares representativas e identificadoras do período contextualizado.

Sabemos que é possível descrever o estilo de uma obra ou de um autor, da mesma forma também podemos descrever o estilo de um grupo de obras de um gênero, tais como o romance gótico ou o regionalista, por exemplo. Podemos também analisar tipos estilísticos, tais como o estilo barroco da prosa do século XVII ou o Romantismo da primeira metade do século XIX. Assim, podemos generalizar mais ainda e descrever o estilo de um período ou de um movimento literário (WELLEK,

1989).

Nesse sentido, Wellek conceitua estilo de época:

período estilístico um segmento temporal dominado por um sistema de normas, padrões e convenções literários, cuja introdução, expansão, diversificação, integração e desaparecimento possam ser traçados. Nesse sentido, a unidade do estilo de época, sempre relativa, constitui basicamente uma função de plenitude, ainda que aproximada, do aludido modelo de normatividade do período (WELLEK, 1989, p. 139).

A natureza dos estilos de época, segundo Merquior (1985), é, com efeito, tão cheia de prismas, tão multifacetada e tão rebelde as definições unívocas que é grande a tentação de considerar esses conceitos historiográficos como simples rótulos práticos, completamente destituídos do real valor cognitivo, o que é um equívoco e um reducionismo.

Segundo esse autor:

Tanto quanto os estilos do autor, os estilos epocais existem - por mais esquivos que sejam ao arsenal classificatório da história da literatura. Podemos aprimorar os instrumentos lógicos utilizados para compreendê-los, porém não temos o direito de fingir que se trata de puras fantasias arbitrárias, imotivadas pela realidade da literatura (MERQUIOR, 1985, p. 40).

Em uma época há idéias e teorias dominantes, influenciando na preponderância da razão ou da imaginação, do idealismo ou do materialismo. Na atmosfera de uma época percebem-se irradiações otimistas ou pessimistas, euforias coletivas ou depressões, angústia e neurose (CASTAGNINO, p. 1990). No plano da arte pode-se assinalar a época por seu sentido de ordem, do acatar disciplinado de modelos e

cânones ou por uma propensão para a originalidade rebelde. Cada época oferece ao criador temas, enfoques, idéias, perspicácias ou limites. Vida e arte condensam para cada época sua concepção particular do mundo. Assim,

esta evolução, estes quadros de época testemunham-se nas criações literárias; a época filtra presença e influxo: idéias, estilo, sentimentos, temas ou condutas denotam seu espírito declarado ou implícito (CASTAGNINO, 1990, p. 78).

Reforçando essa conceituação que estamos estudando sobre estilos de época, Moisés (2000) em seu "Dicionário de Termos Literários", assim desenvolver o verbete:

Aceitando que o estilo refere o modo particular como são manipulados os recursos de uma língua, podem-se considerar: a) "estilos de época", ou seja, soluções lingüísticas empregadas por vários indivíduos em determinado lapso de tempo (por exemplo, o estilo romântico, o estilo realista, o estilo impressionista, etc); b) "estilos individuais", ou seja, as soluções preferidas por um escritor, dentro do que se denomina "estilística do indivíduo". Num caso ou noutro, é procedente vincular o estilo à questão das visões de mundo ou mundividências, naquilo em que o estilo implica uma dada forma de conceber o homem e a realidade (MOISÉS, 2000, p. 205).

Segundo Filho (1992) há em todas as épocas o tipo oriundo daquela época. Assim, temos o homem medieval, o homem renascentistas, o homem barroco, o homem classicista, o homem romântico; e esses homens seriam mudos e por conseqüência esquecidos se alguns entre eles não tivessem a produção da expressão artística, projetando-se em obras que ficaram e os revelaram através da literatura.

A leitura de textos literários, portanto, necessita partir, para a sua verticalização e compreensão das suas características, dos estilos de época e suas gêneses históricas.

Assim, o leitor poderá identificar e compreender os diversos estilos que marcaram a cultura e a produção artística do mundo ocidental. Dentro de uma cronologia temporal, são eles: Medievalismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo. (CEREJA, 2002)

Assim como para a construção de leitura de textos literários, dado as suas especificidades artísticas, é fundamental a compreensão e a identificação dos estilos de época, também se faz igualmente essencial compreender a diversidade desse acervo textual através dos gêneros literários.

Gênero etimologicamente, significa família, raça ou conjunto de seres dotados de características comuns. Portanto, gênero literário, de maneira simplificada, podemos definir como um conjunto de obras dotadas de características comuns.

Cabe ressaltar que a teoria dos gêneros literários é tão antiga quanto à teoria poética e a retórica. Já Aristóteles na sua *Poética* procurou estabelecer a tipologia dos gêneros épico e dramático. A sua intenção era descrever as características de cada gênero do ponto de vista do funcionamento de cada um enquanto estruturas que sustentam obras que devem conseguir comover e/ou convencerem os seus leitores. Segundo ele, isso só pode ocorrer via verossimilhança e perfeição da ilusão mimética, ou seja, da mimese ou “imitação” aristotélica. (CEREJA, 2002)

Depois dele muitos foram os autores que se dedicaram à teoria dos gêneros. No século XVIII estabeleceu-se de um modo rigoroso a tríade da literatura em dramática, épica e lírica. Contra essa concepção fechada, na virada do século XVIII para o XIX, Schlegel e Novalis utilizaram os gêneros de um ponto de vista muito mais livre e criativo (SILVA, 1993), possibilitando a quebra dos seus limites e uma livre intercomunicação

entre os mesmos.

Desta forma, essa tripartição, perfeita e lógica na sua essência, pode tornar-se discutível e até errônea na prática, quando aplicada rigidamente a determinadas obras. É que na criação artística confluem as águas dessas três fontes, interpenetrando-se as funções da linguagem, podendo em certas obras predominar um gênero sobre o outro.

Assim, com base em Cereja (2002) e em Moisés (2000) fundindo a tripartição clássica (lírico, épico e dramático), com as diferenciações apontadas pelas modernas teorias literárias, podemos afirmar, dentro de uma perspectiva didático-pedagógica, que temos quatro gêneros básicos e suas respectivas formas. Vejamos: “gênero lírico”, com as expressões do “eu”; “gênero narrativo”, com as narrativas em versos (poema épico) ou em prosa (romance, novela, conto, fábula, apólogo); “Gênero dramático”, com os textos literários construídos para a representação (tragédia, comédia, tragicomédia, drama, auto); “Gênero ensaístico”, com textos referentes a estudos e/ou informações (ensaio, artigo, análise de texto, oratória, carta).

Apesar da superação dos gêneros como instâncias naturalizadas, não podemos de modo algum descartar a rica e complexa teoria dos gêneros. À luz dela foram decantados pensamentos e conceitos fundamentais para a teoria literária e conseqüentemente para uma pedagogia da leitura. Além disso, hoje, com as novas mídias e as tecnologias da informação, antigos gêneros estão sendo modificados e novos estão surgindo com a interação entre a literatura e outras artes.

Se ocorrer essa mutabilidade entre gêneros, ocorrem também novas

possibilidades para uma Pedagogia da Leitura, seja com textos literários ou de qualquer outra dimensão. Assim, uma ação pedagógica necessita estar em consonância com o contexto contemporâneo, com os caminhos das possibilidades sem fim da sociedade da informação e da comunicação. Daí, a seguir, na continuidade desse estudo construiremos reflexões sobre a Pedagogia da Leitura. O dizer da ciência pedagógica sobre o processo de construção de leituras e de leitores.

2.5 UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DA LEITURA

A expressão Pedagogia da Leitura é aqui utilizada na perspectiva de unir teoria e prática pedagógica em torno da ampla dimensão que a categoria Leitura suscita. Pela sua abrangência e significados, se torna inerente a sua essência a questão da Linguagem e da sua Pedagogia. Diante disto, um projeto político-pedagógico deve ter a preocupação com a construção da(s) leitura(s) e de um leitor crítico, capaz de interpretar os fatos e acontecimentos e exercer uma cidadania ativa e transformadora. Nesse sentido, Leitura é um ato político-pedagógico e assim precisa ser compreendido e exercido pelo Educador.

Ler é uma atividade complexa que não pode ser estudada apenas com a observação, porque depende de um conjunto de atitudes internas, cognitivas e mentais. O indivíduo que lê se apóia no registro gráfico do papel, com as informações que o autor lhe fornece, somando a isto as informações que ele tem disponível em sua mente, em sua estrutura cognitiva, decorrentes do seu conhecimento de mundo e de sua sócio-gênese.

O ato de ler é uma construção ativa, em que o leitor aciona as informações não visuais que possui em sua estrutura cognitiva e ao entrar em contato com o texto produzirá sentido. A interlocução lingüística mediada pela linguagem escrita requer a participação do leitor, a leitura deve ser formada como um instrumento de conscientização e de transformação da realidade. Diante destas colocações, ressaltamos que o processo de desenvolvimento da leitura deve está vinculado à realidade do leitor, à compreensão, ao debate, à consciência crítica e a contextualização histórico-social do texto.

Todo texto é produzido por um sujeito, em um dado tempo e em um determinado espaço. Esse sujeito por pertencer a uma classe social, expõe em sua produção textual a sua ideologia, anseios, temores, as expectativas do seu tempo e do seu universo político-social. Devido a esta constatação, todo texto tem um caráter histórico-político-social e revela as visões de mundo e as transformações dos conhecimentos produzidos ao longo da História.

Ao considera-se a Leitura como um processo fundamental de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, podemos ressaltar duas direções: primeira; o desenvolvimento das capacidades cognitivas, da capacidade de comunicação oral e escrita, o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem e, sobretudo, da criticidade, ou seja, a leitura crítica do texto em si e da realidade político-social, segunda; o desenvolvimento da sensibilidade e das emoções.

Ressalta-se que não há dicotomia nas duas direções, ao contrário, pode e deve haver convergência. No entanto, tudo dependerá do projeto pedagógico que norteia a concepção e a prática do Educador. Para a concretização das direções acima

mencionadas a Leitura não pode ser vista como um processo mecânico, obrigatório ou isolado em si mesmo. Ao contrário, deve ser tratado como um processo de prazer e de interação, ou seja, de ação interdisciplinar em prol do melhoramento do processo Ensino-Aprendizagem. A motivação da Leitura deve ser intrínseca, um reconhecimento pessoal do seu significado e valor, além da descoberta de novos caminhos, da possibilidade de um novo olhar político sobre as questões sociais.

No Brasil o consumo de livros ainda é muito restrito. Baseado em Resende (2000), sabe-se que a média de leitura no nosso país é de 1,8 (um vírgula oito) livro por ano, na Espanha, por exemplo, esta média é de 10 (dez) livros por ano. Em um país onde falta o pão o livro se torna um privilégio. Em nosso país um editor edita preferencialmente livros que já são sucesso ou edita uma tiragem pequena de cada título, o que tem feito aumentar o número de títulos disponíveis no mercado. Basta lembrar que o número de habitantes do Brasil é de 180 (cento e oitenta) milhões de pessoas e a tiragem média é de apenas 3 (três) mil livros. Existem países em que a 1ª edição de um livro é toda comprada por uma biblioteca, que pode, inclusive ser voltada para operários, por exemplo.

Outro aspecto é a dificuldade de formar leitores pelo preço do livro, inacessível para a maioria da nossa população. Neste sentido, as bibliotecas ganham particular importância para as Escolas Públicas. No entanto, quando existem bibliotecas escolares, em grande parte deixam de cumprir o papel de ser um dos poucos, se não o único espaço disponível para nossos alunos lerem, em muitas escolas são transformadas em locais onde se põe aluno de “castigo”, ou seja, não são utilizadas ou são mal utilizadas, quebrando a necessária visão de ser um local lúdico e de

possibilidade de crescimento, elementos importantes para despertar o interesse pela leitura. Diante destas carências e lacunas pedagógicas, provavelmente as primeiras experiências não alicerçaram a construção de um leitor crítico e amante da leitura.

A leitura como um processo de encontro do indivíduo com a realidade político-social e de identificação com o seu mundo existencial e emocional, é também um processo mental de vários níveis que contribui para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento da linguagem oral/escrita e capacita para a análise e a interpretação crítica da sociedade.

O fato dos estudos e estatísticas indicarem um baixo nível de leitura entre os adolescentes (relatórios e pesquisas citadas anteriormente neste trabalho), pode ser decorrente de um meio físico/social carente, sem incentivo. Porém, partindo do pressuposto de que a leitura constitui uma prática social, é importante ressaltar a importância do Educador no processo de construção de significações atribuídas à leitura no universo escolar.

Nesta Direção, Moura (1996) diz que o educador na sua prática deve construir leitores de acordo com a nova Pedagogia da Leitura, para que estes questionem os valores da sociedade brasileira atual e construam outros, relacionados diretamente com a democracia e com a justiça social. Para que estes dominando os mecanismos da Leitura, tenham um processo contínuo de Letramento, na perspectiva da intervenção social.

Ainda segundo Moura (1996), “para que a leitura cumpra as funções, necessário se faz que a postura do Professor formador de leitores tenha uma visão crítica de mundo e de leitura”. Consideramos importante ressaltar que nossa postura depende da

nossa visão de mundo, que influencia, também, nossas práticas pedagógicas. Assim, “aquilo que eu sei sobre o ato de ler ou, ainda, a forma pela qual eu concebo a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações pedagógicas dirigidas à formação de leitores” (SILVA, s/d, p. 10).

Estudiosos da Leitura, tais como Abramovich (1993) e Kuethe (1984) ressaltam que esta não deve ser imposta aos alunos, destacadamente aos adolescentes que são tomados por uma necessidade existencial de afirmação e vontade própria. Estes devem ser estimulados a buscarem leituras a partir de temas geradores. Nesse sentido, Freman (1977, p. 29) afirma que, “sentimentos negativos podem sustar completamente o desejo da leitura”. Caso o Educador tenha consciência desta visão pedagógica a leitura poderá fluir; senão, poderá se tornar uma atividade mecânica e sem significado.

Outro fator de grande relevância no processo de desenvolvimento da leitura é a capacidade de compreensão do texto. Assim, inspirados em Bacha (1974) podemos dizer que a compreensão é a alma da leitura. Só podemos dizer que alguém leu quando interpretou o sentido das palavras impressas. Ler é interpretar, logo o principal objetivo da leitura é a compreensão crítica, como nos ensina Freire (2003, p. 18), “é preciso ler além das palavras”. Compreender o conteúdo simbólico das palavras e as conotações ideológicas dos textos. Com esta compreensão pedagógica o Educador contribui, fazendo do ato de ler um ato político, na formação da necessária consciência crítica e na capacidade de compreensão política do mundo.

Quem lê e não compreende, não lê verdadeiramente, desenvolve apenas uma habilidade mecânica. Assim, este aspecto precisa ser analisado nos processos pedagógicos de desenvolvimento da leitura. É fundamental ter em mente que a leitura

não é uma atividade fechada em si mesma. Ela pode desenvolver e ampliar a dimensão da realidade político-social. O leitor poderá, através dos elementos cognitivos e emocionais vivenciados no texto, refletir sobre a exploração do ser humano, sobre a fome, a exclusão social, entre tantos outros temas que auxiliarão no seu crescimento político e intelectual.

A independência do leitor no reconhecimento de palavras é uma das muitas habilidades requeridas pela leitura. Não sendo reconhecidos os símbolos gráficos, nada significarão para o leitor, ficando prejudicada sua compreensão. No entanto, no encontro com novas palavras ele amplia a sua capacidade de comunicação oral e escrita. Para tanto, Bacha (1974, p. 72-74) afirma que:

A maturidade mental e emocional, bem como condições físicas, tanto do ambiente quanto do leitor, terão grande influência na compreensão do trecho lido. O professor deverá trabalhar para que existam estas condições e conhecer o leitor que deseja formar.

Diante destas reflexões, consideramos importante o educador conhecer as características bio-psico-sociais da faixa etária dos seus alunos e selecionar textos literários que tragam subsídios ao seu mundo existencial, desperte a curiosidade em relação a descobertas de realidades distintas da sua e faça da leitura uma ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e consciência crítica radical da realidade.

Obviamente, não há fórmula pronta para formar leitores, qualquer que seja a faixa etária, mas existe um conjunto de fatores que podem favorecer esta formação. Ao nível do gênero, a leitura em nossa sociedade é vista predominantemente “como coisa de

mulher” (RESENDE, 2000). Por isto muitos adolescentes tendem a não querer ler, cabe aos Educadores trabalhar para mudar esta visão estereotipada, como aconteceu no projeto político-pedagógico implantado nas escolas de Cuba, por exemplo.

Em relação ao fator de grupos sociais, estudos revelam que existe uma resistência maior nas camadas sociais populares. As classes média e alta tendem um pouco a ver a leitura como algo que é bom, que dá prazer e pode proporcionar coisas boas. É o que poderíamos chamar de gratuidade da leitura: as pessoas pagam para ler sem uma finalidade utilitária imediata.

Nesse sentido, afirma Soares (1988, p. 17-19):

Os valores da leitura sempre apontados são aqueles que atribuem-lhe as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Pesquisas já demonstram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as condições de vida.

Podemos inferir que, para as classes populares, a leitura é um meio e não um fim. Ler por prazer seria coisa de “gente à toa”, que tem tempo para ficar de “papo pro ar” (SOARES, 1988, p. 17-19). Para incentivar o ato de ler o Educador pode manter o discurso do caráter utilitário da leitura, mas acrescentar a ele o discurso democrático de que o acesso à leitura deve ser um direito de toda sociedade, de que o ato de ler também produz prazer.

Outro elemento fundamental na dimensão da Leitura é a linguagem. De acordo com Moura (1996), ela deve ser uma das principais preocupações quando se trabalha o conceito de leitura, destacadamente para se ter à noção de qual mediação deverá ser

utilizada para que haja pelo sujeito leitor uma apreensão daquilo que ele tomou como objeto de leitura. Na visão de Benevise (1979, p. 9):

A leitura é antes de tudo, uma decifração de códigos de linguagem que permitem a comunicação; como tal pressupõe o conhecimento das cifras utilizadas, o contacto possível com os códigos que adicionam e o entendimento das situações humanas que a linguagem reverte e subverte – porque na materialidade da cifra, na marca cultural do código se encontram logo os dados iniciais da formulação da descoberta que a utilização individual, personalizando, concretiza estatutariamente em conceptualização humana.

A linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar. Segundo Soares (1988), somos seres “linguageiros”. As narrativas, principalmente, marcam a história da humanidade, possibilitando que cada nova geração conheça a História e as histórias das outras gerações que a antecederam. Oraís e escritas, as narrativas compõem um acervo de conhecimentos rico e culturalmente diverso, contribuindo para um conhecimento que aglutina da informação ao imaginário popular e uma permanente interação na teia social.

O desenvolvimento do ser humano vai-se marcando através dos tempos pelas suas descobertas, invenções, criações de vários tipos, e também por necessidades que se vão definindo em função das mudanças de vida, geradas por aquelas descobertas, invenções e outras ações humanas. Todos têm direito de conhecer esses conhecimentos acumulados historicamente e de conhecer os contextos em que foram produzidos. O conhecimento da linguagem escrita, nesse sentido, é fundamental e necessita ser universalizado.

Uma questão importante, principalmente se considerarmos que somos

professores, e a grande maioria atua em escolas públicas, é o preconceito lingüístico.

Como afirma Bagno (2002, p. 16):

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição social de todo o mundo.

Considerando a linguagem dentro da concepção dialógica apresentada por Bakhtin (1992, 1997), se ela por meio da representação simbólica e abstrata, permite o distanciamento do homem em relação ao mundo, também é o que possibilitará seu retorno ao mundo para transformá-lo. Nessa direção, recorrendo a Literatura, pode-se citar o exemplo que Graciliano Ramos nos oferece com Fabiano, protagonista da obra *Vidas Secas*. A incapacidade de argumentação do personagem, o “mutismo”, e de toda sua família desumanizada pela miséria e nivelada aos animais na luta pela sobrevivência, prejudica a tomada de consciência da exploração a que é submetido, e a intuição que tem da situação não é suficiente para ajudá-lo a reagir contra seus exploradores.

O processo de construção do pensamento é um ato de linguagem e o processo de ordenação da realidade objetiva, de classificação dos objetos que nela se incluem, das relações que o homem aí mantém é uma função da língua, e ocorrem por meio dela (FRANCHI, 1992). Conforme esta ordenação da realidade, é que se dão as relações do homem com o mundo, onde a linguagem se instaura constituinte e constituída, ora como meio, ora como produto dessas relações.

Nessa direção, a convicção de que a compreensão da linguagem na sua função social concreta de se comunicar, promover a interação e até influenciar ações e atitudes, constitui o ponto de partida para a concepção de qualquer ação que seja condizente com sua realidade, não é, porém o ponto de chegada, haja vista o seu aspecto constitutivo, informativo do pensamento, não enquanto um pensar e significar lógicos, mas como capaz de “pelo menos se renovar, ultrapassando as convenções e as heranças, sendo também um instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e a realidade” (FRANCHI, 1992, p. 26). Na medida em que esta realidade não está cristalizada e estabelecida de uma vez e para sempre, convém observá-la com muitos olhos e muitos olhares. Disto isto, ressaltamos a importância pedagógica do fazer interdisciplinar, assim a linguagem se afirma, tanto como unificação ou tentativa de unificação da diversidade quanto como diversificação da unidade (COSTA, 1995).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels revelam que a linguagem e o pensamento não constituem um domínio autônomo, pois ambos são expressões da vida real, do universo social, político e econômico (1982). Diante disto, podemos depreender que a linguagem é um fenômeno complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É ao mesmo tempo fisiológica, psíquica, individual e social (FIORIN, 2001).

Assim, em função da importância atribuída à linguagem, esta vem, então, sendo objeto de investigação constante em diversas áreas de estudo, e como tal, análises interdisciplinares tornam-se imprescindíveis para que se possa apreender esta categoria de forma totalizante, e não fragmentária (ROAZZI e LEAL, 1996). Enquanto

objeto interdisciplinar, a linguagem tem exigido dos pesquisadores um desdobrar-se sobre suas multifacetadas, pois este objeto, visto em toda sua complexidade, impõe um olhar sobre processos e fenômenos individuais e sociais. Assim, a aquisição da linguagem, que durante muito tempo foi estudada com lentes voltadas apenas para a pessoa que a incorpora, passa a ser estudada com um olhar voltado para o indivíduo inserido em grupos sociais, cujo desenvolvimento e aprendizagens são mediadas pelos valores, normas, preconceitos e os conhecimentos dialogicamente e socialmente construídos (BAKHTIN, 1992).

Um dos pensadores que deu importante contribuição à compreensão acerca do papel que a linguagem ocupa no desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser social, inserido e interagindo no contexto social, foi Vygotsky (1991, 1989). Este teórico, através de sua abordagem sócio-cultural do estudo da mente, tinha como pressuposto básico, em suas formulações, a idéia de que o ser humano é essencialmente social, e que através da linguagem ele se humaniza e interioriza não apenas os valores e conhecimentos dos grupos em que vive, como também constroem os processos psíquicos superiores, responsáveis pela sua ação inteligente no mundo. Diante disto, podemos afirmar que o indivíduo não é apenas ativo no seu meio, como também interativo. Este conhecimento pode inspirar o fazer político-pedagógico do Educador na construção das relações entre Leitura e Linguagem.

Em relação à diversidade e a variabilidade dos modos de falar a língua, lembramos Gnerre (1985), quando diz que os falantes valem o que vale o seu modo de falar na sociedade. E por que diz isso? Porque há modos de falar mais valorizados do que outros, como acontece com todos os produtos de uma sociedade de consumo. E

por que isso acontece? Por que alguns modos de falar são melhores do que outros? Afirmamos que não. O valor é agregado em função dos usos que a classe dominante faz da língua. Como em nossa sociedade, a linguagem escrita tem um valor muito grande, os modos de falar mais próximos a ela são considerados melhores.

Outra relação fundamental para a Pedagogia da Leitura é a compreensão da relação entre linguagem e ideologia. Na visão de Fiorin (2001), a linguagem é instrumento ideológico de poder e que os segmentos sociais dominantes tentam ridicularizar e menosprezar a palavra dos dominados. Inclusive o Movimento modernista abordou literariamente esta dimensão da linguagem, com destaque para Oswald de Andrade e Mário de Andrade no primeiro momento e para a chamada “literatura regionalista” em um segundo momento.

Esta chamada “vanguarda literária” valorizou a linguagem popular, a colocou como uma categoria artística e por isto receberam fortes ataques dos setores conservadores. Dentro do pensamento de Gramsci (1986), é na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer “hegemonia” sobre outra, este teórico abriu novos caminhos ao analisar o papel dos intelectuais e dos aparelhos ideológicos na transmissão da ideologia. Assim, para Bottomore (1992, p. 186) “a ideologia é uma concepção de mundo implicitamente manifesta na Arte, na Educação, no Direito na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva”. Desta forma, é importante no processo pedagógico com Leitura e Linguagem, a reflexão ideológica sobre sua produção, características e objetivos.

Convém ressaltar que quem sofre com o preconceito são os falantes das variedades lingüísticas menos valorizadas socialmente, aqueles que sofrem mais com a

má distribuição dos bens econômicos e culturais. No sistema escolar, destacadamente, são as crianças oriundas das classes populares. Soares (1989), lembra que as línguas vivem uma variação grande e expressam a diversidade de origens sociais e regionais, a diversidade etária, a diversidade de formações profissionais, como, por exemplo, o “pedagogês”, o “psicologês”, o “economês”, o “sociologês” ou qualquer outro ramo de atividade humana, o que evidencia o caráter social e de variação permanente das linguagens.

O trabalho pedagógico com a linguagem na escola deve privilegiar a leitura e a discussão sobre as várias possibilidades de falar e de escrever um texto, dependendo do contexto, de quem o vai receber, do objetivo do texto. Da mesma forma como escolhemos a roupa que vamos usar em função do local para onde vamos, com que objetivo, do clima, também selecionamos os modos de falar e escrever. O trabalho pedagógico é um trabalho; e trabalho, no melhor sentido da palavra, envolve criação, do mesmo modo que a linguagem, ou porque se produz como linguagem, que também é um trabalho humano que se refaz a cada dia.

Neste sentido, podemos pensar o trabalho/linguagem como alienação ou libertação. Se virmos à linguagem como algo que se repete, como fórmulas, regras, temos pouco espaço de criação; por outro lado se a virmos como algo que se renova no movimento da nossa vida, estamos continuamente criando e recriando novas formas de dizer o mundo. Ensinar é deixar aparecer às contradições, as semelhanças, as diferenças; é trabalhar com uma pedagogia que cria condições para que isso aconteça, para as descobertas, os conflitos, o debate... Isso não se garante com uma classe organizada circularmente ou em grupos, não é essa a questão; isso acontece na

relação que se estabelece entre as pessoas. Nesse sentido, Chauí (1980, p. 39) afirma que ao professor não cabe dizer “faça como eu, mas faça comigo”.

É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente por meio de seus modos de falar, de suas histórias. Fazê-los sentir que podem (isto é, que têm poder), que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a dialogar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Esses são princípios e parâmetros pedagógicos fundamentais. Nesse sentido, na continuação desse estudo, vamos analisar a contribuição que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, trouxeram para o desenvolvimento pedagógico da formação de leituras e de leitores.

2. 6 OS PCNs E A LEITURA: UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

A nova realidade social a partir da segunda metade do século XX, conseqüente de enormes transformações, principalmente nos meios de comunicação eletrônicos, colocou novas demandas e necessidades tornando anacrônicos os métodos e conteúdos antigos. Essa nova realidade impôs também uma revisão profunda dos currículos que orientam o trabalho cotidiano realizado pelos educadores em todo o país. Para nortear e aprofundar o debate educacional foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, 1999) - que visam, antes de mais nada, construir referências nacionais comuns ao processo educativo, além de buscar criar condições, nas escolas, aos jovens de ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A proposta de organização do conhecimento, nos PCNs, expressa a necessidade de se trabalhar com as diferentes áreas de ensino de forma que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política.

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma. Nessas áreas buscou-se, sobretudo, evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

A questão da leitura e o ensino da Língua Portuguesa, desde 1970, tem sido centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão, no ensino fundamental, centra-se no domínio da leitura e da escrita, apontado como responsável pelo fracasso escolar.

Na década de 70, as propostas de reformulação do ensino da língua materna indicavam mudanças na forma de ensinar. Acreditava-se que valorizar a criatividade bastaria e pouco se consideravam os conteúdos de ensino, mas isso logo foi repensado e o trabalho com leitura, orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, uma vez que os alunos, oriundos de diferentes classes sociais, falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

A nova crítica, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início

dos anos 80, as quais possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

Esse novo quadro permitiu certa coesão de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de língua materna. Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e descontextualizada (PCNs, 1999, p. 33-40)

Podemos dizer que, apesar de ainda imperar um certo preconceito em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as novas propostas de mudanças no ensino de Língua Portuguesa e no trabalho com leitura consolidaram-se em práticas que fazem do uso da linguagem tanto o ponto de partida como o ponto de chegada. Hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; As situações didáticas têm como

objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (PCNs, 1999, p. 47)

Assim, os PCNs para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo, segundo os PCNs (1998):

ler e escrever conforme seus propósitos sociais; Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral e escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com leitura em qualquer disciplina pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social consciente e transformadora. Os PCNs configuram-

se como síntese do que foi possível aprender e avançar nestas últimas décadas em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política.

Como as propostas didáticas de Língua Portuguesa devem organizar-se em torno do texto, urge que ele seja visto como unidade e também se leve em conta à diversidade de textos que circulam na sociedade, na sua diversidade de gêneros e formas. (PCNs. 1999)

Assim, precisamos compreender que os textos organizam-se sempre dentro de certas características de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, segundo os PCNs, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino e se oportunizar para os(as) alunos(as) a diversidade textual para leituras múltiplas.

Os gêneros existem em número quase ilimitado e, por isso, é preciso priorizar os que merecem abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências mais específicas, é necessário que o processo de trabalho com leituras dê preferência aos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos, os quais interagem normalmente à distância (no tempo e no espaço) e privilegiam a modalidade escrita da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que podem favorecer a reflexão crítica e a plena participação do indivíduo numa sociedade mais letrada.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acessos a textos escritos os quais se converterão,

inevitavelmente, em modelos para a produção escrita. A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social, tais como notícias, editoriais, artigos científicos, crônicas, ensaios, verbetes enciclopédicos, contos, romances, fábulas, apólogos, entre outros. Os textos selecionados devem, sempre que possível, conduzir o aluno à leitura da obra completa.

É fundamental que, devido à heterogeneidade de textos, se dê tratamento didático-pedagógico diferenciado a cada tipo deles e que isso seja ensinado aos alunos. No caso da leitura de textos literários é bom lembrarmos de que ele constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Ele não é mera fantasia que nada tem a ver com a realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem. O texto literário não está limitado a critérios de observação factual, nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade. Ele os ultrapassa e transgride para criar outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Assim, poderemos com esses princípios inspirados pelos PCNs, enquanto professores criar espaços facilitadores para a construção de leituras e de leitores. Esses princípios somados a uma Pedagogia da Leitura necessitam serem tecidos cotidianamente na instituição escolar, é o que iremos analisar a seguir na continuidade desse estudo em “A Pedagogia da Leitura na Escola: um Universo Em Construção”.

2.7 PEDAGOGIA DA LEITURA NA ESCOLA: UM UNIVERSO EM CONSTRUÇÃO

Existe uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola. No entanto, esses debates acadêmicos, que parece avançar com os anos, não alcançam as práticas que se desenvolvem no interior do universo escolar. Há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção. Tais práticas continuam terrivelmente estáveis, em que quase sempre a leitura é tomada como a tradução oral do escrito. Essa concepção estruturalista de leitura, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura.

Esta situação é provocada por um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura na escola. Entre eles, aponto alguns: - a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como os de formá-los; - a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança às propostas pedagógicas que refutam o adestramento e se apóiam na análise, na experiência e na reflexão dos educandos como eixo da prática; - a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam; - a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor.

Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguista, do neurologista, que não definem uma pedagogia da

leitura; no máximo, podem inspirar hipóteses de pesquisa para uma pedagogia da leitura; - a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola; - o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a leitura como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

A batalha a ser travada, para que ocorra a transformação das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a escrita representa.

A primeira condição para tal compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação daquilo que está escrito, isto é, de um símbolo que pode ser oralizado. A leitura é uma obra da vista. Ela não precisa estar acompanhada pelo ruído de uma articulação vocal.

A escrita é definida por Vygotsky (1987, p. 85) como “uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”.

A questão mais importante dessa definição de linguagem escrita é que ela ultrapassa a concepção de que a escrita é meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, tal definição exige considerar a escrita como a linguagem que permite o

acesso ao plano abstrato mais elevado. Aprender a manejar essa linguagem, portanto ler e escrever é entrar no mundo de suas funções. O autor afirma ainda que “a linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem” (VYGOTSKY, 1987, p. 85).

Tal afirmação leva a crer que assim como a aprendizagem da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento abstrato, que reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético elaborado anteriormente, a álgebra da linguagem – a linguagem escrita - permite o acesso ao plano mais elevado da linguagem.

Assim, a escrita é instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento. Ela exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, isto é, as condições de produção. O que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido de sonoridade real), mas as representações das palavras. Isto é, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral – o som material. É nesse sentido que aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma função de segundo grau, como diz Vygotsky (1987).

Essa concepção de escrita, como instrumento de trabalho do pensamento, exige compreendê-la como a linguagem da abstração e do pensamento teórico, se a esta palavra se der seu sentido original. Foucambert (1997) explica a etimologia da palavra, dizendo que a teoria é o discurso do “theoros”, personagem da mitologia grega, encarregada de observar certos acontecimentos para relatá-los aos habitantes da cidade. Ele dirige aos locais da ação, preocupado em escolher o melhor ponto de vista

para ficar. Ao ouvir essa teoria e compará-la com a sua própria experiência, ou ao discurso de outros “theoros”, o cidadão questiona-se menos sobre o pretexto da conversa do que sobre o local em que o autor escolheu ficar, para ter visto as coisas da forma como viu.

Assim, a teoria, discurso do “theoros”, é aquilo que se elabora consigo (compreende) em função do ponto de vista escolhido, aquilo que coloca em ordem, o que, sem ela, seria apenas uma justaposição de elementos conjunturais em que o sentido se esgota (FOUCAMBERT, 1997, p. 50).

Portanto, a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai a busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.

Nesse ponto é preciso considerar que há dois traços distintivos na leitura: o criador – as leituras são sempre plurais - são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos. Mas de qualquer forma há um outro traço que não pode ser descartado que é o fato de que, enquanto leitores, nosso trabalho nos conduz a procurar constantemente a compreensão e interpretação correta do texto.

Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tomam a escrita como um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação. O desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa pela “conscientização da verdadeira natureza da leitura e,

portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado” (FOUCAMBERT, 1997, p. 56).

Essa não é uma batalha simples de ser vencida. Há muitos obstáculos no caminho. Uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler a fim de que nada as desviem dos mecanismos de base. Com essa postura, a escola destrói uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que os alunos não aprendem a ler. Por que os alunos não se interessam pela leitura. Para responder essas questões, postas pela escola, apóio-me em Foucambert (1997), e proponho uma outra indagação: “como aprender ou gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que é realmente ler”? Não me convence o argumento que para ensinar a ler parte-se de letras e sílabas para depois chegar às palavras e as frases.

O estatuto de leitor é decorrente em primeiro lugar da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é um instrumento de pensamento exige compreendê-la em relação ao seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vista, isto é, de ter alguma coisa para dizer, distanciando-se do fato, para dar conta dele num nível teórico e modelar. Como diz Foucambert (1997, p. 139): “Não há nada que permita aprender a ler onde a vida impõe que não existe nada para compreender ou transformar”.

Algo correspondente à atitude de Cosme, personagem de Ítalo Calvino, que se

revolta contra seus pais e sobe as árvores, para de lá nunca mais descer. Não subira para estar mais próximo do céu, mas ao contrário, “porque aquele que pretende observar bem a terra deve manter a necessária distância”. A distância de Cosme para com o mundo, porém, é apenas estratégica, pois dele participa com toda a sua energia e obstinação. Essa atitude, com referência ao ato de ler, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para dele ter uma visão de cima, evidenciada de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico.

Assim, ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Freire (2003), a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor.

Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminentemente polimorfa” em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de tudo o pensamento em movimento. Como diz Foucambert (1994, p. 30) “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Isto ratifica a leitura, em última análise, como uma operação complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

O grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização

de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador à integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira a que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita. Evidentemente, isso exige que a criança esteja envolvida pelos escritos os mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler.

Essa postura é ratificada por Charmeux (1994, p. 24) quando afirma que:

Ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes à disciplina diversas (psicologia, fisiologia da percepção, lingüística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem.

O primeiro princípio é considerar que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno e que tais avanços dependem da participação de elementos mediadores mais capazes - aquilo que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes (VYGOTSKY, 1988).

Esse princípio desestabiliza algumas crenças bastante enraizadas no âmbito pedagógico como a organização das classes por séries. Há uma grande resistência na

flexibilização da seriação, ainda que as experiências minoritárias feitas tenham sido bem sucedidas.

Um outro ponto é que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Vygotsky (1988) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem.

Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no aluno, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Ainda é preciso levar em consideração um preceito antigo de Claparède apud Foucambert (1997, p. 68), que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo a sua vida”.

Tal preceito exige tomar a leitura como prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências. Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não termina por aí. “Ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas. Isso só será possível se ultrapassar a concepção do ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 22).

O que vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper.

Uma outra questão que merece ser apontada é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante para as classes dominantes, pois se baseia numa observação de que Deus com a sua generosidade fez as coisas certas: geralmente os inaptos para a leitura nascem entre os pobres (FOUCAMBERT, 1997). Uma outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “não-leitores ou maus leitores” apoiando-se na “falta do gosto pela leitura”. Isto é, os educandos não teriam descoberto o prazer em ler e por isso não lêem. Essas duas posições explicativas estão ligadas com a questão social, que relaciona o prazer de ler com experiências agradáveis com a leitura.

É certo que ninguém sustentará que a leitura deva ser ligada a lembranças ou associações desagradáveis. No entanto, a representação de uma mãe disponível para contar e ler histórias para a criança e um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá através da compreensão das contradições existentes na sociedade. Baseado em Silva podemos contrapor esses dois pontos de vista, uma outra posição que exclui concepções deterministas, nesse sentido:

Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade (SILVA, 1993, p. 46-47).

Não de forma simplista, mas com muita pertinência Silva (1993) aponta dois princípios básicos para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com idéias estereotipadas sobre o processo de leitura.

O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. Silva (1993, p. 26-27) afirma que:

Vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social.

Ora, tal princípio está assentado no preceito de “partir do que a criança já sabe”, defendido por educadores e psicólogos cognitivistas há mais de meio século. Trata-se, portanto, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam

esses saberes e que com a ajuda do professor, vão lhes fazer evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

Um segundo princípio diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula. Silva (1993, p. 27) enfatiza que: “caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como um instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização, temos de combater a sacralização dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área”.

O autor diz ainda que: “deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos” (SILVA, 1993, p.28)

O que vale dizer que, caso não se tome o ato educativo como transmissão de um conhecimento constituído de uns para os outros, é fundamental considerar a sala de aula como um espaço composto por um grupo engajado num projeto comum de desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros. Nesse espaço, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorece a produção de novos conhecimentos. Nesse processo, a criança inventa um “saber ler”, que só pode ser inventado a partir das diversas maneiras de saber ler vigentes em seu meio e o professor busca, numa situação constantemente renovada, desenvolver o seu “saber ajudar” a aprender.

O que se pode ver nesses princípios é que a formação do leitor ou a aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas e/ou métodos, mas é o

comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença. O autor propõe uma reflexão sobre uma questão bem debatida, mas difícil de ser resolvida no interior das escolas: os manuais ou métodos já prontos tão difundidos nas salas de aula não são muito suscetíveis de favorecer um saber ler real.

Sinaliza, ainda, que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura. É nesse sentido que Smith apud Silva (1993, p. 46), quando discute a questão da busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola diz: “os professores não fazem o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim de decidir por si mesmos”.

Só se pode fazer aquilo que se compreende. Este é um princípio básico da dimensão do conhecimento. O que se opõe à aquisição de técnicas que fecham o caminho da aprendizagem verdadeira que exige análise, a teorização, os estabelecimentos de relações que levam em consideração as dificuldades e os contextos. Sem a consciência e sem a compreensão do que se aprende, tudo se reduz a condicionamento.

Não basta apenas atender a esses princípios para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da leitura. É preciso ampliar um pouco mais a discussão, amarrando tais princípios às condições mais gerais que podem servir como ponto de apoio para sustentá-los.

Nesse caso não se deve esquecer que o desenvolvimento e a generalização da

leitura não depende apenas de um ensino eficiente e aberto a todos. A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural. Moraes (1996, p. 25-26) explica que a leitura:

Depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura.

Nesse sentido o professor pode apoiar o seu ensino no conjunto de uma política de leitura tanto no âmbito da instituição escolar quanto fora dela. É uma proposta de desescolarização da leitura para que a escola cumpra melhor o seu papel. Foucambert (1997, p. 133) que defende o ponto de vista da leitura transpor os muros da escola, aponta para o fato de que o professor tem “a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos”.

Tal procedimento exige que o professor tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura a ponto disso se constituir no eixo principal de sua formação. Ele precisa ter consciência que suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes. Isso quer dizer que, quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Daí a necessidade de introduzir os pais, muitos deles alfabetizados, numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que

lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber os seus desafios (FOUCAMBERT, 1997).

Isso não significa fazer os pais voltarem aos bancos escolares – o que não seria de todo mal - mas, de envolvê-los num trabalho com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros nesse desafio de formar crianças leitoras. Essa parceria poderia se concretizar no desenvolvimento de projetos de integração entre escola, família e comunidade que tivesse a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. São inúmeras as situações que poderiam colocar a escola como articuladora de projetos que possibilitassem a relação de troca entre outros atores sociais e fizessem a escola perder o seu ar sisudo e individualista, até porque essa postura exige um caminhar ao encontro de uma educação da autonomia em que há o envolvimento do indivíduo no funcionamento do coletivo – o que é o contrário do individualismo - e isso é condição sine qua non de uma pedagogia da leitura.

Um outro ponto indicado por pesquisas como as de Chartier (1996), Charmeux (1994), Foucambert (1997, 1994), apontam que um trabalho sério para o aprendizado da leitura-escrita exige render à evidência da necessidade de estender o seu ciclo de aprendizagem. É preciso ter clareza de que ler é uma atividade por demais complexa para que um ano possa ser suficiente para dominá-la de modo durável. Foucambert (1997) defende a posição de que o aprendizado da leitura escrita está por ser construído dentro de um movimento contínuo que cobre pelo menos três ciclos de três anos.

É preferível começar mais cedo, na educação infantil, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. Também é preciso entender que essa extensão do ciclo de aprendizagem não é de maneira nenhuma uma diminuição do seu ritmo. Ela é, sobretudo, o resultado de uma vontade de lhe dar raízes profundas e robustas. Isso significa levar mais tempo não para ir mais lentamente, mas para ir mais longe, e visar os resultados mais ricos, mais complexos, mais operatórios. É preciso reconhecer que as aprendizagens tradicionais de leitura colocam poucas coisas no lugar, e, sobretudo, não têm quase nenhuma relação com a leitura e a escrita.

Tal postura vai garantir à criança uma progressão contínua com a preocupação de conduzi-la do lugar onde se encontra para outro mais adiante, excluindo a possibilidade de repetência, que ignora a progressão do aluno, reduzindo o seu aprendizado à possibilidade de seguir um programa de ensino concebido para um ano que, em caso de fracasso, deve ser retomado desde o início.

Tudo isso aponta que o professor não é mais do que uma ponta de lança dentre todas as condições que vão permitir aos alunos se tornarem leitores e que ele deve necessariamente conceber e conduzir sua ação levando em consideração a situação global.

Mas não se pode ignorar um outro lado da questão, pois, ainda que se tenha toda a condição estrutural para o desenvolvimento de projetos de leitura, se a prática do professor no interior da sala de aula estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, do saber reconhecer palavras e/ou extrair o significado de um texto, acredito

que tais condições serão inócuas para a formação de leitores.

Com isso, não estou negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. A criança aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração e não graças a ela porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Certeau (1994) metaforicamente se refere à leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos e, portanto, singulares, inusitados.

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre o autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. Segundo Paulhan apud Vygotsky (1987, p. 125):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais do que uma pedra no edifício do sentido.

Em síntese, isso quer dizer que as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são

partes de um processo, realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

A construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Chartier apud Hunt (1995, p. 220) ilustra esse ponto de vista quando diz que: “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até o seu leitor”.

Isto significa que o leitor é sempre pensado pelo autor, pelos fazedores de livros, comentadores de textos objetivando-se que fique sujeito a um determinado sentido, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

No entanto, é importante reafirmar a liberdade do leitor na produção do sentido, uma vez que o leitor inventa no texto outra coisa que não era, a priori, a intenção do autor. Nesse sentido, Freire (1993, p. 30) afirmou:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaço da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e de sua autora.

O sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor. Essa afirmação esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. Certeau (1994, p. 266) ratifica este ponto de vista quando diz que “o texto só tem sentido graças a seus leitores”. Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Como já foi afirmado anteriormente, a leitura é prática criadora e como prática criadora às leituras são sempre plurais, porquanto

constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver-se atribuídos (CHARTIER, 1996).

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais. O que exige tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura. Tal procedimento exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem.

Isso me faz aceitar concepções que abordam as práticas de leitura na escola como instrumentos político-pedagógicos através dos quais professores e alunos afirmem o direito e a responsabilidade não apenas de ler, mas de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de reconstruir uma ação transformadora com a sociedade mais ampla (FREIRE, 1990).

Pensamos que esta postura pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, mas, exige, sobretudo, que os professores tomem para si a responsabilidade de organizar o trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discutem o texto na sala de aula. Bem afirma Freire (1990, p. 18) que “o conhecimento não é tanto aquilo

que se oferece, quanto àquilo que é compreendido”.

Nesse movimento de trocar conhecimentos, de dialogar, de construir leituras de variados textos e discutir, de escrever pensando no contexto, os alunos vão aprendendo novas roupagens para a linguagem e ingressando cada vez mais no mundo da cultura letrada.

Assim se constrói uma Pedagogia de Leitura, no movimento permanente da relação entre teoria e prática pedagógica, no movimento permanente da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a seguir iremos refletir sobre as possibilidades pedagógicas do pensamento de Freire em relação à Leitura.

2.8 LEITURA: CAMINHOS SOB INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE

No sentido de destacar a importância do fenômeno da leitura Freire, que ao longo de sua produção destacou a questão da leitura e da escrita, afirma que:

Uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (FREIRE, 2003, p. 9)

Portanto, ele vê a leitura sempre conectada numa perspectiva política e pedagógica. Para Freire a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler também é percebido como um ato político se constrói dentro da experiência existencial do indivíduo enquanto sujeito histórico, produto e produtor de cultura.

Primeiro, a leitura do pequeno mundo em que se caminha, depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da escolarização, foi à leitura da palavra mundo. A leitura do mundo é sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática humanitária, política e consciente.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 31) afirma que

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

E ele reafirma, “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (FREIRE, 2002, p. 32). Para ele “a educação não deve ensinar apenas a “ler, escrever e contar” mais também a “ouvir, falar e gritar” e mais ainda que “é preciso ler o mundo, mas, sobretudo, escrever e reescrever o mundo, o que quer dizer, transformá-lo” (FREIRE, 2000, p. 109-114). Somando a isto a idéia da construção ativa do conhecimento do aluno que, através das leituras dialógicas, pode estar em permanente movimento de reflexão para construção de mudanças.

Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que necessita vir do universo vocabular dos alunos, expressando a sua real linguagem, carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. Assim as palavras do povo, nas suas experiências,

vinham através da leitura do mundo, depois voltavam a eles, inseridas no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Assim, o ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido (FREIRE, 2003).

No pensamento freireano, falar de alfabetização é, além de falar do problema da leitura e da escrita, falar da necessidade das bibliotecas populares. A forma com que atua uma biblioteca popular, a constituição do seu acervo, as atividades que podem ser desenvolvidas no seu interior, tudo isso tem que ser construído por uma política cultural. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos. Assim, cabe ressaltar que mesmo sem citá-lo nominalmente, Freire sempre teve uma preocupação com o Letramento, ou seja, uma preocupação com a utilização política e social das capacidades da leitura e da escrita.

Para que estes exercícios de construção de leitura, escrita, releitura ocorram, individualmente e coletivamente, é fundamental uma dinâmica motivacional amparada em um currículo que parta dos interesses e necessidades dos alunos e contemple leituras e aprendizados significativos para seu universo existencial e político-social. Um currículo tradicional, fragmentado e alienado não é aceito pelo alunado, mas imposto pelo sistema educacional, gerando conflitos e dissensões. “O problema da motivação

paira sobre as escolas como pesada nuvem”, afirma Freire (1993, p. 16), ” já que os estudantes são motivados por várias atividades, menos a escolar”.

Para motivar seus alunos, o professor necessita conhecê-los, sobretudo, através do diálogo e numa espécie de pesquisa que, recorrendo a várias estratégias, busque identificar os conhecimentos prévios do alunado. Dessa forma, pode criar uma atmosfera de livre expressão do pensamento. Ora, lembra Freire (1993, p. 18), o ensino tradicional cinde o processo epistêmico dos alunos, separando a produção de novos saberes do conhecimento do saber pré-existente: “o que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente”. Nisso se perdem suas qualidades: “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza — todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE, 1993, p. 16).

A partir disso, ele afirma entender que a transferência de conhecimento constitui-se num considerável problema para a instauração de uma educação libertadora, pois se ela não impõe o conhecimento pelo currículo oficial, o alunado está habituado a tal prática tradicional. Logo, o professor libertador é inicialmente rechaçado, pois a ele é associada uma falta de rigor. Ora, é exatamente o contrário que deve ocorrer, já que a consciência crítica não se desenvolve casualmente, mas com disciplina intelectual. Assim, “como é possível que alguém faça um exercício intelectual se não cria uma disciplina de estudo? Precisamos disso. Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente!” (FREIRE, 1993, p. 22).

Assim, é o próprio Freire (1993, p. 22) nos ensina o que é ler realmente:

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre a sua época. E freqüentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época.

Esse ensinamento de Freire deixa claro a sua visão sobre a dimensão do que seja a leitura crítica. Nesse sentido, ele destaca a importância da compreensão dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos como fundamentos de uma abordagem crítica. Em outras palavras, a necessária reinvenção ou recriação exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas a serem reinventadas.

Assim, Freire (2002, p. 81) esclarece:

Por exemplo, como aplicar as idéias de Lênin ao contexto latino-americano, sem empenhar-se em ter uma compreensão crítica, política e histórica do momento em que Lênin escreveu? Não posso simplesmente passar por alto um texto escrito de Lênin relativo a uma determinada Rússia, num dado momento histórico [...] Creio ser impossível ler qualquer texto sem uma compreensão crítica do contexto a que se refere.

Para ele o modelo tradicional de leituras descontextualizadas e sem criticidade corresponde precisamente à concepção de ciência explicativa, observadora, neutra, imparcial, distanciada da realidade, que o ensino dominante e tradicional tenta fazer valer entre o alunado: “esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para

observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita”, (FREIRE, 1993, p. 24) reflete com propriedade.

Além da importância da contextualização dos textos, é ressaltada por ele a necessidade do professor conhecer o universo vocabular e existencial dos alunos. Ele insiste que os programas de alfabetização deveriam partir deste universo. Conhecendo o mundo, os sonhos, as dificuldades e os anseios dos seus alunos o professor pode melhor interagir e criar condições pedagógicas favoráveis para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é visível sua preocupação em considerar que as palavras constitutivas da linguagem do aluno, bem como, os temas das leituras, “deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas do mundo” (FREIRE, 2003, p. 20).

Prosseguindo em seu pensamento, ele explica que a leitura não pode ser submissa, o leitor não pode ser submisso ao texto, mas pensá-lo, “rasgá-lo”, acrescentá-lo, retirá-lo partes. Outra questão fundamental é não impor aos alunos grande quantidade de textos, “mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente” (FREIRE, 1999, p.22), ou seja, façam leituras densas, críticas e reflexivas. No entanto, ele lembra que há professores que ensinam aos alunos a não penetrarem na intimidade dos livros, no âmago dos textos, evitando discuti-los dialogicamente, “ao contrário, dizem (os professores) aos alunos para apenas descrever o texto” (FREIRE, 1999, p. 23). Assim, fica explícita a sua visão de que mais importante do que a quantidade, é a

qualidade das leituras construídas pelos alunos.

Freire leva-nos a compreensão da prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra, onde a leitura não deve ser construída mecanicamente, mas ser desafiadora, que nos ajude a pensar e analisar a realidade em que se vive. Para ser desafiadora e instigante a leitura deve partir da realidade, da linguagem, dos interesses e dos conhecimentos do aluno. Daí, ele lembra que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2003, p. 69) e a educação necessita ser construída através de relações dialógicas. É fundamental que saibamos valorizar a cultura em que nosso aluno está inserido, partindo desta cultura, e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que construa o processo permanente da sua libertação.

O pensamento freireano defende a compreensão crítica da alfabetização, que envolve necessariamente a compreensão igualmente crítica da leitura e a criação de espaços e oportunidades para que ela seja cultivada. Nesse sentido, ele defende a criação das bibliotecas populares como um espaço vivo e dinâmico, como um importante instrumento de apoio, durante e posterior ao processo de alfabetização. Assim, “a biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto” (FREIRE, 2003, p. 38).

Lendo Freire compreendemos a importância e a possibilidade de construir leitores críticos das palavras e do mundo. Isto através de uma educação que estimule a solidariedade, que dê valor à ajuda mútua, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade; uma educação que incentive o educando unindo a prática e a teoria, com

uma política educacional condizente com os interesses e necessidades dos explorados e oprimidos da nossa sociedade. Freire deixa um legado nessa direção, seu pensamento pode ser uma inspiração para um caminhar político e pedagógico. Inclusive para um caminhar inspirado nas tecnologias informacionais, isto porque desde a década de 60 Freire já defendia a utilização das tecnologias existentes à época, tais como slides e retro projetor.

Além do mais, com os permanentes avanços tecnológicos que marcam a contemporânea Sociedade da Informação e do Conhecimento, a educação popular necessita pensar criticamente as possibilidades pedagógicas dos instrumentos disponíveis na cibercultura, no sentido de incorporar os seus valores democráticos nas relações do ser humano com as máquinas, valorizando o sujeito histórico e as possibilidades de mudanças sociais. Nesse sentido, a seguir iremos refletir sobre os computadores enquanto ferramentas educacionais e as possibilidades das transformações pedagógicas.

CAPÍTULO III

3 FERRAMENTAS, COMPUTADORES E CIBERCULTURA: O SER HUMANO TRANSFORMANDO E EM TRANSFORMAÇÃO

O ser humano como um ser histórico e cultural, de um modo ou de outro, sempre se valeu de ferramentas para interagir com o mundo que o cercava e transformar a natureza de acordo com suas necessidades, desde o momento em que começou a utilizar madeiras e pedras para obter a caça. Com o correr do tempo, as ferramentas utilizadas foram pouco a pouco aperfeiçoadas de modo a atender melhor as necessidades humanas; algumas delas, como o martelo, por exemplo, chegaram a uma determinada forma e permaneceram basicamente inalteradas no decorrer dos anos. Outras, no entanto, continuam suas transformações até os dias atuais e não dão mostras de que esta chegará a um fim.

O século XX foi palco de uma série de avanços científicos e tecnológicos que ocorrem de modo cada vez mais rápido e trazem transformações cada vez mais profundas no dia a dia das pessoas pertencentes à sociedade moderna. Os resultados destes saltos de tecnologia estão visíveis por toda parte, na forma de ferramentas cada vez mais sofisticadas: eletrodomésticos, meios de transporte, instrumentos de comunicação, entre outras tantas. A tecnologia é parte integrante da vida do ser humano e como tal a influencia e modifica seu modo de viver ao mesmo tempo em que é modificada por ele.

Estas modificações constantes trazem potenciais de melhoria na vida do homem

contemporâneo, mas trazem também consigo um sentimento de profunda inquietação para muitos e novas questões a serem pensadas sobre ética e limites de conhecimento, como quando se refere à possibilidade de clonagem de seres vivos, por exemplo, ou na ação destrutiva do homem sobre o meio ambiente. Isso porque uma inovação tecnológica, qualquer que seja, tem o poder de influenciar o nosso cotidiano, alterando nossos usos, costumes e até mesmo nossa percepção sobre o mundo.

A percepção de nossos antepassados em relação às distâncias difere da que temos agora, uma vez que os meios de transporte de que eles dispunham antigamente eram muito mais lentos do que os atuais. A percepção de tempo se altera com a capacidade que os meios de comunicação têm de nos trazer notícias vindas do outro lado do mundo quase ou mesmo simultaneamente aos acontecimentos. Dessa forma, a utilização da tecnologia, expressa em ferramentas agregadas ao nosso cotidiano, também influi e altera nossa visão de mundo e de ser humano.

A relação do ser humano com o meio ambiente, com o mundo em que ele vive, não é direta, mas mediada por ferramentas que podem atuar nos mais diversos níveis de ação. Essas ferramentas podem ser tanto materiais, como objetos ou máquinas, como podem ser imateriais: os signos que atribuímos aos objetos e formas de organização social também são ferramentas que auxiliam o homem a construir sua percepção de mundo. Esta relação, entretanto, não é estática, mas dinâmica e envolve também outros atores além do indivíduo em si; este está inserido em uma comunidade, com suas regras, costumes e divisão de papéis, ou seja, que também tem sua relação com o meio mediado por ferramentas. O indivíduo interage com sua comunidade, transformando-a ao mesmo tempo em que é transformado por ela; estes, por sua vez

têm sua visão de mundo mediatizada pelas ferramentas utilizadas, em uma relação onde todos estão interligados e influenciam-se mutuamente (KUUTTI, 1997).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o uso de artefatos influi na relação do homem e de sua comunidade com o mundo, abre-lhe a possibilidade da alteração do artefato em si, com a possibilidade de novos usos para ele, por exemplo. Assim, podemos dizer que indivíduo, comunidade e instrumentos estão ligados entre si em uma relação dialética, onde todos se alteram constantemente através desta. Tomemos como exemplo a utilização dos veículos a motor como substituto dos veículos de tração animal como meio de locomoção. Sendo mais rápidos, mais resistentes e mais cômodos do que os veículos disponíveis anteriormente, estes permitiram ao homem cobrir distâncias maiores do que as possíveis até então.

Esta possibilidade acabou por acarretar alterações na organização do tempo e espaço do ser humano, já que lhe era possível organizar seus compromissos baseados em menos tempo gasto com locomoção; alterou as relações sociais, tornando possível o contato constante com pessoas localizadas a maior distância de sua morada; alterou as percepções de distância, agora superada mais rapidamente.

A tecnologia pode até mesmo, dependendo do seu grau de alcance, demandar necessidades que anteriormente não existiam. Lévy (1993, p. 16) aponta o papel da tecnologia na cultura de uma sociedade:

Se algumas formas de ver e agir são compartilhadas por grandes populações durante muito tempo (ou seja, se existem culturas relativamente duráveis), isto se deve à estabilidade de instituições, de dispositivos de comunicação, de formas de fazer, de relações com o meio ambiente natural, de técnicas em geral e a uma infinidade indeterminada de circunstâncias. Estes equilíbrios são frágeis.

Segundo o autor, a inserção de uma tecnologia nova potencialmente faz com que o equilíbrio social se veja ameaçado e a sociedade tenha que reestruturar frente às alterações ocasionadas por esta nova técnica. Ele ainda cita como exemplo a influência que a técnica das navegações trouxe à Europa, quando esta possibilitou o contato com outros povos e, por conseguinte, com outras formas de cultura e organização social.

No caso a utilização de uma tecnologia existente — a da navegação — possibilitou não só o contato com povos organizados diversamente do modo europeu, mas possibilitou o conhecimento de técnicas utilizadas por estas sociedades. Claro que os impactos e transformações não ocorreram de forma unilateral. Os povos que tiveram o contato com a cultura européia e suas técnicas também passaram por profundas alterações, que chegaram a determinar sua sobrevivência ou mesmo a sua destruição enquanto sociedade.

Dentro desta relação homem – comunidade – ferramenta - mundo, o computador não é exceção. Como qualquer outra ferramenta, ele media a ação do homem sobre o mundo ao mesmo tempo em que sofre alterações advindas desta ação. E ao sofrer alterações, novas possibilidades de utilização se abrem e por conseqüência, novas mudanças no instrumento e no meio onde ele é utilizado. Entretanto, o computador possui características que o fazem singular entre os instrumentos que mediam a atividade humana: o computador pode ser utilizado para solucionar problemas que antes eram solucionados exclusivamente pela mente humana, como é o caso de resolução de cálculos complexos, elaboração de gráficos ou a simulação de atividades que requerem o raciocínio humano, como programas simuladores, onde o usuário deve, por exemplo, administrar uma cidade virtual, ou comandar uma determinada civilização

ou simular relações sociais. Em outras palavras: o computador se diferencia de outros tipos de ferramentas pela sua característica de processamento de dados fornecidos pelo usuário.

O usuário fornece ao computador dados iniciais — que podem ser os números necessários para determinado cálculo, ou as coordenadas para determinado gráfico — e recebe de volta esta informação processada pelo computador. Ou seja, recebe de volta a solução dada pelo computador para o seu problema, seja ela o resultado de um cálculo ou o desenho de um gráfico na tela. Podemos dizer, assim, que o computador é uma ferramenta que tem em si a capacidade de resolver problemas fornecidos pelo seu usuário.

Para que se compreenda o papel que o computador exerce na reorganização dos processos mentais do ser humano, é necessário levar em conta sua função mediadora (TIKHOMIROV, 1981). Como outras ferramentas, o computador também media a atividade humana, em um processo dialético em que todos os envolvidos sofrem alterações; como dito anteriormente, ao se valer de ferramentas para lidar com o meio, o ser humano modifica a natureza ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo e à ferramenta em si. Na medida em que ele transforma o mundo externo, transforma-se também internamente; quando, por exemplo, o homem lança mão da escrita como ferramenta auxiliar da memória, ele está transformando seus processos de armazenamento de informações, fatos e idéias, aumentando a possibilidade de registro ao mesmo tempo em que cria processos de busca e organização dos dados armazenados por este instrumento.

Estudando Kaptelinin (1997) temos acesso ao conceito de órgão funcional, no

qual as ferramentas seriam usadas para complementar ou realizar mais eficientemente funções executadas pelos órgãos humanos; dessa forma uma lupa seria um órgão funcional, uma vez que auxilia o olho humano a enxergar melhor objetos pequenos. As ferramentas, entretanto, estão diretamente subordinadas à ação humana enquanto órgãos funcionais; para estarem nesta categoria, às mesmas devem estar condicionadas à atividade, uma vez que elas por si mesmas, sem estarem dentro do contexto de uma atividade, não se encaixam neste conceito. Assim, a escrita seria um órgão funcional da memória, já que ela aumenta a capacidade de armazenamento de informação do ser humano, tornando possível o acesso a registros do passado.

Nesta linha de pensamento, os computadores, ao serem utilizados para a resolução de problemas, ainda que não excluam o raciocínio e a lógica humana, alteram ambos e a forma em que estes aparecem nesta atividade. Assim,

[...] o computador e outras máquinas são órgãos que o cérebro humano criou pela mão humana. Se, no estágio da criação dos engenhos, automóveis serviram como ferramentas na atividade humana de realizar trabalhos que requeressem grandes quantidades de energia, no estágio de desenvolvimento dos computadores, os últimos tornaram-se ferramentas da atividade intelectual humana (TIKHOMIROV, 1981, p. 271).

Ao se pensar no computador executando determinada atividade, deve-se ter em mente que atrás do computador houve a atividade humana, na forma do programador que desenvolveu o programa que faz o computador funcionar, que estabelece os parâmetros através dos quais ele executa a tarefa determinada.

Quando nos vemos frente a um problema a ser resolvido, cada pessoa estabelece seu próprio caminho na busca da organização e solução do problema dado.

A construção destes caminhos é essencialmente uma atividade criativa do ser humano e, portanto, fornece diversos resultados, em outras palavras, diversos caminhos para se chegar ao mesmo local.

Baseado em Tikhomirov (1981), pode-se afirmar que computador tem o potencial de alterar a atividade intelectual humana, bem como as formas pelas quais a atividade humana tem lugar, devido às características de armazenamento e processamento de informações que o computador possui. Entretanto, é preciso ter claro que estas alterações existem como possibilidade e só se tornam efetivas sob determinadas condições. Nesse sentido, Tikhomirov (1981, p. 277) afirma que:

Tais possibilidades são realizadas somente quando certas condições técnicas, psicológicas e sociais são encontradas. A condição técnica é que o computador precisa ser adequado; a condição psicológica é que o computador precisa ser adaptado à atividade humana e o humano precisa adaptar-se às condições de trabalho com o computador. As principais condições são sociais — quais são os objetivos pelos quais o computador é utilizado em um dado sistema social.

Assim, o computador é uma ferramenta com potencial para alterar um dado sistema social ou a atividade mental do indivíduo que o utiliza. Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração o fato de que a relação do indivíduo com a ferramenta é uma relação de mediação e por isso mesmo dialética. O grau de alteração que o computador pode ocasionar está diretamente ligado ao uso que o ser humano dará a ele e este uso está limitado pelo meio social a que este pertence. Dessa forma, o computador só poderá trazer alguma alteração enquanto estiver envolvido na atividade humana; de outro modo, não terá influência alguma sobre o viver da sociedade. A

influência que o computador traz no cotidiano social está ligada às funções para ele determinadas pela sociedade.

Um bom exemplo de alteração ocasionada pelo computador, desde que envolvido na atividade humana, é o que Lévy (1999, 1993) nos mostra ao analisar a organização do texto veiculado na Internet. A principal característica da maior parte dos textos encontrados na rede é a sua organização como hipertexto, ou seja, como um texto veiculado a outros que podem ser acessados instantaneamente através de um clicar de mouse; um texto é ligado a outro através de elos (links), que uma vez selecionados dão acesso a uma outra página disponível na rede. Dessa forma, o leitor pode tanto permanecer no texto selecionado originalmente ou se enredar por outras páginas diversas, já que todas elas terão ligações com outros documentos. Dessa forma a leitura realizada na rede assume uma forma não linear, realizada de uma forma extremamente particular, já que dois leitores que iniciarem sua leitura no mesmo ponto dificilmente seguirão o mesmo caminho dentro da rede de hipertexto.

Além disso, no ambiente virtual à distância entre o emissor e o receptor da mensagem diminui consideravelmente. A Internet possibilita ao leitor disponibilizar sua resposta ao texto lido com muito mais rapidez do que se ele fosse utilizar o lápis e papel; e ao disponibilizar seu próprio texto, o leitor-autor abre novas possibilidades de leitura e acrescenta mais um nó à teia hipertextual já existente.

Esta é uma forma de apresentação textual diferente daquela apresentada através do meio escrito como nos habituamos a ver, ou seja, através de livros e documentos escritos em papel. As idéias representadas no papel são caracterizadas pela distância entre quem escreve e quem lê; o leitor não pode interagir com o autor de

forma imediata, devido à própria limitação do meio. Devido a esta limitação, o texto escrito sofre “[...] uma pressão em direção à universalidade e à objetividade por parte do emissor, assim como a necessidade de uma atividade interpretativa explícita por parte do receptor” (LÉVY, 1993, p. 127). Por não haver a possibilidade de comunicação direta, o texto escrito deve ser objetivo para que o leitor possa interpretar a idéia transmitida da forma em que o autor a pensou; ainda assim, o leitor pode ter uma interpretação própria que difira da de quem escreveu. Daí a necessidade do texto técnico e científico ser objetivo e não permitir interpretações muito diversas.

Outra característica do texto escrito é a sua tendência à permanência, ou seja, ele não sofre a ação do tempo. Ainda que haja releituras de um primeiro texto, ele em si permanece basicamente o texto, principalmente pela limitação do diálogo entre autores-leitores: este é realizado quase sempre na forma de um texto escrito em resposta a outro, que apresenta limitações de alcance e tempo; o diálogo torna-se lento e mesmo que gere uma resposta, este sempre vem na forma de outro texto, enquanto o original permanece inalterado, ou sofre, quando muito pequenas alterações que não chegam a modificá-lo completamente.

Ainda se deve levar em consideração a forma que este tipo de texto exige. Podemos dizer que o texto impresso em livro também seja, de certa forma, um hipertexto, uma vez que este também pode possuir referências a outras obras, mas a possibilidade do leitor verificar a referência de imediato é bem mais limitada. Assim, a forma de leitura do texto impresso é basicamente realizada de forma linear, um documento por vez. Já o hipertexto tem como característica a sua não linearidade tanto na leitura como na sua elaboração. Na leitura porque, como já foi dito, o leitor tem a

possibilidade de passar de um texto para outro com bastante facilidade, podendo muitas vezes nem retornar ao documento que utilizou no início da leitura; ele vai e volta com muito mais desenvoltura do que a utilizada na leitura dita convencional, exatamente pela diversidade de recursos que o meio (computador e Internet) lhe oferece.

Na elaboração pela possibilidade de interagir rapidamente com o autor do texto lido; o leitor pode tanto enviar mensagem para o autor com suas próprias colocações como pode mesmo editar o texto original, intercalando suas opiniões pessoais trecho a trecho. O autor original responde a estas colocações e assim ambos se empenham na criação de um texto coletivo, mudado constantemente. Vale lembrar que esta relação pode acontecer tanto entre duas como entre diversas pessoas ao mesmo tempo, coletivizando o texto obtido através das discussões, modificando mesmo o papel que cada sujeito possui na atividade; a divisão entre o leitor e o autor, entre o emissor e o receptor já não é tão nítida.

Neste processo o texto original sofre diversas alterações em sua passagem pelos diversos leitores / autores que interagem com ele. Nas palavras de Lévy (1993, p. 127): “conectados à rede informático-mediática, os atores da comunicação dividem cada vez mais um mesmo hipertexto. A pressão à objetividade e à universalidade diminui, as mensagens são cada vez menos produzidas de forma a durarem”.

Isso significa que o computador, ao oferecer novas formas de elaboração de documentos e novas possibilidades de leitura, acabou por alterar a natureza da própria atividade ao exercer o papel de mediador entre o ser humano e sua atividade de leitura e escrita, conjugando-a com a comunicação pessoal. Assim sendo, pode-se dizer que o

computador, ao ser utilizado como ferramenta na atividade de comunicação e transmissão de informações acabou por alterar a estrutura desta atividade, tornando-a mais complexa e mais intensa e ao modificá-la, alterou a relação do ser humano com o texto e com a atividade de ler e escrever, modificando também a estrutura de pensamento necessária para esta atividade.

Dessa forma, as possibilidades que a ferramenta (no caso, o computador) oferece, ao serem utilizadas para esta ou aquela tarefa, podem modificar o rumo do pensamento humano, dando-lhe nova direção. Nas palavras de Tikhomirov (1981, p. 276) “[...] nós estamos sendo confrontados não com o desaparecimento do pensamento, mas com a reorganização da atividade humana e o aparecimento de novas formas de mediação na qual o computador, como uma ferramenta da atividade mental transforma esta mesma atividade”.

Ainda assim, vale lembrar que todas as modificações que o computador pode realizar no pensar-agir humano estão relacionadas com a atividade na qual ele é utilizado. O potencial de transformação do computador está intimamente relacionado à tarefa que ele auxilia a realizar; mais do que isso, depende inteiramente desta, uma vez que o computador, como qualquer outra ferramenta, só ganha significado ao estar interagindo à ação humana, sem isso, ele passa a nada mais ser do que um objeto. Temos aí uma necessidade contemporânea: dá interatividade aos computadores, transformá-los em instrumentos catalisadores de leituras e aprendizados através de ações interativas. É o que buscaremos ver a seguir: a interatividade e as tecnologias da informação e da comunicação.

3.1 A INTERATIVIDADE E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS

O termo interatividade aparece na contemporaneidade relacionado a diversos significados, sendo utilizado e entendido de várias formas. Portanto, torna-se importante esclarecer o nosso entendimento sobre o conceito de interatividade, seu sentido e importância no presente estudo.

O termo interatividade pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço (SILVA, 2001). As interações entre professor-aluno baseadas numa ligação unilateral professor-mensagem-aluno poderiam ser consideradas pouco interativas.

Para superar esta lógica, Silva (2001) propõe a “sala de aula interativa”. Neste cenário o professor precisa:

- a) Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responderem "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;
- b) Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos;
- c) Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- d) Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se

constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário;

e) Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

Mesmo considerando que interatividade é conceito de comunicação e não de informática, não podemos negar o fato de que ela possui uma relação muito forte com as TICs. O computador se encontra diretamente associado ao termo exatamente porque, na sua memória, imagens, sons e textos são convertidos em *bits* de modo a permitir qualquer tipo de manipulação e interferência, sem degradação ou perda da informação (SILVA, 2001). A interatividade é sinônimo de inovação tecnológica e pode ser concebida como um processo de permuta contínua das funções de emissão e recepção comunicativa e, ainda, “como possibilidade do usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo sua transformação imediata, criando novos caminhos, novas trilhas, novas cartografias, valendo-se, para isso, dos desejos dos sujeitos” (NOVA e ALVES, 2003, p. 38).

As TICs parecem ampliar as possibilidades comunicativas entre os atores da trama educacional. A emergência destas tecnologias parece representar uma nova etapa na evolução da relação homem-máquina e também nas interações humanas com o advento da Internet. Mesmo considerando que os seres humanos estão sempre interagindo com seus semelhantes, estes, como seres sociais, estão permanentemente envolvidos numa teia de relações que desempenham um papel estruturante nos campos cognitivo e social. O que assistimos, nos anos recentes, foi a um salto

qualitativo, passando essas teias de relações a incluir as redes telemáticas que põem cada um de nós em contato com pessoas e entidades dos quatro cantos do planeta (PONTE, 2000, p. 68).

Nesse sentido, parece que estamos vivendo um momento histórico oportuno para a educação, que pode ganhar em qualidade com as mudanças na comunicação potencializada pelas TICs, nomeadamente pela Internet. Estudantes, professores escolares e os demais atores do processo educativo estabelecendo comunicações interativas, e paralelamente máquinas cada vez mais contemplando a interatividade, nos obrigam a refletir sobre outras possibilidades que “ultrapassem esse panorama de atraso tecnocultural da educação e investir na construção de novos espaços de aprendizagem, de saberes vivos, o que exige o rompimento com a linearidade que ainda se institui na sala de aula convencional” (NOVA e ALVES, 2003, p. 40).

O desenvolvimento científico e tecnológico, que estamos vivenciando na contemporaneidade, supera ao que tínhamos, por exemplo, no início da década de 1970, com a chegada dos computadores às escolas. Talvez pelas limitações técnicas esta chegada pouco abalou as estruturas e a cultura escolar que continua praticamente igual em muitas escolas. Ao longo deste período, as ações relacionadas à utilização das TICs não foram muito arrojadas, sendo inseridas no contexto educacional sem alterar as velhas práticas, rotinas, métodos e sistemas, apesar das poucas tentativas governamentais, na verdade irrelevantes e tímidas, de oportunizar/democratizar o acesso à informática, principalmente a partir da década de 1980 (PRETTO, 2002).

Dentre os projetos do governo federal destaca-se o Projeto de Educação e Comunicação (EDUCOM) criado em 1983, o Programa Nacional de Informática na

Educação (PRONINFE) criado em 1989 e o Programa Nacional de Informática Educativa (PROINFO) criado em 1996.

Com ou sem computadores, as escolas mantiveram suas rotinas e que, agora, com as possibilidades abertas pelas TICs, este quadro pode se modificar. É sobre este movimento que iremos nos deter a seguir.

3.2 O MOVIMENTO DE UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A utilização da informática na educação no Brasil, já referida anteriormente, teve início na década de 1970, quando começaram a ser realizadas algumas experiências em universidades.

Entretanto, apesar de mais de três décadas de utilização destes recursos, não percebemos transformações significativas nas concepções de ensino e de aprendizagem. As escolas permanecem sem grandes alterações, mesmo com algumas estando informatizadas, pois a prática pedagógica tradicional, centrada na transmissão do conhecimento, legitimada pela cultura escolar vigente, ainda continua hegemônica. Por que a cultura escolar não se transformou com a inserção dos computadores? Para tentar responder esta pergunta, teremos que nos remeter à forma como os computadores foram e estão sendo utilizados no interior das escolas.

No início, tivemos o “ensino assistido por computador” que destacava a figura do “professor eletrônico”, equipado para transmitir aos alunos conhecimentos e desenvolver determinadas competências básicas, como a memorização. A abordagem pedagógica era a instrução auxiliada por computador, considerado uma máquina de

ensinar. Neste enfoque surgiram os programas tutoriais que não conseguiram ir além da reprodução dos livros didáticos.

Ainda nessa perspectiva, encontramos os programas de exercícios e prática que procuram “treinar” os alunos na resolução repetitiva de exercícios. Apesar de ser uma iniciativa de utilizar o computador, ela nos parece bastante limitada por três razões.

A Primeira por estar centrada na transmissão de conhecimento e na aquisição de destrezas, não oportunizando ao aluno criar, produzir conhecimento; a segunda, por considerar o professor redundante. Para nós, o professor desempenha e continuará a desempenhar um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem, enquanto mediador entre os conhecimentos que os alunos possuem/produzem e os conhecimentos historicamente produzidos; a terceira, por considerar irrelevante a interação social na sala de aula. Nós, ao contrário, concebemos o papel do “outro”, que pode ser o professor ou os colegas, como fundamental tanto do ponto de vista cognitivo quanto do afetivo.

Portanto, essa abordagem que utiliza o computador com objetivo de transmitir o conhecimento, não rompendo com a prática pedagógica vigente, precisava e precisa ser superada.

Com a disseminação dos computadores na sociedade, criou-se a cultura da necessidade imperativa de saber utilizá-los que deu início, então, a um movimento de “alfabetização informática” (PONTE, 2000). Assim, é comum encontrarmos escolas que entendem que basta proporcionar aos alunos o acesso aos conceitos computacionais. Esta abordagem transforma o computador em objeto de estudo. A escola, de uma forma cômoda, resolve o problema de inserção das novas tecnologias, inserindo ao

currículo a disciplina Introdução à Informática.

Deste modo, vende uma imagem de estar em sintonia com os avanços tecnológicos por oportunizar aos alunos o conhecimento do computador. Ao utilizar o computador nesta perspectiva, o máximo que se consegue é permitir que o aluno se aproprie da parte técnica das máquinas. Porém, do ponto de vista educacional, não provoca grandes alterações no currículo das diversas áreas do conhecimento, e, conseqüentemente, não há mudanças significativas no cotidiano escolar.

É possível pensar alfabetização de uma maneira mais ampla, ou seja, não se limitando a um curso de informática, mas associada a atividades essenciais, “tais como, aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais” (BORBA e PENTEADO, 2001, p. 17). Concordamos com estes autores, quando defendem que a razão de ser da utilização das TICs, na educação, está relacionada ao direito ao acesso e a ampla alfabetização tecnológica.

Nessa perspectiva, encontramos tentativas de utilizar os computadores para auxiliar no processo ensino e aprendizagem das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Algumas escolas utilizam ambientes computacionais que não foram desenvolvidos com objetivos educacionais como, por exemplo, o Excel e softwares produzidos especificamente para potencializar a aprendizagem de determinados conceitos, os “softwares educacionais”. Estes ambientes computacionais já foram focos de várias pesquisas em Informática Educativa.

Neste início desse novo milênio, estamos presenciando a chegada à escola das tecnologias de informação e comunicação que representam uma força determinante do

processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade: a “sociedade da informação”. O conceito de “sociedade industrial” não mais caracteriza o novo perfil socioeconômico. Desta forma, emerge a “sociedade pós-industrial”. Este novo modelo não está mais vinculado à mecanização industrial, mas a um novo modo de produção baseado no fluxo de informação via computador.

Assim, o computador é o ponto culminante do processo de gestação desta sociedade que vem desde o telefone, o rádio, o cinema e televisão. Seu progresso técnico permite que englobe todos os meios de informação anteriores e incorpore possibilidades de produção e distribuição de mensagens.

O eixo do trabalho com as novas tecnologias na escola situa-se presentemente no uso da Internet, nas suas múltiplas vertentes: como instrumento de consulta, de discussão, de trabalho colaborativo e de produção de materiais de interesse para a comunidade. A Internet é considerada, hoje, o ponto mais avançado da aplicação das novas tecnologias para fins educacionais, com reais possibilidades de modificar a natureza do ensino e da aprendizagem. O foco de atenção desloca-se do computador e todo o seu potencial para a Internet (PONTE, 2000).

A Internet coloca à disposição do professor um manancial inesgotável de informações e possibilidades com relevância direta para o ensino e a aprendizagem. Além dos benefícios para a aprendizagem dos alunos, a Internet pode ser utilizada pelos professores para potencializar sua “atividade profissional”. Isso é possível pelas diversas facetas assumidas, se constituindo em uma ferramenta que possibilita o acesso a muitas outras ferramentas, que permitem encontrar informações, como por exemplo, sobre novos desenvolvimentos pedagógicos de leituras, idéias para a sala de

aula, relatos de experiências, notícias sobre encontros (...). “Possibilitando a comunicação síncrona e assíncrona, constitui uma ferramenta de grande utilidade para o trabalho colaborativo”. (PONTE et al. 2003, p. 160)

A Internet também pode ser utilizada entre os professores para dar mais visibilidade à sua prática profissional, tornando público o seu trabalho, permitindo que a produção intelectual docente seja divulgada, socializada, contribuindo para que os professores possam participar “ativamente do debate público sobre as inovações e mudanças curriculares do ensino escolar” (FIORENTINI, 2000, p. 257).

Essa nova forma de comunicação e de acesso à informação pode dar um novo significado à atividade profissional do professor. Mesmo considerando que não podemos nos iludir e entender que, com a utilização das novas tecnologias, todos os problemas educacionais estarão resolvidos (MERCADO, 1999). Entretanto, sob nosso ponto de vista, a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas.

A Internet se apresenta com uma fonte privilegiada de recursos, pois, além de permitir que os professores compartilhem idéias sem o ônus de reuni-las em um mesmo lugar e na mesma hora, ela se apresenta como um instrumento perfeito para a atualização de conhecimentos em todos os níveis. É possível socializar experiências, novas idéias, novidades sobre currículos, possibilidades de avaliação. As TICs, mais do que “amplificar”, têm o potencial de transformar as relações entre os vários protagonistas da cena educacional (BARANAUSKAS et al., 1999).

A nosso ver, as TICs podem contribuir para modificar a forma de comunicação

cristalizada nas escolas, já que a Internet, ao viabilizar a interação entre seres humanos, “potencia novas oportunidades de comunicação” (PONTE, 2000, p. 68); sua arquitetura hipertextual tem tudo a ver com a sala de aula interativa (SILVA, 2001), e o acesso à informação não está mais restrito à sala de aula. Com as TICs e a possibilidade de difusão acelerada das informações, “estas deixaram de ser privilégio de poucos (os mestres) e transformaram-se em parte integrante da cultura mundial” (NOVA e ALVES, 2003, p. 31).

Talvez, o fato da escola, com o advento das TICs, ter perdido a hegemonia de lugar de aquisição da informação, ela deverá rever seu papel de única fonte deste acesso. As facilidades de acesso à informação e a velocidade com que estas são processadas e disponibilizadas, parecem evidenciar o descompasso de um modelo de educação e de escola como detentoras do saber, e de uma organização com espaços e tempos de apropriação do conhecimento bastante rígidos.

Na contemporaneidade, assistiu-se a valorização do conhecimento e se constata que muitas são as formas de obtê-lo, mas não se pode atribuir à escola a quase exclusividade desta função.

As TICs parecem estar revolucionando as formas de construir conhecimento e “estas formas são chamadas a se multiplicar nos próximos anos” (CANDAU, 2000, p. 157).

A nosso ver, a educação é uma das áreas que mais tem a ganhar com o desenvolvimento científico e tecnológico. Visando um adentramento crítico nas TICs da maioria das pessoas, no Brasil e também em outros países está sendo engendrado um programa chamado de “Sociedade da Informação” (PRETTO, 2002). Uma das grandes

preocupações deste programa é com os sistemas educacionais, que parecem não dar conta de construir o homem deste tempo. O grande desafio que se coloca na contemporaneidade é o de viabilizar uma política que considere a escola – e nosso objetivo aqui é falar da escola mesmo, da educação dita formal, aquela que acontece e continuará acontecendo no espaço escolar! - como sendo um novo espaço, um espaço aberto às interações, só que agora, pegando emprestado da física, um espaço aberto de interações não lineares (PRETTO, 2002, p. 21).

Pretto (2002) defende que acima de qualquer programa está a formação do cidadão contemporâneo, e este movimento só será possível se forem consideradas a urgência das escolas em se conectarem e, paralelamente, a preparação dos cidadãos para este mundo tecnológico. A escola, nesta perspectiva, passa a exercer um papel intenso, comprometida com os estudantes “na formação das novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade” (PRETTO, 2002, p. 25).

Parece haver um consenso em relação à necessidade de mudanças na escola e, especialmente, no processo educativo, considerado por Pretto (2002) como “caduco”. As TICs apresentam uma possibilidade para superar as falácias dos sistemas tradicionais de ensino, que já não dão conta de formar o homem deste tempo que vive em um outro movimento histórico.

A plena utilização das TICs na escola pode contribuir para desencadear mudanças nas normas institucionais, no currículo e na relação entre alunos, pais e professores. No que diz respeito ao professor, “as mudanças envolvem desde questões operacionais – a organização do espaço físico e da integração do velho com o novo –

até questões epistemológicas, como a produção de novos significados para o conteúdo a ser ensinado” (PENTEADO, 2000, p. 23).

A nossa hipótese é que essas mudanças, decorrentes da incorporação das TICs pelo coletivo de professores, podem trazer um novo contorno à “cultura docente”. Entretanto, para que isso possa acontecer, não é suficiente apenas pensarmos em artefatos tecnológicos. É imprescindível que os responsáveis pelas políticas educacionais se convençam de que não basta equipar as escolas com máquinas cada vez mais interativas. O aspecto fundamental da inserção das TICs na escola está na formação de professores, os quais devem receber uma preparação adequada à utilização consciente e crítica da tecnologia, para que sejam capazes de refletir e pensar sobre a educação tecnológica – suas potencialidades e perigos - e conseqüências que esta tecnologia poderá trazer à sociedade (MISKULIN, 1999).

Os autores que visitamos apontam para as possibilidades das tecnologias de informação e comunicação de potencializarem as condições intelectuais dos professores, e incidirem sobre características importantes da profissão docente. É claro que tais mudanças podem ocorrer sem a utilização das TICs, entretanto, “estas trazem elementos e possibilidades de intervenção novas, antes impensáveis” (NOVA e ALVES, 2003, p. 33). Neste cenário, onde teremos máquinas cada vez mais interativas, a formação continuada destes profissionais passa a ser fundamental “à busca de competências necessárias a formação e atuação dos cidadãos nessa sociedade ‘global’, que busca a expansão e a efetivação do espaço cibernético como espaço de saber resignificado” (PRETTO, 2002, p. 23).

Temos aí um desafio contemporâneo para os professores: dá um significado

pedagógico aos computadores, transformá-los em instrumentos catalisadores de leituras e aprendizados. É o que buscaremos ver a seguir: a relação entre escola, computadores e professores, dentro de uma perspectiva pedagógica.

3.3 ESCOLA, COMPUTADORES E PROFESSORES: TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como vimos anteriormente e por mais que soe como lugar comum, é inegável o fato de que vivemos em uma era de transições. Estão sendo alteradas as relações humanas, os meios e as relações de produção. O ser humano, ao relacionar-se com o seu ambiente e modificá-lo utilizando ferramentas como mediadores, altera também a si próprio, em uma relação dialética com seu meio que envolve sucessivas transformações.

Sob este ponto de vista, o computador também é uma ferramenta que media a relação do ser humano com seu meio, transformando-o ao mesmo tempo em que transforma o ambiente e é também transformado pela atividade em que está inserido. Através destas atividades, o ser humano transforma a sociedade e se algumas vezes estas alterações são lentas e quase imperceptíveis, por outras ocorrem rapidamente e de modo contundente, não tendo como as ignorarmos.

Vive-se em um destes momentos, em que a sociedade está se transformando de tal forma que não é possível simplesmente ignorar as mudanças. Com a difusão das tecnologias da informação e da comunicação como mediadoras de uma parte significativa da atividade humana (o computador entre estas) a sociedade está se

reconstruindo de forma a se basear na informação como fator de poder (RIPPER, 1996). Desta forma, o lugar de um indivíduo na sociedade estaria sendo fortemente influenciado pela capacidade que ele teria de não apenas ter contato com a informação, mas também pela capacidade em lidar com esta, selecionando aquilo que é válido e sendo capaz de acompanhar o ritmo em que esta se altera.

O estabelecimento desta sociedade de informação não poderia, obviamente, estabelecer-se sem influir no restante da organização social. Desta forma, vemos modificações no modo de produção, nas formas de comunicação, nas relações humanas e mesmo no que se espera de uma pessoa integrada ao novo contexto. E neste novo contexto, também está inserida a escola. Desta, espera-se que seja capaz de preparar os indivíduos para que possam viver satisfatoriamente em sociedade, ou seja, que consigam integrar-se a ela e assegurar um nível digno de cidadania. Assim, é necessário que a escola acompanhe e assimile as alterações contextuais a fim de que ela possa preparar seus alunos para que sejam sujeitos críticos, criativos e felizes.

Assim, a escola deve adaptar-se a estas exigências, sob pena de perder a sua identidade no mundo contemporâneo. E um dos passos desta adaptação está em assimilar as novas tecnologias e inseri-las dentro do contexto educacional, entre elas o computador. Na verdade, tornou-se meio que um consenso dizer que a escola, para ser moderna, deve ter em seu cotidiano o uso dos computadores; basta prestar um pouco de atenção na publicidade veiculada por estabelecimentos de ensino particulares. A grande maioria destes apregoa, como fator de qualidade, a existência de um laboratório de informática em suas dependências.

Não só a rede particular de ensino está atenta a estas exigências. Também a

rede pública tem sofrido pressões para inserir os computadores como instrumento educacional, uma vez que esta deverá ser o único meio de acesso para uma parcela significativa da população às novas tecnologias. Uma boa parcela dos alunos da escola pública não têm acesso ao computador, devido ao custo de um equipamento destes estar muito além da renda de uma família de baixo poder aquisitivo.

Entretanto, a tendência de exclusão daqueles que não saibam utilizar o computador é cada vez maior, criando um novo conceito de analfabeto funcional: na sociedade da informação e da comunicação, o analfabeto não é apenas o que não sabe ler ou escrever, mas o que não sabe utilizar a tecnologia no seu dia a dia (CHAVES, 1988). Assim, uma vez que as classes populares não têm condições de adquirir o equipamento necessário para integrar-se à sociedade dos computadores, volta-se à escola para que esta lhe forneça os meios para fazê-lo. Dessa forma, espera-se que mesmo a escola pública acrescente os computadores à sua estrutura, na tentativa de minimizar a distância entre os que têm acesso à tecnologia e os que não o têm, ou seja, contemple uma política de inclusão digital.

Entretanto, a mera aquisição de computadores não garante a modernidade do ensino. O computador, sendo uma ferramenta, está diretamente ligado à atividade que é desenvolvida com ele e esta, por sua vez, está subordinada a uma série de idéias e conceitos que a norteiam. Em outras palavras: o computador está subordinado aos paradigmas que direcionam a atividade onde ele é utilizado. No caso da sua utilização no ambiente escolar, podemos dizer que o computador está subordinado ao paradigma pedagógico adotado, ou seja, o computador por si só não traz nenhuma garantia de alteração no ambiente escolar, uma vez que este se adapta ao ideário pedagógico e

não o contrário.

Existem duas possibilidades de uso do computador no ambiente escolar: como máquina de ensinar e como ferramenta (VALENTE, 1998). Quando utilizado dentro da primeira categoria, espera-se que o computador transmita ao aluno determinado conteúdo, através de programas desenvolvidos com este intuito. Neste caso, o aluno assume um papel passivo diante do computador, enquanto este lhe passa a informação programada. Ao aluno, cabe apenas fornecer ao computador a resposta desejada, para que outro módulo de informação seja liberado; nesta categoria enquadram-se os programas tutoriais e programas de exercício e prática.

A outra possibilidade apresentada por Valente (1998) é a utilização do computador como ferramenta. Neste caso, o computador entra como uma ferramenta adicional na atividade educativa, integrado nas atividades realizadas pelos alunos como um recurso a mais. Neste caso, o aluno utiliza o computador como ferramenta para realizar uma determinada atividade que lhe proporcione a situação de aprendizado; nesta categoria entram os aplicativos como processadores de texto, as ferramentas de comunicação como a Internet e programas como o Logo.

Ainda de acordo com Valente (1998), a segunda possibilidade encontra eco na concepção de escola considerada moderna: o aluno estaria utilizando o computador como auxiliar dentro de um trabalho criativo, onde ele detém uma grande parte do controle sobre o que faz: neste caso, o computador, não ensina, mas fornece ao aluno os meios para que ele construa seu conhecimento. Neste caso, o papel do computador é o de uma ferramenta que faz parte de uma atividade, mas não é o ponto central dela. Este ponto central é a atividade em si que o aluno realiza, tendo o computador como

auxiliar, uma ferramenta que o leva a construir seu conhecimento.

Desta forma, pode-se dizer que o computador não tem em si mesmo uma definição de quando, onde e de que maneira ele pode ser utilizado. Justamente por se tratar de uma ferramenta complexa e de utilização altamente flexível, o computador é que se adapta à filosofia educacional e não o contrário, ele pode encontrar lugar dentro das mais diferentes concepções. Assim, ao se adotar o computador dentro da escola, deve-se ter muito claro qual será a concepção de ensino que norteará este processo.

Dentre os personagens que contribuem para a formação e reformulação da concepção de ensino e da escola, o professor exerce papel fundamental. É ele quem atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, conduzindo o processo de aprendizagem de acordo com seus próprios paradigmas pedagógicos. Assim, segundo Sampaio e Leite (1999, p. 68):

O trabalho da escola se materializa através do trabalho do professor, porque é ele quem orienta o processo ensino-aprendizagem. Mesmo não sendo o único responsável pelos resultados da atuação escolar, é o responsável direto pelo ensino e se assim não fosse — se não houvesse a necessidade de um profissional específico para a tarefa de refazer com os alunos a trajetória do conhecimento humano — não seria necessário existir instituição escolar.

É na ação do professor e dos seus alunos que se constrói o educar, nas atividades que estes desenvolvem juntos na sala de aula e nas atividades extra classe. E são estas atividades que irão revelar e espelhar em que modelo de educação o professor acredita, qual o papel que ele exerce e qual papel é reservado para os alunos. Assim, não se pode falar em utilização das tecnologias da informação e da comunicação como elementos inovadores da escola sem se levar em conta o professor,

suas crenças sobre educação e sua prática, justamente porque é através da ação do professor, entre outros fatores, que a inovação se faz presente.

O fazer do professor torna-se ainda mais importante ao tratarmos do uso do computador. Uma vez que este é um recurso passível de diversas e variadas formas de utilização, no ambiente escolar caberá ao professor definir a concepção pedagógica que conduzirá seu uso:

[...] uma concepção educacional se revela na prática do professor e na maneira de utilizar os recursos disponíveis seja televisão, livro didático, computador, giz e quadro negro. Uma concepção educacional não está vinculada a um recurso tecnológico, mas sim aos princípios que norteiam a ação educativa do profissional da educação (PRADO, 1996, p. 31).

Desta forma, se o professor estiver comprometido com um conceito educacional de cunho tecnicista, será este conceito que se fará através de sua prática, não importando quais os recursos utilizados. Sob este ponto de vista, a adoção do computador na escola deve ser objeto de ainda maiores cuidados, principalmente se o consideramos como sendo necessário para o estabelecimento de um sistema de ensino que leve à superação do conceito tecnicista de educação. Uma vez implementada, a utilização da informática pode ser conduzida dentro de parâmetros tecnicistas, reproduzindo e reforçando tais parâmetros, enquanto passa uma falsa ilusão de modernidade (RIPPER, 1996). Neste caso, a inovação educacional fica apenas na questão da aparência, uma vez que o cerne da prática pedagógica permanece intocável.

A construção deste tipo de relação é algo especialmente perverso, uma vez que

os alunos que passam por este tipo de ensino, embora possam se instrumentalizar no uso do computador, não desenvolvem as capacidades desejadas no contexto atual. Assim, embora pareçam estar recebendo uma educação moderna, estão tendo contato apenas com velhos esquemas com uma roupagem tecnológica.

Daí a importância de se levar em conta a reformulação de concepções quando da reformulação do projeto político-pedagógico da escola. E não apenas de concepções gerais de ensino, mas de ideários individuais, presentes nas práticas diárias dos professores. Estas mudanças, entretanto, não são de forma alguma simples; ainda que haja todo um discurso em voga voltado para a implementação de práticas mais criativas e democráticas, não há garantias de que este seja aceito integralmente e posto em prática:

[...] o aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade. E isto não acontece de forma imediata, porque as pessoas não 'deletam' de suas cabeças o que sabem dizer e fazer para colocar novas concepções. Não se muda de paradigma educacional como se muda de vestimenta (RIPPER, 1996, p. 15).

Não se pode esquecer que o sistema escolar que conhecemos está há um bom tempo em voga e muitos foram os que aprenderam através dele; mais ainda, foram muitos os que construíram uma prática pedagógica baseada nos princípios conservadores e a executaram durante uma boa parte de suas carreiras. Desta maneira, ainda que haja certa pressão em função de modificações no sistema de ensino, ainda que haja todo um conjunto de idéias que coloque a necessidade de mudança, esta não se configura tão rápida nem tão fácil, simplesmente porque não é

simples romper com o estabelecido e começar algo novo, principalmente quando se passa de um paradigma onde o professor era mero executor para um onde ele é agente:

O momento atual caracteriza-se pela transição de paradigmas. Embora esteja aparente a saturação do paradigma mecanicista, os seus princípios ainda existem cristalizados nos pensamentos e nas atitudes. Portanto, não é fácil romper com o modo fragmentado e linear de pensar e aprender, com a memorização de fórmulas e de resoluções padronizadas, com o modelo repetitivo de expressar idéias, com a dicotomia entre a teoria e a prática e com a necessidade de ter regras e receitas de como agir pedagogicamente numa situação de aprendizagem (RIPPER, 1996, p. 167).

A construção de uma prática profissional remete à construção de um ideário que rege esta prática; esta construção nem sempre é fácil e menos ainda é abandoná-la e recomeçar novamente, principalmente se o paradigma novo é justamente o oposto daquele que vinha sendo seguido. Para que uma prática seja adotada de modo efetivo, é necessário que as idéias que a norteiam também o sejam. Na verdade, não se pode falar em ação humana sem se levar em conta o domínio das idéias e paradigmas, uma vez que sempre serão estes os agentes a orientar a ação. Por detrás de cada ação levada a termo, existe um conjunto de idéias e normas que dão embasamento à ação tomada.

Assim, um indivíduo pode sistematicamente ignorar os sinais de que sua prática é ineficiente a fim de mantê-la inalterada. Isto não significa, entretanto, que sua teoria permaneça também inalterada; pelo contrário, a teoria pode justamente ser modificada para ocultar a permanência da teoria-em-uso. Diz-nos Prado (1996, p. 73):

A discrepância de abordagens educacionais coexistindo numa mesma situação de aprendizagem, à primeira vista, pode parecer estranha. Porém, na realidade é bastante comum. Historicamente, sabe-se que existe uma grande tendência da apropriação de novas concepções educacionais se restringirem ao âmbito do discurso e das técnicas, ao passo que, seus pressupostos na ação pedagógica se diluem.

Em relação à escola, sabemos que de tempos em tempos existe o surgimento de novos métodos e concepções pedagógicas que devem ser adotadas pelos professores. Entretanto, a adoção de uma nova abordagem significa uma reformulação das teorias da ação utilizadas até o momento e esta nem sempre acontece; muitas vezes o professor pode adotar o discurso de uma prática democrática, mas manter uma postura autoritária. Isso porque não é fácil abandonar a prática já construída em função de idéias novas, principalmente quando se considera a prática atual como eficiente. Se o que fazemos está dando certo, não temos porque mudar é o que marca os conservadores (FREIRE e SHOR, 1987).

No concernente ao uso da informática, temos que levar em conta que o computador não aparece de modo neutro no ambiente escolar. Embora o computador, como já foi dito várias vezes, não contenha em si nenhuma ideologia específica, sua adoção na escola se faz acompanhada de uma série de pressupostos que definem como ele será utilizado. E estes, dependendo de quais são e de como se apresentam, podem ser ou não compatíveis com a prática já desenvolvida pelo professor.

Nos dias de hoje, o computador vem sendo associado a uma prática pedagógica de acordo com as necessidades da sociedade atual, até mesmo para que esta prática absorva as alterações trazidas pelas novas tecnologias: as tecnologias e sua linguagem, ao mesmo tempo, requerem e propiciam um modelo didático diferente, de

caráter participativo, ativo, contextualizado, interativo, interdisciplinar, em que seja permitido e necessário construir (SAMPAIO e LEITE. 1999, p. 66). Assim, o computador em si não altera a realidade escolar, mas faz parte de um contexto de mudança em que se vislumbra sua utilização dentro de ideais que visam a transformação da instituição escola.

Dessa forma, para que o computador seja realmente um instrumento cujo uso seja parte de um processo transformador, é necessário que as pessoas que trabalhem com eles dentro da escola estejam afinadas com os paradigmas pedagógicos que acompanhem sua adoção. É neste ponto que podem ocorrer complicações. Como já visto, a alteração de paradigma pedagógico não se faz automaticamente pela inserção de um novo recurso, principalmente em se tratando do computador — sua versatilidade faz com que ele se adapte a praticamente qualquer metodologia — mas se trata de um processo que envolve uma série de fatores, incluindo alterações de teorias-em-uso vigentes. E neste ponto, temos que levar em conta o fato de que uma boa parte dos professores em exercício atualmente teve sua formação calcada no sistema fundamentado nas idéias e métodos tradicionais e sua prática, sua teoria-em-uso, foi construída dentro deste sistema.

Assim, não basta apenas equipar as escolas com computadores, ainda que os padrões de sua utilização estejam bem definidos e sejam repassados para os professores. Para que uma utilização criativa, multidisciplinar e crítica da informática seja realidade, é necessário que os professores estejam engajados com este objetivo de forma a alterarem suas teorias-em-uso, suas práticas. Ou seja, os professores devem estar dispostos a reconstruírem suas práticas educativas a fim de utilizar o

computador dentro de um contexto educacional capaz de formar pessoas que possam lidar com o cenário da sociedade atual e suas constantes alterações.

O professor, da mesma forma que seus alunos, não é um recipiente que se possa encher e esvaziar ao sabor da moda; ele tem suas crenças e sua leitura de mundo. Não se pode pedir ao professor que simplesmente abandone tudo em favor de uma nova visão de mundo. Tentar alterar seu modo de trabalho sem levar isto em conta é desumanizar o professor, transformando-o em mero executor de tarefas, exatamente o que não se deseja para os alunos que ficam sob sua orientação. Ao contrário: o objetivo é valorizar o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico (RIPPER, 1996, p. 79).

Assim, da mesma forma que, para estimular a leitura entre seus alunos o professor precisa gostar de ler, para que o professor possa utilizar pedagogicamente os meios computacionais, é necessário que ele mesmo aprenda e goste de utilizá-los, levando-os para a sua prática educativa. Nesse sentido, no próximo capítulo buscaremos compreender a Cibercultura em uma perspectiva pedagógica, enfatizando o pensamento de Pierre Lévy.

3.4 CIBERCULTURA: UM UNIVERSO PEDAGÓGICO

Antes de iniciarmos uma análise sobre cibercultura faremos uma breve retrospectiva da utilização das chamadas “tecnologias da inteligência”. Para tanto, partiremos de uma reflexão histórico-social sobre os modos de conhecimento inéditos

que emergiram e emergem do uso das tecnologias intelectuais da informação e da comunicação. Estudando Lévy (1993) verificamos que ele divide essa reflexão, intitulando-a de Os Três Tempos do Espírito, nos seguintes tempos: “a Oralidade Primária, a Escrita e a Informática” (LÉVY, 1993, p.75).

O tempo da Oralidade Primária, em que as pessoas dialogavam sem registro escrito de nada, como consequência havia uma necessidade permanente de contar as histórias e os acontecimentos que com o tempo tornavam-se imemoriais porque se irradiavam na história oral. As expressões de coisas narradas sempre começavam com a imprecisão narrativa de atemporalidade, que sempre dava margens a um tempo indeterminado.

No entanto, nada é transmitido sem que seja observado, escutado, repetido, imitado, atuado pelas próprias pessoas. Ao contar as histórias, as pessoas revivem aquilo que contam, nos gestos, nas danças, nos cantos, bem parecido com o contar histórias infantis quando se diz ‘era uma vez’, há sempre necessidade de dramatizar a história para obter com mais sucesso a atenção das crianças.

As sociedades orais faziam então uma referência muito direta às pessoas, aos gestos, o corpo fazia parte da transmissão das informações. Ali se tratava de vidas inteiras, de valores, de saberes muito próximos ao saber-fazer, às técnicas artesanais, às danças, aos cantos, a toda forma de registro que a memória fosse capaz de guardar. Temos também a questão da comunidade, das pessoas reunidas para ouvir os relatos, os acontecimentos, as histórias. Os narradores e os ouvintes podem trocar de lugar; quem ouve também narra; quem narra também ouve.

Levy (1993) reflete sobre isso narrando que no período anterior à Renascença, a

oralidade ainda funcionava como uma espécie de mídia da escrita porque os textos religiosos ou jurídicos ou filosóficos eram acompanhados de interpretações e comentários orais, do contrário não eram compreendidos. Então a leitura dos escritos funcionava como uma mídia. Alguns aspectos da oralidade sobreviveram nos próprios textos. Exemplificando: Platão e Galileu compuseram os célebres “Diálogos”, escritos na forma de diálogos.

Ainda na visão desse pensador da cibercultura, o tempo da escrita mudou radicalmente a cultura porque separou os processos de emissão e recepção, que na oralidade aconteciam juntos. Isso deu margem às interpretações. Nasce a crítica textual, a humanidade então vive há séculos dessa cultura escrita. Mas hoje, a cultura não é mais apenas do texto escrito, mas do texto escrito em tempo real possibilitado pela informática.

A informática é então o terceiro tempo das tecnologias da inteligência. A oralidade usa as narrativas, o contar, os contos como uma tecnologia da inteligência. A escrita é uma outra forma de registrar os acontecimentos, portanto uma outra tecnologia da inteligência e a informática intensifica a escrita, proporcionando uma escrita mais dinâmica e interativa, quase tão dinâmica quanto o dizer, uma escrita que é quase um falar porque permanentemente reconstruída pela proximidade com a oralidade. Levy (1993) reflete então sobre os programas ‘Groupware’, que são os programas que permitem as pessoas fazerem escritas interativamente e colaborativamente.

As novas formas de escrita e de aprender têm relação íntima com velocidade e com funcionalidade, com conhecimento operatório. O saber só se legitima pelo desempenho, pelo seu caráter operatório, por produzir algum efeito, por ter alguma

consequência prática ou que seja capaz de integrar equipes. Para Lévy (1993) emerge uma nova concepção de homem: não mais um homem que pensa ou interpreta o mundo isoladamente, mas um homem fundamentado nas memórias exteriorizadas que são as bibliotecas e as bases de dados.

Nesse sentido,

Quem pensa ? Não há mais um sujeito ou substância pensante, nem 'material' nem 'espiritual'. O pensamento se dá em uma rede na qual ... humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transforma e traduzem as representação (LÉVY, 1993, p.133).

É dentro dessa visão de homem contemporâneo fundado sobre memórias exteriorizadas (bibliotecas, banco de dados, plataformas cognitivas), memórias que são a própria história do homem, que Lévy (1993) reflete a aprendizagem, o ensino, a relação da equipe de trabalho. Essas memórias sempre estiveram em “permanente construção”, mas agora se trata de um novo paradigma baseado na escrita construída em um ciberespaço, diferente do tempo escrita, anterior à tecnologia informática, porque contemporaneamente ela é realizada em tempo real; contendo, portanto, atributos de oralidade.

Além disso, a escrita com tecnologia digital, construída no ciberespaço, possibilita um novo campo visual onde a representação gráfica, sonora e pictórica integram uma nova forma de conhecer a um só tempo cognitiva e sensitivo-sensória. Com tal velocidade que passa a ser uma escrita bem mais coletivizada do que a escrita anterior às possibilidades informáticas. Entramos definitivamente em uma sociedade marcada e integrada por uma nova cultura, oriunda das transformações temporais das

tecnologias intelectuais da informação e da comunicação, a chamada cibercultura.

Também tomando como alicerce o pensamento de Lévy (1999), podemos dizer que Cibercultura pode ser compreendida como o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o desenvolvimento do ciberespaço. Sendo um conceito amplo, cibercultura envolve elementos como hipertexto, internet, dimensão virtual e real, interatividade, Psicologia, Sociologia, Antropologia do Ciberespaço, comunicação mediada por computadores – weblogs, bookcrossing, mailing lists, newsgroup, chat's, fóruns, email – e-learning, cibercidades, cibernociedades, Teletrabalho, entre diversas outras ferramentas, possibilidades e aplicabilidades individuais e sociais. Devido à amplitude de possibilidades e ferramentas da cibercultura, vamos verticalizar a dimensão de um dos seus elementos, no caso, o hipertexto, já que contempla diretamente o nosso fenômeno de pesquisa, e desejamos, nesse espaço, fazer a relação entre cibercultura e prática de leitura.

Portanto, também partindo da visão de Lévy (1996), o hipertexto pode ser compreendido como um meio de informação que existe on-line, disponível eletronicamente sob demanda, em um computador. Possuindo uma estrutura composta por blocos de informação interligados, através de links (interconexões ou nexos) eletrônicos, ele oferece ao usuário diferentes trajetos para a leitura, provendo os recursos de informação de forma não linear. As conexões, facilitadas pelo computador, ligam as informações umas às outras. Assim, o hipertexto apresenta-se como sendo parcialmente criado pelo autor que o organiza e parcialmente pelo leitor que escolhe as ligações de sua preferência, conectando os dados informacionais que mais lhe

interessam.

Tais dados podem estar contidos não só em textos escritos, mas também em sons, imagens, animações, bem como facilidades de interação e criações de realidade virtual cuja complementaridade se torna mais clara através do termo hiperdocumento que generaliza para todas as categorias de signos os princípios da experiência hipertextual. A introdução desse recurso computacional no ambiente educacional ainda causa resistência, e muitos se mantêm num verdadeiro ostracismo, numa recusa aos avanços da tecnologia (Idem). Mesmo no ambiente acadêmico, observamos que muitos estudantes e até mesmo alguns professores que têm acesso ao computador não o utilizam enquanto ferramenta de leitura, pesquisa, ensino e aprendizagem.

A forma de composição material do hipertexto eletrônico gera liberdade de construção de leituras e pesquisas, uma vez que ele apresenta um campo quase interminável de ramificações, ampliando, assim, suas possibilidades. O fato de podermos iniciar e acabar em diferentes pontos a cada leitura, coloca-nos frente a um labirinto de grandes variações de conteúdos. Esses conteúdos-textos são organizados de forma plurissignificativa, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias (ECO, 1986), instaurando uma leitura instigante porque nunca é definitiva, mas um caminho formado por veredas inesgotáveis e abertas.

Essa possibilidade de leituras livres, sem normas lineares, muito antes do surgimento do meio tecnológico, já estava presente na produção literária de grandes autores da literatura universal, a exemplo de Borges, com seus contos "Caminhos que se bifurcam" e Biblioteca de Babel, textos que suscitaram muitas exclamações em virtude do dismantelamento de sua ordem formal. Além de ser um fragmento, obra

inacabada, ela apresenta confusões cronológicas, o que leva muitos a acreditarem que a disposição de seus capítulos não foi predefinida pelo autor. Podemos citar ainda, entre outros, *Ulisses*, de James Joyce, *O Processo* de Kafka e *O Estrangeiro*, de Albert Camus.

Em termos de literatura brasileira, *Senhora e Lucíola*, de José de Alencar, *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, *Catatau*, de Paulo Leminski, *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa e, entre muitos outros, *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, sendo esta última uma narrativa em primeira pessoa que, irônica e surpreendentemente, tem início com o enterro do personagem-narrador. A recorrência a essas obras foi feita com o intuito de assinalar que o texto impresso também possibilita vôos semelhantes ao do hipertexto eletrônico. Além desses textos literários, muitos outros poderiam ser citados. Essa não linearidade textual é aqui compreendida como a atualização de uma vontade, de uma idéia, de uma aspiração de expandir os limites que cercearam a criação e o conhecimento humano, isto agora facilitado na dimensão labiríntica do hipertexto.

A construção dinâmica do texto impresso à moda desses autores, e de outros não citados, nos faz pensar que a arte de escrita não linear já está entre nós há muito tempo; a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são vetores da virtualização que nos fizeram abandonar a presença muito antes da informatização e das redes digitais (Lévy, 1996, p. 19). É possível entrever no hipertexto eletrônico a possibilidade de obra aberta preconizada também por Eco, que instiga a temática da criação, ou ainda os textos escrevíveis anunciados por Barthes. Este afirma que o texto ideal é aquele que apresenta redes que são múltiplas e se entrelaçam, sem que

nenhuma possa dominar as outras (LÉVY, 1992, p. 42), um texto que oferece uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem início; é reversível; nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada principal (LÉVY, 1992, p. 58). Portanto, as características do hipertexto podem ser vistas e olhadas não somente a partir do meio eletrônico, mas numa perspectiva muito mais ampla.

Assim, a cibercultura desencadeou um outro processo de leitura e escrita, ampliando, no mínimo, nosso entendimento dos termos texto, autor e leitor. O texto se encontra desterritorializado pelos seus dispositivos hipertextuais:

Fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. (...) O texto é posto em movimento, envolvido em um fluxo, vetorizado, metamórfico. (...) Perdendo sua afinidade com as idéias imutáveis que supostamente dominariam o mundo sensível, o texto torna-se análogo ao universo de processo ao qual se mistura (LÉVY, 1996, p. 34).

O texto perde, assim, sua identidade singular nessa circunvolução da palavra. A facilidade que a Internet oferece ao usuário na divulgação de sua produção, através da mediação de suportes magnéticos como o disquete ou o CD-ROM, ou através da rede, bem como a estrutura dinâmica do hipertexto eletrônico modifica as posições autor-leitor. A produção e recepção da mensagem possui uma modalidade interativa imediata que o texto impresso não oferece. O leitor passa a escritor e vice-versa, diluindo-se as fronteiras entre quem escreve e quem lê. Não se configura um sistema unilateral, cada usuário é um autor, leitor e um editor em potencial. Essa possibilidade, essa fractalização das posições que cada um vinha assumindo diante do objeto textual Lévy

(1996) denomina de efeito Moebius.

Lévy (1993, p. 43) situa muito bem o meio eletrônico frente aos outros meios de comunicação: a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por exemplificação e deslocamento de centros de gravidade. Estamos tão embebidos na galáxia de Gutenberg que não nos damos conta das diversas dificuldades que foram enfrentadas pelo homem na luta pela popularização da escrita. Durante séculos, ela foi privilégio de poucos; a alfabetização era restrita a grupos eclesiásticos e a nobres. Seu nascimento deu-se num ambiente de violenta discriminação; ela tornou-se privilégio de determinada casta; somente a alguns era permitido o seu acesso e exercício e os poucos que a dominavam controlavam os muitos que a ignoravam.

A história comprova que nenhuma tecnologia veio para usurpar o espaço da outra, todas convivem pacificamente, tendo cada uma seu público e sendo utilizadas em situações diversas, conforme a necessidade do indivíduo. Assim, quando surgiu a fotografia, afirmou-se que esta acabaria a pintura, da mesma forma que, quando surgiu a televisão, anunciaram o fim do cinema. Essas formas hoje convivem sem uma negar ou destruir a outra (CAVALLO e CHARTIER, 2003).

Podemos observar que as tecnologias mais avançadas geralmente absorvem as conquistas das tecnologias anteriores, assim como aconteceu com o cinema, cujo desenvolvimento estava respaldado na foto. O hipertexto eletrônico pode ser uma leitura muito familiar se nós o relacionarmos também com as notas de rodapé, as revistas e as enciclopédias.

Estas últimas permitem um movimento sem seguir nenhuma sequência específica. A diferença básica seria que no hipertexto uma nota pode ser maior que o texto original e dela você opta por voltar ao texto inicial ou perder-se nos oceanos dos textos eletrônicos. Além disso, a velocidade faz a diferença. Tudo acontece mais rapidamente, e essa expansão da informação necessita ser uma preocupação dos professores com essa hiperinflação informativa. Daí, uma das competências para ser desenvolvida junto aos alunos – leitores, é a seletividade das informações apresentadas no universo on-line.

Ressalta-se que o hipertexto é um meio de informação que existe somente on-line no computador, dispõe de diferentes entradas e saídas, verdadeiras trilhas aos usuários, e cuja estrutura é formada por blocos que se unem e têm passagem através de links; possui disposição não linear, podendo ser construído com sons, gráficos, animações, vídeo e realidade virtual. E as ligações que fazemos de uma homepage a outra dão passagem a um universo que nem sempre se encontra relacionado ao tema que pesquisamos (LÉVY, 1996).

A cibercultura - anteriormente ressaltamos o hipertexto - é resultado das ações sociais. É fundamental que o ser humano e seus interesses sejam sempre o centro desse processo de conhecimento e que sejam perenemente beneficiados, aliás, esta é a essência do pensamento encontrado na produção intelectual de Lévy (1999, 1996, 1993). Para ele, as modernas tecnologias não agem, simples e diretamente sobre esse tempo histórico, o homem não está inerte nesse labirinto. Pensar o mundo é pensar que o ser humano está agindo nele.

Tudo o que ocorre no tempo, que nasce, desenvolve-se e morre, aliás, tudo o

que nasce já traz em si o gérmen de sua destruição, é um princípio da dialética e uma lei da existência. Daí precisa-se manter sempre acordado e num estado dinâmico de contínua descoberta. A Pedagogia, enquanto ciência, não pode prescindir dos avanços tecnológicos inerentes ao seu universo de ação. Nesse sentido, esta ciência necessita pensar a importância da cibercultura e suas ferramentas como uma possibilidade de contribuir com o processo de leitura, numa visão de fortalecimento das descobertas sem fim da pesquisa e dos valores humanizantes que o ato de ler pode inspirar e fortalecer.

Nesse sentido, Chartier (1999, p. 71), historiando a leitura desde o pergaminho até o hipertexto, afirma: a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez, um outro significado. Assim, como um texto se torna diferenciado ao ser disseminado através de variados fluxos, a apreensão do sentido do texto pelo leitor é diferente do sentido dado pelo seu autor.

A interação entre texto-leitor é influenciada pelo suporte textual que varia em função de sua forma de difusão e da percepção individual do texto no ato da leitura. O texto só adquire existência verdadeira ao ser apropriado pelo leitor; universalidade e legibilidade devem caminhar juntas.

No contexto eletrônico, pode-se pensar em uma biblioteca universal, sem fronteiras e sem muros, em que haja o compartilhamento do que era oferecido apenas em espaços onde leitor e livro deveriam necessariamente estar juntos. Mas é necessário um leitor crítico e seletivo para poder fazer escolhas na vastidão de ofertas de que a biblioteca virtual universal dispõe e pode dispor. Aliás, como afirmamos anteriormente, a seletividade é uma característica fundamental da contemporânea

Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Na perspectiva de Chartier (1999), a cibercultura está transformando o meio de produção de livros e de reprodução de textos, criando um universo aberto. Esse universo aberto e ilimitado pode ser denominado de Ciberleitura, vertente amalgamada e integrante da cibercultura. Para ele a “revolução” do texto eletrônico não o torna inimigo do texto impresso, mas, ao contrário, abre uma possibilidade a mais para a indestrutibilidade do texto e para a preservação dos suportes textuais que antecederam a cibercultura. Como exemplo, o atual movimento iniciado pelo Dalai Lama, no sentido de digitalizar os textos sagrados do budismo tibetano. Inclusive, temos nesse exemplo a possibilidade de convergência entre novas tecnologias - que proporcionam a ciberleitura - e religiosidade, uma não negando a outra, mas integrando-se.

Com essa visão das possibilidades humanizantes da cibercultura, tanto Chartier (1999) como Lévy (1999, 1996, 1993) contribuem para a estruturação de bases a fim de compreendermos as contemporâneas redes de leitura – a ciberleitura - nas quais os textos impressos e eletrônicos entrecruzam-se, dialogam e completam-se em uma possibilidade tão democrática como deveria ser a sociedade humana.

Freire (1992, p. 45), afirmou que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nessa direção, parodiando, pode-se dizer que, a leitura do hipertexto é precedida pela leitura do mundo e pela leitura da palavra. A cibercultura não nega, ao contrário pode fortalecer os ideais de uma Educação popular.

Na seqüência desse estudo, iremos fazer uma reflexão crítica em relação às tecnologias informacionais, destacadamente ao pensamento de Lévy, na perspectiva de

não termos uma visão unilateral, ou mesmo acrítica dos fundamentos político-sociais da cibercultura.

3.5 TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA NA ÓTICA DE LÉVY: REFLEXÕES CRÍTICAS PARA UMA SÍNTESE

Há personagens que guardam identidade com a figura do homem confiante na boa ordem do mundo e que, apesar de todos os sobressaltos, adversidades e catástrofes, revelam-se capazes de fazer um julgamento otimista das condições com que se defronta cotidianamente. Mais de duzentos anos depois da época do Iluminismo (séc, XVIII), com sua exaltação a razão e ao progresso, vemos de certo modo se destacando nesse papel uma corrente de pensadores esperançosa nas boas novas para o homem que nos traz o progresso das tecnologias da informação.

Para Lévy (1999), expoente dessa abordagem, a tecnologia está a exigir uma filosofia prática, ao invés de crítica; agora o que vale é corrigir os erros, ao invés de denunciá-los. Conviria deixar de lado "a concepção idealista dos bons velhos tempos" e, embora mais tarde ele afirme que a questão não é ser contra ou a favor (LÉVY, 1999, p. 11), seu objetivo é "aprender o real que está nascendo torná-lo autoconsciente, acumulável e guiar seu movimento de forma que venham a tornar suas potencialidades mais positivas" (LÉVY, 1993, p. 118).

As tecnologias da informação contêm, em sua visão, uma dimensão "subjéctiva, profética ou maravilhosa". A cibercultura em curso de formação ensejará o aparecimento de uma nova ecologia cognitiva, a difusão de uma inteligência coletiva e a expansão da cidadania através do exercício da tecnodemocracia.

Em *Cibercultura* (1999) e em outros escritos, Lévy afirma com razão que a técnica não é em si mesma boa ou má, por que isso depende dos seus uso e do contexto, e tampouco neutra, porque é condicionante ou restritiva: "de um lado abre e de outro fecha as possibilidades (1999, p. 26). Significa que em si mesma não é uma força real: os seus sujeitos são os seres humanos situados social e historicamente. "O crescimento do ciberespaço é resultado de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem" (LÉVY, 1999, p. 11).

Depois de revelar muito bem que a razão surge na prática e não se pode pensar bem o problema da cultura com hipóteses essencialistas e binárias (sujeito-objeto, conhecimento técnico, indivíduo e sociedade) (LÉVY, 1993, p. 152-162), o pensador concluiu que "a" técnica não existe: precisamos "renunciar à idéia de uma tecnociência autônoma, regida por princípios diferentes daqueles que prevalecem nas outras esferas da vida social, tanto no plano do conhecimento quanto no da ação" (LÉVY, 1993, p. 185).

Levy não é, portanto, um exaltado tecnófilo, no sentido de, mecanicamente, reduzir a cultura à tecnologia. Embora esse acento tenda a aparecer em seus textos, suas ressalvas a esse entendimento bastam para livrá-lo da acusação. O problema com o autor nos parece ser antes a falta de visão crítica e a concepção idealizada, para dizer o que está em jogo na formação da cibercultura. Para ele, as tecnologias de comunicação "longe de se adequarem apenas a um uso instrumental e calculável, são importantes fontes de imaginação, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos" (LÉVY, 1993, p. 16).

A comunicação humana recria, caso a caso, o contexto da informação que está sendo transmitida, conferindo-lhe novos significados. A subjetividade está profundamente implicada em agenciamentos tecnológicos. "A simulação toma o lugar da teoria". O sentido é menos relevante do que a eficácia. O fato contudo "não indica necessariamente a ausência de alma" (LÉVY, 1993, p. 128).

Segundo Lévy, o aparecimento de uma inteligência coletiva significa a reativação de formas de saber que estavam relegadas a um segundo plano. A crescente e acelerada conexão das pessoas à rede cria uma nova forma de relação universal, que não se deixa totalizar, não engendra uma cultural única, visto que integra a todos pela via da interação generalizada. Trata-se de "um universal que não totaliza mais pelo sentido, conectando pelo contato", porque "sua forma ou sua idéia implicam de direito o conjunto e a diversidade dos seres humanos" (LÉVY, 1999, p. 119).

O pensador notara em seus primeiros escritos que "a utopia técnica se confronta com a complexidade dos processos sociais, a irreduzível multiplicidade do real, aos acasos da história" (LÉVY, 1999, p. 130). O sentido da técnica é criado pelos indivíduos. A questão é saber em que grau esse indivíduo ainda tem autonomia para tanto, saber se não está surgindo um novo indivíduo para isso incapacitado, que tipo de humanidade resulta do progresso tecnológico cada vez mais rápido, difuso, diverso e automatizado.

Em Lévy (1999, p. 127), "a conexão é um bem em si", veicula os valores da autonomia individual e da abertura para a alteridade. A cibercultura expressa antes de qualquer coisa vontade coletiva de construir laços sociais baseados na partilha de conhecimento. O fundamento é "a reunião em torno de centros de interesses comuns,

sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração" (LÉVY, 1993, p. 130).

Segundo Lévy (1999) a tendência comunitária e libertária é que comanda o crescimento do ciberespaço, e não há sentido em opor-lhe ao ou criticar-lhe por ser cada vez mais explorada comercialmente, para ele "os dois processos são complementares" (LÉVY, 1999, p. 13). Temos assim um voluntarismo otimista da tecnologia e uma fragilidade na crítica política de uma sociedade consumista.

Em contrapartida, Feenberg (1999) vem desenvolvendo há anos uma teoria crítica da tecnologia cujo sentido é devolver-lhe o sentido político, levando-se em conta seu cuidado prático em estudar uma "reconstrução da modernidade na qual a tecnologia reúna o mundo, ao invés de reduzir seu ambiente social, humano e natural a mera reserva de recursos exploráveis" (FEENBERG, 1999, p. 224).

Segundo o autor, o verdadeiro ponto em questão para essa abordagem não é a tecnologia, mas a variedade de tecnologias e possibilidades de progresso que podemos escolher (FEENBERG, 1999). A cultura e a técnica não devem ser opostas de forma abstrata, mas entendidas em suas várias correlações e sínteses históricas. A verdadeira crítica não contrapõe o homem à máquina; submete a um exame suas diversas relações em condições determinadas. A tecnologia é uma variável de uma constelação em que não é possível distinguir, fora da abstração, o uso da forma da máquina, conforme já alertara Marcuse(1998, p. 41) :

a tecnologia é considerada como um processo social no qual a técnica em si mesma é apenas um fator parcial. O questionamento não pergunta pela influência ou efeito da tecnologia sobre os indivíduos. A razão é que eles são em si mesmos parte integrais e fatores da tecnologia não

apenas como homens que as inventam ou se servem de máquinas, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização.

Próprio desse pensamento é o argumento de que a tecnologia está sempre sujeita ao político (representa um poderio humano coletivo) e de que só um processo de orientação não tecnológica poderá - em tese - resolver os problemas econômicos, sociais e ambientais criados com o desenvolvimento tecnológico no mundo capitalista. As transformações realmente significativas para os seres humanos virão quando eles começarem a intervir conscientemente no desenho da tecnologia. A cultura não se opõe à tecnologia, o desenvolvimento dessa deve ser posto a serviço das finalidades criadas conscientemente no âmbito específico da primeira. Desde sempre, esse é o nosso principal desafio político como seres humanos.

O fundamento da teoria crítica da tecnologia é a tese de que a técnica se desenvolve a partir da conquista de poder sobre a natureza e, a partir dessa, do homem sobre o homem. A reconstrução das relações do homem consigo mesmo e com seus semelhantes, seria o ponto de partida de uma revisão da maneira como ele trata a natureza em geral e da criação de uma forma superior de sociedade. O capitalismo moderno tornou a tecnologia um princípio de dominação política, confirmando sua falta de neutralidade, mas isso não fecha totalmente as possibilidades de sua transformação e, portanto, nos impede de sermos fatalistas, como querem alguns “apocalípticos” (ECO, 1986).

A tecnologia não se materializa em uma série de bens, mas em meio a uma série de lutas e disputas: “é um processo ambivalente de desenvolvimento social suspenso entre diversas possibilidades” (FEENBERG, 1999, p. 228). Apenas permite entender as

resistências à técnica e o sentido regressivo que tantas vezes a técnica vem adquirindo ao longo dos tempos modernos.

As cidades podem ser construídas e organizadas em função do carro particular ou do transporte público, o atendimento hospitalar pode ser montado tendo em vista as doenças epidêmicas ou cirurgias plásticas, a televisão pode funcionar a serviço do mercado ou da educação. As alternativas não são fantasias utópicas, mas possibilidades reais contidas em nossa sociedade, ainda que de maneira latente, devido ao predomínio das relações sociais criadas, mantidas e reproduzidas pelo sistema capitalista.

Conforme prega Feenberg (1999, p. 13), a sociedade contemporânea precisa ser entendida "como um terreno de luta entre diferentes tipos de atores, engajados de diferentes modos com o sentido e a tecnologia". Os empresários que exploram os processos tecnológicos, os cientistas que lhes fornecem os meios e os técnicos (engenheiros, designers, entre outros) que os operacionalizam são apenas uma face desse cenário. As pessoas comuns que as consomem, empregam e as adaptam às seus modos de vida e às suas necessidades de modo mais ou menos significativo são o outro lado da moeda.

As tecnologias de informação não são função de um propósito social pré-determinado, são parte do contexto histórico em meio ao qual a vida é articulada. Nesse sentido, "Na França os usuários alteraram o desenho do sistema Minitel através de intervenções posteriores a sua concepção, adicionando funções próprias da comunicação humana a sistemas que originalmente eram destinados a apenas transmitir dados" (FEENBERG, 1999, p. 121).

As pessoas possuem o poder de reinventar em sentido simbólico o caráter funcional dos aparatos tecnológicos, mas isso, vendo bem já está cada vez mais inscrito na sua própria concepção. As transformações porque os computadores ligados em rede vêm passando, revelam que os indivíduos passaram a empregar um equipamento convertido para prestar serviços e informações como fonte de distração, interação e agilização dos próprios negócios.

Nesse sentido, afirma Feenberg (1999, p. 126):

A concatenação de instrumentos configurada pelos seus designers no sentido da solução de um problema (a distribuição de informação) foi percebida pelos seus usuários como solução para um problema totalmente distinto: a comunicação.

Verificamos, porém que, conforme o processo de tecnificação evolui, o próprio design passa, cada vez mais, a lançar mão de recursos não-funcionais, de ordem política e simbólica, que normalizam ou ajustam, senão os processos, ao menos os artefatos tecnológicos ao curso da vida cotidiana conforme ela vem sendo modelada pelo capitalismo: então estamos diante de uma cultura tecnológica, do império do fetichismo da mercadoria cultural tecnológica.

Para Feenberg (1999), a tecnologia moderna foi modelada pelo capitalismo e como tal, "ela privilegia os objetivos estreitos da produção visando ao lucro" (1999, p. 222). Porém, nisso, parece-nos haver um reducionismo, porque, conforme analisamos, inclusive em Lévy (1999), a técnica não é algo que se reduza à concatenação puramente abstrata e racional da relação entre meios e fins. Isso seria uma visão tecnicista e, portanto, redutora da tecnologia.

Pensar a tecnologia como uma forma de potencialização material da sociedade, a cibercultura como expressão de um imaginário tecnológico, da dialética entre mito e razão, entre utopia e racionalidade, sem perder o espírito crítico a respeito de suas perspectivas (do racionalismo e do subjetivismo) e sem abdicar de uma análise concreta de seu respectivo contexto sócio-histórico. Essa é uma tarefa central que, doravante, está colocada como uma reflexão crítica sobre o alcance, o sentido e as tendências da nova cultura tecnológica, a cibercultura, destacadamente como um desafio político e pedagógico para a educação popular.

CAPÍTULO IV

4 - INCURSÃO METODOLÓGICA: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As transformações das tecnologias da comunicação e da informação ocorridas na humanidade em seu percurso de construção da cultura e do conhecimento, as implicações políticas na democratização desta cultura e deste conhecimento e as relações sociais que se estabelecem ratificam a leitura, incluindo a ciberleitura, como componente da vida social. A leitura participa dos elementos materiais e culturais da existência humana em seu percurso social e histórico. Compõe elemento prático e imediato das ações sociais, bem como, elemento de construção de relações de significação em que tanto a leitura é influenciada pelo meio como guarda potencial de interferência no meio social.

Considerando que a escola integra o conjunto das instituições sociais onde são difundidas as redes de significação, que seu fazer pedagógico necessita incluir a leitura nos seus objetivos e no seu projeto e que seu papel é oferecer os mecanismos de acesso ao mundo da escrita. Considerando, ainda, que a Escola não pode se dissociar das transformações inerentes ao universo da cibercultura, nosso estudo analisará uma prática pedagógica de leitura utilizando as ferramentas oportunizadas na cibercultura. Para tanto, implementamos a construção de um Grupo Operativo, fundamentado no pensamento desenvolvido por Pichon – Rivière (1983, 1982) e estudado por Bleger

(2003), como uma possibilidade de desenvolvermos no universo da cibercultura uma pedagogia da leitura.

Baseado na definição do criador do método, Pichon-Rivière (2003, p. 59), pode-se afirmar que o grupo operativo é um conjunto de pessoas com um objetivo comum que procuram abordar trabalhando em equipe. Segundo Bleger (2003, p. 60), no campo do ensino:

O grupo prepara-se para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha. O grupo operativo tem objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem ser estudados e considerados pelo próprio grupo à medida que vão aparecendo; serão examinados em relação com a tarefa e em função dos objetivos propostos.

No grupo operativo trabalha-se objetivamente sobre um tópico de estudo dado e desenvolve-se também uma preocupação com os diferentes aspectos da subjetividade do fator humano. Assim, a afetividade e o diálogo são considerados forças de crescimento individual e coletivo. Nesse sentido, de acordo com Bleger (2003, p. 60) :

Opomo-nos à velha ilusão, tão difundida, de que uma tarefa é mais bem realizada quando são excluídos os chamados fatores subjetivos e ela é considerada apenas “objetivamente”; pelo contrário, afirmamos e garantimos, na prática, que o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente a ela o ser humano total. (...) Porém esta inclusão é agora desalienante, de tal maneira que o todo fique integrado e que as coisas não acabem absorvendo (alienando) o ser humano

Ainda, segundo Bleger (2003) no processo ensino – aprendizagem em grupos operativos, não se trata apenas de transmitir informações, mas também de conseguir

que seus integrantes incorporem e dominem os instrumentos da indagação.

Nessa direção, Bleger (2003, p. 66) indaga “e como se transmitem aos estudantes os instrumentos de problematização e indagação?” e responde:

Só existe uma forma de fazê-lo, é empregá-los, transformando os estudantes de receptores passivos em co-autores dos resultados, conseguindo que utilizem, que se encarreguem de suas potencialidades. Em outros termos: deve-se energizar ou dinamizar as capacidades dos estudantes, assim como as do corpo docente

Na educação tradicional geralmente supõe-se que se deve ensinar o já comprovado, o depurado. O trabalho com grupos operativos, pelo contrário, é inspirado na visão de que em ciência, não só se avança encontrando soluções, mas também, e fundamentalmente, criando problemas novos, e é necessário educar-se para perder o medo de provocá-los. Assim, “nessa ação, o estudante aprende, com sua participação direta, a problematizar tanto como a empregar os instrumentos para encontrar e estabelecer as possíveis vias de solução” (BLEGER, 2003, p. 68).

Dessa forma compreendemos que no grupo operativo a interação fortalece e enriquece a tarefa e o ser humano, e é isto que devemos conseguir, rompendo a dissociação entre teoria e prática e estimulando a pesquisa no universo da cibercultura e a construção coletiva de leitura e do conhecimento. Essa construção necessita está ligada ao pensamento criador e os componentes do grupo devem obter prazer com ela. Aliás, a situação mais feliz é aquela em que o trabalho e o “hobby” coincidem, no sentido de que o trabalho-aprendizagem sejam, ao mesmo tempo, fonte de prazer. É importante lembrar que etimologicamente saber e sabor têm a mesma raiz, deve haver

sabores agradáveis no degustar do conhecimento.

É corrente a idéia de que os estudantes e os profissionais interessados nas suas tarefas tendem apenas a se informar, isto é, a digerir uma determinada quantidade de livros e revistas que vê superficialmente porque, para eles, o importante é captar o novo e fazer provisionamento de bibliografia e informação. Segundo Bleger (2003, p. 77): “o grupo operativo leva a pensar durante a leitura e a considerar isso como o mais importante da leitura, de modo que seja utilizada como diálogo produtivo e não estereotipado ou bloqueante”.

Os resultados obtidos no grupo operativo integrados aos dados coletados foram analisados na perspectiva dos fundamentos da pesquisa qualitativa. Assim, atendendo aos objetivos propostos a análise foi exploratória e explicativa e quanto à especificidade foi uma pesquisa-ação, já que, enquanto pesquisador compartilhei de todo o processo de construção e vivência no grupo operativo.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, primeiro; pelo fato de já ter uma identidade e uma experiência com o objeto de estudo devido a minha experiência como professor, segundo; porque este tipo de abordagem proporciona uma visão contextualizada em vivências e estudos contínuos.

Neste sentido, segundo Ludke e André (1990, p. 11),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de uma organização, de uma instituição, de um determinado grupo social, entre outros. No nosso estudo construímos um grupo social para ser objeto de análise e pesquisa, no caso um grupo operativo objetivando desenvolver leituras críticas e analíticas. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Nesse sentido, afirma Goldenberg (1999, p. 58):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.

Nesse tipo de pesquisa, como procedimento metodológico destacamos, já que a utilizamos no nosso estudo, a Observação Participante, essa ocorre através da participação na vida cotidiana do grupo ou da organização investigada. Ocorrem entrevistas e diálogos para descobrir as interpretações sobre as situações que observamos, podemos comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes

momentos e situações. (GOLDENBERG, 1999)

A pesquisa qualitativa permite uma investigação descritiva (fonte direta de dados é o ambiente natural), os materiais registrados podem ser revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados são recolhidos em situação natural e complementados pela informação que se obtém através do contato direto ; transcrições de diálogos, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Ocorre uma supremacia do processo em detrimento do produto, uma familiaridade com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, adquiridos principalmente através da observação direta, do estudo de caso, entre outros.

Nesse sentido Bogdan (1994, p. 79), enumera as características da pesquisa qualitativa:

Objetivação do fenômeno, hierarquização das ações *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis, oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Da mesma forma, Bogdan (1994) também enumera os limites e riscos que nós pesquisadores devemos ter em relação a essa forma de pesquisa. Assim, é importante atentar para aspectos importantes, tais quais:

Excessiva confiança no investigador enquanto instrumento de coleta de dados, reflexão exhaustiva acerca das notas de campo pode representar uma forma de tentar dar conta do objeto estudado, além de controlar o efeito do observador, falta de detalhes sobre os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas, falta de observância de

aspectos diferentes sob enfoques diferentes, certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados, sensação de dominar profundamente o seu objeto de estudo, envolvimento do pesquisador na sua situação (ou com sujeitos) pesquisada. (BOGDAN, 1994, p. 88)

Outros cuidados devem ser tomados para que uma pesquisa chegue a seu termo e seja aceita nos meios científicos, a exemplo da correção e adaptação dos instrumentos de pesquisa durante todo o processo, intervenção, através de instrumentação para a obtenção de resultados mais confiáveis, e manuseio de forma responsável de objetos e acontecimentos.

Além da consciência do papel do pesquisador frente às exigências do projeto, deve-se buscar o controle da subjetividade, levando os sujeitos a expressarem livremente suas opiniões, respeitando os valores e responsabilidades do pesquisador para consigo e para com a sua profissão, fazendo interpretações através de um esquema conceitual, respeitando a expressão de opiniões, crenças e atitudes.

Com relação ao procedimento ético da pesquisa, buscamos verbalmente o consentimento de todos os envolvidos e informamos de todos os objetivos e procedimentos que iríamos desenvolver coletivamente no grupo. Procuramos dar importância central à intencionalidade dos atores, seus próprios objetivos e subjetividades durante todo o desenvolvimento do grupo operativo.

Assim, através da observação participativa em um grupo operativo, defendemos a tese de que a cibercultura é um espaço pedagógico que possibilita ferramentas para a construção de novas práticas de leitura, valorizando a criatividade, a afetividade, a interação e o crescimento grupal na perspectiva da construção de leitores críticos e

automotivados, sobretudo capazes de compreender e interpretar textos.

4.1 AMOSTRA

Para defesa da nossa tese, motor desta pesquisa, a partir do universo de uma escola pública estadual, no caso o Liceu Paraibano, utilizamos uma amostra para construção do grupo operativo de 30 (trinta) alunos(as) concluintes do ensino médio. Optamos por trabalhar com os alunos(as) do terceiro ano, pelo fato deles terem dentro de poucos meses um vestibular para poderem ingressar na universidade e por talvez ser a última oportunidade no ensino médio de participarem de uma prática de leitura diferenciada, objetivando fortalecer a capacidade de análise e interpretação de textos e, conseqüentemente, fortalece-los no processo seletivo dos vestibulares.

A escolha dessa escola foi norteada pelos seguintes critérios: a) o fato da mesma possuir turmas de vestibulandos; b) dispor de alguns computadores nos quais os alunos (as) pudessem operar. Já em relação aos componentes do grupo operativo, o critério foi o fato de dominarem minimamente a internet e o programa Word, além do fato de demonstrarem interesse para trabalhar novas práticas de leitura através da informática, essas informações foram adquiridas através de questionário do tipo fechado, utilizados para auferir se os alunos(as) atendiam aos critérios e se tinham disponibilidade para participarem das atividades propostas.

O questionário para obter as informações para construir o grupo, foi aplicado por mim em três das seis turmas de concluintes do ensino médio. As três turmas foram escolhidas de forma aleatória e nas três expliquei qual seria o principal objetivo do grupo, no caso trabalhar com a utilização dos recursos informáticos a potencialização

da capacidade cognitiva de análise e interpretação textual, ou seja, construir leituras contextualizadas críticas e analíticas. O turno escolhido foi o da manhã e os alunos(as) participaram dos encontros do grupo no turno da tarde, para poderem compatibilizar com o horário das aulas.

Em relação aos professores, pesquisamos os que ministram aulas para os alunos que passaram a constituir nosso grupo operativo. Para isso, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, objetivando saber o conhecimento e a visão dos mesmos sobre a utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo de leitura-pesquisa.

4.2 SUJEITOS

Os componentes do grupo operativo, selecionados através das respostas emitidas nos questionários, são adolescentes concluintes do ensino médio e se submeterão ao concurso vestibular para ingresso no ensino superior. A faixa etária os inclui na chamada Idade da Razão de Rousseau e no Pensamento Formal de Piaget (1995), estão incluídos no universo das mudanças da adolescência. Como a concepção dos grupos operativos valoriza a subjetividade e o conhecimento integral do ser humano nos diversos aspectos constitutivos, consideramos fundamental conhecermos o fenômeno da adolescência para melhor podermos interagir com o grupo constituído por adolescentes.

O termo adolescência tem um significado muito amplo. Inicialmente lembramos

que esta fase do desenvolvimento humano tem um caráter sócio-cultural, foi criada pela moderna sociedade industrial e derivada das condições de uma estrutura político-econômica. Em muitas civilizações as crianças passam, através de determinado rito de passagem, direto para a fase adulta. Além disto, no passado às crianças eram consideradas adultos em miniatura.

No entanto, Adolescência já é um campo de estudo das ciências. O primeiro grande estudo, de caráter científico, sobre Psicologia da Adolescência data de 1904, uma pesquisa em dois volumes produzidos por Granville Stanley Hall. O termo também se encontra presente no senso comum e na teia do cotidiano social.

A importância desta fase do desenvolvimento é destacada por Aberastury (1993, p. 15):

A adolescência é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Este processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento, o segundo surge ao final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e a marcha; o terceiro momento aparece na adolescência.

Nesta direção, adolescência traduz um conjunto de temas inerentes à existência humana, destacadamente: emoções, sonhos, rebeldia, namoro, ficar, sexo, paixões, drogas, desejos, contradições, mudanças, transformações, tristeza, alegria, vocação, identidades, masturbação, independência, dependência, contestação, turma, aventura, medo, poder, fraqueza, esperança, desespero, conflito, paz, tensão...

Traduz, ainda: o meu mundo e nada mais, o desejo de seguir o caminho longe

de casa, os diálogos tensos e agressivos, o bater a porta, traduzindo: o conflito das gerações. Nesta direção, na maioria das vezes, forma-se um fosso nos relacionamentos interpessoais dentro da família e todos os envolvidos sofrem. É preciso amar, é preciso compreender o processo para construir a ponte que levará ao encontro da harmonia.

Devido à amplitude do termo e da complexidade da Adolescência, Neto (1970) propôs quatro critérios para sua conceituação: cronológico, físico, sociológico e psicológico. Quando se define Adolescência dentro de um critério cronológico, está-se situando como um período da existência dos 10/12 (dez - doze) aos 18/21 (dezoito-vinte e um) anos, aproximadamente. Há autores que subdividem: pré-adolescência (10-12 anos); adolescência inicial (13-16 anos) e adolescência final (17-21anos).

O critério físico compreende a adolescência a partir da primeira manifestação da puberdade, ou seja, o início das transformações radicais do corpo -quando o jovem e a jovem desenvolvem os caracteres sexuais primários e secundários até o desenvolvimento total em corpos adultos. Adolescência e Puberdade são dois termos íntimos e distintos. Puberdade deriva de púbis: pêlos. É a denominação do período de transformações fisiológicas e biológicas em relação às funções reprodutivas e à maturação física sexual. A Puberdade é a fronteira, em termos biológicos e fisiológicos, entre a Infância e a Adolescência.

Nesta direção, ressalta-se que etimologicamente a palavra Adolescência significa crescer, justamente devido a um surto de crescimento físico que ocorre no início desta fase. É um crescimento com características próprias, sobretudo quanto às proporções. A atividade máxima se situa nos ossos longos e, em consequência, há falta de

harmonia quanto à relação entre os diversos segmentos corporais. Isto causa ao adolescente a sensação de ter braços e pernas compridos demais, comparados à cabeça e ao tronco.

O ser humano, desde a fecundação, cresce e se transforma continuamente, vai mostrando aspectos físicos e mentais que lhe são peculiares, pois a maneira que se transforma é estritamente pessoal. Embora evoluindo de acordo com princípios biológicos gerais, cada indivíduo apresenta características próprias em seu desenvolvimento físico e mental. Nesta direção, cada adolescência é uma história inédita.

Partindo da célula germinal, o indivíduo cresce até os limites do tipo adulto específico, de acordo com os determinantes genéticos. Seu crescimento se processa em dado momento da história da espécie, sua evolução vai se inserir na imensa e contínua corrente da evolução humana. Sob a influência de fatores dominantes na época em que vive, surge com fisionomia própria, o que é observável, direta ou indiretamente, em seu crescimento físico.

Segundo um critério sociológico, Adolescência é aquele período da existência em que o indivíduo deixa de ser encarado como criança e, no entanto, não é encarado como adulto, com papéis e funções adultas. Ainda não tem definido o seu papel de estar no mundo, ainda não produz sua própria sobrevivência econômica. Neste critério, milhões de crianças não podem viver este período de transição para a vida adulta.

No sentido da dignidade e da felicidade, os excluídos pelo nosso modelo político-social (as crianças prostituídas, as violentadas pela fome e pelo desamor, as crianças carvoeiras, as exploradas nos canaviais, as que sobrevivem nos sinais de trânsito e - aos milhares - perambulam pelas ruas da violência e do abandono) não passarão pela moratória da Adolescência, bem como, não vivem o mundo típico da infância.

O critério psicológico, bastante complexo, caracteriza-se pelas mudanças nas estruturas psíquicas e na reorganização da personalidade. É mister compreender que na Adolescência os jovens adquirem novas capacidades mentais: é o Pensamento Formal (PIAGET, 1995), tornam-se capazes de pensar o pensamento, formular hipóteses, podem tornar-se mais críticos e questionadores, características estas que devem ser pedagogicamente valorizadas.

Piaget admite que as diferenças essenciais entre a mentalidade infantil e a do adulto se explicam pela adaptação social e organização biológica, são, segundo ele, os fatos fundamentais na passagem da mentalidade de criança (pensamento egocêntrico) para a do adulto (pensamento socializado). Neste sentido, a puberdade determina uma quebra profunda no equilíbrio somato-psíquico-social.

Ainda segundo Piaget (1995), organização e adaptação constituem uma síntese, portanto, são inseparáveis. O indivíduo é uma unidade funcional, indecomponível em capacidades e faculdades. É um todo complexo, se adapta integralmente, logo a adaptação interessa à totalidade do ser. A organização é resultante de uma espécie de

propagação da adaptação às relações internas das partes do organismo entre si, de tal forma que sua interdependência manifesta a totalidade funcional do ser.

Ocorre também um sentimento de perda, são os Lutos da Adolescência: o luto do corpo, a perda do corpo infantil, as transformações, a explosão hormonal e a capacidade física da reprodução; o luto dos pais, os pais já não representam o mesmo símbolo da infância, são mortais, falham, erram; o luto do papel da infância surgem novas cobranças e exigências, momentos de decisões sobre a vocação, o amor, entre outras que não pairavam sobre o mundo infantil.

Tem-se, ainda, segundo Erikson (1971), a busca do estabelecimento da identidade do ego. A busca da resposta, que poderá perdurar pôr toda vida, sobre a pergunta: quem sou eu? Há uma luta do eu contra a tribalização, a busca da afirmação e da maturidade emocional. Este período da existência humana, chamada por Hall (1904) como tempestade e tormenta, também permeia o universo sondável da poesia que, também sonda o insondável no Ser e na Existência, isto enquanto expressão artística.

O novo corpo, os novos desejos, as novas responsabilidades, os novos desafios, os novos caminhos da existência que se abrem... As asas estão prontas para voar, ficam entre o olhar o horizonte e traçar seus rumos ou o olhar para os limites seguros do meio familiar. No entanto, voar é preciso. É preciso descobrir o sexo, saciar os desejos, descobrir a vocação, construir caminhos. A vida só espera, o tempo só passa,

o ser humano constrói o seu existir. Um dos dilemas da Adolescência é que há de optar e abrir caminhos para seguir livre pela vida.

4.3 INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Na busca de concretização do nosso estudo, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa utilizamos como instrumentos de investigação a observação participativa e os questionários fechados e abertos. Investigamos a existência ou não de uma preocupação com a construção de um processo de leitura potencializado pelas tecnologias da informação e da comunicação, bem como, a compreensão dos professores sobre o referido processo. Destacadamente, o ponto maior do nosso estudo foi a vivência na construção do grupo operativo, bem como, o processo vivido cotidianamente na nossa relação com os indivíduos do mesmo. As leituras coletivas, os debates, as mudanças observadas e vivenciadas durante a sua trajetória constituem o material orgânico das nossas análises.

Os dados obtidos através dos questionários e dos processos do grupo operativo, foram analisados segundo a ótica das teorias e estudos que fundamentam este estudo, destacadamente: Lévy (2003, 1999, 1996 e 1993) e Freire (2003, 2002, 2000 e 1993). Estes pensadores foram enfatizados pelo fato de trabalharem com fenômenos inerentes ao nosso trabalho (Leitura e Cibercultura) e pela nossa identificação política e pedagógica com os mesmos. Assim, os nossos estudos pelos pensadores que o embasam e pela forma de investigação através de um Grupo Operativo, trazem elementos de originalidade no diálogo teórico e metodológico.

A seguir, no capítulo A leitura do Mundo e o Mundo da Leitura nos Oceanos da Cibercultura, analisaremos os dados obtidos, bem como, a trajetória cotidiana do grupo de alunos em torno da leitura alicerçada na cibercultura.

CAPÍTULO V

5 A LEITURA DO MUNDO E O MUNDO DA LEITURA NOS OCEANOS DA CIBERCULTURA

Como vimos anteriormente nesse estudo, às transformações das tecnologias da informação e da comunicação ocorridas na humanidade em seu percurso de construção da cultura e do conhecimento, as implicações políticas na democratização desta cultura e deste conhecimento e as relações sociais que se estabelecem ratificam a leitura, incluindo a realizada no universo virtual, como componente da vida social.

A leitura participa dos elementos materiais e culturais da existência humana em seu percurso social e histórico. Compõe elemento prático e imediato das ações sociais, bem como, elemento de construção de relações de significação em que tanto a leitura é influenciada pelo meio como guarda potencial de interferência no meio social.

Vimos também que optamos pela construção de um grupo operativo, como um instrumento metodológico, porque compreendemos que nele a interação fortalece e enriquece a tarefa e o ser humano, e é isto que devemos conseguir, rompendo a dissociação entre teoria e prática e estimulando a pesquisa no universo da cibercultura

e a construção coletiva de leitura.

Essa construção necessita está ligada ao pensamento criador e os componentes do grupo devem obter prazer com ela e com os saberes advindos desse processo. É importante lembrar que etimologicamente saber e sabor têm a mesma raiz, deve haver sabores agradáveis no degustar do conhecimento.

É corrente a idéia de que os estudantes e os profissionais interessados nas suas tarefas tendem apenas a se informar, isto é, a digerir uma determinada quantidade de livros e revistas que vê superficialmente porque, para eles, o importante é captar o novo e fazer provisionamento de bibliografia e informação. Segundo Bleger (2003, p. 77): “o grupo operativo leva a pensar durante a leitura e a considerar isso como o mais importante da leitura, de modo que seja utilizada como diálogo produtivo e não estereotipado ou bloqueante”.

Relembrados esses elementos, passamos a narrar à gênese do nosso grupo operativo. Na primeira tarde do encontro, relembro que os alunos(as) estudavam regularmente no turno da manhã, esbarramos com a dificuldade de encontrarmos uma sala adequada para desenvolvermos nossas atividades. A escola alvo do nosso estudo, o Liceu Paraibano, estava funcionando provisoriamente em uma escola alugada enquanto transcorriam obras de revitalização do centenário Liceu.

Esse local provisório, alugado pelo governo do Estado, era um prédio de uma

escola privada (Colégio PHD) que havia falido e estava fechado há algum tempo e encontrava-se bastante deteriorado. A diretoria teve toda boa vontade em colaborar e depois de tentarmos algumas opções, com salas abertas sem portas ou janelas que, além de uma acústica ruim, na hora do intervalo ficava impraticável, nos foi cedida à sala do Grêmio estudantil.

Antes da primeira reunião com o grupo, após termos feito a relação nominal dos componentes, ficamos na escola observando a sua rotina e sempre que possível dialogando com a direção, com o corpo técnico e com os professores, sobre os objetivos do nosso trabalho e temas pertinentes aos nossos objetivos de estudo, no caso as categorias leitura e cibercultura. Convém destacar que nos diálogos que mantivemos nos foi apresentada uma idéia em comum: o discurso de que os alunos “não queriam nada” e sempre era inútil tentar “coisas diferentes”. Percebemos em alguns uma determinada frustração e desesperança com o fazer pedagógico.

Construímos o grupo com um total de 30 (trinta) alunos(as), Iniciamos a primeira reunião explicando novamente seus objetivos da formação do grupo, antes havíamos explicado em sala de aula na ocasião de desencadeamento do processo de montagem do mesmo. Explicamos também o objetivo específico daquele primeiro encontro - aliás, em cada encontro iniciávamos explicando o que seria realizado e o porquê dessa realização. Assim, informamos que inicialmente iríamos fazer uma dinâmica de

apresentação dos componentes do grupo e em seguida iríamos aplicar um questionário para coletarmos dados que iriam auxiliar no fortalecimento e desenvolvimento do nosso trabalho.

Explicados os objetivos do primeiro encontro, objetivando situar os alunos(as) e motivá-los para as atividades, iniciamos a dinâmica da apresentação. Formamos um círculo e cada um dos membros deveria fazer sua apresentação.

Nessa seria incluída as seguintes questões: nome, turma em que estuda; o que gosta de fazer; para que vai fazer o vestibular e porque escolheu essa opção de curso; suas expectativas em relação ao grupo; como se encontra sua vida pessoal naquele momento em relação à família, à vida sentimental e aos estudos. Ressaltamos que a apresentação era opcional e só falaria sobre as questões apresentadas os que desejassem falar.

As apresentações iniciaram de forma tímida. Para incentivar o processo, tomei a iniciativa e fiz minha apresentação falando como ocorreu a minha escolha profissional, a minha trajetória como professor, a minha relação com meus pais quando era adolescente e hoje com minha esposa e meus filhos, meus sonhos e ideais e minha expectativa em relação ao grupo.

Ao final todos se posicionaram e alguns destacaram problemas financeiros, dificuldades em relação à escolha profissional e aos estudos. Houve também algumas

declarações emocionadas sobre falta de afeto e relações conturbadas com os pais.

Colocamos essas questões inerentes à vida pessoal dos componentes porque, como vimos na incursão metodológica, no grupo operativo trabalha-se objetivamente sobre um tópico de estudo dado e desenvolve-se também uma preocupação com os diferentes aspectos da subjetividade do fator humano. Assim, a afetividade e o diálogo são considerados forças de crescimento individual e coletivo. Nesse sentido, de acordo com Bleger (2003, p. 60):

Opomo-nos à velha ilusão, tão difundida, de que uma tarefa é mais bem realizada quando são excluídos os chamados fatores subjetivos e ela é considerada apenas “objetivamente”; pelo contrário, afirmamos e garantimos, na prática, que o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente a ela o ser humano total.

Portanto, dentro dessa concepção a subjetividade reforça a integração entre os componentes do grupo. Logo após a dinâmica de apresentação aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas (vide anexos), sobre leitura e cibercultura. Explicamos que o principal objetivo era termos subsídios concretos para desenvolvermos melhor o nosso estudo e o processo de ação no grupo.

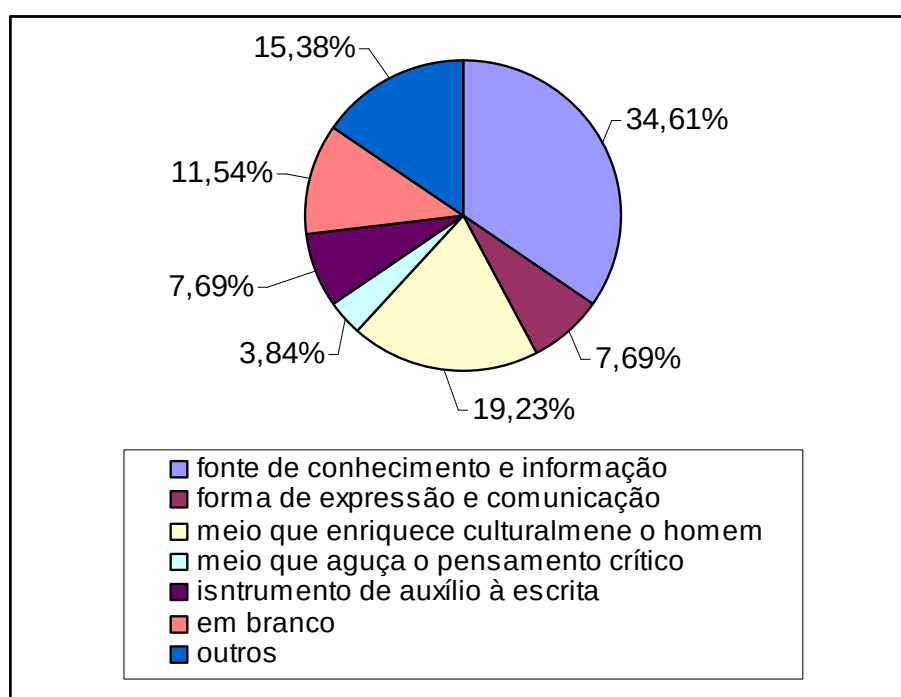
Agradecemos à colaboração e pedimos respostas sem nenhuma preocupação com notas ou qualquer tipo de julgamento, a participação de todos foi espontânea e os dados coletados bastante válidos para análise dos nossos estudos.

Mesmo sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, isso não invalida a

necessidade de dados quantitativos como forma de subsidiar as análises e ações da pesquisa. Assim, analisaremos a seguir os dados obtidos desse questionário.

5.1 PRIMEIROS DADOS COLETADOS: CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

Gráfico 1: Qual a sua visão sobre a leitura?



Nessa questão procuramos saber qual a visão dos alunos(as) sobre a leitura. Observa-se que a maioria (34,61%) colocou como “fonte de conhecimento e informação”. Em seguida vem “meio que enriquece culturalmente o homem” (19,23%), “instrumento de auxílio à escrita” ((7,69%), “forma de expressão e comunicação” (7,69%) e “meio que aguça o pensamento crítico”(3,84%). Já 11,54% deixaram em

branco. Chama a atenção o fato de nenhuma resposta fazer alusão ao prazer que a leitura pode proporcionar, a gratuidade da mesma ou mesmo a dimensão dos mundos diferentes com aventuras, paixões e inspirações que também podem ser depreendidas de sua prática.

Esses dados corroboram os estudos de Soares (1988) e Rezende (2000) sobre o caráter utilitário da leitura. Nesses estudos, vistos no capítulo 2.4, elas afirmam as classes médias e alta tendem “um pouco” a ver a leitura como algo que é bom e que dá prazer. É o que poderíamos chamar de gratuidade da leitura: as pessoas pagam para ler sem uma finalidade utilitária imediata.

Nesse sentido, afirma Soares (1988, p. 17-19):

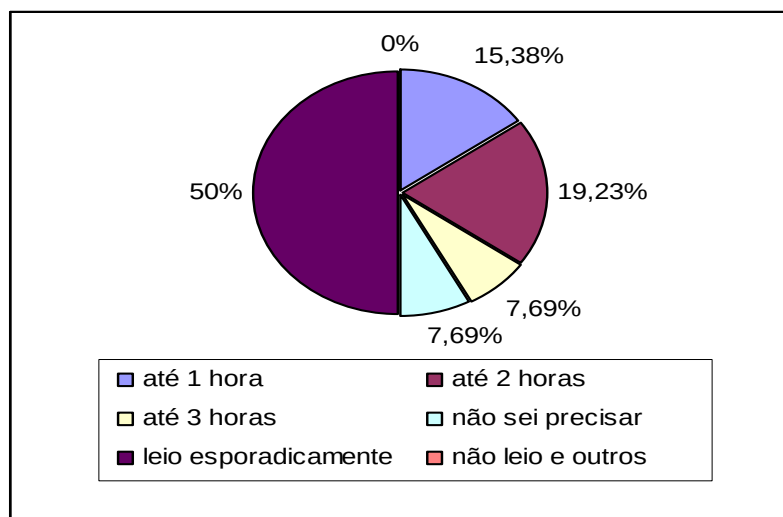
Os valores da leitura sempre apontados são aqueles que atribuem-lhe as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Pesquisas já demonstram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência.

Podemos inferir que, para as classes populares, a leitura é um meio e não um fim. Ler por prazer seria coisa de “gente à toa”, que tem tempo para ficar de “papo pro ar” (SOARES, 1988).

Para incentivar o ato de ler o Educador pode manter o discurso do caráter utilitário da leitura, mas acrescentar a ele o discurso democrático de que o acesso à leitura deve ser um direito de toda sociedade, de que o ato de ler também produz

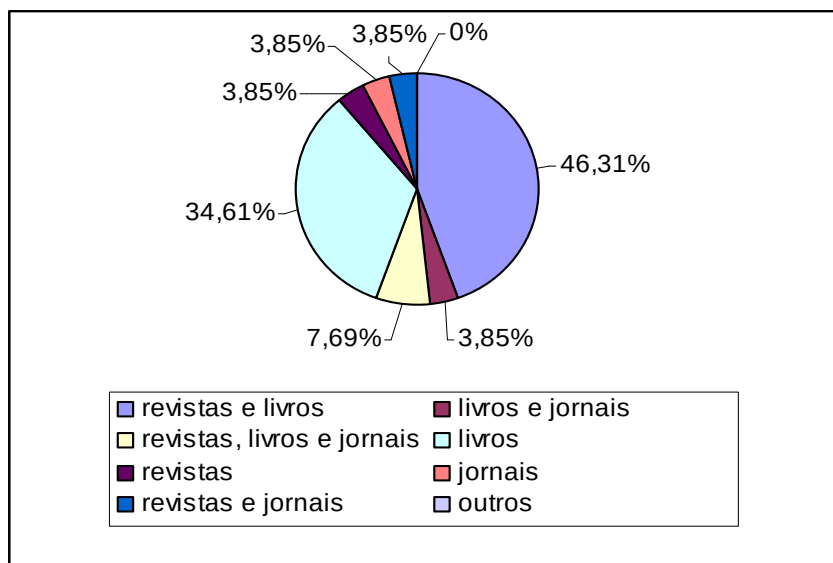
prazer. Encontramos aí uma lacuna pedagógica para posterior reflexão sobre a leitura também como uma fonte de lazer e de prazer estético.

Gráfico 2: Quanto tempo por dia você dedica à leitura?



Nessa questão procuramos depreender a frequência diária com que os alunos(as) se dedicavam a leitura. Dominantemente, com 50% (cinquenta por cento) das respostas, afirmaram que “leio esporadicamente”, isso é revelador da não incorporação da leitura como uma atividade cotidiana.

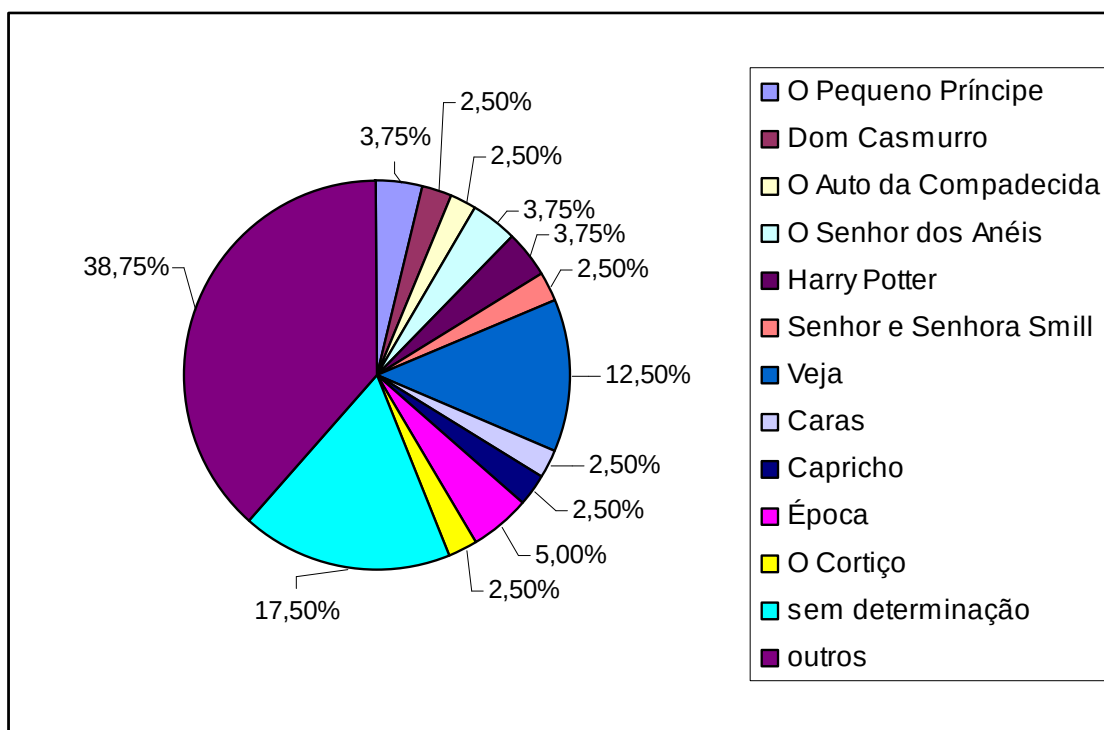
Gráfico 3: Assinale o que você costuma ler:



* dentre os 26 entrevistados, outros se encontra em percentual 0.

Gráfico 4: De acordo com a resposta anterior, cite o título/nome das publicações que você tem acesso e lê.

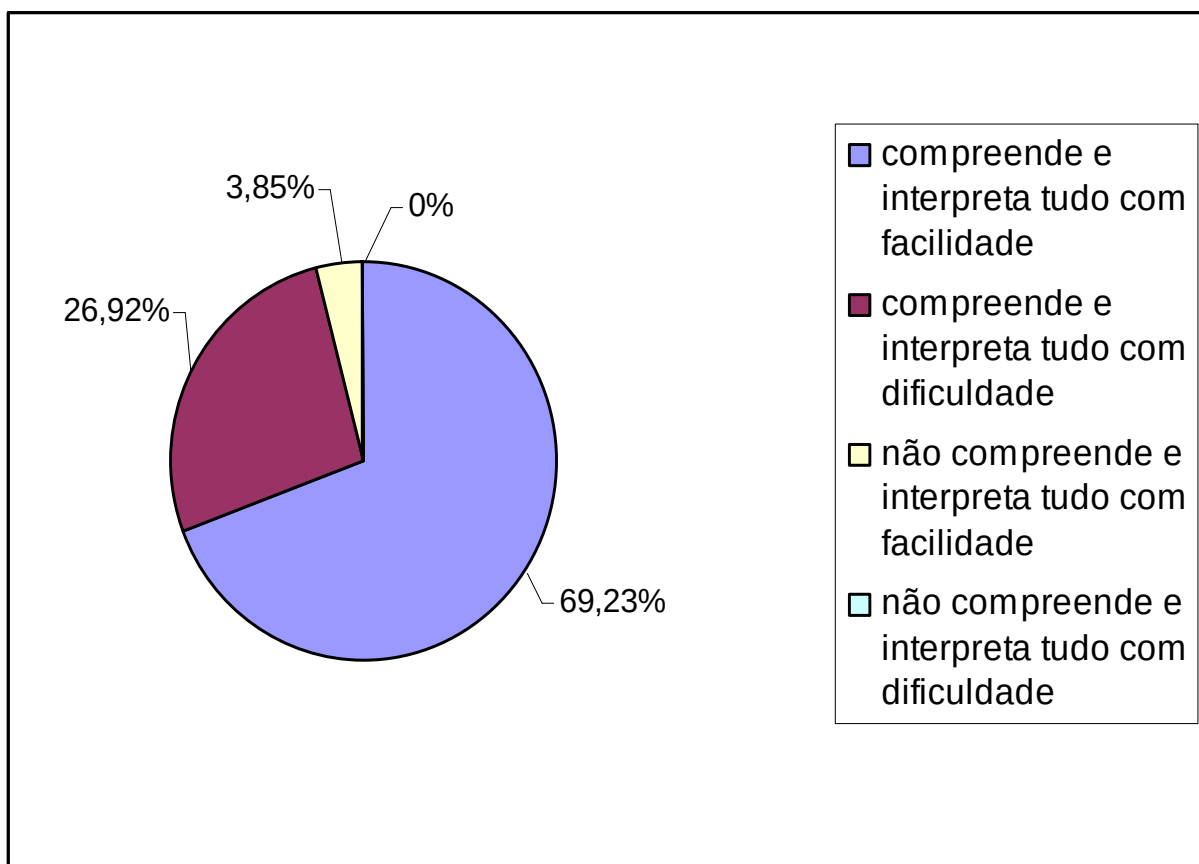
Principais publicações relacionadas:



Observamos que, apesar de na questão anterior, a quase totalidade haver afirmado que liam destacadamente “Livros, Revistas e Jornais”, não houve a citação de nenhum título de jornal, de quatro revistas e de apenas seis livros, dos quais “Harry Potter”, “O Senhor dos Anéis” e “O Auto da Compadecida” foram transformados em filmes.

Foi também citado o filme “Senhor e Senhora Smill” (na verdade “Senhor e Senhora Smith”, estrelado por Brad Pitt e Angeline Jolie). A grande maioria, 38,75% (trinta e oito virgula setenta e cinco por cento), afirmaram ter lido “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, justamente o tema de uma palestra que eu havia feito na semana anterior a pedido da Professora de Português.

Gráfico 5: Com base na questão anterior, responda: quando você lê:



Nessa questão a maioria, 69,23% (sessenta e nove virgula vinte e três por cento), afirmaram que “compreende e interpreta tudo com facilidade”. Infelizmente essa afirmação não encontrou eco na realidade como veremos na seqüência do nosso estudo.

Gráfico 6: Leitura de revistas, principais Ocorrências (seções lidas)

Revistas: quais seções e colunistas você lê e por quê?

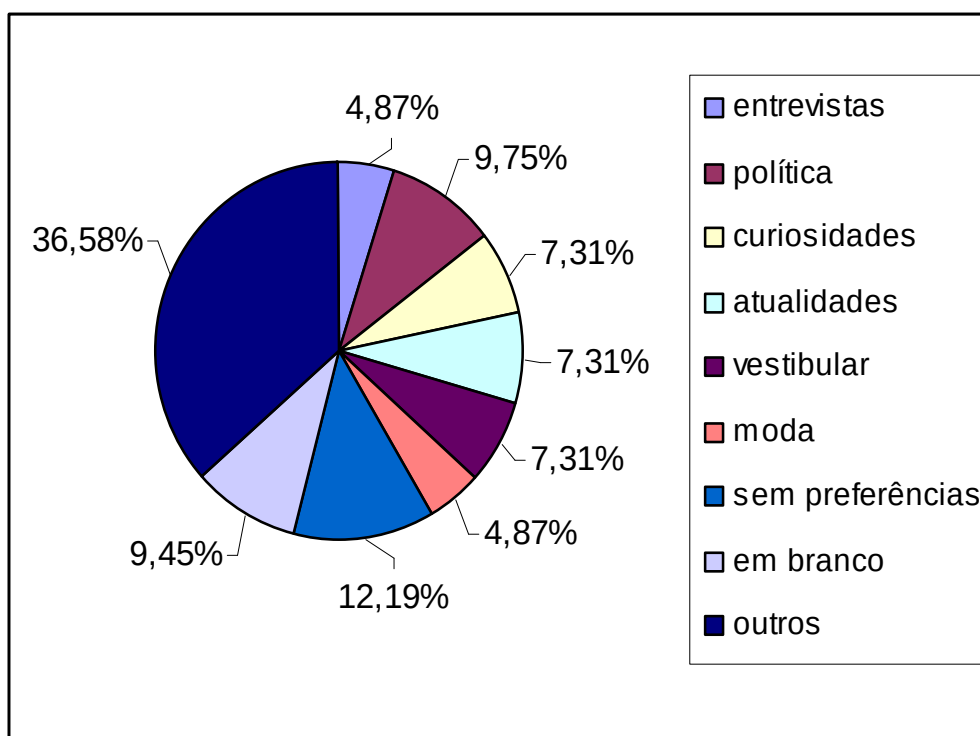
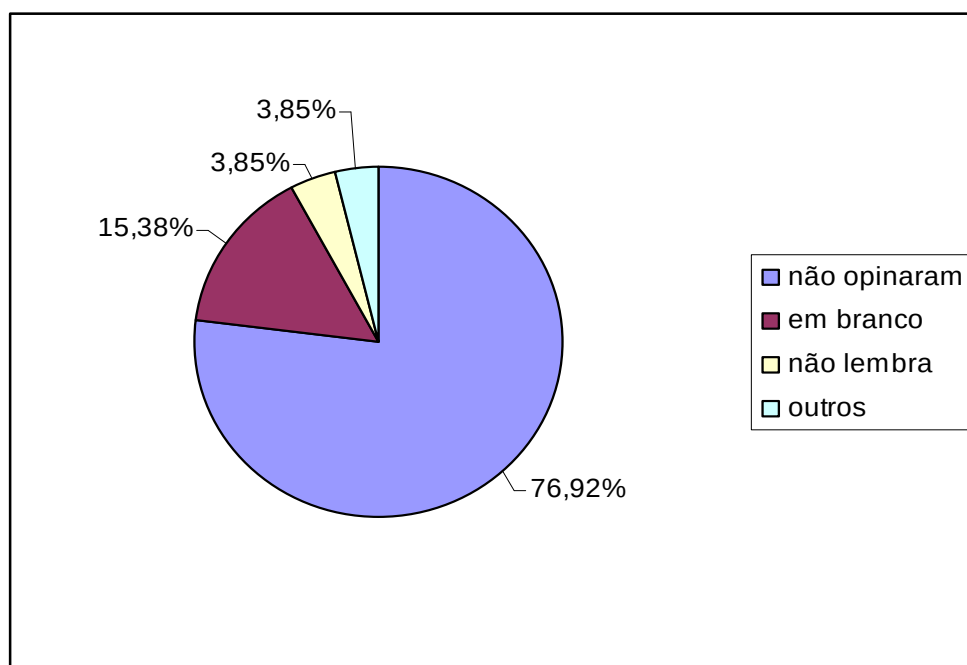


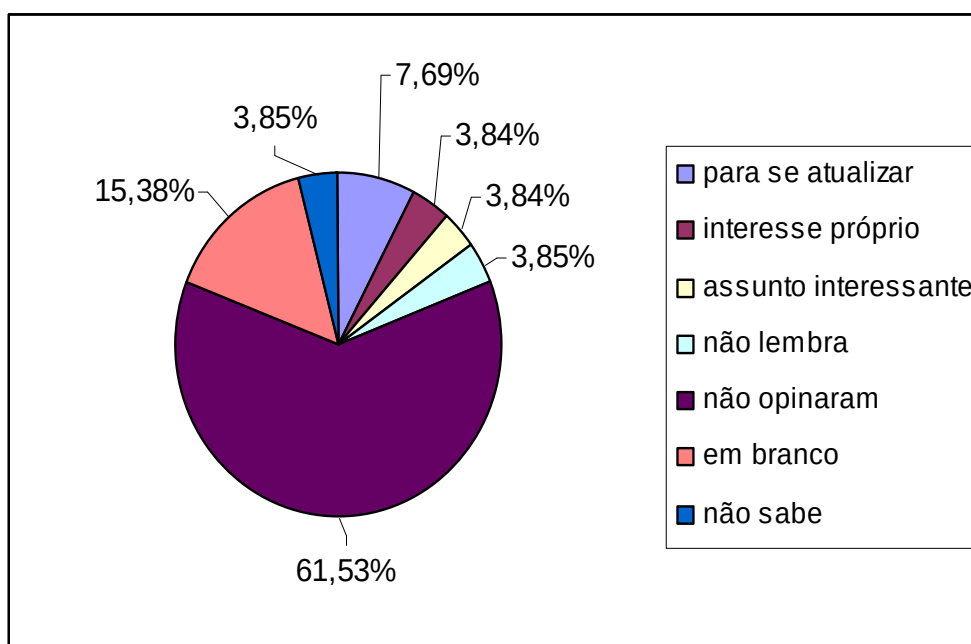
Gráfico 7: Principais Ocorrências (colunistas)



Apesar da quase totalidade (gráfico 6) afirmarem que lêem diversas seções e

colunistas de revistas diversas, 76,92% (setenta e seis vírgula noventa e dois por cento) deram respostas que não tinham relação com a questão em tela. Portanto, não citaram um único colunista e 15,92 (quinze vírgula noventa e dois) deixaram em branco e 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento) afirmaram “não lembrar”, ou seja, a totalidade dos investigados não conseguiram citar um único colunista. Isso denota uma ausência de leitura ou uma superficialidade na mesma, já que não conseguem citar ou ter identidade com nenhum articulista regular de revistas.

Gráfico 8: Principais Ocorrências (motivos)



Nessa sequência procuramos saber quais os motivos que os levavam a optar por determinadas seções e colunistas. No item não opinaram, com a maioria de 61,53% (sessenta e um vírgula cinquenta e três por cento), deram respostas que se desviaram da questão proposta. Além disso, 15,38% (quinze vírgula trinta e oito por cento)

deixaram em branco e 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento) “não lembra”, totalizando um total de 80,76% (oitenta vírgula setenta e seis por cento) que não conseguem citar o porquê da opção por determinadas seções e colunistas.

Gráfico 9: Leitura de jornais, principais Ocorrências (seções)
Jornais: quais seções e colunistas você lê e por quê?

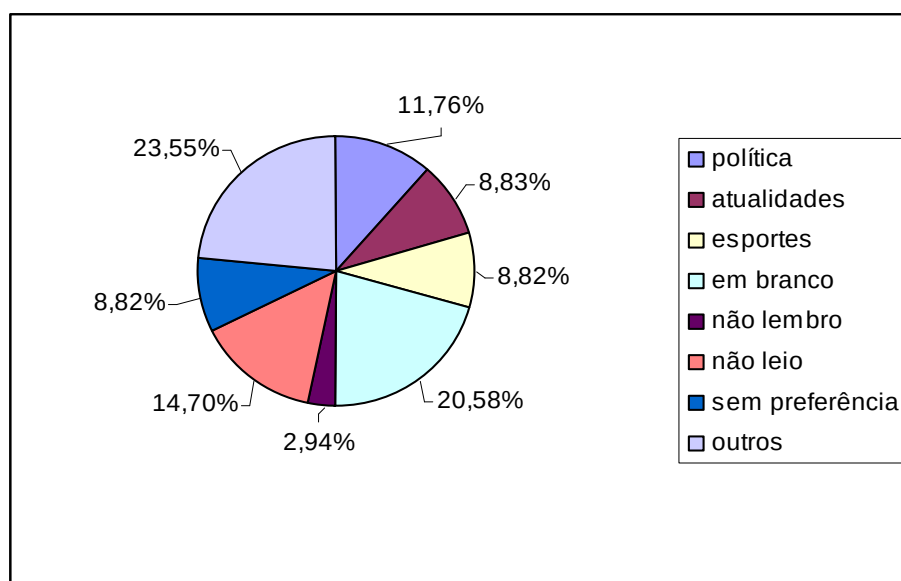
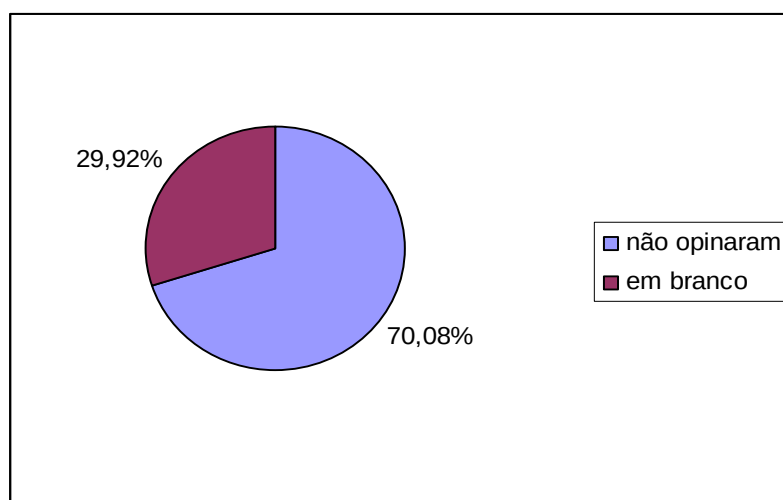


Gráfico 10: Principais Ocorrências (colunistas)



No item não opinaram, 70,08% (setenta vírgula oito por cento) estão os

entrevistados que se desviaram da questão proposta. Repete-se nessa questão a contradição de afirmarem que lêem, mas não conseguem fazer uma citação de nenhum colunista / autor, repetindo-se aqui na leitura de jornais, o que vimos na questão anterior no concernente às revistas.

Fica explícito que as leituras dos alunos(as), caso elas tenham sido realizadas, nesse caso em relação a revistas e jornais, foram feitas sem nenhuma contextualização ou verticalização das mesmas. Na sequência buscamos coletar dados no concernente à leitura de livros.

Livros: Quantos você leu até hoje e quais você mais gostou de ler?

Gráfico 11: Livros lidos (quantidade)

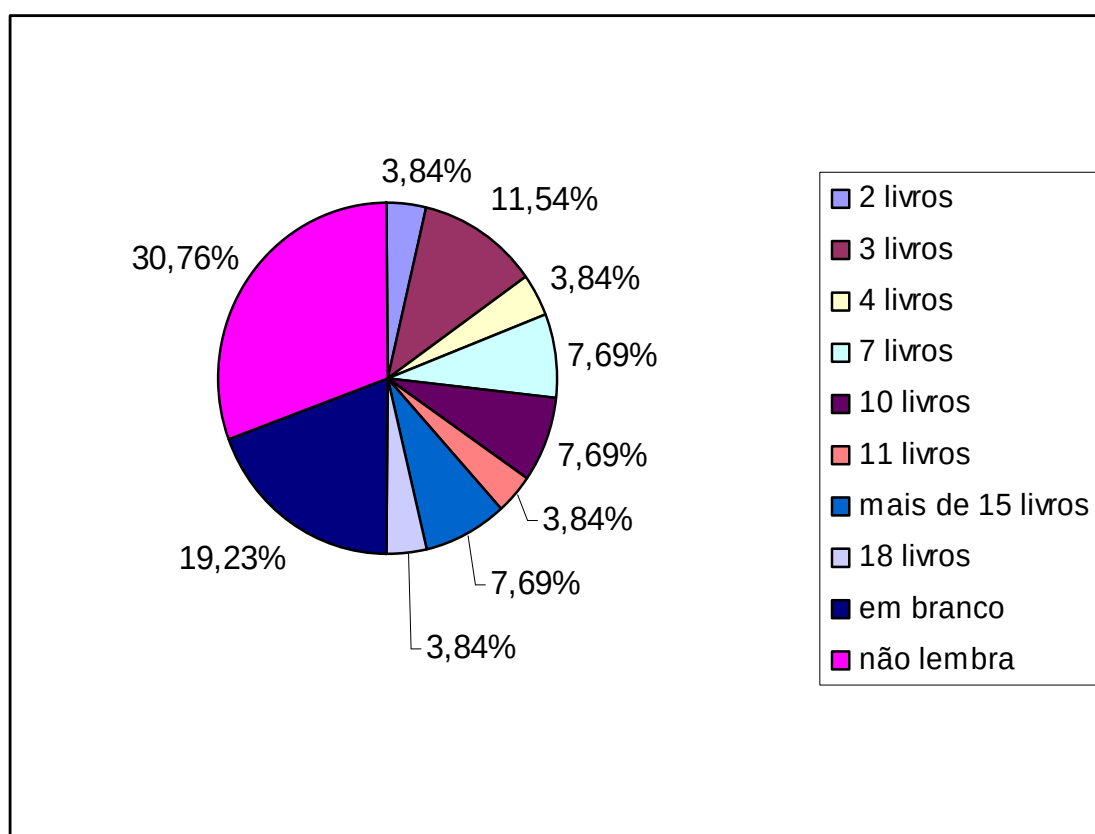
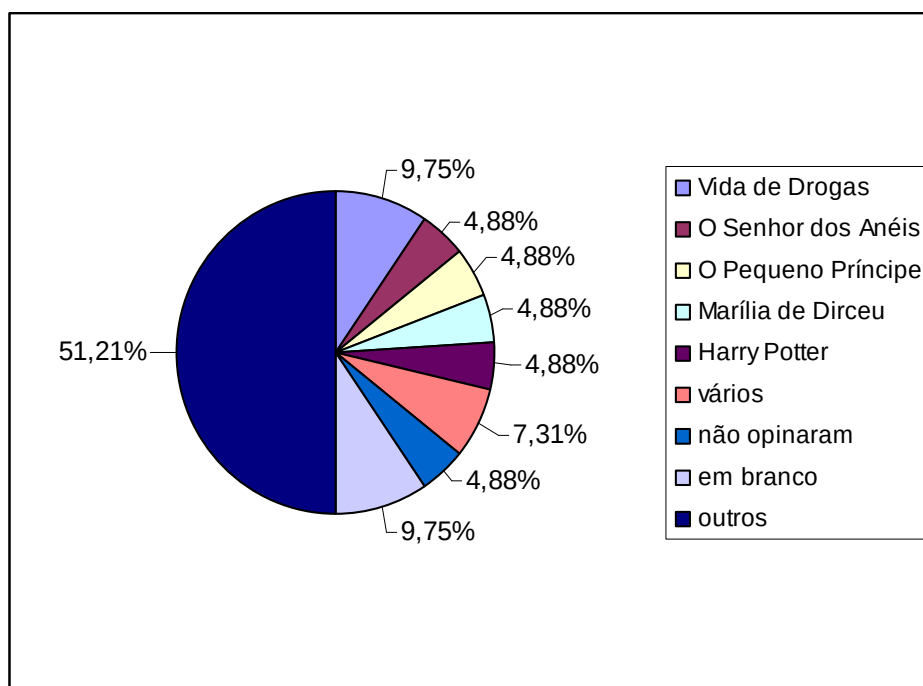


Gráfico 12: Os livros que mais gostaram



Nesse item, dividido em duas questões (quantos livros havia lido e quais), na primeira, a maioria, 30,76% (trinta vírgula setenta e seis por cento), responde que não lembra quantos livros havia lido, o que demonstra leituras superficiais ou inexistentes, enquanto houve uma minoria de 3,84% (três vírgula oitenta e quatro por cento) que responde já ter lido 18 (dezoito) livros.

Também é significativo que 7,69 (sete vírgula sessenta e nove por cento) afirmem já haver lido mais de quinze livros. No entanto, ao citarem os que mais gostaram, só houve uma citação total de cinco obras distintas, entre as quais duas estavam transportadas para a tela cinematográfica (“O Senhor dos Anéis” e “Harry Potter”). Chama também a atenção o fato das obras que mais gostaram não terem sido citadas anteriormente quando se perguntou, na questão quatro, nome de publicações que tinham acesso e liam, com exceção de “O Pequeno Príncipe”.

Gráfico 13: Principais Ocorrências obras e personagens.

Dos Livros que você já leu, escolha dois e determine:
Personagens que lhe marcaram e por quê?

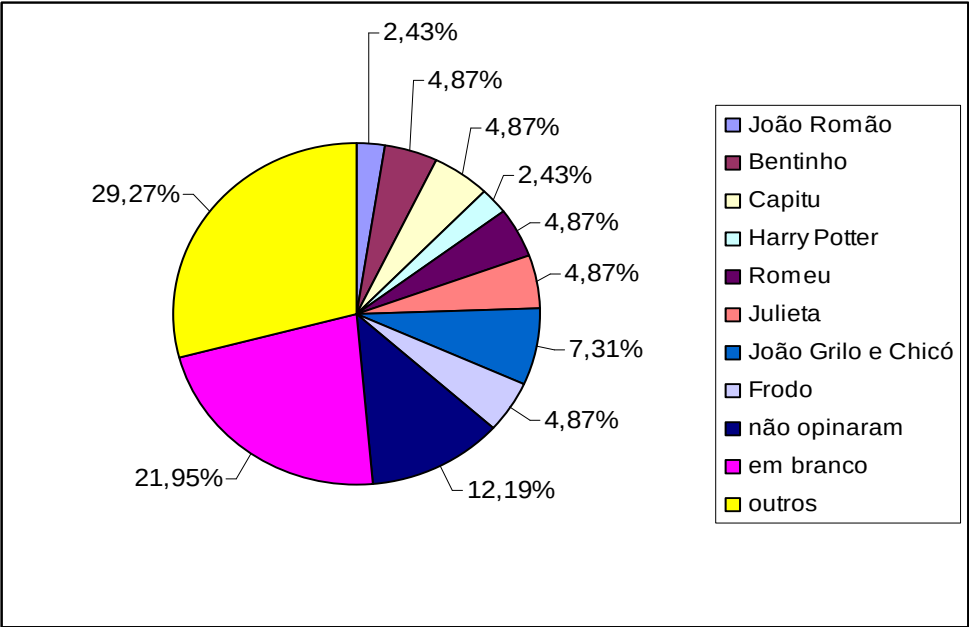
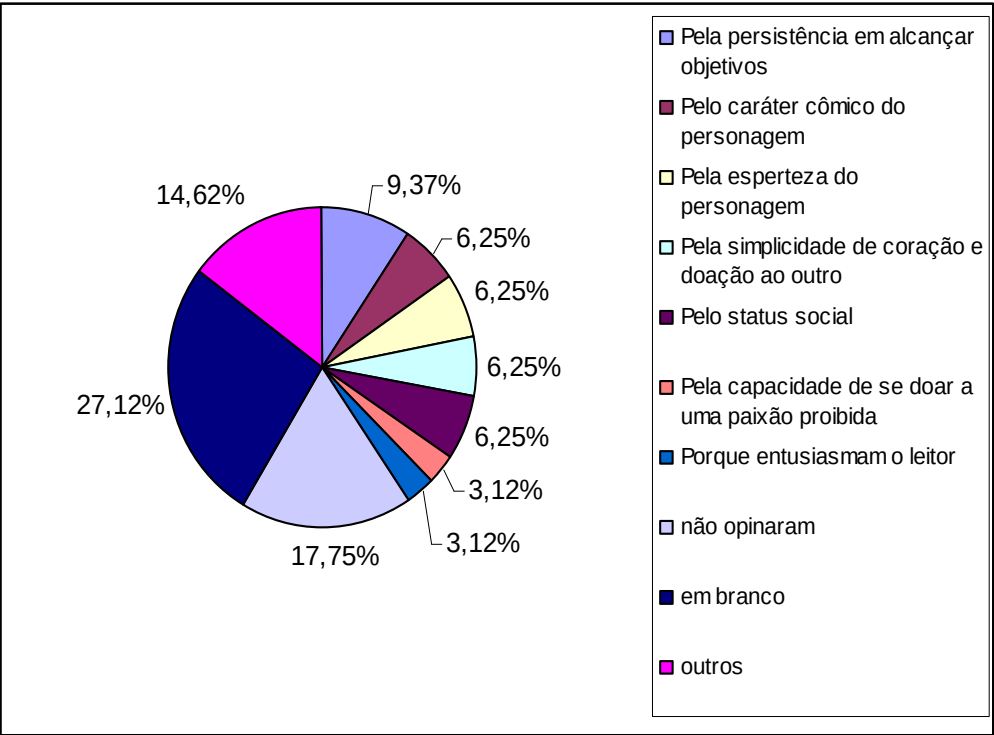


Gráfico 14: Principais Ocorrências (motivos)



Nessa questão buscamos principalmente ver a identificação com a leitura das obras citadas, isso através da lembranças das personagens das obras que mais marcaram.

Novamente encontramos contradições, primeiro, porque alguns personagens citados não têm relação nenhuma com as obras citadas até então, como é o caso do personagem João Romão de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo e Romeu e Julieta da obra de Wiliam Shakespere; segundo, porque as características pelas quais afirmaram gostar da personagem em sua maioria não correspondem ao personagem, como é o caso do “caráter cômico” do personagem Bentinho da obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, que pelo contrário, como sugere o personagem título, ele era casmurro, fechado, atormentado pela dúvida de uma suposta traição da esposa Capitu.

Já o personagem João Romão também, em absoluto, não tem nada a ver com a característica de ser marcado pela “simplicidade do coração e doação ao outro”. Em oposto é um personagem frio e calculista, seu único objetivo era a riqueza e a ascensão social, enriqueceu explorando e utilizando as pessoas e depois descartando-as ao seu próprio interesse.

Também chama atenção o fato de 27,12% (vinte e sete vírgula doze por cento) ter deixado em branco e 14,62% (quatorze vírgula sessenta e dois por cento) terem dado respostas sem qualquer relação com a questão proposta (“outros”).

Na sequência temos duas tabelas que tratam das respostas dos alunos(as) ao pedido de citação das características e de uma síntese de duas obras que já houvessem lido.

Tabela 1: Características da(s) obra(s)

OBRAS CITADAS	CARACTERÍSTICAS
Um Dia Minh'alma se Abriu por Inteiro	Busca instigar o leitor a refletir sobre a vida.
50 Histórias de Amor para Aquecer o Coração.	Obra de cunho psicológico cujo discurso é centrado no aspecto mais íntimo do "eu".
O Auto da Compadecida	Texto de cunho moderno e regionalista.
Predadores da Inocência	Livro que trata da problemática social da prostituição infantil.
O Divórcio Começa no Namoro	Obra atual e moderna que trata dos vários tipos de relacionamento amoroso.
Textos Poéticos em Geral	Textos de linguagem clara, de fundo religioso e que mostra a presença de "eu" lírico.
A Infância Espiritual de Sta Terezinha	Obra que relata a importância de realizar as pequenas coisas da vida com amor.
Harry Potter	Busca mostrar o quanto são importante determinadas virtudes para se atingir os objetivos.
A Princesinha	Romance romântico de cunho infantil.
A Escrava Isaura	Romance bonito de cunho regionalista.
Vida de Droga	Obra que retrata problemas de natureza social, logo de cunho realista.
Romeu e Julieta	Romance romântico de fundo melancólico.
Dom Casmurro	Romance romântico de fundo melancólico.
O Senhor dos Anéis	Texto épico de fundo fictício.
Office-boy em Apuros	Romance juvenil permeado de aventuras cotidianas e que relata o choque entre pessoas de classe social distintas.
Açúcar Amargo	Texto que trata do preconceito à mulher e da discriminação social referente ao tipo de atividade desenvolvida por determinados seguimentos sociais.

Em Branco	34,61% (trinta e quatro vírgula sessenta e um por cento)
-----------	--

Tabela 2: Breve síntese das obras

OBRAS CITADAS	OCORRÊNCIAS EM %	SÍNTESE
Um dia minh'alma se abriu por inteiro.	3,12%	Relata uma história de amor ao "eu"; fala de como esquecemos da existência de Deus, e de quantas vezes nos reprimimos e ocultamos a nossa verdadeira face.
50 histórias de amor para aquecer o coração.	3,12%	Trata de lições de vida que leva a quem ler a uma viagem ao interior de sua consciência.
Predadores da inocência.	3,12%	Conta a história de uma menina que é aliciada para trabalhar em casa de prostituição na qual ela será leiloada.
O divórcio começa no namoro.	3,12%	Obra escrita por pastor que orienta jovens com relação aos vários tipos de relacionamento amoroso.
A Infância Espiritual de Sta. Teresinha.	3,12%	Conta história de jovem freira que traça seu modo de vida em Carmelo sob o exemplo de dar e receber com amor principalmente nas pequenas ações.
Harry Potter	3,12%	Narra a estória de jovem bruxo com dons mágicos que é enviado à escola de bruxaria e depois luta contra as forças do mal.
A Princesinha	3,12%	Jovem menina, que após a morte do pai, é enviada a um colégio interno, sendo depois encontrada pelo tio, voltando a exercer a condição de princesa.
Vida de Droga	9,37%	Narra história de uma menina que tinha uma vida de nível elevado, mas ela fica pobre e cai no mundo das drogas.

Dom Casmurro	3,12%	Não realizou comentário
Romeu e Julieta	3,12%	Trata da “estória” de um casal de adolescente que se amam, mas o relacionamento deles é proibido, sendo esta a causa da morte de ambos.
O Auto da Compadecida	3,12%	A obra nos fala da vida sofrida do Nordeste e de como todos têm que “suar” para conseguir sobreviver, além de relatar o aspecto da religiosidade deste povo.
O Senhor dos Anéis	3,12%	Conta a estória de um jovem menino que encontra um poderoso anel. Depois de uma longa jornada acompanhado por vários amigos, ele chega a Valfenda e forma uma sociedade com eles e destroem o anel.
Office-boy em Apuros	3,12%	Conta a estória de um garoto que se envolvia em inúmeras confusões. Numa delas termina se apaixonando por um amor complicado.
Açúcar Amargo	3,12%	Conta a estória de uma família que passa por dificuldades e o pai proíbe a filha de trabalhar, mas a mãe a apóia e ela vai trabalhar no mesmo canal dos pais, porém se passando por muda e vestida de homem.
O Filho do Caminhoneiro	3,12%	Narra o encontro de um caminhoneiro com um bebê num acidente de trânsito na beira da estrada e começa a criar essa criança.
A Escrava Isaura	3,12%	Não realizou comentário.
Textos Poéticos em Geral	3,12%	Não realizou comentário.
Em Branco	40,62%	-

Na mesma direção da questão anterior, analisar a identidade, a profundidade e a compreensão das leituras já realizadas. Pedimos para que entre as obras já lidas, escolhessem duas e dissertassem sobre as suas características e fizessem uma breve síntese das mesmas. Em relação às características 34,61% (trinta e quatro vírgula sessenta e um por cento) deixaram em branco e as respostas em sua maioria ficaram na superficialidade, não conseguiram dissertar sobre as características literárias (tempo, espaço, foco narrativo) e as características de estilos de época.

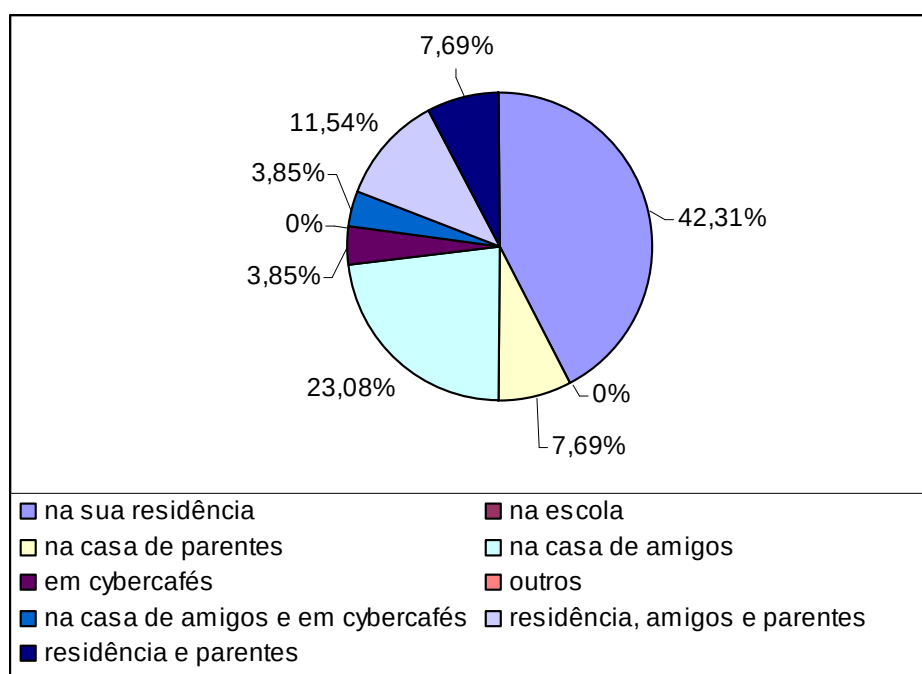
Aliás, encontramos erros de contextualização como é o caso da classificação de “Dom Casmurro” como “romance romântico”, quando se trata de uma obra identificada com o Realismo, do qual Assis é o representante maior na nossa literatura. Ou mesmo a citação de “50 Histórias de Amor para Aquecer o Coração”, que não havia ainda sido citada entre as preferidas, como uma “Obra de cunho psicológico cujo discurso é centrado no aspecto mais íntimo do eu”, quando se trata de uma literatura comercial sem absolutamente nenhuma profundidade ou mesmo “cunho psicológico”.

Em relação à “breve síntese” das duas obras que poderiam escolher 40,62% (quarenta vírgula sessenta e dois por cento) deixaram totalmente em branco e 9,36 (nove vírgula trinta e seis) citaram o título de obras, mas não fizeram à síntese solicitada, o que representa um total de 49,98% (quarenta e nove, noventa e oito por cento), ou seja, quase a metade sem construir nenhuma síntese de leituras realizadas.

Além dessas constatações, chama atenção o fato de não ter havido uma única síntese de qualquer obra importante da literatura brasileira ou universal. Ressaltamos esse aspecto devido ao fato de se tratarem de alunos(as) do terceiro ano, concluintes do ensino médio e o vestibular, através da COPERVE, determina uma relação de obras

consideradas importantes na nossa literatura para compreensão, análise e interpretação. Além disso, espera-se que alunos(as) desse nível de ensino já tivessem algum tipo de contato com textos representativos do acervo literário. Ao contrário, o que constatamos, além da pouca leitura, foram leituras superficiais e de obras de caráter comercial e igualmente superficiais. Na seqüência temos as aferições relativas à dimensão da cibercultura.

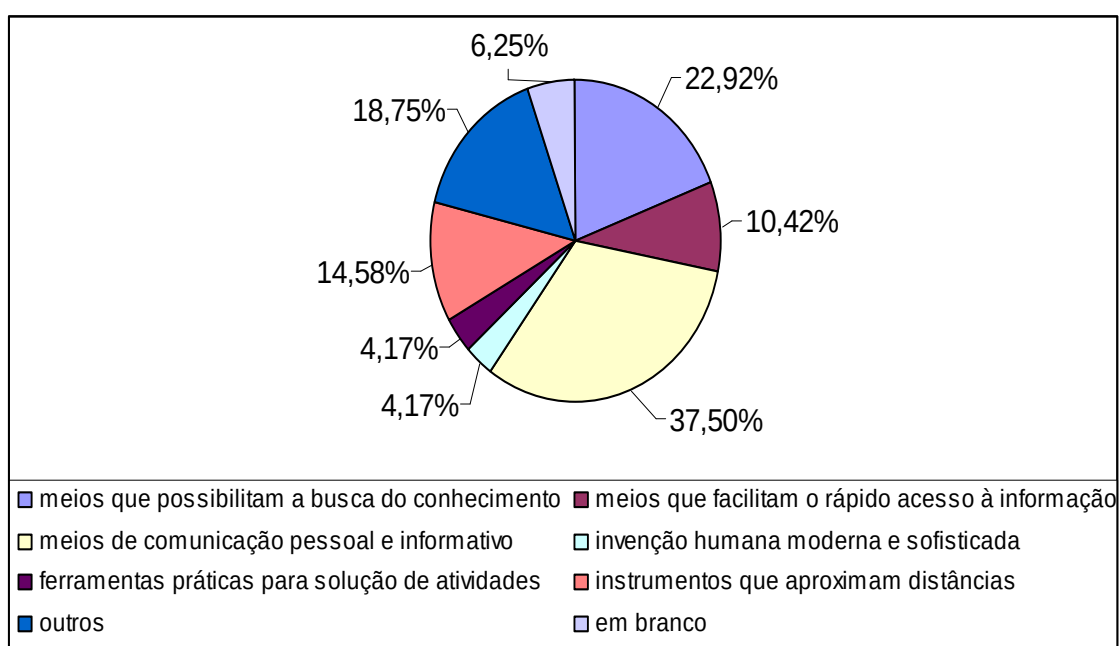
Gráfico 15: Você tem acesso a computador?



Iniciamos procurando conhecer sobre a acessibilidade que os alunos(as) teriam ao computador pessoal. Nesse item descobrimos que menos da metade, apenas 42,31 (quarenta e dois vírgula trinta e um por cento), dos alunos(as) têm acesso em sua residência. Assim, todo o restante, uma maioria de 57,69% (cinquenta e sete vírgula sessenta e nove por cento), depende destacadamente da casa de amigos, com 23,08%

(vinte e três vírgula zero oito por cento), e de outras localidades como a própria escola, cybercafés e casa de parentes. Temos nesse caso uma explícita carência para um trabalho de envolvimento com o universo da informática, sendo esse um fator demonstrativo a ausência de uma política de inclusão digital. Em sequência questionamos qual era a visão deles(as) sobre computadores e internet.

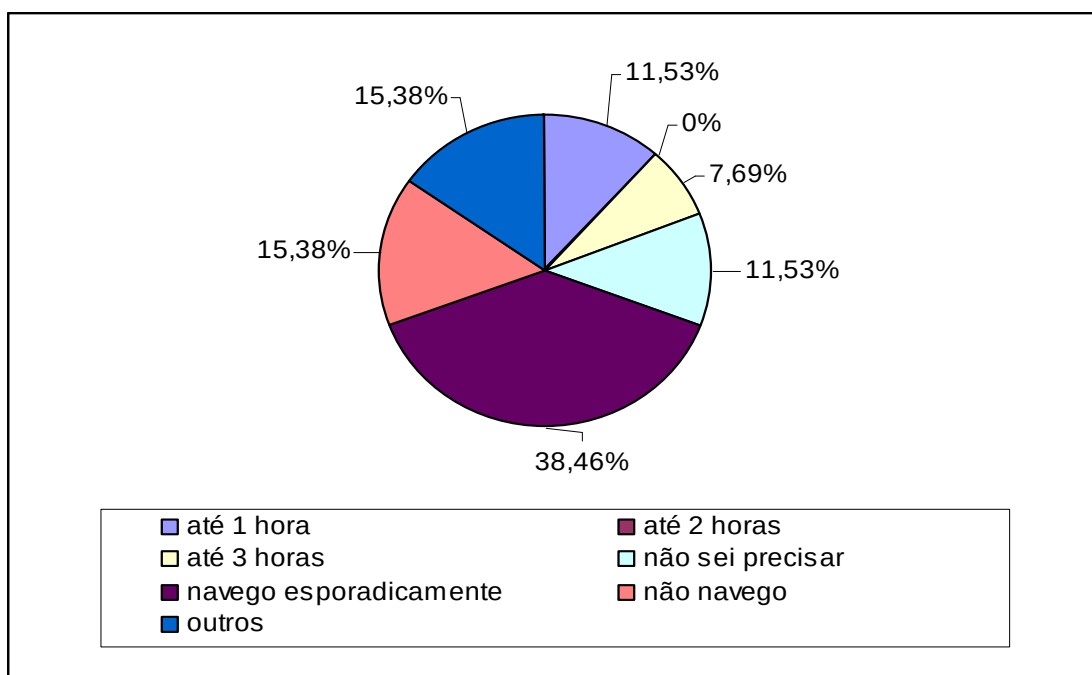
Gráfico 16: Qual a sua visão sobre os computadores e a internet?



Nessa questão na totalidade das respostas emitidas, apresentaram uma visão positiva sobre os computadores e a internet. Parecendo até mesmo como uma visão coletiva estereotipada, não houve nenhuma visão negativa sobre a questão. Não citaram, por exemplo, a inacessibilidade devido aos altos custos para a maioria da população, o alto custo de manutenção e dos serviços de internet praticados no Brasil em relação a outros países, a lentidão e congestionamento do sistema on line. Portanto, parecem que apesar de enfrentarem algumas dessas dificuldades, não conseguiram

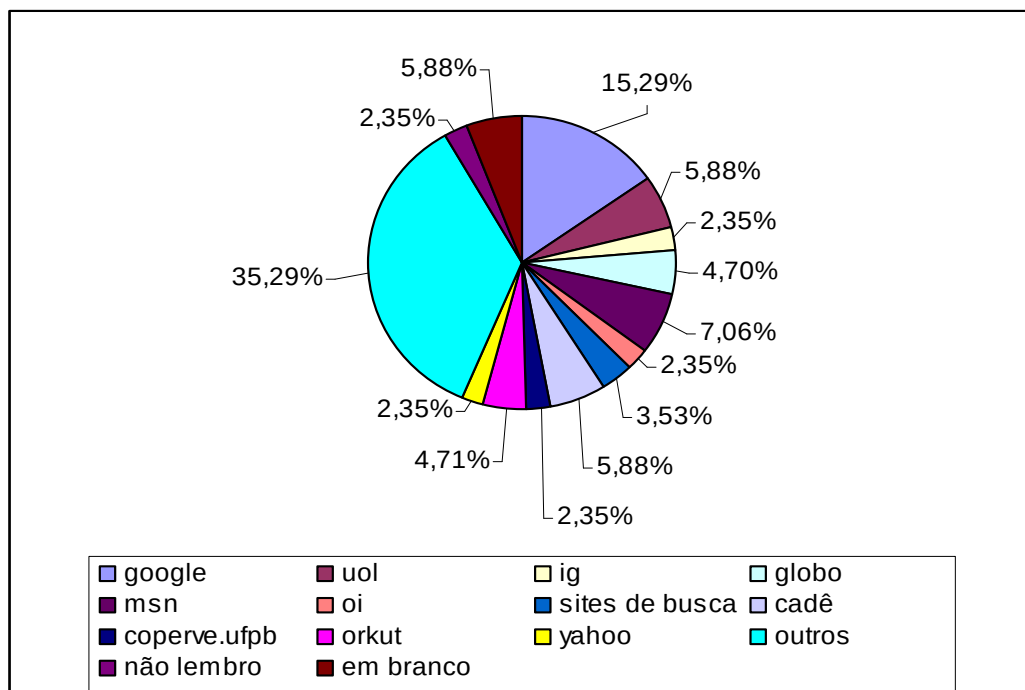
desenvolver uma visão crítica sobre a questão, compreendendo seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites.

Gráfico 17: Quanto tempo por dia você “navega” pela internet?



Em relação à quantidade de tempo que “navegam” na internet diariamente a maioria, 38,46 (trinta e oito vírgula quarenta e seis por cento), navegam apenas “esporadicamente”, não se configurando, portanto, em uma ação cotidiana. Em seguida temos “não navego” com 15,38% (quinze vírgula trinta e oito por cento) e “outros” de respostas sem consonância com a questão proposta, também com um percentual de 15,38% (quinze vírgula trinta e oito por cento). Já 11,53% (onze vírgula cinquenta e três por cento) não souberam precisar uma duração qualquer. Assim, um total de 80,75 (oitenta vírgula setenta e cinco por cento) ou não têm a rede mundial de computadores incorporado ao cotidiano ou não souberam opinar em relação ao tempo dedicado à utilização diária da internet.

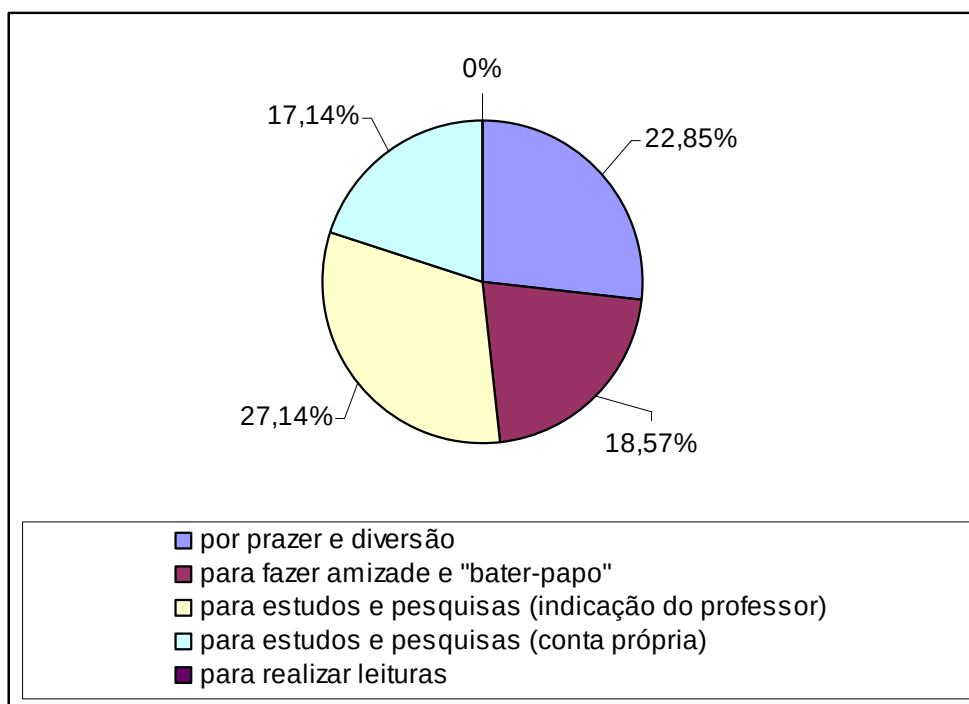
Gráfico 18: Principais sites relacionados
 Destaque o(s) site(s) que você costuma acessar:



Nessa questão buscamos uma relação com a questão anterior, ou seja, se havia uma incorporação da rede mundial de computadores ao cotidiano é natural que haja um conhecimento e uma citação dos sites mais visitados. Verificamos que a maioria das respostas, 35,29% (trinta e cinco vírgula vinte e nove por cento), estão em “outros” com respostas que não correspondem a questão proposta, demonstrando desconhecimento sobre os sites existentes. Já 5,88% (cinco vírgula oitenta e oito por cento) afirmaram não lembrar e na mesma porcentagem, de 5,88% (cinco vírgula oitenta e oito por cento), deixaram sem nenhuma resposta. Assim, um total de 47,05% (quarenta e sete vírgula zero cinco por cento), não teve a capacidade de citar o(s) sites que costumavam acessar. Já os 52,95% (cinquenta e dois vírgula noventa e cinco por cento) restantes

citaram um total de apenas 9 (nove) sites diferentes, justamente os que estão entre os mais divulgados e conhecidos da opinião pública, até mesmo pela publicidade que empreendem.

Gráfico 19: Você costuma utilizar a internet:



Com essa questão procuramos saber o que os motivava a acessar a rede mundial de computadores. Uma das opções (vide anexo) presentes era justamente “Para realizar leituras”, ressaltamos que essa questão era fechada, contendo, portanto, opções para serem escolhidas e marcadas, justamente essa opção obteve percentual zero. O maior percentual foi “para estudos e pesquisas (indicação do Professor)”, com 27,14% (vinte e sete vírgula quatorze por cento). Quando a questão passa para “estudos e pesquisas (por conta própria)” o índice cai para 17,14% (dezessete vírgula quatorze por cento), isso demonstra que ainda necessitam de um estímulo emitido pelo

professor para utilizarem a informática como ferramenta de estudo e pesquisa. Chama a atenção o fato da opção “por prazer e diversão” ter ficado em segundo lugar com apenas 22,85% (vinte e dois vírgula oitenta e cinco por cento).

Temos nessa aferição motivo para uma preocupação na concepção apresentada pelos investigados, pois se de um lado para o caráter utilitário da rede necessitam de um estímulo externo emitido pelo professor, do outro lado também apresentam um baixo índice no concernente as possibilidades lúdicas e de prazer que podem ser vivenciados nas múltiplas opções presentes no universo virtual. Aliás, o estudo / pesquisa e o prazer / diversão necessitam estarem associados. Mas, o que fica explícito é um baixo nível de compreensão das possibilidades e uma pouca utilização da informática ou mesmo nenhuma em alguns casos.

Tabela 3: Caso tenha marcado a opção “para realizar leituras” na questão anterior, determine que tipos de leitura (crônicas, poesia, notícias, etc.) e em quais sites:

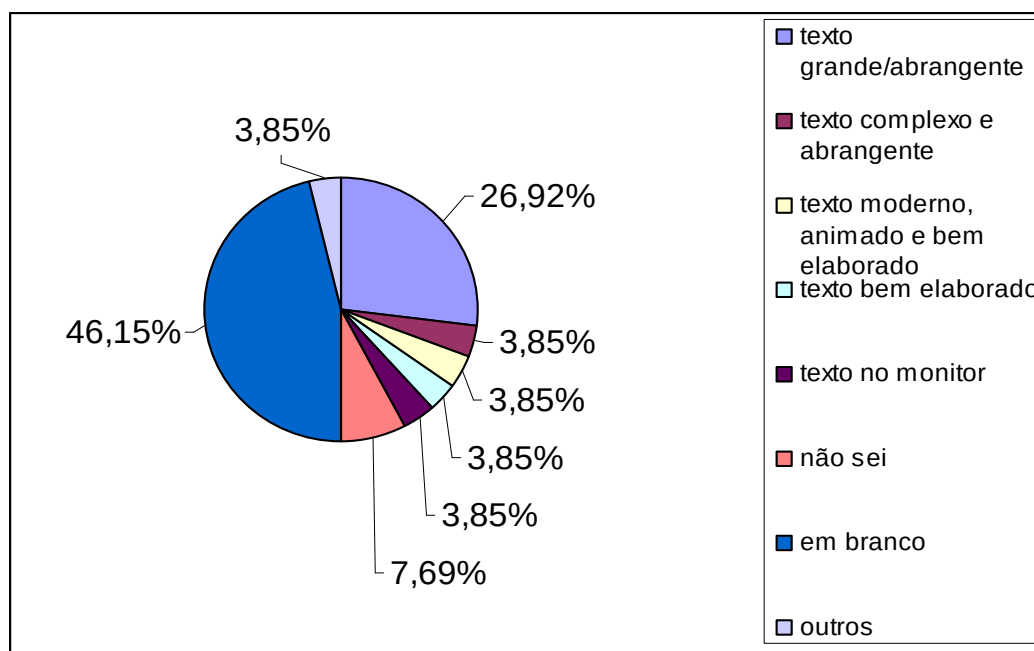
TIPOS DE LEITURAS	SITES
Poesias	Não especificou
1 Notícias e 2 poesias	1 “último segundo” (?) 2 não especificou
Notícias, crônicas e poemas	Não especificou
Notícias	Google
Notícias e poesias	Cadê
Notícias	Do New York Time, Jornal Nacional e Record.
Em branco	76,92%

Procuramos nessa questão saber que tipo de leituras e em quais sites eram realizadas. De início temos uma contradição com a questão anterior, já que a opção de utilizar a internet “para fazer leituras” teve índice zero, mas, mesmo assim, 76,92% (setenta e seis vírgula noventa e dois por cento) deixaram em branco e 23,08% (vinte e três vírgula oito por cento) responderam. No entanto, apesar de responderem que faziam leituras na internet de “notícias”, “poesias”, “crônicas” e “poemas”, entre as centenas de possibilidades de sites específicos, apenas dois foram citados: o google e o cadê.

Nas questões seguintes investigamos o conhecimento em relação à linguagem, conceito e a compreensão inerente aos elementos da cibercultura, tais como: hipertexto, blog e-mail, chat e universo virtual.

Defina sua compreensão sobre os seguintes temas:

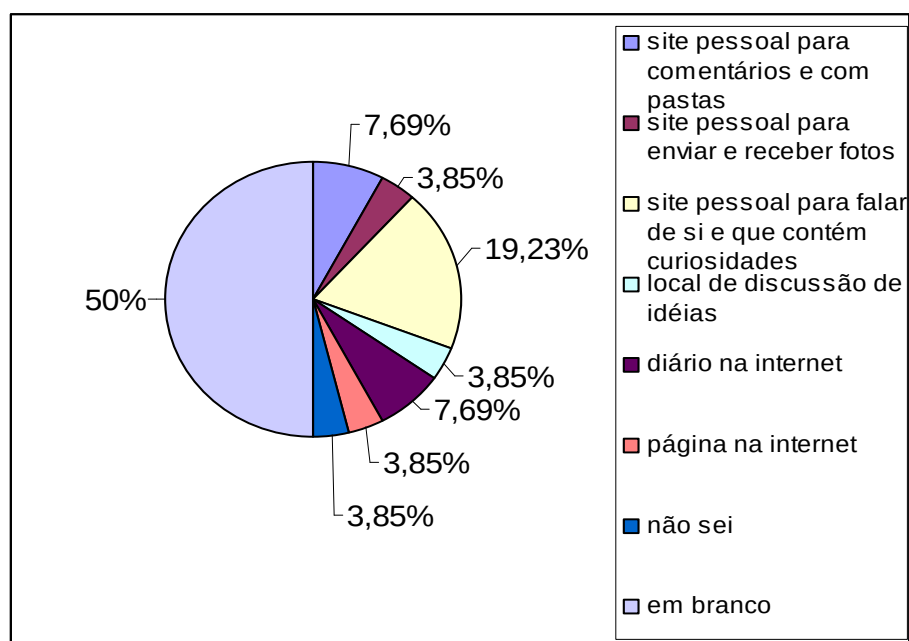
Gráfico 20: Hipertexto:



Em relação à compreensão do que seja hipertexto, apenas “texto no monitor”, com 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento), e “texto moderno, animado e bem elaborado”, também com 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento), projetam, apesar de incompletos, alguma compreensão do que seja o termo proposto.

A maioria, com 46,15% (quarenta e seis vírgula quinze por cento), deixou em branco e o restante, perfazendo um total de 46,15% (quarenta e seis vírgula quinze por cento), foram respostas sem sentido ou que não correspondiam à definição proposta.

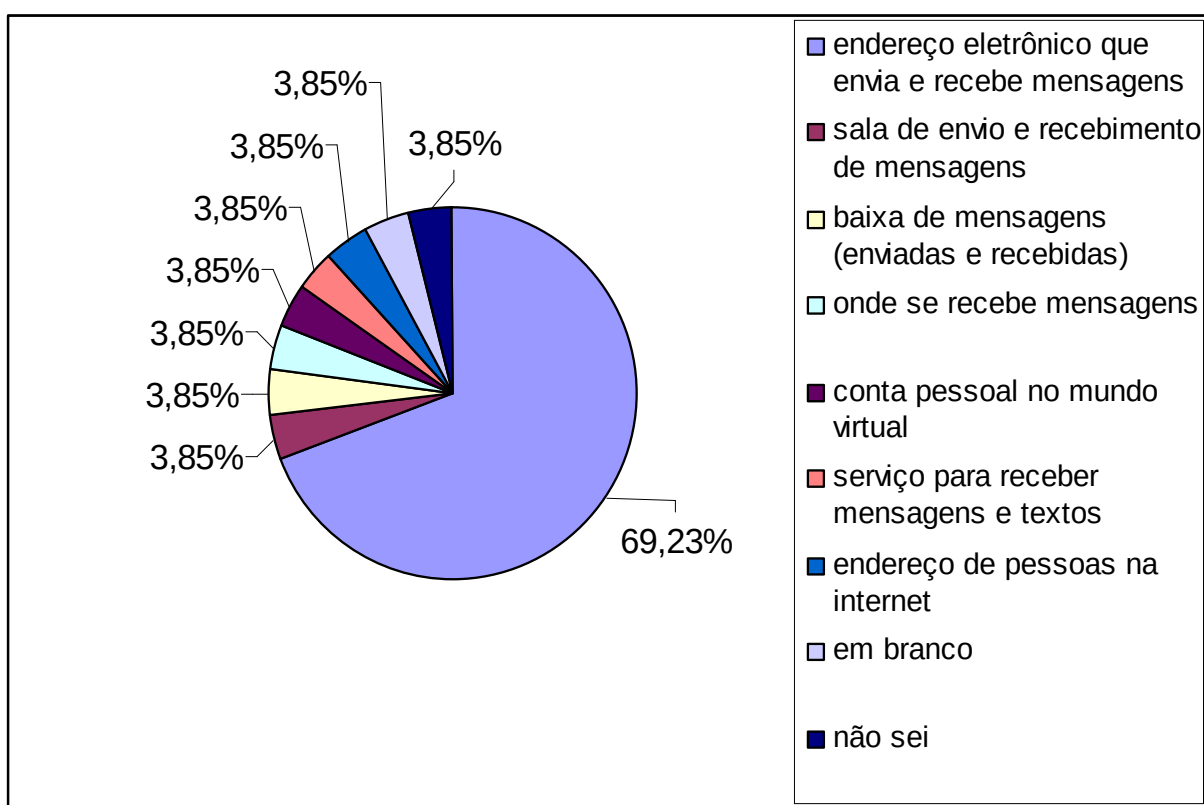
Gráfico 21: Blog:



Na definição de “blog”, 50% (cinquenta por cento) deixaram em branco e 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento) responderam que não sabiam. O restante,

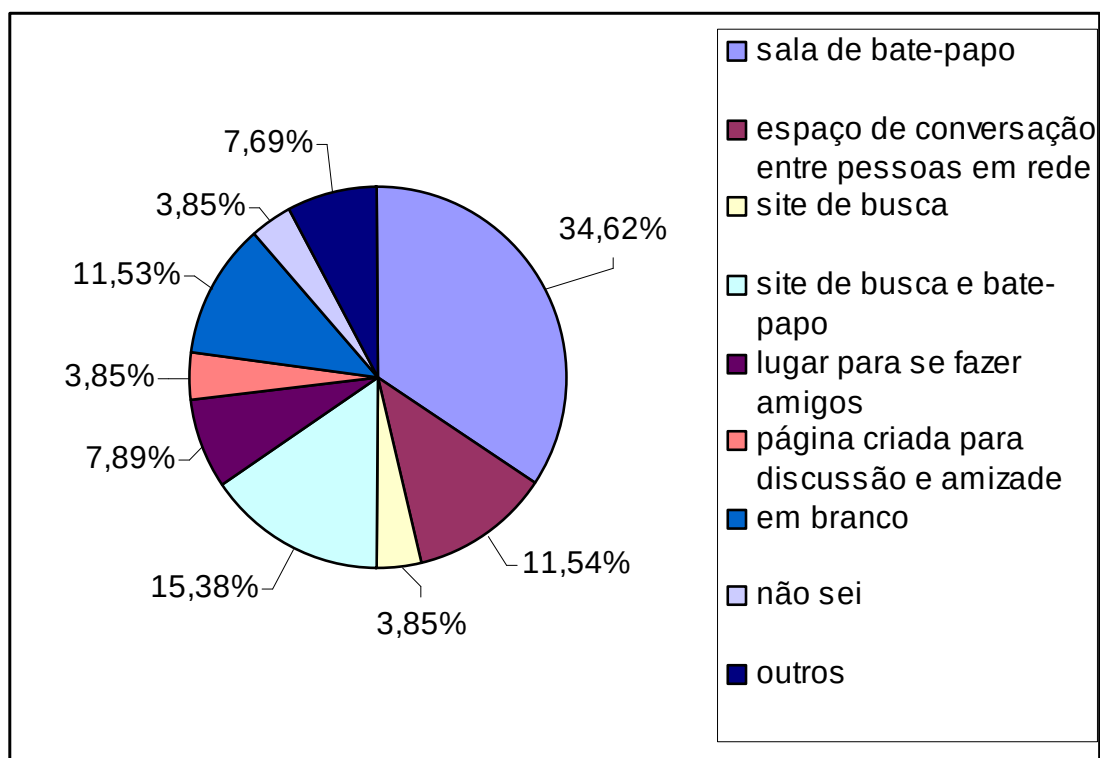
representando um percentual de 46,15% (quarenta e seis vírgula quinze por cento), deram respostas entre corretas e aceitáveis na significação do termo.

Gráfico 22: E-mail:



No concernente a compreensão sobre o que é “e-mail”, apesar da popularização do termo, pedido até mesmo em cadastros e em matrículas de muitos estabelecimentos de ensino, a maioria, com 69,23 (sessenta e nove vírgula vinte e três por cento) deixou em branco, já 3,85% (três vírgula oitenta e cinco por cento) afirmaram que não sabiam e apenas 26,92% (vinte e seis vírgula noventa e dois por cento) demonstraram conhecimento efetivo sobre o correio eletrônico.

Gráfico 23: Chat:



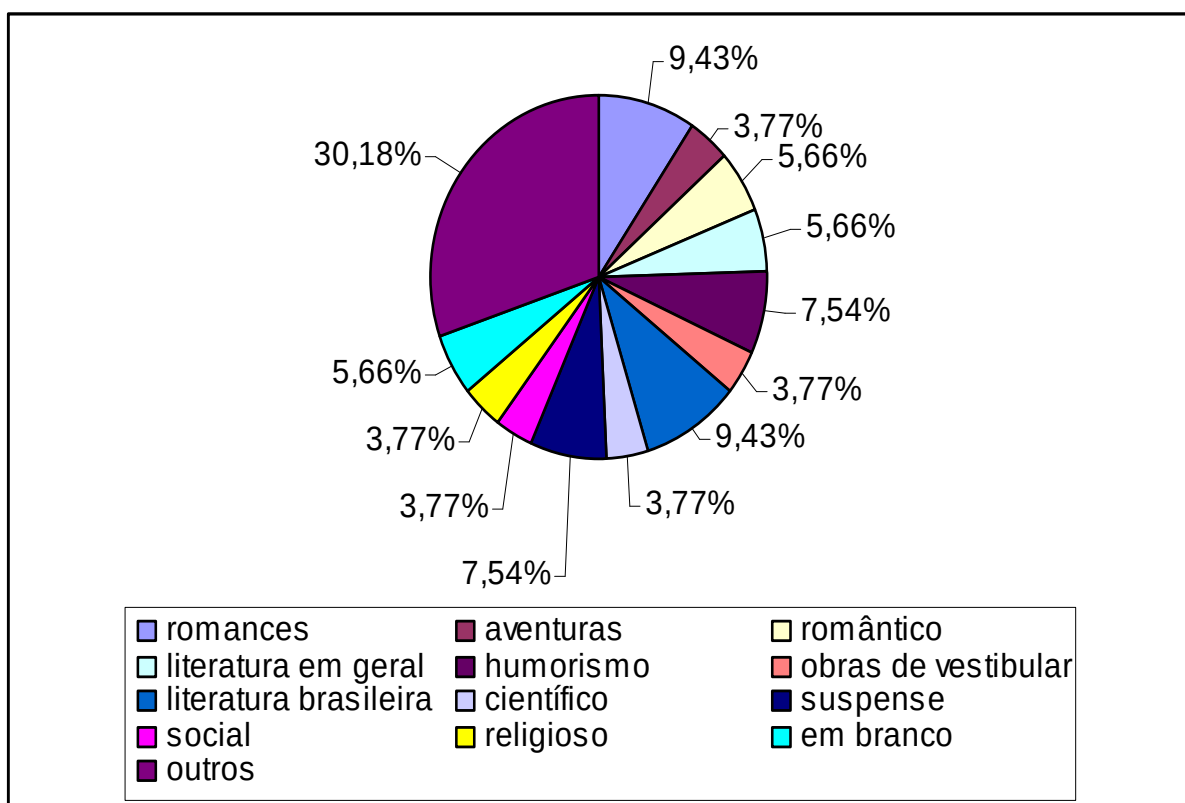
Com relação ao conhecimento sobre “Chat”, a maioria, 57,69% (cinquenta e sete vírgula sessenta e nove por cento), incluindo nesse percentual as respostas “em branco”, “outros” (respostas sem relação nenhuma com a questão proposta) e “não sei”, deram demonstração de desconhecerem o significado do termo em tela. Já 42,31% (quarenta e dois vírgula trinta e um por cento), deram respostas que podem ser consideradas reveladoras de conhecimento.

Essas questões sobre o conhecimento da linguagem dos elementos inerentes ao universo da cibercultura deixou explícito, que apesar de serem alunos(as) concluintes do ensino médio, a maioria não guarda identidade e conhecimento com as possibilidades existentes na inteligência informacional. O que preocupa nessa aferição,

é o fato de que investigamos alunos que foram convidados para compor o grupo operativo, justamente porque afirmaram anteriormente, na formação do grupo, que apresentavam o pré-requisito de demonstrarem alguma identidade com os recursos da informática.

Que tipos de livros/temas você gostaria de ler?

Gráfico 24: Principais livros/temas relacionados



Com essa questão procuramos saber quais seriam os interesses dos alunos(as) integrantes do grupo em relação a leitura, para a partir daí selecionarmos os textos que seriam trabalhados nos encontros ao longo do semestre letivo. Aliás, como vimos anteriormente na fundamentação teórica, esse é um dos princípios de uma pedagogia da leitura: partir dos interesses e necessidades dos alunos(as).

Apesar de não ter citado nenhum título de livro, ao final da aplicação dos questionários, ouvi um relato de uma aluna afirmando que estava tentando ler Castro Alves, já que sua obra “Espumas Flutuantes” estava na relação indicada pela COPERVE para ser cobrada no vestibular, ao nível de análise e interpretação. Ela afirmou que “as poesias eram muito chatas”, “a linguagem era difícil” e que “não estava entendendo nada”. Decidi então para o próximo encontro iniciar com textos desse poeta.

Um capítulo a parte, o que não é o caso por não ser nosso objetivo, seria a parte gramatical, quer seja ao nível da ortografia, concordância ou acentuação. Para demonstrar podemos pinçar alguns exemplos, tais como: “altor”, “expreça”, “variaz”, “informasão”, “indereços”, “rômance”, “grandes texto”. Talvez aqui tenhamos a máxima popular de que “quem não lê, não escreve”, ou, admitimos: quem não lê ou lê pouco tem dificuldades para escrever.

Na sequência desse estudo passaremos a analisar o trabalho desenvolvido pelo grupo, no concernente a construção das leituras contextualizadas, críticas e interpretativas, fortalecidas com o suporte da ferramenta computacional.

5.2 PELAS VEREDAS DAS LEITURAS: UM CAMINHAR COLETIVO

Como escrevemos anteriormente, devido ao relato feito pela aluna sobre as dificuldades que estava encontrando para ler e compreender a poesia de Castro Alves, optamos por iniciarmos com a leitura do Poeta dos Escravos, fato que teve a concordância unânime do coletivo grupal.

No entanto, antes de iniciar uma contextualização e uma perspectiva interdisciplinar com o texto, ao nível de uma avaliação de controle inicial das capacidades de compreensão e interpretação de texto, entregamos dois textos do aludido poeta que constam na obra de Cereja (2002), obra essa indicada na relação bibliográfica da COPERVE, destinada ao ensino médio.

Com a concordância do grupo, portanto, iniciamos aplicando os textos para que respondessem as questões propostas e entregassem em seguida. Os resultados dessa avaliação veremos mais a frente (capítulo 5.3), junto com a aferição que fizemos ao final do semestre (encerramento das atividades do grupo) justamente para comparar os resultados obtidos no início e ao final. Optamos por um texto com características lírico-amorosa e outro com características político-social, justamente as duas faces da produção poética de Castro Alves. Para uma sintonia com o que foi vivenciado pelo grupo, vejamos a seguir os dois textos e as respectivas questões propostas transcritas de Cereja (2002). O primeiro texto trata-se do poema “Boa noite”:

Boa noite, Maria! Eu vou-me embora.
A lua nas janelas bate em cheio.
Boa noite, Maria! É tarde... é tarde...
Não me apertes assim contra teu seio.

Boa noite! ... E tu dizes - Boa noite.
Mas não digas assim por entre beijos...
Mas não mo digas descobrindo o peito,
— Mar de amor onde vagam meus desejos!

Julieta do céu! Ouve... a calhandra
já rumoreja o canto da matina.
Tu dizes que eu menti? ... pois foi mentira...
Quem cantou foi teu hálito, divina!

Se a estrela-d'alva os derradeiros raios
 Derrama nos jardins do Capuleto,
 Eu direi, me esquecendo d'alvorada:
 "É noite ainda em teu cabelo preto..."

É noite ainda! Brilha na cambraia
 — Desmanchado o roupão, a espádua nua
 O globo de teu peito entre os arminhos
 Como entre as névoas se balouça a lua. . .

É noite, pois! Durmamos, Julieta!
 Recende a alcova ao trespalar das flores.
 Fechemos sobre nós estas cortinas...
 — São as asas do arcanjo dos amores.

A frouxa luz da alabastrina lâmpada
 Lambe voluptuosa os teus contornos...
 Oh! Deixa-me aquecer teus pés divinos
 Ao doudo afago de meus lábios mornos.

Mulher do meu amor! Quando aos meus beijos
 Treme tua alma, como a lira ao vento,
 Das teclas de teu seio que harmonias,
 Que escalas de suspiros, bebo atento!

Ai! Canta a cavatina do delírio,
 Ri, suspira, soluça, anseia e chora. . .
 Marion! Marion!... É noite ainda.
 Que importa os raios de uma nova aurora?!...

Como um negro e sombrio firmamento,
 Sobre mim desenrola teu cabelo...
 E deixa-me dormir balbuciando:
 — Boa noite! — formosa Consuelo.
 (Castro Alves, in Cereja: 2002, p. 141)

As questões propostas, sobre esse texto transcrito da obra de Cereja (2002),
 indicada pela COPERVE, foram as seguintes:

1. “A propósito da relação amorosa presente no texto, responda:
 - a) Que reação tem a mulher amada diante da afirmação de seu amante de que vai embora?
 - b) O que essa reação da amante difere da de outras mulheres das gerações românticas anteriores?
2. Da Quinta estrofe em diante, a sensualidade da cena amorosa aumenta.
 - a) Retira dessa estrofe as expressões que caracterizam eroticamente a mulher amada.
 - b) Indique, na Quinta, Sexta estrofes, o tipo de percepção sensorial que predomina em cada uma delas.
3. Na nona estrofe, ocorre uma espécie de clímax da relação entre os amantes, sugerida pela palavra delírio. É um estado de embriaguez amorosa, em que predominam as sensações: um momento mágico que, na concepção romântica, deveria ser paralisado para que o casal o vivesse eternamente, enquanto o tempo corresse lá fora. Releia essa estrofe e destaque dela:
 - a) Um verso que confirma as sensações ou sentimentos contraditórios durante o estado de delírio.
 - b) As expressões que confirmam o desejo romântico de perpetuar o instante de gozo.
4. Observe o emprego da expressão “boa noite” na primeira e décima estrofes e indique alteração de sentido que sofre a expressão de uma estrofe para a outra.
5. Ao longo do poema, o eu lírico chama a mulher amada de diferentes nomes: Maria, Julieta, Marion e Consuelo. Todas elas são personagens de histórias de amor de escritores europeus. Com que finalidade o eu lírico atribui essa multiplicidade de nomes à mulher amada? Dê uma interpretação possível.” (CEREJA, 2002, p. 142)

O segundo texto foi a quarta parte do “Navio Negreiro”, poema épico de cunho abolicionista, marcado pela indignação e pelo caráter de denúncia social. Vejamos:

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presas nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!

Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
 Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

(CASTRO ALVES in CEREJA, 2002, p. 139)

Vejamos as questões propostas para esse texto, para, assim, percebermos como convidam os leitores a um “mergulho no texto”, percebendo a sua plasticidade e o seu conteúdo, dentro de uma perspectiva analítica e interpretativa:

1. “O texto revela grande força expressiva em virtude de sua plasticidade, criada a partir das fortes imagens e das sugestões de cor, som e movimento que envolve a cena. A

fim de constatar esses recursos, responda:

- a) A que se referem às metáforas “a orquestra” e “a serpente”?
 - b) Duas cores são postas em contraste na primeira e na segunda estrofe. Quais são elas e o que representam?
 - c) Observe a primeira, terceira, quarta e quinta estrofes e destaque delas palavras ou expressões que sugiram movimento.
 - d) Observe a primeira e a terceira estrofes e destaque delas palavras ou expressões que se associem a sonoridade.
2. Acentuando a plasticidade do texto, por duas vezes o poeta aproxima as idéias de som e movimento, empregando as palavras orquestra e dança, como se houvesse uma dança dos escravos ao som da orquestra. De acordo com o texto, explique que tipo de dança realizam os escravos.
3. Além da antítese, a hipérbole também foi empregada nessa poesia de Castro Alves. A hipérbole é uma figura de linguagem que se caracteriza pelo exagero na expressão. Destaque da primeira estrofe três hipérboles e indique que função emocional ou psicológica têm no texto.
4. O poema ‘O navio negreiro’ tem uma finalidade política e social evidente: a erradicação da escravidão no Brasil. De que modo o poeta procura atingir o público e convencê-lo de suas idéias: com argumentos racionais a exploração das emoções? Justifique”. (Cereja:2002, p. 140)

Ao terminarem a tarefa inicial de avaliação retomamos as discussões, dentro de

uma formação circular. Demos oportunidade para que cada um expressasse o que sabiam sobre Castro Alves. Poucos falaram e havia uma ansiedade para que eu realizasse a análise e interpretação e desse “todas as respostas” para conferirem se haviam “acertado” ou não. Foram quase unânimes as afirmações de que os textos eram “complicados” e as questões “difíceis”,

Iniciamos então uma reflexão expondo que antes de irmos para o texto precisávamos conhecer o seu contexto; o período histórico em que foi produzido; as características inerentes a essa época que definem justamente “o estilo de época”; aspectos da vida do autor e suas características para então finalmente podermos ir “saborear” o texto. Inicialmente com uma leitura despreocupada e prazerosa como em um “namoro”, depois então um aprofundamento, um reler com outros olhos, marcar o texto, ver a sua plasticidade estética (forma, cromatismo, figuração, métrica, sonoridade, ritmo, rimas), ver o seu vocabulário, ver as características de época, as características do autor com seus traços existenciais amolgados ao conteúdo. Enfim, “casar” com texto.

Informados que Castro Alves era um autor do período romântico, convidei-os para “viajarem” a sua época, no caso o século XIX. Essa contextualização do texto é verticalizadora do ato de ler, afinal como afirmou Freire(1993, p. 22)

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre a sua época.

Daí iniciamos uma contextualização histórica sobre o Romantismo. Antes, procurando ampliar a compreensão deles sobre o significado dessa relação interdisciplinar entre a História e a Literatura e a sua importância para evitarem as “decorebas”. Indagamos então: por que Castro Alves falava tanto em liberdade? Ou por que o Romantismo cultivou um nacionalismo tão exacerbado, como é o caso da própria “Canção do Exílio” (“Minha terra tem palmeiras / Onde canta o Sabiá”...) de Gonçalves Dias ou o indianismo idealizado de José de Alencar e em tantos outros exemplos? (fui interrompido: “Professor vamos ver esses textos também?” Respondi que sim esses e outros que desejassem), ou ainda por que o sentimentalismo acentuado e o individualismo são tão marcantes nesse estilo de época? Essas respostas e muitas outras serão respondidas se formos “beber” na fonte do contexto histórico.

Assim, passamos a refletir sobre as origens do Romantismo, o contexto mundial e o contexto brasileiro. Tendo gênese no século XVIII, era fundamental que compreendessem os ideais libertários contra o absolutismo, o liberalismo, a Revolução Francesa, as lutas nacionalistas de independência de diversas nações, a ascensão política e social da burguesia, cujo Romantismo era uma expressão artística. Já no contexto brasileiro, o surgimento da imprensa e das primeiras universidades, os anseios de independência política, as lutas abolicionistas e o desejo de um projeto de nacionalidade, dos quais os autores da época foram intérpretes.

Após os comentários de apresentação da contextualização, todos concordaram que precisavam ler e aprofundar esses conhecimentos. “Até porque cai no vestibular”, argumentou um dos alunos. “Não só por isso”, retruquei, “esse conhecimento vai fortalecer vocês também na compreensão da literatura, na capacidade de identificar e

compreender as características do estilo de época. E o conhecimento é um alimento e uma força viva”. Utilizei muitos argumentos como esse, procurando que percebessem na leitura e nos estudos um sentido maior além do vestibular, esse, aliás, era talvez a maior preocupação deles.

Propus então que o grupo pesquisasse na internet cada um daqueles tópicos sobre o século XVIII e o início do século XIX, no próximo encontro trariam textos, imagens e informações do que haviam encontrado e cada um partilharia com os demais membros do grupo. Falei sobre a utilização dos sites de busca e citei alguns onde poderiam acessar textos e imagens. Também ficou acertado que só após essa atividade de análise histórica é que passaríamos para a compreensão das características românticas.

Como ocorreu em todos os encontros, iniciamos o encontro seguinte com uma formação circular e com uma retrospectiva e avaliação do encontro passado. A avaliação foi excelente e todos se diziam interessados com o grupo. Pedi que ficassem a vontade e falassem também de outros assuntos, inclusive de dificuldades ou problemas que por acaso estivessem enfrentando, “Afiml somos um grupo de estudos, mas também precisamos fortalecer os laços de amizade e solidariedade”, argumentei. Em relação à pesquisa na internet acertada no encontro anterior, apenas quatro fizeram e trouxeram textos e algumas imagens. Muitos alegaram dificuldades de acesso ao computador, impressora quebrada, entre outros motivos. Lembrei que nada era obrigatório e ninguém precisava se justificar.

Os textos trazidos foram lidos coletivamente na formação circular, e as interrupções iam sendo feitas livremente para que houvesse perguntas e/ou

comentários. Ao término desse encontro duas coisas ficaram acertadas no grupo: primeiro, a partir do próximo encontro até o último, reservaríamos um tempo na abertura dos encontros e cada componente poderia trazer qualquer texto que desejasse, fosse uma poesia, uma notícia que marcou, uma crônica, etc. para apresentar ao grupo; segundo, o texto também poderia – estimulei bastante esse tópico – ser de autoria do próprio aluno(a).

No encontro seguinte, já que havíamos compreendido o contexto histórico do Romantismo, iríamos compreender, através de alguns textos dos autores românticos, as suas características, novamente ficou acertado que iriam pesquisar na internet, dessa vez as características românticas.

Novamente poucos textos foram trazidos, três de autores românticos e uma poesia de uma aluna. Pedi a mesma que apresentasse o texto para o grupo por ocasião do momento inicial, mas ela recusou afirmando “ter vergonha”. Falei da competência de falar em público e sua importância no contexto atual. Também dei meu depoimento pessoal, afirmando que era muito tímido e no início foi muito difícil “encarar” o público. Disse também que só superávamos nossos medos se os enfrentássemos, “senão seremos eternamente medrosos”, afirmei. Fiz então um “trato” com a aluna: como era a primeira vez, eu apresentaria a poesia dela para o grupo, da próxima vez ela leria. Assim ficou acertado e assim aconteceu.

Ao término do que ficou chamado de “primeiro momento dos encontros” - destinado à avaliação do anterior, depoimentos diversos e apresentação de textos trazidos pelos componentes do grupo, de autoria pessoal ou não – iniciamos a reflexão sobre as características românticas. Juntamos os três textos trazidos pelos alunos

pesquisados na internet aos que levei e distribuimos no coletivo.

A cada característica que era apresentada e explicada, os alunos exemplificavam através de diversos fragmentos textuais. Por exemplo, a visão idealizada do índio: “Sou bravo, sou forte / Sou filho do Norte / Meu canto de morte / Guerreiros Ouvi”; o “mal do século”: “Descansem o meu leito solitário / Na floresta dos homens esquecida. / À sombra de uma cruz, e escrevam nela: / - Foi poeta – sonhou – e amou na vida.”; escapismo temporal na infância idealizada: “Oh! Que saudades que tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!”; religiosidade: “Amo-te, oh cruz, no vértice firmada / De esplêndidas igrejas”; “condoreirismo”, poesia declamatória: “Era um sonho dantesco... O tombadilho / Que das luzernas avermelha o brilho, / Em sangue a se banhar”; sentimentalismo e sofrimento amoroso: “Dizei vós, ó meus amigos, / Se vos perguntam por mi, / Que eu vivo só da lembrança / De uns olhos cor de esperança, / De uns olhos verdes que vi!”.

Assim, foram analisadas e identificadas várias outras características, quer com textos em versos ou em prosa. Daí, já compreendidos, portanto, o contexto histórico e as características do “estilo de época”, fui atender a expectativa de analisar e interpretar os dois textos que serviram como referência para obter uma avaliação prognostica, apresentados no início desse capítulo, ou seja, a quinta parte do poema “Navio Negreiro” e “Boa noite”, ambos de Castro Alves. Queriam “respostas” para saberem se haviam “acertado” as questões propostas, voltei a afirmar que esse não era o caso, o que importava era a leitura, as análises e as reflexões subjacentes.

Mostrei também que agora com os novos conhecimentos sobre o Romantismo e sobre a vida do “Poeta dos Escravos”, o texto já teria novos fundamentos e “revelações”

para fazer, seria mais fácil compreendê-lo. Antes da discussão sobre cada questão e as possíveis respostas, comecei a indagar sobre as dúvidas inerentes ao vocabulário do texto. Foram muitas as dúvidas apresentadas: “turbilhões”, “espectros”, “dantesco”, “alcova”, “voluptuosa”, entre outras. Combinamos então que a partir do encontro seguinte quem pudesse traria um dicionário, isso para fortalecer a compreensão da leitura e ampliar o vocabulário.

Relemos o primeiro dos textos utilizados na avaliação inicial e começamos a discussão sobre as questões. Adotamos a seguinte dinâmica: um dos membros lia a questão em voz alta e em seguida voluntariamente cada aluno(a) colocava as dúvidas e as possíveis respostas, só então eu fazia a minha reflexão sobre a mesma. Muitos ficaram surpresos ao perceberem então que o texto metaforicamente tratava de um enlace sexual, com um envolvimento gradual entre os amantes.

Com uma apelação plástica e sensorial que inicia com a visão (“Mas não me digas descobrindo o peito”), passando pela audição (“Das teclas de teu seio que harmonias, / Que escalas de suspiros, bebo atento!”), olfato (“Rescende a alcova ao trespalar das flores”), tato (“Oh! Deixa-me aquecer teus pés divinos / Ao doudo afago de meus lábios mornos.”) e o ápice da relação em uma explosão orgástica representada por uma gradação crescente (“Ri, suspira, soluça, anseia e chora...”).

Discutiu-se, além das questões propostas, o papel das mulheres na sociedade do século XIX e a visão sobre elas na literatura romântica. Desde a visão das virgens intocáveis e inatingíveis (“Ó minha virgem dos errantes sonhos” ou “Não te rias de mim, meu anjo lindo! / Por ti – as noites eu velei chorando, / Por ti – nos sonhos morrerei sorrindo!”) encontradas destacadamente na segunda geração com Álvares de Azevedo

e com Casimiro de Abreu até a mulher libertária e concreta apresentada em Castro Alves. Essa discussão também foi geradora de pedidos para estudar textos dos autores citados e de acatarem minha sugestão de pesquisarem no ciberespaço as lutas e as conquistas das mulheres no século XIX e na atualidade.

Nas discussões sobre as resposta do segundo texto utilizado na avaliação inicial, no caso a quinta parte do poema “Navio Negreiro”, ficou claro a falta de domínio sobre os recursos constitutivos da arte poética, tais como: esquema de rimas, ritmo, versificação / metrificação, plasticidade e figuração. A partir do texto esses elementos passaram a serem explicados e exemplificados. Procurando reforçar a compreensão desses elementos, isso para que tivesse mais alcance e amplitude à leitura sobre poesias, combinamos que iriam pesquisar na internet o tema “Teoria Literária” ou “Teoria Poética”.

Além disso, pedi e acatarem que assistiriam ao filme “O Carteiro e o Poeta” (direção de Michael Radford, produção 1994, Miramax Films). Para motivá-los falei sobre a força e a beleza da película. Nesse filme o poeta chileno Pablo Neruda, perseguido pela ditadura militar do seu país, é exilado em uma pequena ilha na Itália. Lá um desempregado, personagem de nome Mário, homem simples e humilde, por ser um dos poucos habitantes da ilha que sabia ler, é contratado como carteiro extra, encarregado de cuidar da correspondência do poeta, e gradativamente entre os dois se forma uma sólida amizade.

O humilde carteiro percebe o clima romântico vivido por Neruda com a sua amante, descobre que ele também era conhecido como “Poeta do Amor e das Mulheres”, lê alguns dos seus versos, ao mesmo tempo em que ele próprio, se

apaixona por uma belíssima morena, habitante da ilha. No entanto, ele não sabia como declarar o seu amor por ela nem como poderia conquistá-la. Pede ajuda ao seu amigo poeta, solicitando então que Neruda escrevesse uma poesia para ele presentear a sua amada. Foi quando, para sua surpresa, o poeta afirma que ele mesmo poderia escrever sua própria poesia.

“Escolha alguma metáfora para ela”, orienta Neruda, “O que é uma metáfora?” Indaga o humilde carteiro. Assim, tem início uma metamorfose na personagem, começa a descobrir a poesia e até mesmo a apreender a beleza da ilha, que antes ele não conseguia perceber.

Sabemos que a leitura de um filme ou de qualquer outra obra de arte sempre nos indica, de algum modo, o ponto de vista pelo qual ele pode ser abordado, ou seja, seu tema, a questão que pretende tratar. No caso desse filme, temos a crença na capacidade do indivíduo de superação dos limites impostos pelas circunstâncias políticas e sociais. Mas, antes de começar a agir é necessário que o indivíduo tenha consciência de sua situação real. No filme, em uma perspectiva política, isto só acontece com Mário depois da leitura de uma poesia de Neruda, que trata da angústia do homem frente à vida comum. Eis a poesia de Neruda exibido no filme em foco:

Vou ao cinema, passo no alfaiate, / mas acontece que me sinto
enrugado e entorpecido / como um cisne grande e confuso / na
superfície de um oceano de fracassos e causas. / o cheiro da barbearia
me desperta e grito: / Assassinato! Estou cansado de ser apenas um
homem.

Após ser motivado pelo poeta e por sua poesia, o personagem inicia a invenção

de novos caminhos de vida: há um despertar de sua capacidade criativa como poeta e de sua consciência política, como um ser histórico capaz de reagir contra os opressores, capaz de agir pelas transformações sociais. Aproveitamos, portanto, o debate com o grupo sobre esse filme para de um lado, perceberem a construção formal e estética da poesia, e do outro, perceberem a sua força dialética na construção de um leitor. Em ambos os sentidos, o que queríamos era que percebessem as possibilidades das leituras para o indivíduo no plano intelectual e existencial.

Encerrado esse debate também veio a solicitação de leituras e análise e interpretação de textos de Neruda. Como havia feito anteriormente, sugeri então que pesquisassem na internet a vida e a obra do poeta chileno e trouxessem textos e imagens para o nosso encontro. Foi quando alguém do grupo colocou uma questão sobre o vestibular. Afirmou que havia um programa de Literatura para ser estudado e uma relação de textos determinados pela COPERVE que precisariam ler, assim sendo, “não podemos perder tempo e deveríamos ir mais rápido com as leituras”.

Colocamos então que, primeiro, ninguém pode estudar Literatura ou qualquer outra disciplina sem construir leituras contextualizadas, críticas e interpretativas; segundo, o programa e os textos indicados COPERVE não invalida outras leituras que vêm se somar e ampliar a visão cultural, tão necessária para concursos dessa natureza. Lembrei então uma frase de Machado de Assis: “tu tens pressa de envelhecer e a vida anda devagar” (ASSIS, 1992, p. 33). Afirmei que iríamos ao ritmo do grupo, o ritmo necessário para ninguém se perder.

Assim, ficou pactuado que faríamos paralelamente as leituras e estudos dos textos indicados para o vestibular às leituras de textos diversos, como já estavam

fazendo, de várias fontes e disciplinas de acordo com as curiosidades e necessidades que fossem surgindo, incluindo aí os textos produzidos pelos próprios participantes do grupo. Desta forma, com o decorrer do processo, apreciamos textos oriundos de diversos sites, de várias revistas e jornais.

Em relação aos textos indicados para o vestibular da UFPB, pactuamos que seguiríamos a metodologia adotada quando estudamos o Romantismo: discussões coletivas, pesquisas na internet sobre o contexto histórico e as características de cada estilo de época, toda análise e reflexão partindo dos textos arregimentados pelo coletivo grupal. Assim, seguiríamos uma cronologia, iniciando com a compreensão e os textos do século XVII, inerentes ao Barroco, até o nosso século, quando mergulharíamos no contexto e nos textos modernistas, perpassando um cruzamento entre a evolução histórica das artes e das ciências. Como esse estudo foi desenvolvido é o que veremos a seguir no capítulo 5.2: “Transformações históricas e culturais: viajando através dos textos”.

5.3 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS: VIAJANDO ATRAVÉS DOS TEXTOS

Para iniciarmos no grupo uma compreensão do século XVII e estudarmos o primeiro movimento artístico-cultural do Brasil, cronologicamente o Barroco, conforme ficou coletivamente decidido, apresentei para leitura e discussão, um texto daquele que é considerado como o primeiro poeta brasileiro (CEREJA, 2002), ou seja, o baiano Gregório de Matos. No caso apresentei como texto gerador, o soneto “A Jesus Cristo

Nosso Senhor” e um conjunto de questões de análise e interpretação sobre o mesmo (vide anexos). Verificamos que o estilo dessa época, o Barroco, é marcado pela dualidade conflituosa entre pecado e perdão (“Pequei Senhor, mas não porque hei pecado / Da Vossa alta clemência me despido; / Porque quanto mais tenho delinqüido, / Vos tenho a perdoar mais empenhado”) (MATOS in CEREJA, 2002, p. 58), entre matéria e espírito, entre a concepção medieval e renascentista.

Na busca de compreender o porquê dessa concepção de arte e dessa visão conflituosa de mundo, isso instigados inicialmente pelas questões de análise e interpretação textual referentes ao texto gerador, pesquisaram na rede mundial de computadores as duas visões de mundo que se chocavam no contexto histórico. No caso, estudaram o Renascimento, com sua visão clássica e antropocêntrica e estudaram a Contra Reforma, com a sua visão medieval e teocêntrica.

Através de sites sobre a arte barroca, os alunos(as) depreenderam a riqueza de detalhes, os contrastes complexos, a profusão entre sombras e luzes, o transitar entre o sacro e o profano. Assim, visualizaram as pinturas de Caravaggio, Tintoretto e Van Dyck. Conheceram a vida e a escultura de Antônio Francisco Lisboa, o “Aleijadinho”. Leram sobre Vivaldi e Handel, bem como, ouviram algumas de suas músicas e ficaram entusiasmados com “As Primaveras” e “Aleluia”. O grande limite dessas pesquisas foi o fato de não dispormos na ocasião de um computador para uma “navegação” coletiva “in loco”, as mesmas foram individuais, e poucos participantes do grupo a realizaram.

Na sequência cronológica, a “viagem” então foi ao século XVIII para o conhecimento do Arcadismo ou estilo Neoclássico. Para tanto utilizamos como texto gerador a “Lira 77” (vide anexos), de Tomás Antônio Gonzaga e alguns excertos de

outros textos, todos retirados de Cereja (2002), acompanhados por questões de análise e interpretação. Foi assim que surgiram os questionamentos sobre o porquê da arte setecentista valorizar a simplicidade da vida campestre e dos pastores (“Podem mui bem cobrir as carnes nossas / as peles dos cordeiros mal curtidas, / e os panos feitos com as lãs mais grossas.”), a contestação aos valores urbanos da nobreza (“Se o bem desta choupana pode tanto, / que chega a ter mais preço, e mais valia, / Que da cidade o lisonjeiro encanto.”), a presença dos ideais iluministas (“Consiste o ser herói em viver justo; / E tanto pode ser herói o pobre, Como o maior augusto.”) (GONZAGA in CEREJA, 2002, p. 69 – 71).

Do texto fomos para o contexto histórico. Para tanto, pactuamos que pesquisariam, através da internet, sobre o iluminismo, a Revolução Francesa e as idéias dos filósofos Voltaire, Montesquieu e Rousseau. Assim, compreenderam o que era o iluminismo e como o conjunto de suas idéias chocavam-se frontalmente contra duas instituições poderosas da estrutura social de então: o Estado absolutista e a Igreja, já que no plano político eram contrários ao poder absoluto e autoritário e no plano religioso defendiam a razão contra as idéias dogmáticas. Compreenderam, ainda, as ligações entre os ideais daquele século e a nossa contemporânea organização política e social.

Foi nesse contexto que surgiu o Arcadismo, voltado para um novo público consumidor, formado pela burguesia que se desenvolvia e pela classe média. Como expressão artística dessas camadas sociais, essa escola literária identifica-se com as idéias iluministas e veicula-as sob a forma de valores que se opõem ao tipo de vida levado pelas cortes aristocráticas e à arte que consumiam, no caso o rebuscado estilo

Barroco. Daí a valorização da vida no campo em oposição à vida urbana (puro “fingimento poético”, já que todos os autores árcades eram burgueses e habitavam nas cidades), a humildade para contestar os gastos exorbitantes da nobreza, a linguagem simples e direta em oposição à linguagem trabalhada e elitizante do Barroco.

Aprofundando a compreensão histórica, artística e cultural do século XVIII, ficou acertado que também pesquisariam na internet a vida e a música dos principais compositores da época, no caso Johan Sebastian Bach e Wolfgang Amadeus Mozart. Na pintura buscamos visualizar, através da internet, a obra do francês Antoine Watteau, em cujos quadros, em consonância com a visão árcade, dominam os ambientes bucólicos.

Também nessa busca de contextualização e compreensão do século XXIII, sugerimos que assistissem ao filme “Danton – O processo da Revolução” (1982), de Andrzej Wajda, que retrata o processo político que levou a França à Revolução; e ao filme “A Missão” (1986), de Roland Joffé, com Robert de Niro, que retrata o massacre dos índios dos Sete Povos das Missões no extremo sul do Brasil, cujo tema também foi tratado pelo poeta árcade brasileiro Basílio da Gama, em seu poema épico “O Uruguai”. Esse filme nós escolhemos para assistirmos e debatermos coletivamente na sala de aula, mas infelizmente não ocorreu porque o vídeo se encontrava danificado e ao ser informado já não havia mais tempo de providenciar um de uma fonte externa. Falamos na relação entre o filme e o aludido poema e o grupo ficou de individualmente assistir e levar as dúvidas para o “primeiro momento do encontro” seguinte.

Na seqüência cronológica dos estudos, visualizando o final do século XVIII e o início do século XIX, nos deparamos com o Romantismo, estilo este que já havíamos

estudado por ocasião do início dos encontros do nosso grupo, quando reivindicaram um estudo de uma obra do poeta Castro Alves, conforme vimos no capítulo 5.1 (cinco ponto um). No entanto, o Romantismo dominou até meados do século XIX, quando ocorreram profundas mudanças nas concepções vigentes.

Na segunda metade do século XIX, o contexto sociopolítico europeu foi marcado por lutas sociais, avanços das ciências e o domínio de uma visão materialista do mundo, a produção artística e cultural não podia mais, como no período romântico, viver de idealizações, do culto do eu e da fuga da realidade. Vai ser construída então uma arte mais objetiva, que atendesse ao desejo de denunciar, analisar e transformar a realidade. Assim, surge como tendência anti-romântica o Realismo e suas correntes: Naturalismo e Parnasianismo, que se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Para iniciarmos a compreensão dessa época, e para motivar o grupo nessa compreensão, levamos como texto gerador o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, representante maior do Realismo brasileiro e o primeiro capítulo de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, principal representante do Naturalismo. Ao mesmo tempo ficaram de pesquisar na internet, e trazerem para o coletivo grupal, textos e imagens sobre a vida e a obra desses autores.

A partir dos textos que estudamos e do material pesquisado na rede, compreenderam que os textos realistas cultivados por Machado de Assis têm uma narrativa voltada para a análise psicológica e que critica a sociedade a partir do comportamento de determinados personagens. Já a produção naturalista de Aluísio Azevedo é marcada pela vigorosa análise social a partir de grupos marginalizados, em que valoriza o coletivo. Chamou atenção deles na linguagem naturalista à concepção

biológica do comportamento dos personagens (“Miranda que era homem de sangue esperto”, “Estela deixou-se empolgar pelos rins” – compreenderam que a medicina da época acreditava que os rins eram a sede dos desejos sexuais) a comparação dos seres humanos com os animais (“Ele urrou”, “ela estava no cio”, “ela era a muriçoca doida que esvoaçava em torno dele assanhando-lhes o desejo da carne”) (AZEVEDO, 1988).

Daí partiu-se para pesquisar, através da internet, sobre os fatos históricos, as correntes filosóficas e científicas do século XIX, para assim poderem compreender o porquê desse estilo de época e sentirem-se motivados para lerem outros textos desses autores. Assim, pesquisaram e coletaram textos sobre a Revolução Industrial, compreendendo que a origem do capitalismo moderno se liga a esse contexto e que o racionalismo econômico leva a uma industrialização cada vez mais intensa, acarretando a expansão do capitalismo financeiro; pesquisaram sobre evolucionismo de Charles Darwin e a sua influência a compreensão biológica da sociedade.

Observaram nos textos pesquisados, e os textos trazidos eram compartilhados entre os participantes, que houve um forte avanço das ciências biológicas e citaram, a título de exemplo: a teoria microbiana das doenças, a assepsia, o éter na anestesia, a descrição dos hormônios e vitaminas, a descoberta dos microrganismos responsáveis pela sífilis, malária e tuberculose. Houve referências às ciências genéticas, a geologia, a identificação da energia mecânica e do eletromagnetismo. Pedimos também que pesquisassem elementos sobre o Positivismo de Comte, o Determinismo de Taine e o socialismo científico de Marx e Engels.

Ficou compreendido, portanto, que foi uma época de lutas sociais, avanços das

ciências e uma visão materialista do mundo, visão essa que encontraram na identificação das características Realistas e Naturalista, realizada através da análise e interpretação textual. Na sequência do estudo sobre esse período, buscando ampliar a visão cultural, pedimos, e concordaram, que iriam pesquisar e visualizar na rede as pinturas realistas de Gustave Coubert e as impressionistas de Van Gogh, bem como as músicas produzida por Wagner e Tchaikovsky. Por e-mail enviei uma série de slides, com a música “Vicent”, de Don Mclean, montados no PowerPoint apresentando os quadros de Van Gogh e um site aonde poderiam ouvir as músicas propostas. No entanto, na prática, poucos tinham acesso e poucos utilizavam à comunicação no ciberespaço.

Para finalizar a compreensão do período sugeri que assistissem ao filme “Madame Bovary” (1991), de Claude Chabrol, baseado no romance com o mesmo nome, de Gustave Flaubert, que inaugurou o Realismo na literatura e trata, dentro de uma análise psicológica, característica dos Realistas, sobre o adultério feminino. Da mesma forma sugeri que assistissem ao filme “O Cortiço” (1988), de Ramalho Júnior, baseado no romance de Aluísio Azevedo, obra que analisamos anteriormente em sala de aula. Pedi que verificassem as diferenças entre o texto lido e a transposição do mesmo para a arte mista que é o cinema.

Assim, contemplamos uma preocupação de colocar a leitura como um amplo processo, envolvendo diversas ciências e diversas artes, ampliando a visão cultural do grupo e a sua “leitura do mundo”. Outra preocupação que tivemos foi de que não percebessem a “periodização da literatura” como algo estanque, mas como um processo dialético, percebendo o movimento da história e uma intercomunicabilidade

entre as diversas tendências literárias.

No final do século XIX, por exemplo, ao mesmo tempo em que ainda vigorava a onda de cientificismo e materialismo que deu origem ao Realismo e ao Naturalismo, já coexistiam pensadores e artistas que questionavam essas concepções ligadas ao conhecimento "positivo". Esses questionavam que, assim como a ciência é limitada e não poderia ser vista como uma "deusa" a conduzir a humanidade, a linguagem não pode pretender representar a realidade como de fato ela é, podendo apenas sugeri-la. Essa nova forma de ver o mundo, mais voltada para o subjetivo e para o inconsciente, foi o Simbolismo, a chamada arte dos "nefelibatas" ou "arte da sugestão".

Feita as reflexões sobre o fato de que todas essas estéticas coexistiam, adentrando até mesmo após o início do Modernismo, apresentamos como texto gerador o poema "Antífona", de Cruz e Sousa, o chamado "Cisne Negro", principal representante do Simbolismo brasileiro e um dos maiores ao nível mundial (CEREJA, 2002). O poema, devidamente acompanhado das questões de análise e interpretação, é quase um manifesto dessa estética. Inicialmente houve uma rejeição a linguagem do poema: "Professor a gente não entende nada", "é muito chato". Partimos então para a pesquisa, ficaram de "buscar" na internet a biografia do autor, "curiosidades" e o contexto histórico.

A vida do filho de escravos, negro sem mescla, que sofreu com o preconceito racial, sofreu com a pobreza mesmo sendo considerado um dos maiores intelectuais do Simbolismo, sofreu com a morte dos filhos e a loucura da esposa e, após seu falecimento devido à tuberculose, teve seu corpo translado em um vagão de animais, causou um clima de emoção no grupo que passou a fazer outra leitura do texto. A

obsessão pela cor branca presente na sua poesia, seria um desejo de paz? (“Ó Formas alvas, brancas, Formas claras / De luas, de neves, de neblinas!...”) (SOUSA in CEREJA, 2002, p. 246) Seria para transcender o racismo de que foi vítima? Seria para dizer que perdoava e não tinha ódio pelos seus detratores brancos? E a loucura também marcante nos seus textos, não seria para negar a razão e quebrar a realidade como desejavam os simbolistas? Não seria uma catarse por ter perdido a sua esposa para um hospício?

No contexto histórico compreenderam, através da análise e interpretação textual e da pesquisa feita na internet, a crise do capitalismo financeiro do final do século XIX, que acarretou a chamada “Grande Depressão” e o “desencanto” de setores intelectuais com as teses materialistas e cientificistas, o que levou esses setores a construir uma valorização dos valores metafísicos. Há ainda a influência do pensamento psicanalítico, de Freud, que revela a força do mundo inconsciente com as suas manifestações simbólicas. Assim, os simbolistas valorizaram as manifestações do inconsciente e construíram um subjetivismo com uma linguagem vaga, fluida e marcada pela musicalidade (“Vozes veladas, veludas vozes, / Volúpias dos violões, vozes veladas, / Vagam nos velhos vórtices velozes / Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.”), cultivaram uma poesia metafísica que muitas vezes “canta” a dor de existir (“Ah! Toda a alma num cárcere anda presa / Soluçando nas trevas entre as grades / (...) Ó almas presas, mudas e fechadas / Nas prisões colossais e abandonadas, / Da Dor no calabouço atroz, funéreo!”) (SOUSA in CEREJA, 2002, p. 243).

Finalizando a compreensão dessa concepção de arte, sugerimos que voltassem a pesquisar a pintura impressionista de Van Gogh, que também perpassa esse período,

e as de Renoir, Manet e Gauguin, vendo como há identificação entre as pinturas desses artistas e os textos simbolistas, como artes de sugestão e subjetividade. Sugerimos, ainda, que assistissem ao filme “Sonhos” (1990), de Akira Kurosawa, uma coletânea de histórias que guarda identificação com essa concepção artística e, dentre as quais, uma é destinada a Van Gogh.

Em relação ao filme sonhos, apenas três assistiram e relataram no “primeiro momento do encontro” seguinte que não haviam gostado ou mesmo compreendido várias partes da película. Solicitaram então que assistíssemos e debatêssemos coletivamente, levei um aparelho de DVD e assim ocorreu o evento. A participação no debate surpreendeu positivamente e, indiquei outro filme de Kurosawa, no caso “Dersu Uzala” (1975), obra que mostra um personagem que questiona e transcende a valores materiais.

Na sequência da nossa “viagem” adentramos no século XX com a sua pluralidade e intensas transformações. Um século que assistiu a duas guerras mundiais, a massacres, a confrontos e barreiras ideológicas, a conquista do espaço, a era da velocidade e a revolução da informação e da comunicação. Uma época em que a revolução tecnológica convive com a miséria, com a exclusão social e com a ameaça da existência do planeta e da própria espécie humana.

Após algumas reflexões genéricas sobre o século XX até os nossos dias, e solicitar que assistissem e fizessem uma “leitura” do filme “Tempos Modernos” (1936), de Chaplin, explicamos que tudo o que existe até hoje no campo da literatura, das artes plásticas e da música está de alguma forma relacionado às propostas e às experiências trazidas pela arte moderna no início do século passado. No Brasil começaram a

acontecer na década de 20, antes temos o chamado Pré-modernismo, um período de transição que prepara a renovação modernista que tem como marco a Semana de Arte Moderna (1922).

Como para qualquer tema abordado há uma multiplicidade de sites, para darmos início a compreensão do Pré-modernismo trouxe vários endereços e solicitei que cada membro do grupo escolhesse e “navegasse” para colher textos, imagens e outros links relacionados ao objeto da pesquisa.

Apesar de poucos terem efetivado a pesquisa, o material coletado foi alavancador de leituras coletivas. Houve então a compreensão de que o Pré-modernismos foi um termo cunhado por Alceu Amoroso de Lima para designar esse período que antecede a Semana de Arte Moderna e cujos autores não seguiam nenhuma das tendências estéticas vigentes. Em comum apresentavam uma preocupação cultural, social e política com a realidade brasileira.

Assim, lemos e interpretamos textos de “Os Sertões” (1902), de Euclides da Cunha, com a denúncia das disparidades regionais e sociais, da miséria do sertão e o massacre de Canudos. Para tanto selecionamos um texto de cada uma das três partes que compõem a obra, incluindo o capítulo final: “Canudos não se rendeu”. Indicamos também que assistissem ao filme “Guerra de Canudos” (1997), de Sérgio Rezende, inspirado na obra em foco.

Compreenderam essa preocupação com a realidade brasileira estampada na obra de Graça Aranha, com a questão dos imigrantes no interior do Espírito Santo; Na obra de Monteiro Lobato, que criticou o modernismo, mas tinha uma produção dentro da concepção modernista retratando a cultura brasileira, denunciando o abandono do

homem do campo através do “Jeca Tatu”, retratando o apogeu e a decadência da economia cafeeira; Na obra de Lima Barreto que retratou o subúrbio carioca e denunciou o racismo, a opressão feminina e a marginalidade social.

Visto diversos aspectos sobre o conjunto dos autores pré-modernistas, ficaram intrigados com a linguagem da poesia de Augusto dos Anjos. Quebrando a tradição poética do “belo”, agregando termos científicos como “amoníaco”, “hipocondríaco”, “carbono”, a termos antipoéticos como “escarro”, “podridão”, “vermes”, esse poeta construiu uma poesia única em toda nossa literatura. Assim, atendendo ao pedido do grupo fizemos à leitura e a interpretação de dois sonetos, no caso “Psicologia de um vencido” e “Versos Íntimos”. Compreenderam então que Augusto, além do seu pessimismo mórbido, colocou beleza onde não existia e nos seus versos identificaram termos oriundos da química, da biologia entre outras ciências. Daí, o fato da unicidade marcante de sua poesia, ela agrega todas as tendências do final do século XIX e do início do século XX.

Para iniciarmos o Modernismo propriamente dito, pedi que coletassem textos na internet sobre o contexto histórico e sobre a Semana de Arte Moderna. Paralelamente, como texto gerador, levei para análise e interpretação “Poética”, de Manuel Bandeira, uma espécie de manifesto da poesia modernista. Verso a verso foram compreendendo que o espírito modernista era marcado pelo desejo de libertação, tanto de normas e regras como do servilismo a modelos e a importação cultural (“Estou farto do lirismo comedido / Do lirismo bem comportado / Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor”). (BANDEIRA in CEREJA, 2002, p.286)

Através da pesquisa feita na internet, trouxeram impresso uma cópia em papel ofício do cartaz que anunciava a Semana de Arte Moderna, que ocorreu entre 13 e 18 de fevereiro de 1922, sendo o marco histórico do Modernismo brasileiro. Coube aos artistas que a construíram, a chamada “vanguarda intelectual”, chocar o conservadorismo do público para apontar novos caminhos de criação. O grupo compreendeu o sentido da iconoclastia, da rebeldia e da “orgia intelectual” daqueles que formaram o chamado “primeiro momento modernista” ou “primeira fase do modernismo” (CEREJA, 2002).

Para que ocorresse essa compreensão, além da pesquisa na internet, realizamos coletivamente a leitura e a análise e interpretação do texto “Ode ao burguês”, de Mário de Andrade, onde com ironia ataca o espírito burguês da superficialidade, da indiferença social e do consumismo, e do texto “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, onde com seu lirismo singelo fala em um lugar onde poderiam ser superadas as tristezas e os sonhos serem convertidos em realidade.

Aproveitamos a sensibilização provocada pela leitura desse poema e pela biografia de Bandeira, “passei a vida, à toa a toa”, “a vida inteira que poderia ter sido e que não foi” (BANDEIRA in MOISÉS, 1995, p. 386 – 391), para refletirmos sobre algumas questões também de caráter subjetivo/existencial, por exemplo: no poema Bandeira fala de um “lá” idealizado como uma negação da realidade, o que vale a pena a fuga ou a luta? Os sonhos são fugas ou podem ser impulsionadores de construções e conquistas? Qual é a sua Pasárgada, qual é o seu sonho?

Continuando nossa viagem no universo modernista, tínhamos a frente à

segunda fase, no sentido meramente cronológico abrangendo o período de 1930 a 1945, e a Literatura contemporânea, de 1945 aos nossos dias (CEREJA, 2002). Na chamada “geração de 30”, a geração da prosa regionalista, tivemos José Américo de Almeida e José Lins do Rego, com a seca, o cangaço e a cana-de-açúcar da Paraíba, Jorge Amado, com os marginalizados e a economia cacaueteira da Bahia, Raquel de Queiroz, com a seca do Ceará, Graciliano Ramos com as vidas secas de Alagoas e Érico Veríssimo com o universo sócio político do Rio Grande do Sul.

Visto informações gerais sobre essa fase regionalista, pactuamos que iriam ler a obra “Menino de Engenho” de José Lins do Rego, “a primeira do ciclo da cana-de-açúcar”, e que posteriormente iríamos, capítulo por capítulo, analisando e discutindo coletivamente no grupo. Pactuamos, também, que iriam pesquisar na internet e, evidentemente, trazer para o coletivo grupal, a história do Brasil na década de trinta, destacando a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929) e seus efeitos na economia brasileira, a Revolução de 30, a crise cafeeira, a Intentona Comunista, A ditadura Vargas, a Segunda Guerra Mundial.

Na sequência sugeri que pesquisassem na rede a pintura de Di Cavalcanti e de Portinari, com sua pungente preocupação social, retratando imagens de retirantes, de seca e de miséria que eram as mesmas que iriam encontrar nos textos dos autores do período enfocado. Também enviamos por e-mail uma montagem musicada feita no PowerPoint dos quadros de Di Cavalcanti, juntamente com a sua biografia. Para fortalecer a visão regionalista e a ambiência sertaneja pedi que escutassem a música de Dominginhos e Luís Gonzaga. Foi quando o grupo solicitou e levei gravações de “Gonzagão” para sala de aula, entre as quais: “ABC do Sertão”, “A morte do vaqueiro”,

“Boiadero”, “Sangue Nordestino” e “Ave Maria Sertaneja”. Interessante foi a contribuição de um dos participantes do grupo que encontrou, durante sua pesquisa na rede, um site com o conjunto da produção de Gonzaga, inclusive com a disponibilidade de áudio. O que chamou a atenção foi o fato de poucos conhecerem as músicas do “Rei do Baião”.

Encerramos a visão regionalista desse período com a leitura da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. Lamentavelmente estávamos em meados do mês de novembro e só tínhamos até dezembro para o término do ano letivo. Então dividimos a leitura dos capítulos da obra entre os membros do grupo, e na seqüência crescente fomos, através de questões de análise e interpretação, construindo uma leitura com vários olhares.

Sugerimos que individualmente assistissem aos filmes “Vidas secas” (1963) e “Memórias do cárcere” (1983), de Nelson Pereira dos Santos, ambos baseados na obra de Graciliano Ramos, e ao filme “Menino de Engenho” (1965), de Walter Lima Júnior, baseado na obra de José Lins do Rego, sempre procurando observar as diferenças entre a leitura da arte cinematográfica e a leitura direta na fonte textual.

Em relação à poesia desse período, chamada de “poesia da maturidade” (CEREJA, 2002), isso porque já não há a necessidade de escandalizar os meios culturais acadêmicos ou a sociedade, os poetas sentem-se a vontade tanto para escrever um poema com versos livres quanto para fazer um soneto, sem que isso significasse volta aos padrões parnasianos. Temos uma temática muito ampla com uma poesia social, religiosa, filosófica, erótica e até mesmo de caráter histórico. Esse período deu gênese a nomes de grande força na nossa literatura até os dias atuais, são eles Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Murilo

Mendes e Jorge de Lima.

Como já havíamos pesquisado e debatido sobre esse contexto histórico acertamos que iriam pesquisar na internet sobre a vida e a produção literária desses poetas. E, como já vinha sendo feito desde o início do grupo, o material coletado seria coletivizado para que todos pudessem ler e os textos e as imagens. Inicialmente como texto gerador utilizamos o poema “E agora José”, de Drummond, acompanhado das questões de análise e interpretação (vide anexos), utilizamos também o mesmo poema musicado e cantado por Paulo Diniz (EMI MUSIC, 1990). Ainda em relação a Drummond, levamos também a gravação de “Carlos Drummond de Andrade – Antologia Poética” (PHILIPS, 1979), onde grupo pode ouvir os poemas declamados pelo próprio autor.

A mesma estratégia pedagógica de unir a leitura em confluência com a música e com o grande acervo disponibilizado na internet, utilizamos em relação a Vinícius de Moraes onde com sua contribuição a MPB canta e declama em diversos CDs, e em relação à Cecília Meireles que teve seu poema “Motivo”, musicado pelo cantor Raimundo Fagner. Essas leituras estimularam, em alguns alunos, a inspiração para que produzissem alguns textos com traços poéticos. Um dos aspectos que nos preocupamos, foi o de estimular para que buscassem a leitura integral dos textos dos autores estudados, textos esses que podem ser facilmente adquiridos na rede mundial de computadores.

No concernente a denominada por Cereja (2002) “Literatura Contemporânea”, iniciamos pactuando que iríamos pesquisar na internet, ler e debater o material coletado coletivamente, sobre os fatos culturais e históricos que efetivamente marcaram esse

contexto da sociedade brasileira. Assim, os temas de pesquisa levantados foram: a Bossa Nova, o Cinema Novo, o Tropicalismo, o golpe de 64 e a ditadura militar, as lutas sociais e a redemocratização do país.

Como nosso tempo enquanto grupo se esgotava, definimos que nossa “viagem” aportaria nos textos de João Cabral de Melo Neto e de Clarice Lispector. Para tanto, em relação ao primeiro, como texto gerador levamos o poema “Morte e Vida Severina”, que retrata a condição do retirante nordestino (“Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida: / na mesma cabeça grande / que a custo é que se equilibra, / no mesmo ventre crescido / sobre as mesmas pernas finas, / e iguais também porque o sangue / que usamos tem pouca tinta”) (NETO in NICOLA, 1995, p. 317), que foge da seca e da miséria do sertão na ilusão de que encontrará vida na cidade grande. Por onde passa o retirante vê a morte e o sofrimento. Sua trajetória é guiada pelo leito seco do rio Capibaribe, que depois na Zona da Mata ganha água e segue para o Recife, onde o rio tem vida, mas os Severinos não. O retirante então pensa em cometer suicídio, mas desiste quando nasce uma criança, o filho do “Mestre Carpina”, o filho que representa a esperança.

As questões de análise e interpretação (vide anexos) buscaram construir uma compreensão sobre o processo de expulsão do homem do campo, o simbolismo religioso desse poema, até mesmo porque os autos tradicionalmente retratam (e esse poema tem como subtítulo: “Auto de Natal Pernambucano”), em data natalina, o nascimento de Cristo, havendo, portanto, uma simbologia entre a criança que nasceu inspirando vida e mudança e o nascimento de Jesus. Sugerimos que lessem à obra completa desse poeta e ouvissem a gravação de “João Cabral de Melo Neto” (Somlivre,

1984), com poemas declamados pelo próprio poeta e com música de Egberto Gismonti.

Para um “mergulho” na obra de Lispector, utilizamos como texto gerador o conto “O primeiro beijo” (1988). Nesse conto a autora quebra os limites espaço-temporal, o que é típico na sua produção, de modo que presente e passado, realidade e desejo se misturem. Há uma quebra com a linearidade, tal qual ocorre no hipertexto, e o fluxo da narrativa cruza dois planos. No primeiro, o presente, o adolescente está com a sua namorada e ela pergunta sussurrando (portanto, há uma sugestão de um envolvimento sensual) se ele já havia beijado outra mulher antes.

Nesse instante há uma ruptura no fluxo da consciência do personagem e ele se vê em uma excursão com muitos outros adolescentes, fazia muito calor e ele sentia uma sede enorme. Até que o ônibus pára e ele vai tomar água numa fonte que estava atrás de uma moita, a fonte era de pedra e tinha a forma de uma mulher. A sede vai ficando insuportável e ele bebe água na boca da mulher de pedra, beijando-a, um estremecimento percorre-lhe todo o corpo e “ele sente-se homem”.

As questões de análise e interpretação inerentes ao texto, levaram a uma discussão sobre a sexualidade na adolescência. No conto o primeiro beijo seria metaforicamente a primeira relação sexual, uma interpretação possível é que a namorada gostaria de saber se ela era a primeira mulher com quem ele iria iniciar-se sexualmente. A mulher de pedra “atrás de uma moita”, que vem a sua memória “jorrava em abundância para todos”, seria uma prostituta ou uma relação sem afeto, sem paixão, marcada pelo elemento biológico. Nesse sentido a sede crescente seria o instinto libidinoso.

Além de incentivar e motivar o grupo para que pesquisassem na internet e fizessem à leitura de outros textos de Lispector, sugerimos que assistissem ao filme “A hora da estrela” (Embrafilmes, 1985), de Suzana Amaral, baseado na obra homônima. Sugerimos, ainda, que lessem o texto integral, para perceberem as diferenças, e, sobretudo, compararem a profundidade e a capacidade de envolvimento que ocorre quando assistirem o filme e quando lerem o livro.

Para o último encontro do grupo levamos um Datashow para exibirmos uma montagem com poesias de Neruda e Pessoa. Aliás, para os poucos que utilizavam e-mail, efetivamente apenas três membros do grupo, sempre que possível nós enviávamos mensagens poéticas, reflexões, notícias e sites que poderiam ser úteis para os estudos e para a vida cotidiana. Foi um dos aspectos que não conseguimos desenvolver: uma comunicação perene no universo virtual, isso devido à carência dos alunos no referente aos conhecimentos da informática e a carência material de equipamentos para o acesso.

Foi uma “viagem”, como costumava chamar, que durou mais de quatro meses, tendo sido iniciada no final de julho de 1995 e terminada em meados de Dezembro. No início era uma tarde por semana, no horário das 14:00 h às 17:00 h, quando percebemos que o tempo era pouco para alcançarmos os objetivos propostos, o encontro passou a ser de duas vezes por semana.

Em relação ao horário um fato me chamou atenção e merece ser registrado.

Certa tarde quatro alunas e um aluno me perguntaram se haveria problema para mim se o horário mudasse para mais cedo, no caso para iniciar às 13:00 h ou às 13:30 h.

Perguntei qual seria o motivo, e responderam que como não tinham dinheiro para ir de ônibus para casa e voltar, ficavam direto do turno da manhã e não almoçavam, apenas lanchavam na hora do almoço o que já iriam lanchar no intervalo da manhã. Lembrei que havia visto esse grupo ao chegar e uma aluna se alimentava com um pacote de biscoitos recheados e um refrigerante. O horário mudou e o meu sentimento pelo grupo também.

5.4 AVALIAÇÕES INICIAIS E FINAIS: PARÂMETROS PARA REFLEXÃO

Conforme narramos no capítulo 5.1 desse estudo, aplicamos duas avaliações no início e duas no período final das atividades desenvolvidas pelo grupo. Essas quatro avaliações objetivaram: primeiro, aferir as capacidades cognitivas de análise e interpretação de texto, tais quais são exigidas pela COPERVE e pelo ENEM; segundo; ter um parâmetro objetivo sobre o fortalecimento ou o desenvolvimento dessas capacidades, comparando os resultados aferidos no início e ao final do semestre.

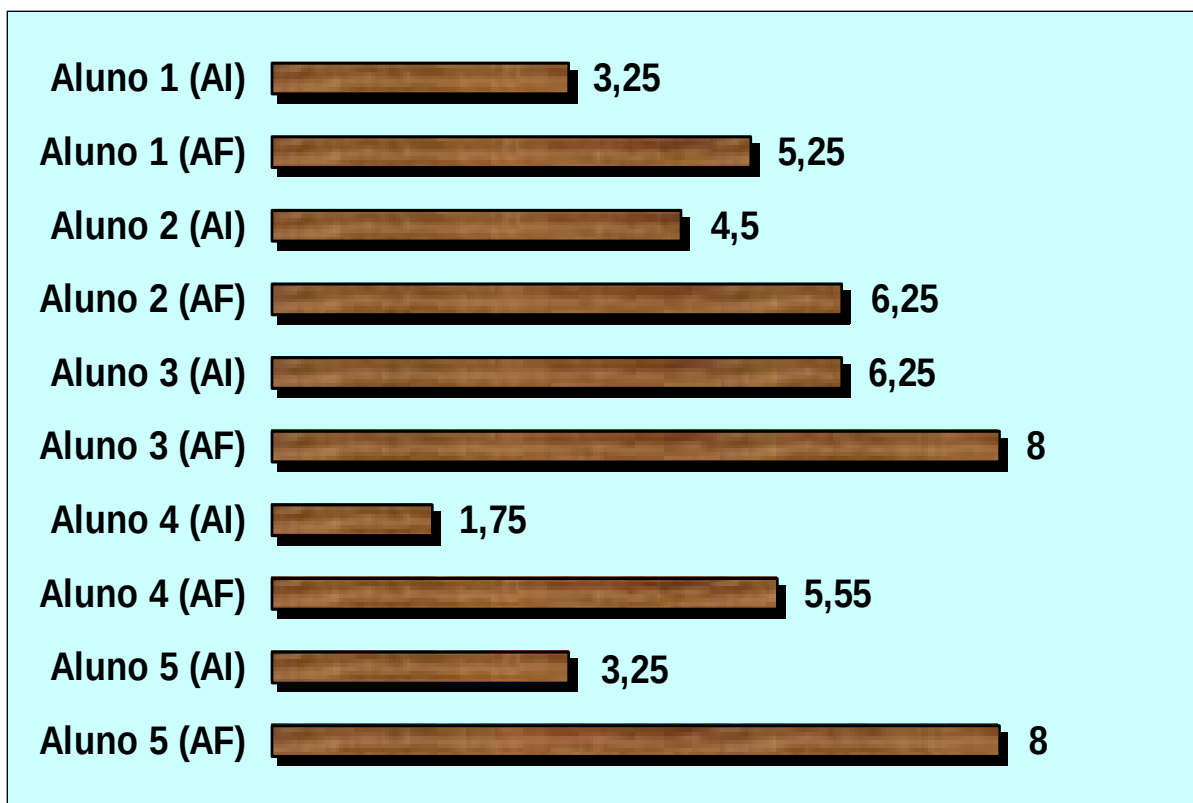
Para tanto, utilizamos textos com questões de análise e interpretação, tal qual são elaboradas no concurso vestibular e no ENEM. Esses textos e suas respectivas questões foram transcritos de Cereja (2002), obra essa indicada na relação bibliográfica da COPERVE, destinada ao ensino médio. Retiramos todos da mesma obra, primeiro porque é referência ao nível do vestibular; segundo, para que, já que foram elaboradas

pelo mesmo autor, não apresentassem variação quanto ao estilo ou quanto ao nível de dificuldade, houve, portanto, uma coerência perpassando as questões utilizadas nas quatro avaliações.

Para efeito de visualização dos resultados, aferidos justamente para comparar os resultados obtidos no início, a qual denominamos Avaliação Inicial – AI, e ao final, a qual denominamos Avaliação Final – AF, elaboramos quatro gráficos. Nessa elaboração dividimos os resultados dos alunos que desejaram participar em seis gráficos (28 – A, 28 – B, 28 – C, 28 – D, 29 – E, 30 – F), isso para poder facilitar a visualização, caso contrário, ou seja, todos os resultados em um único gráfico, ficaria inadequado pela extensão do mesmo.

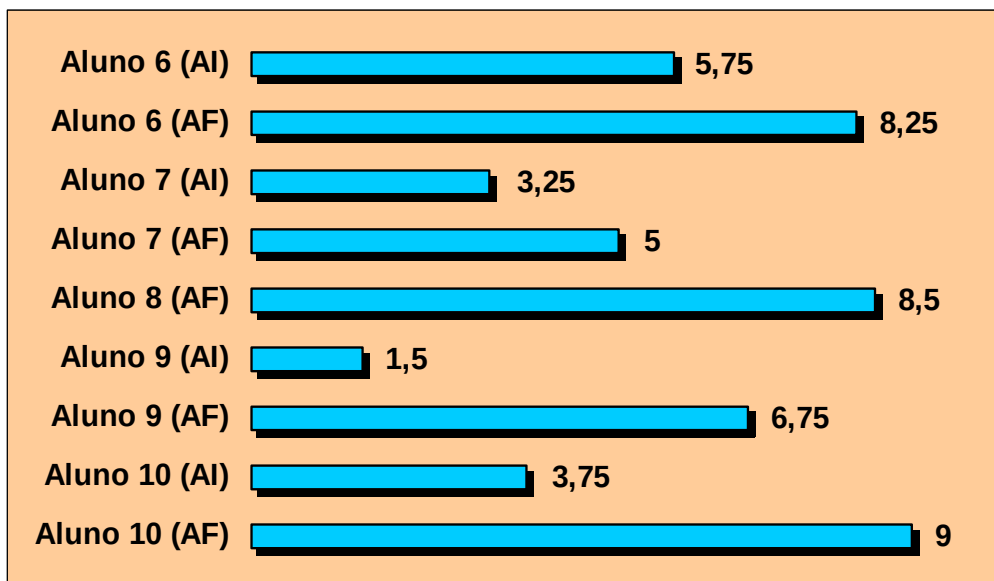
Também para facilitar a visualização da comparação dos resultados, a AI corresponde a média aritmética das duas avaliações aplicadas no início, e a AF corresponde as duas avaliações aplicadas ao final. Vejamos a seguir esses resultados ilustrados graficamente:

Gráfico 25 - A: Comparação entre avaliação inicial e final



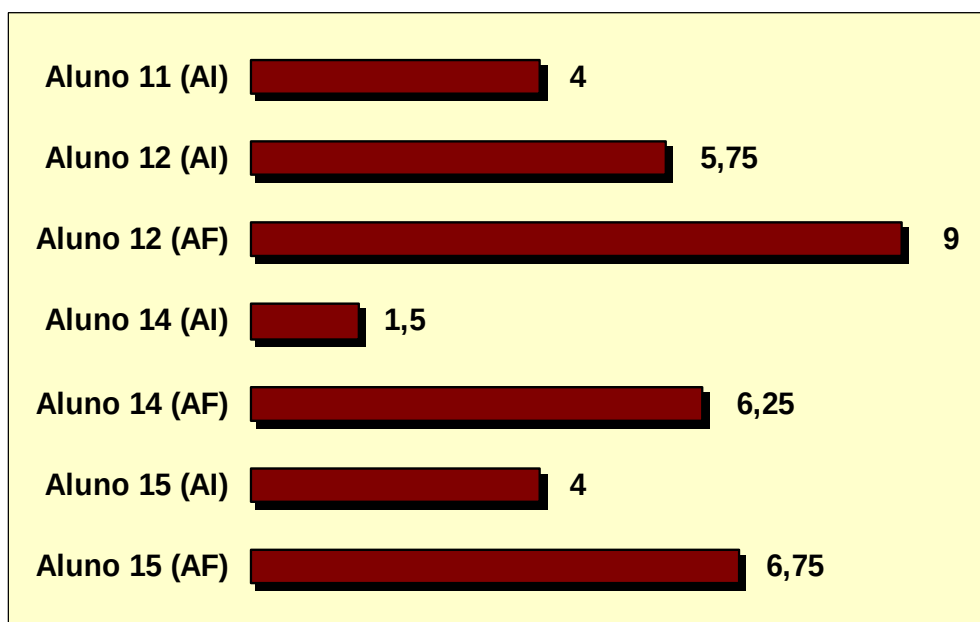
Nesse e nos três gráficos subseqüentes, os resultados da AI e da AF estão postos paralelamente. Assim, o aluno 1 tem a média das duas primeiras avaliações posta em paralelo a média das duas últimas avaliações e assim, de forma subseqüente para todos os demais alunos.

Gráfico 25 - B: Comparação entre avaliação inicial e final



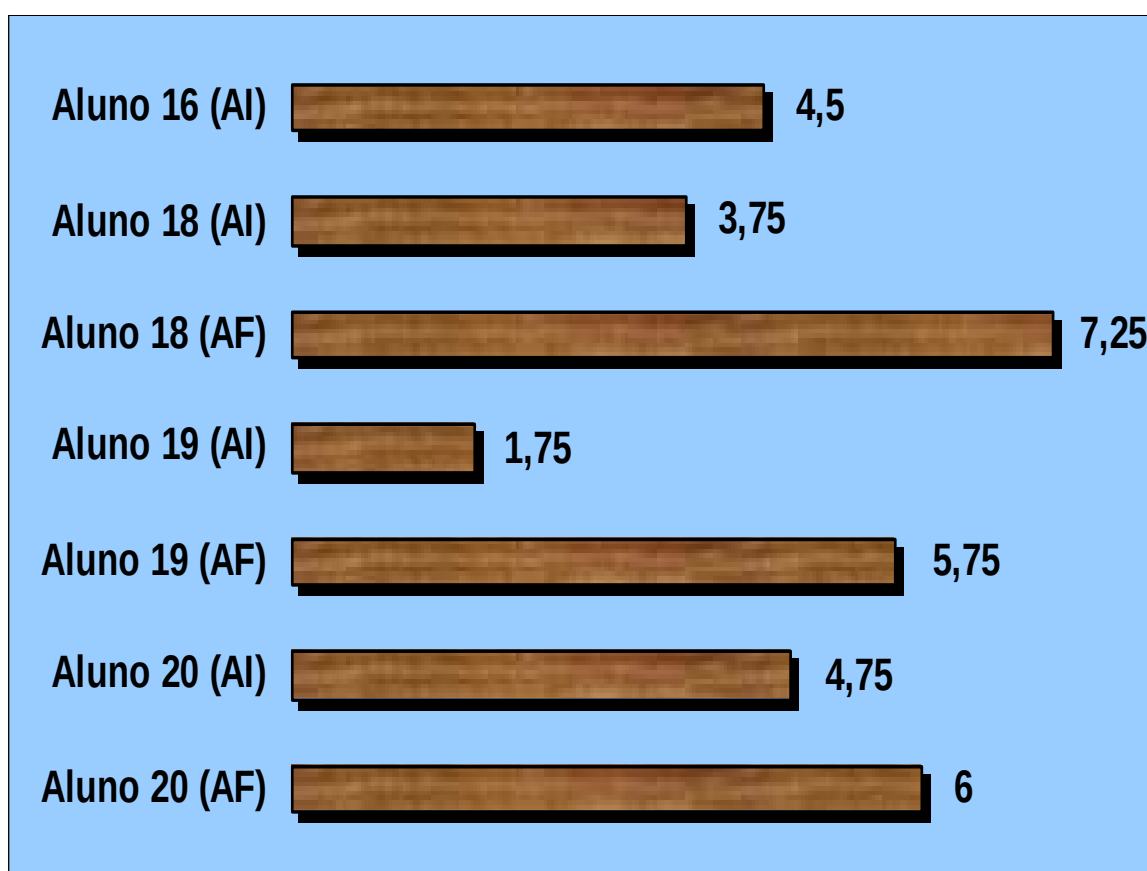
Nesse gráfico, seqüenciado com os alunos numerados de 6 a 10, o aluno n. 8 faltou as duas etapas da avaliação inicial e por isso não possui nota referente a esta fase, tendo apenas a média das duas avaliações finais.

Gráfico 25 - C: Comparação entre avaliação inicial e final



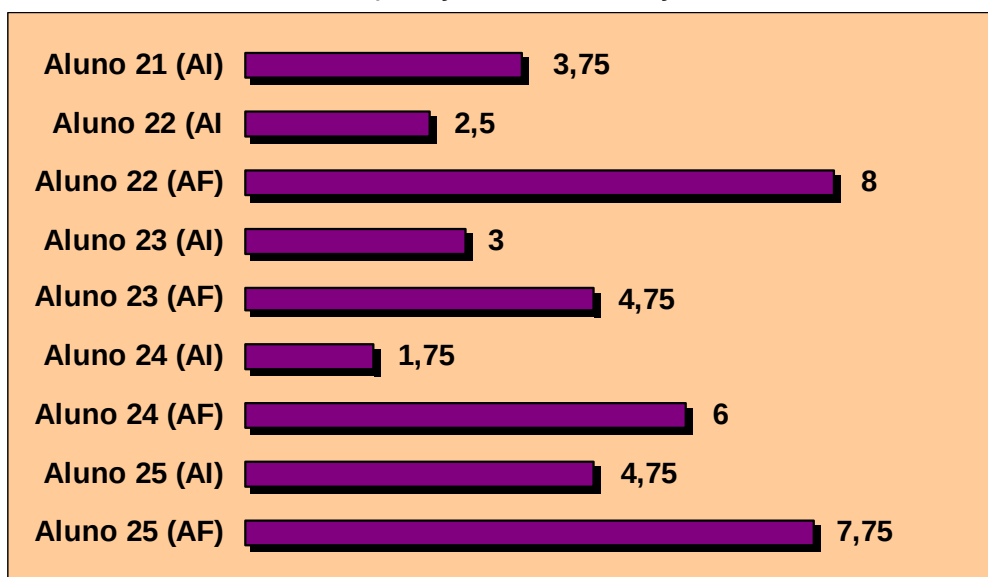
Esse gráfico ilustra os resultados dos alunos de enumerados de 11 a 15. Ressaltamos que o aluno n. 11 faltou a uma das duas avaliações iniciais e faltou as duas avaliações finais, portanto, no gráfico temos apenas o correspondente a essa única avaliação e não a média como os demais. O aluno n. 13 não consta no gráfico porque não compareceu a nenhuma avaliação.

Gráfico 25 - D: Comparação entre avaliação inicial e final



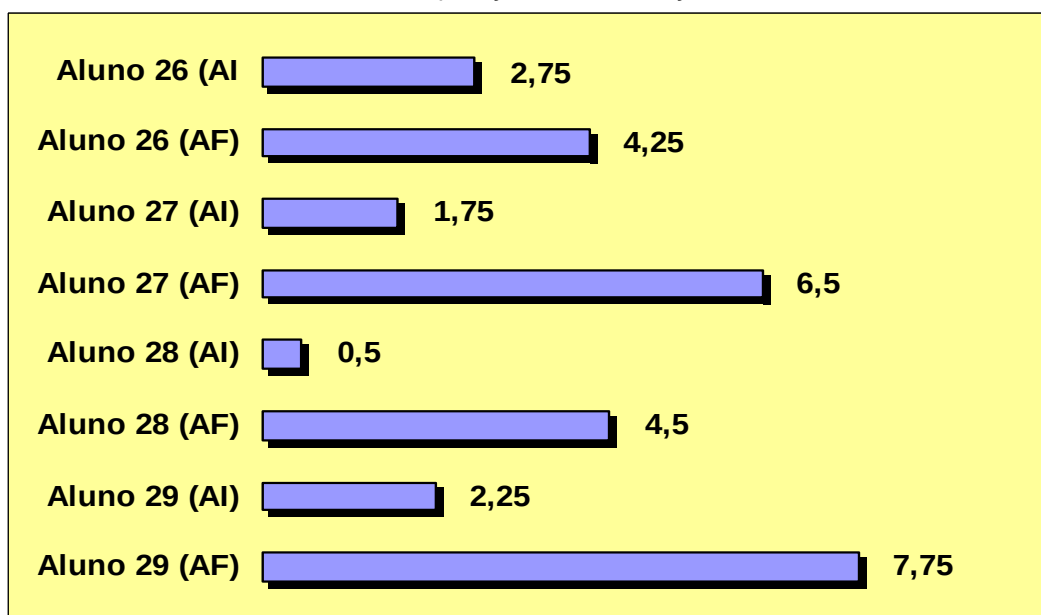
Nesse gráfico (28 – D) o aluno n. 16 não compareceu as avaliações finais, daí termos apenas a média da AI, já o aluno n. 17, apesar de permanecer no grupo do início ao fim, não compareceu a nenhuma etapa das avaliações e, conseqüentemente não consta nessa ilustração gráfica.

Gráfico 25 - E: Comparação entre avaliação inicial e final



Nessa sequência, com as notas iniciais e as notas finais dos componentes enumerados de 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco), o participante de número 21 não compareceu as duas etapas da avaliação final, daí só constar a média aritmética da avaliação inicial.

Gráfico 25 - F: Comparação entre avaliação inicial e final



Nesse último gráfico de comparação entre a avaliação no início e a avaliação no final das atividades do grupo Leitura e Cibercultura, deveríamos ter a sequência com os participantes numerados de 26 (vinte e seis) a 30 (trinta). No entanto, o componente de número trinta não compareceu a nenhuma das avaliações.

Em todos os gráficos percebemos uma melhoria, mesmo pequena em alguns casos, dos resultados comparativos entre a AI e a AF. Fato que corrobora, ao lado dos depoimentos dados ao final por alguns alunos(as) sobre um olhar prazeroso que construíram sobre a prática de leitura, que os objetivos que deram gênese a criação do grupo foram alcançados. Assim, verificamos que, durante todo o processo de leituras mediadas com elementos da cibercultura, houve uma ampliação das capacidades de compreensão, análise e interpretação de textos.

Na continuidade desse estudo, faremos uma reflexão sobre um questionário que aplicamos junto aos professores que lecionam nessa escola, alvo dos nossos estudos e investigações.

5.5 CIBERCULTURA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Como os Professores que lecionam na escola onde implementamos nossos estudos vêem pedagogicamente a Cibercultura e como compreendem seus limites e possibilidades? Esses foram os questionamentos que nos impulsionou a elaborar e aplicar um questionário (vide anexos) junto aos docentes que também tinham uma

relação com os alunos(as) que compunham o nosso grupo “Leitura e Cibercultura”.

Assim, escolhemos aleatoriamente 10 (dez) professores entre os que lecionavam nos turnos da manhã e da tarde. Ao aplicarmos individualmente os questionários, explicávamos ao docente que o mesmo estava dando uma contribuição para nossos estudos de doutorado, que não haveria identificação e que as questões que não soubesse ou não desejasse responder, podiam naturalmente ser deixadas em branco. Ressaltamos que houve disponibilidade em cooperar e percebemos em alguns certo “constrangimento” e “medo” de errar nas respostas.

Daí reiterei várias vezes que não era uma questão de “certo ou errado”, era uma questão de colaboração. Houve até quem pedisse após olhar algumas perguntas, para levar para casa e entregar depois. Nesses casos reiterava que não precisava se preocupar e que era necessário que respondesse naquele momento enquanto eu aguardava. Os resultados desses questionários é o que veremos a seguir na tabela de número 4 a tabela de número 12:

Tabela 4: Acesso a computador

Você tem acesso ao computador:	LOCALIDADE	OCORRÊNCIAS	%
	Em sua residência	9	64,28
	Na escola	3	21,42
	Na casa de amigos	-	0
	Na casa de parentes	2	14,28
	Em cibercafés	-	0
	Não tenho	-	0
	Outros	-	0

Nessa questão procuramos saber se o professor tinha acesso ao computador, o que facilitaria a sua utilização como uma ferramenta de estudo e pesquisa. A totalidade afirmou que de alguma forma tinha acesso, alguns com dupla possibilidade, como por exemplo, na própria residência e na escola ou na casa de parentes. A princípio é um aspecto positivo, já que ao ter acesso ocorrem possibilidades da sua utilização quer seja para o mundo do trabalho, do lazer e / ou da comunicação.

Tabela 5: Visão sobre computadores e internet

Qual a sua visão sobre os computadores e a internet?	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
	Instrumentos de comunicação	4	40
	Instrumentos úteis ao homem	2	20
	Instrumentos e veículos de informação	2	20
	Outros	2	20

Ao procurarmos saber qual a visão dos professores sobre os computadores e a internet, aferimos que a maioria de 40% (quarenta por cento) vê como um instrumento de comunicação, 20% (vinte por cento) com a generalidade de “instrumentos úteis ao homem”, e em igual percentual vê como um instrumento e veículo de informação. Igual percentual de 20% deu respostas que não se coadunavam com a questão proposta.

O que preocupa nessas respostas é primeiro, o fato de serem muito genéricas e não trazerem um conteúdo que demonstre uma visão de criticidade; segundo, os professores não demonstraram nenhuma visão pedagógica, o que demonstra um afastamento da possibilidade de sua utilização como ferramentas potencializadoras de estudos e pesquisas.

Tabela 6: Tempo diário de navegação na internet

Quanto tempo por dia você navega na Internet?	DURAÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
	Até 1 hora	-	0
	Até 2 horas	2	20
	Até 3 horas	1	10
	Não sei precisar	1	10
	Navego esporadicamente	2	20
	Não navego	4	40
	Outros	-	0

Ao procurarmos saber quanto tempo por dia utilizavam à internet, apesar de todos terem respondido que tinham acesso ao computador, a maioria de 40% (quarenta por cento) afirmou que não navegava na rede.

Em seguida 20% (vinte por cento) afirmaram navegar esporadicamente, outros com o mesmo percentual afirmaram que navegavam até duas horas, 10% (dez por cento) navega até três horas diárias e 10% (dez por cento) não soube precisar. Verificamos, portanto, que a utilização da rede informacional não foi incorporada ao cotidiano desses profissionais.

Tabela 7: Sites que costuma acessar

Destaque o(s) site(s) que costuma acessar:	SITES	OCORRÊNCIAS	
	Google	1	2,8
	Cadê	1	2,8
	Msn	1	2,8
	Hotmail	1	2,8
	Yahoo	1	2,8
	Uol	1	2,8
	Terra	1	2,8
	Em branco	3	30
	Outros	5	50

Nessa questão buscamos conhecer os sites que os professores costumavam acessar. A maioria, com um percentual de 50% (cinquenta por cento), enquadrados em “outros”, deram respostas genéricas que não atendiam a questão proposta, como por exemplo: “não lembro os sites”, “costumo acessar os sites culturais, tais como: literatura, música, filmes, jornais e etc.” ou mesmo “site de universidades”, isso sem citar nenhum endereço concreto. Em seguida temos 30% (trinta por cento) que deixaram em branco e os 20% (vinte por cento) restantes citaram mais de um endereço ou denominação.

Tabela 8: Motivos que leva a acessar aos sites

Destaque o(s) motivos que o leva a acessar esses sites citados anteriormente:	MOTIVOS	OCORRÊNCIAS	%
	Comunicação	1	10
	Leitura	1	10
	Informações	1	10
	Busca	3	30
	Em branco	4	40

Procurando compreender os motivos que levavam os docentes a acessarem os sites, a fim de aferirmos se haviam motivações pedagógicas, verificamos que a maioria de 40% (quarenta por cento) não determinou motivação alguma e deixaram em branco. Em seguida temos 30% (trinta por cento) que responderam “busca” sem especificação, ressaltamos que essa era uma questão aberta, e os 30% (trinta por cento) restante se dividem igualmente em “comunicação”, “Leitura” e “informações”.

Tabela 9: Utilização da internet

Você costuma utilizar a internet :	SITUAÇÕES	OCORRÊNCIAS	%
	Por prazer e diversão	1	5,88
	Para dialogar com outros internautas	1	5,88
	Para estudos e pesquisas	6	35,29
	Para realizar leituras	3	17,64
	Outros	4	23,52
	Em branco	2	11,76

Essa foi uma questão fechada onde, para darmos uma ampliação na possibilidade de resposta, acrescentamos à opção “outros” para ser determinada pelo professor. Elaboramos dessa forma para vermos se havia uma coerência com a questão anterior, na qual perguntamos “Quais os motivos que o leva a acessar a internet?” Essa (“Você costuma acessar a internet:”), portanto guarda identidade com a anterior, e a maioria 35,29% (trinta e cinco vírgula vinte e nove por cento), com seis ocorrências marcou a opção “para estudos e pesquisas”.

No entanto, na questão anterior, que era aberta não houve nenhuma menção a essa possibilidade existente no universo da cibercultura. Em seguida temos 23,52% (vinte e três vírgula cinquenta e dois por cento) “outros” com respostas que não atendem ao enunciado, 17,64% (dezessete vírgula sessenta e quatro por cento) “para realizar leituras”.

Tabela 10: Tipos de leituras e sites utilizados

Determine que tipos de leitura (crônicas, poesia, notícias, etc.) e em quais sites:	LEITURAS E OCORRÊNCIAS	%	SITES E OCORRÊNCIAS	%

	Poesia – 1	6,23	Em branco – 7	70
	Contos – 1	6,23	Não especificado – 3	30
	Crônicas – 1	6,23		
	Notícias – 1	6,23		
	Músicas – 1	6,23		
	Cursos – 1	6,23		
	Jornais – 1	6,23		
	Educação – 1	6,23		
	Política – 1	6,23		
	Em branco – 7	43,75		

Nessa questão, buscando uma coerência e uma correlação com a anterior, quisemos saber que tipos de leitura e em quais sites eram realizadas. Apesar da maioria, com 56,07% (cinquenta e seis vírgula zero sete por cento), ter citado algum tipo de leitura, contraditoriamente 100% (cem por cento), sendo 70% (setenta por cento) em branco e 30% (trinta por cento) não especificado, não responderam à segunda parte da questão, ou seja, não citaram nenhum site.

Tabela 11: Compreensão sobre termos inerentes a cibercultura

Defina sua compreensão sobre os seguintes termos:	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
Hipertexto	Modo de interação com textos	1	10
	Texto com informações	1	10
	Texto extenso	1	10
	Intertexto	1	10
	Não sabe	3	30
	Em branco	2	20
	Resposta vaga e imprecisa	1	10
Blog	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
	Diário on line	1	10
	Diário eletrônico	1	10
	Não sabe	3	30
	Em branco	5	50
E-mail	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%

	Ferramenta de comunicação virtual	1	10
	Endereço eletrônico	4	40
	Correspondência	2	20
	Não sabe	1	10
	Resposta vaga e imprecisa	1	10
	Em branco	1	10
Chat	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
	Momento de encontro para debates	1	10
	Sala de comunicação virtual	1	10
	Central de conversa	1	10
	Encontro de pessoas por computador	1	10
	Não sabe	2	20
	Em branco	4	40
Universo virtual	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIAS	%
	Instrumento geral de Comunicação	3	30
	Internet	1	10
	Instrumento de informações	2	20
	Visão ampla de todos os segmentos do computador	1	10
	Não sabe	1	10
	Em branco	2	20

Nessa questão investigamos o conhecimento dos professores em relação à linguagem, conceito e a compreensão inerente aos elementos da cibercultura, tais quais: hipertexto, blog e-mail, chat e universo virtual. Nas respostas emitidas ficou explícito pela maioria o desconhecimento completo ou parcial sobre o conhecimento enfocado.

Assim, em relação à “hipertexto”, por exemplo, a maioria com um percentual de 30% (trinta por cento) respondeu que não sabiam, 20% (vinte por cento) deixaram em branco, e dos cinquenta por cento restante, 10% (dez por cento) respondeu de forma

vaga sem relação com a questão, 10% (dez por cento) afirmou ser “um texto extenso”, e dos 20% (vinte por cento) restante metade respondeu apenas como “texto com informações”, o que não demonstra domínio e a por fim, os 10% (dez por cento) restante deu uma resposta cabível, no caso “modo de interação com textos”.

Ressaltamos, numa análise geral da questão, que apesar de ser uma questão aberta com espaço suficiente para respostas, o que percebemos foi uma maioria de respostas imprecisas e em branco, o que denota, por uma ampla maioria, uma falta de identidade com esse universo que vem causando impacto na sociedade contemporânea.

Tabela 12: Indicação de sites

Costuma indicar <i>sites</i> para seus alunos?	SITUAÇÕES	OCORRÊNCIAS	%
	Esporadicamente [E]	4	40
	Constantemente [C]	2	20
	Não indico [N]	4	40
Justificativa da resposta		OCORRÊNCIAS	%
	Para pesquisa	2 E – 3 C	45,45
	Nunca entra na internet	1 N	9,09
	Não trabalho com computador	1 N	9,09
	Não consigo fazer uso didático	1 N	9,09
	Sem tempo para uso	1 E	9,09
	Por não ter acesso sempre a internet	1 E	9,09
	Em branco	1	9,09

Finalmente procuramos saber se os professores utilizavam a rede mundial de computadores dentro das atividades pedagógicas, motivando os alunos a utilizarem as potencialidades desse universo para leituras, estudos e pesquisas. Para tanto,

perguntamos se costumavam indicar sites para os alunos e o que justificava essa indicação. Assim, 40% (quarenta por cento) respondeu que não indicava, outros 40% (quarenta por cento) que indicava esporadicamente e 20% (vinte por cento) que indicava constantemente.

Nas justificativas temos as questões imobilizadoras de “sem tempo para uso”, “por não ter acesso sempre a internet”, até questões que denotam falta de conhecimento técnico / pedagógico para sua utilização, tais quais: “não trabalho com computador” e “não consigo fazer uso didático”.

Vemos que os professores, apesar de na segunda questão desse questionário, “Qual a sua visão sobre os computadores e a internet?”, terem apresentado uma visão positiva de suas potencialidades, apresentam uma prática que não condiz com essa visão. Assim, não utilizam as ferramentas disponíveis na cibercultura por motivos vários, que vão desde um conformismo político-pedagógico até a dimensão de serem vítimas da ausência de uma política de inclusão digital, voltada para fortalecer o processo ensino-aprendizagem no cotidiano do universo escolar.

Finalmente, na sequência do nosso estudo, teceremos as nossas considerações finais, como uma reflexão ao conhecimento da pedagogia da leitura, como uma contribuição para se pensar a (re)construção do leitor, alicerçada nas contemporâneas ferramentas da sociedade da informação e do conhecimento.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA ÓTICA DA LEITURA / A (RE)CONSTRUÇÃO DO LEITOR.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata apenas de extrair informação, decodificando palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Um leitor necessita saber selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica para a leitura mais extensiva; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural, crítica, analítica e política.

O processo de leitura fundamenta o acesso do indivíduo aos saberes construídos pela humanidade e, mais ainda, pode fundamentar a educação das emoções e da compreensão política da sociedade. Nesse sentido, o sistema educacional precisa dar ênfase ao seu desenvolvimento como um dos alicerces para alavancar o processo ensino-aprendizagem. Se a leitura apresenta esse significado e

importância, e sabendo que as suas características e o que se espera de um leitor muda através dos tempos, as novas tecnologias incrustadas cada vez mais no cotidiano contemporâneo necessitam ser pensadas como ferramentas pedagógicas aliadas à necessidade da construção de leitores e de leituras.

O hipertexto cada vez mais amplo na inteligência coletiva da rede mundial de computadores torna-se essencial à chamada sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, como qualquer outra ferramenta pedagógica, pode ser bem ou mal utilizada pelo sistema educacional. Necessário se faz que, na sua utilização, os princípios pedagógicos do diálogo, da reflexão crítica, da afetividade, da interatividade, da pesquisa e da construção ativa do conhecimento se façam presentes e, ainda, além desses princípios, na relação com a tecnologia não se pode perder a dimensão insubstituível da humanização. Assim, necessário se faz privilegiar sempre a construção do indivíduo enquanto sujeito histórico, criativo e criador.

Como antítese a esses princípios, as tecnologias da informação e da comunicação podem ser utilizadas dentro da concepção bancária e conservadora. Não é a utilização da tecnologia em si, como já afirmamos anteriormente, mas a concepção pedagógica de sua utilização que irá transformá-la em um instrumento catalisador do processo ensino-aprendizagem. Quando o professor recebe do aluno trabalhos de pesquisa, frutos de leituras e estudos na rede mundial de computadores, e não constrói uma relação dialógica e reflexiva, por exemplo, não está utilizando essa ferramenta nos princípios dialógicos. Este tipo de ação favorece, muitas vezes, ao aluno apenas copiar textos ou simplesmente reproduzir idéias que não são suas sem a necessária discussão e reflexão.

Certamente ao estudar-se uma prática de leitura, verificamos que não existe uma fórmula pronta capaz de, ao mesmo tempo, motivar e construir leitores. No entanto, os princípios norteadores da educação democrática e libertária, no dizer de Freire, são essenciais, somando a isto à própria motivação do professor para a leitura. O professor que não gosta de ler, ou mesmo tem uma visão limitada do prazer e potencialidades da leitura, dificilmente irá inspirar a construção de novos leitores. Também são necessários à identidade e o conhecimento do professor com as possibilidades pedagógicas presentes na cibercultura, sua compreensão crítica da utilização das ferramentas eletrônicas inerentes ao universo virtual. Portanto, temos aí a dimensão da própria formação do profissional enquanto leitor e inspirador de leituras.

Além da questão ligada à postura pessoal do professor frente à leitura, merecem destaque as suas diretrizes metodológicas (REZENDE, 2000), é preciso que compreenda a importância de utilizar textos plurais quanto à forma (prosa, verso, descrição, narração, dissertação) e conteúdos relacionados a várias áreas do conhecimento e a diversos gêneros literários (lírico, épico, dramático, didático) bem como, respeitar os interesses, as curiosidades e necessidades dos alunos. Em relação específica a leituras hipertextuais, é também essencial a sua identificação e vivência com as realidades virtuais da informática, além, como já frisamos anteriormente, de uma concepção pedagógica libertária e crítica, ou seja, nem endeusamento nem satanização das possibilidades das tecnologias informacionais.

Nos espaços inerentes a cibercultura, a capacidade de acessar textos intermináveis - aliando a isto sons e imagens - pode ser uma descoberta enriquecedora para motivar e fortalecer o desenvolvimento do processo de leituras e de formação de

leitores. No entanto, também nesta nova perspectiva de práticas de leitura, a ação do professor é fundamental. Este deverá ser o inspirador que vai navegar ao lado do seu aluno, na construção do seu aprendizado, pelos oceanos de informações, disponíveis na contemporânea sociedade do conhecimento e da informação.

Formar leitores requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos tecnológicos disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Assim, na trilha que nosso estudo abre para as discussões inerentes a leitura e a cibercultura, finalizamos com algumas reflexões de caráter político-pedagógico:

- A biblioteca escolar necessita colocar à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta das diversas áreas do conhecimento, além de manter um acervo de almanaques, revistas e periódicos atualizados.

- A biblioteca necessita ter computadores acessíveis para possibilitar ao aluno a pesquisa e o estudo através das tecnologias informacionais. Além de estimular a utilização da informática, ela poderá ser para muitos alunos carentes o único local em que tenham acesso a essa ferramenta.

- Além de uma biblioteca central na escola, as salas de aula podem dispor de um acervo de livros e de outros materiais de leitura, cotidianamente ao alcance da turma. Para viabilizar essa ação, é bastante uma estante ou prateleira (ao final da sala, por exemplo) e adquirir o acervo com uma campanha de arrecadação (no bairro, na igreja, no sindicato), ou com o empréstimo unitário de cada aluno de um livro ou revista para a turma. Assim, em uma sala de aula de quarenta alunos, por exemplo, seriam quarenta

livros, que poderiam ser lidos em rodízio e ao final do ano letivo cada aluno adquiriria de volta o seu exemplar “emprestado” ao coletivo da sua turma. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.

- No mesmo sentido seria catalisador das ações pedagógicas se cada sala de aula contasse com os seus equipamentos tecnológicos, ou seja, ao alcance cotidiano da turma um computador, um kit multimídia e uma tela. Fato que só ocorre em algumas instituições privadas, verdadeiras “ilhas”, mas que deve ser uma meta da responsabilidade do Estado, na direção de uma educação igualitária e de qualidade.

- Ressaltamos a importância de disponibilizar textos plurais tanto quanto a forma, quanto aos conteúdos relacionados a diversas áreas do conhecimento e a diversos gêneros literários, bem como, respeitar os interesses dos alunos. A diversidade pode estimular a curiosidade e contemplar os diversos gostos, identificações e necessidades.

- O professor pode organizar círculos de leitura, em que também ele próprio leia, criando momentos de leitura livre em que se fala o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro. Essas atividades regulares de leitura necessitam ter a mesma importância dada às demais. É necessário o professor compreender o significado dos alunos também escolherem suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem, é preciso trabalhar o componente livre da leitura.

Finalmente, é fundamental que o Estado, que em relação à educação atua desconectado dos avanços tecnológicos e das necessidades educacionais da sociedade, tenha uma política de inclusão digital e uma política de formação de leitores.

Para tanto, deve desenvolver ações, desde o fornecimento dos equipamentos tecnológicos até a educação continuada para capacitar a sua utilização pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, funcionários e pais.

Além da mobilização para a aquisição, atualização e preservação do acervo tecnológico, é fundamental um projeto político-pedagógico coerente de todo o trabalho desenvolvido no universo escolar em torno da leitura. Todo professor, não só o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. A leitura perpassa e amolga todas as disciplinas, artes e ciências. Levando em conta o grau de independência do aluno, o professor de qualquer disciplina pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de textos para as quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior diálogo do professor.

Assim, as atividades de leitura, advindas de uma ainda inexistente política de leitura e de uma política de inclusão digital, necessitam ocorrer cotidianamente, em função dos objetivos para os quais se propõe, ou seja, construir leitores críticos, livres e automotivados, alicerçados nas ferramentas disponíveis no universo da cibercultura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia, org. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. 623p.
- AGUIAR, V. T. **Que livro indicar: Interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- AQUINO, Mirian de A. **Leitura e Produção desvelando e (re)construindo textos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2000.
- ARAUJO, Maria Yvone Atalécio de. **O ensino da leitura: processo de falência. Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v.11, n.47, jul/ago.1982.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Ática, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.
- BARKER, Ronald E.; ESCARPIT, Robert. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- BARTHES, Roland. **O Obvio e o Obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BARANAUSKAS, M. C. C.; ROCHA, H. V.; MARTINS, M. C; D'ABREU, J. V. V. **Uma taxionomia para ambientes de aprendizado baseado no computador**. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Nled, 1999.
- BECKER, J.M.P. **Repensando a Prática Educativa**. Curitiba: OPETGRAF, 1994.
- BEVENISTE, E. **Problemas da Lingüística geral II**. São Paulo: Pontes, 1979.
- BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevistas e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BORBA, M. de C. PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 1999.187p.
- CAMPOS, Arnald. **Breve história do livro**. Porto Alegre: Instituto Nacional do livro, 1994.
- CAMPOS, D. M. **Psicologia da Adolescência**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CARRAHER, T. e outros. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CASTAGNINO, R. H. **Tempo e Expressão Literária**. São Paulo: Mestre Jou, 1990.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental** Vol. 1 e 2. São Paulo: Ática, 2003.
- CECCON, C. e outros. **A Vida na Escola e Escola da Vida**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Atual, 2002.
- CERQUEIRA, G. Filho. **Análise social da Ideologia**. São Paulo: EPU, 1988.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, Roger. (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CHAVES, Eduardo O. C. e SETZER, Valdemar W. **Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. São Paulo: Scipione, 1988.
- CONGER, J. **Adolescência: geração sob pressão**. São Paulo: Narp, 1980.

- _____. **Adolescência: Geração sob Pressão**. São Paulo: Narp, 1980.
- COSTA, C. de S. **A perspectiva interdisciplinar**. Teresina: UFPI, 1995.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sul-americana, 1968.
- _____. **Caminhos do Pensamento Crítico**. Rio de Janeiro: Pallas, 1980.
- _____. **Introdução à Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização, 1988.
- ECO, Humberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ESTEBAN, M. T. **Repensando o Fracasso Escolar**. In: Cadernos CEDES – **O Sucesso Escolar: Um Desafio Pedagógico**. Campinas: Papirus, p. 75-86, 1992.
- FEENBERG, Andrew. **Questionando a Tecnologia**. Lisboa: Difel, 1999.
- FILHO, Domício Proença. **Estilos de Época na Literatura**. São Paulo: Ática, 1992.
- FIORENTINI, D. **Experiências em educação continuada de professores sob a perspectiva da pesquisa-ação**. In: FERNANDES, E.; MATOS, J.F. Lisboa: APM, 2000.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2001.
- FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. **Para Entender o Texto**. São Paulo: Ática, 1999.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Dicionário crítico da educação. Presença pedagógica**. v.2, n.12 nov/dez. 1996.
- FOUCAMBERT, J. **A Criança o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo leitura da**

palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do Professor.** São Paulo: Paz e terra, 1993. FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** nº. 22, Campinas: UNICAMP, 1992.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAPTELININ, Victor. **Computer-Mediated Activity: Functional Organs in Social and**

KUUTTI, Kari. Activity Theory as Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, Bonnie A Context and Consciousness — Activity Theory and Human-Computer Interaction. Massachussets Institute of Technology, Cambridge, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993. 109p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, C. **Laços de Família.** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LITTON, Gaston. **O livro e a sua história.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

LOBROT, M. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar, 1992.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.**

São Paulo: EPU, 1990.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSE, H. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: edUFAL, 1999.

MERQUIOR, Guilherme. **Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

MICHELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MORTARI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **A Literatura brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1990.

MOURA, Maria J. **Leitura: usos e funções**. Rev. do Mestrado em Educação. nº 1, Teresina: UFPI, 1996.

NOVA, C. e ALVES, L. **A educação e os desafios da revolução digital**. Revista de Educação CEAP – Ano XI – N. 40 – Salvador, março – maio/2003.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1995.

PENTEADO, M. **Possibilidades para a formação de professores**. In: PENTEADO, M.; BORBA, M. de C. (orgs.). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS. **Introdução**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Bases Legais**. Brasília: MEC, 1999.

PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. In: **Estado de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 1999.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 1996.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** Revista Iberoamericana de Educación. No 24, Espanha, 2000.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. e VARANDA, J. M. **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PRADO, Maria Elisabete B. B. **O uso do computador no curso de formação: um enfoque reflexivo da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

PRETTO, N. de L. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. Revista de Educação CEAP – Ano X – N. 38 – Salvador, set – nov/2002.

PRIDE, J. B. **Sociolinguística**. In LYONS, J. (org.) **Novos horizontes em Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1976.

REZENDE, Andréa Siqueira de. **O desafio de formar leitores**. Revista Presença Pedagógica, Vol. 6, nº 33, Belo Horizonte, 2000.

RIPPER, Afira Viana. **O Preparo do Professor para as Novas Tecnologias**. Campinas: UNICAMP, 1996.

ROAZZI, A. e LEAL. T. FERRAZ. **A importância da representação do significado na**

aquisição da leitura e escrita. Rev. do Mestrado em Educação, nº 1, Teresina, UFPI, 1996.

SAMPAIO, Marisa N. e LEITE, Lígia Silva. **A alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A Leitura nos Oceanos da Internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (org.) **Leitura perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A produção da leitura na Escola: pesquisas e propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Vítor de A. **Teoria da Literatura.** Coimbra: Almedina, 1993.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. **Letramento. Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **As condições sociais da leitura: uma leitura em contraponto.** In SILVA, Ezequiel T. (org.) **Leitura perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Cultrix, 1989.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a LDB.** São Paulo: Pioneira, 1997.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ática, 1992.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TIKHOMIROV, O. K. **The Psychological Consequences of Computerization.** In: WERTSCH, James V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology.** New York: M.E.

Sharpe Inc., Armonk, 1981.

VALENTE, José Armando (Org.) **O Professor no Ambiente Logo — Formação e Atuação**. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. **Diferentes Usos do Computador na Educação**. In: **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas: UNICAMP, 1998.

VALENTE, José Armando. **Por Quê o Computador na Educação?** In: VALENTE, José

VAZ, Paulo Bernardo. **Livro a matéria que não acabou**. Presença pedagógica. v.2, n.12 nov/dez. 1996.

VENTURELLI, Paulo. **Leitura: paixão do conhecimento**. Letras. Curitiba, n. 44, 1995.

VIEGAS, Carla Vignoli. **Ler para gostar de ler: biblioteca de classe desperta curiosidade e prazer pela leitura**. Revista do Professor. v.13, n.52 out/dez. 1997 .

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria literária**. Lisboa: Europa-América, 1989.

WERNECK, REGINA Yolanda Mattoso. **Leituras de imagens. Presença pedagógica**. V.4, n.19, jan/fev.1998.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Curitiba: Letras, 1995.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO ALUNOS

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

TEXTOS TRABALHADOS PELOS ALUNOS