

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

política, escola e escrita

Vol. 3

Sônia Regina da Luz Matos
Betina Schuler
(Orgs.)



DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:

política, escola e escrita

V. 3

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-presidente:

Carlos Heinen

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da EducS:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Sônia Regina da Luz Matos
Betina Schuler
organizadoras

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:

política, escola e escrita



EDUCS

© das organizadoras

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

D536 Diálogos com a educação : política, escola e escrita / org. Sônia Regina da Luz Matos e Betina Schuler – Caxias do Sul : Educs, 2014. 204 p.il.; 21 cm. – (Diálogos com a Educação, 3)

Apresenta bibliografia.

ISBN: 978-85-7061-738-5

1. Educação. 2. Ensino – Aprendizagem. 3. Letramento. 4. Professores – Formação. I. Matos, Sônia Regina da Luz. II. Schuler, Betina.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Ensino – Aprendizagem	37.091.31
3. Letramento	37.016:003-028.31
4. Professores – Formação	378.091.212:005.963

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



SUMÁRIO

Apresentação / 7

Prefácio / 9

As tecnologias de individualização do aluno sob o impacto do experimentalismo pedagógico (finais do XIX e meados do XX) / 13

Jorge Ramos do Ó (Instituto de Educação/Universidade de Lisboa)

Formação docente, escrita de si e a produção de modos de subjetivação / 47

Viviane Cristina P. S. Maruju (Observatório de Educação/UCS)

Betina Schuler (PPGEDU/UCS)

O mito alfabetizatório e a infância como empresário de si / 79

Caren Cristina Sasset (Observatório de Educação/UCS)

Sônia Regina da Luz Matos (UCS, PPGEDU/UFRGS, Université Lyon 2)

Sobre os modos de aprender a ler e a escrever: o que as crianças nos ensinam / 113

Ivany Souza Ávila (UFRGS)

Laços, traços, letras, cores e formas / 125

Neiva Senaide Petry Panozzo (PPGEDU/UCS)

A circulação de discursos jornalísticos e as representações sobre o analfabetismo em Caxias do Sul na década de 30 do século XX / 133

Terciane Ângela Luchese (PPGEDU/UCS)

Cristine Tedesco (Inc. Cient./UCS)

Lutero alfabetizador / 159

Claudia Mosele Calbar Sandri (Pós-Graduação *Lato Sensu*/UCS,)

Sônia Regina da Luz Matos (UCS, PPGEDU/UFRGS, Université Lyon 2)

Planejamento e metodologias em alfabetização / 175

Sônia Regina da Luz Matos (UCS, PPGEDU/UFRGS, Université Lyon 2)

Posfácio

Filoescritura com Kafka: abdômen-casca / 201

Betina Schuler (PPGEDU/UCS)

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos este livro, cujos capítulos fazem ecoar modos de ver, sentir e fazer o cotidiano dos processos educativos, em diferentes recortes temporais e espaciais.

A inscrição conferida pelos autores, em cada um dos nove textos desta obra, acrescida do prefácio e do posfácio, assume os múltiplos sentidos e interpretações que os leitores fizerem das suas ressonâncias, a partir dos processos singulares, e também coletivos, que a recepção e a apropriação permitirem.

Este livro resulta das pesquisas realizadas a partir do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul e suas interfaces com outras instituições e pesquisadores, tais como o Mestrado em Educação da UCS, a Universidade de Lisboa, por meio do Instituto de Educação, através do acordo de cooperação entre estas duas universidades, entre outras parcerias. A partir desta Comunidade Científica, estas produções foram especificamente organizadas sob o título “Diálogos com a educação: política, escola e escrita”. O livro traz relevante contribuição na medida em que amplia o diálogo com a educação, sistematiza e publicita reflexões provocadoras de interfaces com os desafios políticos e socioculturais que atravessam a escola contemporânea.

A combinação das produções realizadas por diferentes autores, de diferentes instituições e em diferentes níveis de formação, acolhe e propaga o diverso e o específico. A partir desta produção sobre a escrita, os leitores e leitoras desta obra têm a oportunidade de observar múltiplos cenários educativos, nos quais são protagonizadas cenas de ensino e de aprendizagem, em alguns casos de metaaprendizagem.

Parabenizamos as organizadoras, professoras Betina Schuler e Sônia Matos, pelo empreendido. Abrimos o convite à leitura e à tessitura de novos projetos como este que elas nos apresentam.

Nilda Stecanela

Coordenadora do Observatório de Educação/UCS

PREFÁCIO

Luciane Sgarbi S. Grazziotin*

Escolho um excerto de Umberto Eco para iniciar o prefácio deste livro que nos fala de escritas, mais precisamente de escritas escolares, ou melhor, da escrita e de sua relação com o processo de escolarização. Eco nos diz:

Os velhos que articulavam a linguagem para consignar a cada um às experiências dos que os tinha precedido, representavam ainda em seu nível mais evoluído, a memória orgânica, aquela registrada e administrada pelo nosso cérebro. Mas, com a invenção da escrita, assistimos ao nascimento de uma memória mineral. Digo mineral porque os primeiros signos foram gravados em tabuinhas de argila ou esculpidos sobre pedras. (Eco, 2010, p. 14).

Ele continua sua narrativa sobre a escrita, os símbolos e signos que registraram os (des)feitos da humanidade, denominando esse processo de memória mineral, com o argumento de que a arquitetura das pirâmides do Egito, as catedrais góticas e os diferentes templos e monumentos construídos pelos homens para os homens formaram uma materialidade mineral que deixou gravada em cada sociedade a lembrança das civilizações. (Eco, 2010).

Com a invenção da escrita, afirma Eco, surge outro tipo de memória que ele chama vegetal, porque o papiro e o papel têm nas plantas a sua origem. Assim a memória mineral, em que os registros principiam e, sobretudo, a memória orgânica que tem como suporte

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

o cérebro de cada um, vão se transformando. As sociedades passam, assim, a não mais valorizar o velho detentor da memória orgânica de várias gerações.

Escrever o prefácio de uma obra, cujos autores propõem-se a tematizar sobre a escrita, suscitou-me a reflexão sobre a relação dela, e, portanto, do que fica registrado em qualquer suporte que possibilite seu uso, com a memória nas diferentes formas mencionadas por Eco. Essa relação legitima o não esquecimento, o que não cessa de ser lembrado, aquilo que, de uma forma ou de outra, fixa no tempo a presença de alguma coisa ou de alguém e, portanto, pereniza-se.

Ao mencionar-se a escrita e sua importância como recurso mnemônico, impossível não fazer uma relação com os processos de escolarização, tempo em que, via de regra, aprende-se a escrever e espaço em que, depois da família, construímos nossas relações de sociabilidade, civilidade e contato íntimo com o mundo letrado. As memórias de escola são, de alguma maneira, perenes e de diferentes formas as recordações desse tempo permanecem conosco; podem ficar submersas mas, vez por outra, emergem em distintas situações.

Assim, as recordações dos tempos de colégio e a temática de uma escrita escolar, imediatamente, remetem ao processo de alfabetizar-se, letrar-se e, em última instância, civilizar-se.

Quem não lembra dos elogios da professora em virtude de uma letra bonita? Ou, não tão agradável, os xingões àqueles que, não tão caprichosos ou afeitos aos padrões escolares, tinham a letra feia? Nesse caso, penso que as inúmeras repetições a que eram submetidos os que não logravam êxito na ortopedia da letra bem realizada, recordam as reprimendas e os castigos a que eram submetidos. Acredito serem inúmeras as situações, de fato, memoráveis.

Falar de escrita é lembrar-se de leitura. Quem, da geração que se alfabetizou na década de 70, não lembra o frio na barriga e a tremedeira quando chegava o momento da Prova de Leitura Oral? Uma classe fora da sala, um livro, uma professora e uma criança, na maioria das vezes apavorada. Cristaliza-se, assim, na memória, um momento em que não se podia trocar a letra, errar a “dificuldade” ou gaguejar sob pena de ter que repetir o evento ou mesmo o ano.

Essa e outras situações fazem parte das lembranças de escola perenizadas pelas escritas ordinárias, consideradas pouco importantes, como a dos cadernos de alunos e diários de professoras; da escrita formal, dos livros didáticos; da escrita afetiva, dos bilhetes carinhosos para a professora ou para o melhor amigo; da escrita institucional, das avaliações, das atas entre outras. São inúmeras as formas de registros da escrita escolar. É ela a responsável pela possibilidade de que, como diz Jorge do Ó, uma criança ou adolescente seja definido como escolar, após, ser, ano a ano, formatado pelos educadores modernos desde o último quartel do século XIX. Em viés semelhante, Carem discute a teoria do mito do alfabetismo, evidenciando a força de seu discurso sobre as práticas de escolarização e a produção da infância escolarizada, como sustentação para o mito alfabetizatório e a qualidade da educação. Ivani evoca memórias de sua infância e seus primeiros anos de escolarização, para refletir sobre sua trajetória. Neiva remonta os primórdios dos registros da humanidade, traçando um paralelo entre os antigos *quipus* e os textos da atualidade.

Com um caráter historiográfico, os textos de Terciane e Cristine, bem como de Claudia e Sônia analisam, respectivamente, as representações que circularam na Região Colonial Italiana, especialmente em Caxias do Sul sobre o analfabetismo, utilizando como fonte documental alguns jornais de circulação da época e a importância de Lutero no processo de alfabetização, construído na doutrina protestante pela tradução da Bíblia para a língua vernácula. Sônia apresenta uma possibilidade de planejamento de alfabetização a partir dos Temas Culturais. As temáticas trazidas para o texto de Sonia são, segundo a autora, parte de uma educação que prioriza a multiplicidade de expressões nos cenários contemporâneos.

Chega-se a uma reflexão, enunciada por Viviane e Betina, que tem na escrita do universo acadêmico sua centralidade. As autoras apontam essa prática, como relevante para a formação universitária “uma vez que os acadêmicos sempre estão às voltas com artigos, resenhas, relatórios e trabalhos diversos que se constituem, sobretudo, pela escrita [...] que estabelece tanto os conteúdos como a sua forma de apresentação”.

Apresenta-se, também, a escrita da professora Ivani, a qual conta a história do seu processo como professora alfabetizadora e, ainda, a pedagoga Caren traz um estudo foulcatiano no campo da escrita, infância e alfabetização.

Em cada texto um caminho para se pensar uma sociedade grafocêntrica e a repercussão dessa característica na construção dos processos de escolarização pelos quais somos subjetivados.

AS TECNOLOGIAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DO ALUNO SOB O IMPACTO DO EXPERIMENTALISMO PEDAGÓGICO (FINAIS DO XIX E MEADOS DO XX)

Jorge Ramos do Ó*

Este texto procura analisar a formação do mapa da subjectividade infanto-juvenil. O objectivo central é mostrar como a criança e o jovem foram sucessivamente produzidos pelos educadores modernos (sobretudo médicos, psicólogos e pedagogos), como uma categoria social autónoma cujo governo supunha a implantação de próteses discursivas na alma e no corpo de cada um deles. Interessa-me aqui, essencialmente, discutir como as crianças e os jovens passaram-se a definir desde o último quartel do século XIX, e antes de qualquer outro, pelo rótulo de escolares. Nos diversos palcos em que se foi paulatinamente construindo a paisagem escolar moderna, a tónica passou a colocar-se não já no saber mas no ser. Defenderei, em tese geral, que as polémicas e disputas que estiveram na base da transformação da escola pública, a partir daquela fase histórica podem e devem, igualmente, ser percebidas como expressão directa das lutas pelo monopólio do governo da alma.

Dá-se particular ênfase à afirmação das Ciências da Educação como campo disciplinar autónomo. Atenta nas chamadas práticas da pedologia, já correntes nos primeiros anos do século XX, da observação laboratorial da criança, em ordem a um conhecimento individualizante do escolar. Mostra como a ciência psico-pedagógica foi delimitando o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, justificando dessa forma

* Professor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

o incontornável postulado do “ensino por medida”. Os conceitos de interesse individual, de aptidão de escola activa e de autonomia são particularmente debatidos. Toda uma tecnologia diferenciadora da criança – de que o teste psicológico foi o instrumento mais conhecido – foi abundantemente produzida, tendo como finalidade separar a normalidade da anormalidade. No limite, a instituição escolar moderna, de matriz psicologizante, deveria surgir como capaz de governar o desvio e a anomia e construir um modelo de sociedade onde cada actor social fosse capaz de se governar a si mesmo e de concorrer para o bem estar geral. Neste quadro a figura do professor tende a definir-se mais como um intérprete e um terapeuta.

O Experimentalismo Pedagógico nos alvares do século XX

No início dos anos 20 do século passado, as afirmações dos pedagogos começam a reivindicar um estatuto científico e a suportar-se em estudos antropológicos, em variadíssimas observações médico-psicológicas e em registos psicométricos sobre crianças anormais e normais que invariavelmente documentavam os caracteres especiais e diferenciados da infância. *Desde então, a ciência da educação tende a ser definida como uma psicologia aplicada.* A tese da criança como um adulto em miniatura – um *homunculus* a quem faltaria o conhecimento e a experiência próprios apenas da idade madura – seria negada por essas descobertas científicas da pedologia, que passaram a documentar que o pensamento da primeira é não apenas quantitativa mas qualitativamente diferente daquele do segundo. Com efeito, cada alma infantil passou a entender-se como uma realidade dinâmica, uma criação contínua e irreduzível; e o longo trabalho da socialização escolar, durante os períodos da infância e da adolescência, foi nesses termos descrito como correspondendo a um equilíbrio dos mecanismos de adaptação, de acomodação e de assimilação, num jogo permanente de assimilação do real ao *eu*. No que então já aparecia como um espantoso sincronismo – sintoma da globalização, diríamos nós na linguagem dos nossos dias –, os escritos quer dos americanos Hall e Dewey, quer dos europeus Montessori, Decroly e Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos

e Adolfo Lima, dos brasileiros Lourenço Filho e Artur Ramos, entre muitos outros naturalmente, estabeleceram com efeito a necessidade duma *escola nova* em cujas paredes todos os métodos e técnicas educativas se veriam adaptados à realidade particular de cada criança, às suas *leis inatas*. Se a observação corrente podia mostrar que as crianças diferiam consideravelmente na sua feição mental, seria possível provar experimentalmente que essas diferenças existiam em todas as qualidades mentais, não se podendo sequer falar em classes ou *ideais-tipos*. Frisava a última daquelas figuras que, “tanto sob o aspecto das características físicas dos órgãos dos sentidos e motores, como sob o ponto de vista da força dos instintos e das capacidades, da natureza das experiências, dos interesses inatos e adquiridos, não há duas crianças exactamente semelhantes”. Em suma: “o mesmo estímulo determina reacções diferentes”. (VASCONCELOS, 1924b, p. 9). O tema seria pois o da diferença e o problema correspondente o de adequar a escola e as suas rotinas ao postulado maior da individualização. Se a psicogénese, como então se dizia, mostraria de forma peremptória que as crianças não podiam ser iguais, e que havia que estudar uma pluralidade infinita de casos, forçoso seria então que os programas e os métodos escolares estimulassem generosamente a subjectivação. (VASCONCELOS, 1934a, p. 273).

A instituição com que sonhavam e por que se bateram de forma militante os pedagogos da Educação Nova manteria as crianças em grupos alargados, mas a escola teria de encontrar meios que lhe permitissem sair da lógica massiva, retendo e descrevendo ao pormenor cada um dos seus alunos. Estes *experts* psi criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta. Montaram toda uma tecnologia disciplinar por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si. Pela via das psicociências, o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjectividade infantil numa força calculável e por isso governável. A interioridade tornou-se desde

então *visível* a partir daquela lógica de *inscrição* da individualidade. Também o espaço escolar iria funcionar neste aspecto como uma espécie de telescópio ou de microscópio, autorizando tanto a descoberta do sujeito numa determinada posição – de conformidade ou de desvio relativamente ao padrão – como a sua descrição pormenorizada, através de uma grelha sofisticada de atributos particulares. (ROSE, 1996, p. 105). Não restam dúvidas de que as observações antropométricas e, sobretudo, as relativas à psique infantil, durante toda a primeira metade do século XX, permitiriam às autoridades escolares descrever a subjectividade com novos vocabulários e, ao mesmo tempo, amalgamar todos esses traços singulares, reivindicando assim um conhecimento geral das características psicológicas de toda a população escolar.

Claparède, designadamente, tinha esta perspectiva muito clara no seu pensamento. Partia do princípio de que por muito distintos que fossem cada um dos casos observados eles seriam de algum modo equivalentes. Como fazer então essa operação de ligação do parte com o todo? Convertendo o exemplo particular numa *expressão estatística*. E justificava-se: “Como só podemos avaliar verdadeiramente o que podemos medir, procuram-se reduzir os problemas qualitativos, os problemas de variedades de aptidão, a problemas quantitativos, a exprimir as qualidades por um número.” Com esta conversão, a singularidade e as idiossincrasias ordenavam-se de forma racional, a fim de serem geridas na sua variedade conceptual e posicional. Estava ali portanto aquele psicólogo suíço a falar de regulação social, porque acreditava ser essa redução ao quantitativo que iria *revelar* a verdadeira realidade da criança em apreço. E percebia, com a mesma facilidade, que qualquer descrição individual estava ligada a um projecto de intervenção: a denúncia de disposições particulares permitiria não apenas o desabrochar da alma infantil, mas o seu “cultivo” subsequente. Portanto, na lógica deste jogo identitário, a descrição associava-se à prescrição: “O que se exige quando se observa uma criança não é só um diagnóstico, mas também um prognóstico”, sentenciava ainda o mesmo pedagogo. (CLAPARÈDE, 1931, p. 68).

Os novos regimes de visibilidade quantitativa e de cognição conceptual dariam origem a um novo ramo da psicologia, o da “psicologia diferencial escolar”, na linguagem de Stern, ou da “psicologia individual”, segundo Binet. Tomado da biologia darwiniana, o seu tema central era o da variabilidade, propondo-se a sub-disciplina determinar: (i) “como variam os processos psíquicos de indivíduo para indivíduo, quais as propriedades variáveis destes processos e até que ponto eles variam”; (ii) “em que relações se encontram no mesmo indivíduo estes diferentes processos”; (iii) “como variam estes processos não só em indivíduos isolados, mas em grupos de indivíduos” (Vasconcelos, 1924a: 6). O grande pressuposto científico de finais do século XIX, segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, fruto da educação externa, teria assim de suportar-se em inúmeras investigações experimentais. A enorme mole de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc. Só esse labor sistemático permitiria acabar de vez com a nefasta influência da escola tradicional que não distinguia ninguém na sua visão unidimensional e massificadora da criança. (CANDEIAS, 1995, p. 13).

Do mesmo modo se ultrapassaria a dimensão filosófico-racionalista de finais do século XIX, tida agora como a manifestação de um empirismo grosseiro. As afirmações que essa corrente aduzia à psicologia infantil seriam, na expressão dos prosélitos da experimentação, “inteiramente descabidas numa pedagogia de real alcance prático e científico”, não passando de puras abstrações intelectuais e morais, de intuições sem qualquer validação científica. (VASCONCELOS: 1986, p. 190). As críticas centravam-se essencialmente sobre a teoria das faculdades. Dewey, na posição do pragmático que procurava medir a verdade das concepções educativas pela sua eficácia prática, recusava também o verbalismo das doutrinas anteriores. E esclarecia o entendimento que tinha do problema: “on parle de faculté simplement pour indiquer que des habitudes et des impulsions particulières se sont coordonnées et unies

pour l'accomplissement de certains travaux définies" (1922, p. 138-139). Uma figura como Binet enquadrava as suas investigações na mesma linha: a arte de conhecer os escolares "n'a pas pour but de nous donner le plaisir charmant de pénétrer dans leur âme, de nous jouer leurs idées et leurs émotions, mais qu'il s'agit de dégager leurs aptitudes réelles, afin de couper à la mesure l'enseignement qu'ils reçoivent" (1911, p. 7). A actividade mental não podia mais ser percebida como uma estrutura composta de faculdades autónomas e isoladas. A memória, a imaginação, a inteligência, a vontade, a razão, a linguagem ... passaram a ser analisadas pela geração experimentalista como *instrumentos de acção*, "dont le propre est de s'adapter à une situation crée à la fois par une circonstance extérieur et par un besoin intérieur". (CLAPARÈDE, 1922, p. 21). Ora, era na medida em que esses instrumentos faziam *equivaler a conduta à necessidade* que teriam valor aos olhos do pedagogo. Daqui a conhecida expressão "educação funcional", criada por Claparède, como rótulo identificativo da nova pedagogia: a cada momento do desenvolvimento corresponderia uma unidade funcional em que as capacidades de reacção da criança seriam ajustadas às necessidades da fase de crescimento em que se encontrava. Ficavam assim definitivamente postas de lado as ideias positivistas e racionalistas do século XIX segundo as quais a razão evoluía na sua própria estrutura e se construía verdadeiramente durante a infância. Em vez de poderes isolados e constituídos por si mesmos, havia doravante que analisar a vida da criança como correspondendo a uma continuidade dinâmica e falar das suas estruturas mentais através do conceito de variação. A regra do devir infantil era, em suma, *genética*.

Como suporte primeiro da verdade individualizante, a psicologia infantil do tempo começou então por validar o princípio de que a estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento. "Fournir une interprétation positive du développement mental et de l'activité psychique", recordaria mais tarde e em forma de balanço um outro interveniente destacado, outro psicólogo suíço, Jean Piaget, "tel était le rôle réservé à la psychologie de ce siècle et à la pédagogie qui en a découlé". (1969, p. 197). Era então essa sequência de etapas que

continha as unidades de grandeza universal da qual derivavam e se explicavam todas as peças singulares. O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em uníssono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma “escola por medida”, na outra célebre expressão de Claparède (1953, p. 74), quer dizer, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais. Reivindicar a possibilidade de uma psicologia genética equivalia assim a respeitar o desenvolvimento de cada individualidade humana associando o que à partida pareceria dissociado senão mesmo antinómico. Eis então as suas leis: conservação e desenvolvimento; progresso por diferenciação e concentração, sempre numa perspectiva de complementaridade, harmonia e, no fim, de *potestas sui*. Nos alvares dos anos trinta Ferrière já contabilizava os pontos incontestáveis que a psicologia genética pudera fixar. A sua enumeração traduzia uma visão totalmente governamentalizada do funcionamento das sociedades, quer nas derivas reversíveis que estabelecia entre o indivíduo tomado em si e também relacionado directamente com o género humano, quer na afirmação reiterada de que as regras próprias do saber científico-experimental serviam de padrão único para inteligibilizar a realidade. A ciência confundia-se com a verdade. Era isso que procuravam provar os muitos estudos acumulados por aquele outro novel ramo da ciência psicológica:

“1 – Que o essencial é a conservação e o desenvolvimento da potência espiritual da criança. São duas as condições: a saúde do corpo – especialmente a dos sistemas digestivo e nervoso: o equilíbrio da vida emotiva; a clareza da intuição e do pensamento; a firmeza da vontade. Aplicar-lhe a lei da economia: máximo de efeitos úteis, mínimo de esforços inúteis;

2 – Que o motor da vida espiritual é interno: o educador não é ‘oleiro’; é ‘jardineiro’; deve facultar condições materiais,

sugestões, estimulantes que façam desabrochar os instintos elevados;

3 – Que este motor interior é constituído por instintos, tendências e interesses que vão surgindo nas diferentes idades; a sucessão destas manifestações está em relação com o temperamento individual e com a lei biogenética, isto é, com o paralelismo entre a evolução da criança e da humanidade; [...];

5 – Que a criança se eleva da inconsciência animal à plena consciência das leis universais – leis da natureza e leis da vida individual e social;

6 – Que a criança se eleva da dependência absoluta de menino, à autonomia, segundo a sua aptidão para conceber a razão e a verdade científica;

7 – Que a criança se eleva do egocentrismo às culminâncias sociais que lhe permitem abranger o papel do indivíduo ao serviço da sociedade, e o da sociedade ao serviço do indivíduo, porque só há conflito entre estes dois conceitos, quando a ciência e a razão são postas de parte;

8 – Que a criança se eleva da indiferenciação não concentrada à valorização do espírito (diferenciação) e à posse de si mesma (concentração), harmonizadas, não por uma acção educativa exterior, mas pela do motor interno que a anima;

9- Finalmente, que para adquirir um conhecimento, o espírito vai da observação à hipótese, desta à verificação, e, por fim, à lei. O saber, apenas fixado na memória, não é um verdadeiro saber”. (FERRIÈRE, 1934, p. 80-81).

Às leis diferenciadoras estabelecidas pela psicologia genética seria preciso – e essa a grande tarefa – juntar um conhecimento

efectivamente detalhado de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros. Essa tarefa foi em grande medida realizada pela figura do *teste*, isto é, uma prova destinada a determinar o carácter físico ou mental do indivíduo. “The technique of the test”, assevera Nikolas Rose, “was the most important contribution of the psychological sciences to the human technologies of the first half of the twentieth century: the test routinizes the complex ensemble of social judgement on individual variability into an automatic device that makes difference visible and notable”. (1990, p. 140). A criança entrava noutra lógica processadora. O estudo experimental era definido pelos psicólogos como uma colecção de documentos recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas. Binet foi quem começou a erguer um dispositivo técnico que codificava e quantificava a diferença em números, perfis e *dossiers*, por forma a tornar a individualidade governável. Procurou estabelecer a extensão e a natureza das variações inter-individuais dos processos mentais e determinar as inter-relações desses mesmos processos. Propôs, com a sua equipa de colaboradores, o estudo das seguintes funções: memória, natureza da imagens mentais, imaginação, atenção, compreensão sugestionabilidade, sentido estético, sentimentos morais, força muscular, força de vontade, perícia motora, juízo visual. (FREEMAN, 1990, p. 11). Eram estas agora as *faculdades da alma* a merecer a atenção do psicólogo. Não há dúvida de que as suas baterias de testes “vieram juntar-se aos exames tradicionais como processo de verificação objectiva do progresso dos alunos”, ampliando enormemente a lógica da avaliação escolar. (PLANCHARD, 1970, p. 31). Mas note-se bem que o alastramento se fez inteiramente sobre o propósito de alcançar a interioridade dos indivíduos: cada uma das crianças e jovens passou a ser examinada já não pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efectivamente *era*. No panorama educativo os testes surgiram pois como o instrumento que melhor combinava ciência e subjectividade.

E de várias formas e matizes o conseguiram. É muito importante referir que a procurada individualização do regime pedagógico

esteve, logo desde o início, associada a uma perspectiva correctiva das deficiências manifestadas pela população escolar. Foram exactamente as experiências e as técnicas utilizadas no princípio do século XX para diagnosticar o *patológico* que estiveram na origem dos dispositivos aplicados na hierarquização do *normal*. Ser normal significava tão apenas não ser “atrasado mental” nem “bem dotado”. Nessa medida, há que dizer que a concepção moderna do que seja a normalidade não é filha de uma generalização que se tivesse feito a partir da experiência acumulada da criança dita normal, mas, diversamente, uma inferência obtida a partir de uma dupla negação. O conceito surgiu assim no mundo educativo para espelhar tão somente uma *diferença quantitativa*. “O estudo das anomalias”, esclarecia Ferrière, “mostra as funções normais do Homem sob um ângulo deformado e como que através de uma lente de aumento”. (1965, p. 146). Decroly e Montessori são commumente referidos como os investigadores especializados nas doenças mentais e no atraso psíquico das crianças que teriam descoberto metodologias de *ortopedia mental* transferíveis, *mutatis mutandis*, dos anormais para os normais.

Ora, os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo a uma diferença de grau. E davam assim resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade, pois permitiam que a escola alijasse legitimamente aqueles estudantes cujas capacidades tocavam as duas franjas extremas da população infantil. A publicação, em 1905, da “escala métrica da inteligência” de Binet veio a ser o instrumento de diagnóstico que, à escala mundial e a muito baixo custo, permitiria a construção de uma instituição escolar já isenta das perturbações, das anomalias e demais insuficiências tanto dos “infra-normais” como dos “supra-normais”. (CLAPARÈDE, 1931, p. 34). Importa a este respeito ver como Binet chegou à metodologia que o levaria a reivindicar – a propósito das correlações que deviam existir entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental – o estabelecimento de uma noção generalista e generalizável a toda a população dos signos psíquicos da inteligência. Estava-se ainda no ano de 1899-1900 e Binet fazia já os primeiros interrogatórios sistemáticos a “sujets extrêmes”. Procurava neles estabelecer diagnósticos rigorosos da idiotia, da

imbecilidade ou debilidade mental. Os trabalhos aplicavam-se dessa maneira a uma população cuja falta de inteligência era patente, “visible à tous les yeux”. Um pouco mais tarde, em 1904, o Ministério da Instrução Pública francês convidou-o a fazer a mesma investigação junto de crianças do ensino primário que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus condiscípulos por insuficiência de meios intelectuais. Para isso, Binet aperfeiçoou a sua investigação experimental e tornou a grelha mais fina. E foi nesse momento que se deu a surpresa e ele teve o seu *clik* mágico-científico. Verificou que, aplicadas nas escolas públicas e aos alunos que as frequentavam, as provas antes experimentadas com as crianças anormais, os resultados eram em todos os pontos análogos, apenas com a condição de serem repetidos com crianças mais jovens que as anormais. “De là à prendre comme nouveau critérium de la signification intellectuelle d’une épreuve l’âge auquel cette épreuve pouvait être réussie, il n’y avait qu’un pas à faire”. (BINET & SIMON, 1954, p. 9).

Com o aprofundar da sua metodologia Binet convenceu-se igualmente de que poderia resolver um outro problema, digamos assim, de sinal inverso. Através de uma mera prova de avaliação – de ortografia, de ditado ou de cálculo matemático e que além disso não durava mais que uns escassos dez minutos – afirmava-se capaz de medir com exactidão o grau de instrução de cada aluno. O exercício permitia-lhe *descobrir* nas escolas primárias crianças anormais que incluso os seus professores não conseguiam vislumbrar em anos e anos de trabalho quotidiano ou, *a contrario*, encontravam em número muitíssimo excessivo. Como se também Binet nos estivesse a afirmar que não haveria anomalia sem o seu diagnóstico prévio. A ciência psicológica era, pois, capaz de *fazer emergir uma realidade não conhecida* e, com essa operação, permitir separar o que a instituição escolar mantinha junto por manifesta ignorância do que fosse a natureza profunda dos humanos. Seria esse o poder da disciplina: o de fornecer um instrumento cognitivo susceptível de estabelecer hierarquias apenas a partir dos atributos particulares. É evidente que temos de pensar que as normas da construção da infância escolar se transferiram desta forma para a comunidade interpretativa dos *experts* psi.

Os métodos patológicos casavam-se bem com os genéticos. Binet chegou a propor o que designou de método psicogénico. Consistia ele em seriar, numa ordem de desenvolvimento da inteligência, um certo número de atrasados e de estudar através dessa série um fenómeno particular, como a atenção. Verificava como essa função evoluía, quais as etapas de desenvolvimento registradas. Ora, o que tornava estas duas investigações compatíveis era o facto de terem um mesmo denominador comum ou um mesmo eixo. O da comparação. A lógica da relação populacional permitiu a configuração de um quadro explicativo no qual só nos podemos aperceber das características psíquicas de um indivíduo quando tivermos determinando o que as distingue das outras categorias de indivíduos. Então, conhecer a psicologia de uma criança outra coisa não seria que saber em que é que ela, na idade em que se encontrava, se distinguia das outras classes de crianças, em verificar o que possuía a mais ou a menos, em que é que se assemelhava ou se distinguia. (CLAPARÈDE, 1952, p. 54). O conhecimento individual era portanto um problema de relação e de relação social. Não há dúvida que, depois de Binet, a observação isolada passou a associar-se ao acaso e ao erro. Mas não tenhamos ilusões. O teste permitiria encontrar com rigor todo e qualquer caso desviante, permitindo um investimento sobre cada actor e uma análise detalhada como nunca antes fora possível. Na verdade, qualquer olhar individualizado passou a confundir-se durante a centúria de Novecentos com terapêutica. Foi para tanto criada uma outra especialização científica, denominada pedotécnica, e cujo objecto se esgotava apenas nos casos particulares e *especiais* que a tecnologia do teste fazia aparecer na dinâmica escolar.

A questão não se esgotava porém no quantitativo ou à volta da inferioridade e da superioridade. Como sabemos, mais do que hierarquizar, a escola moderna procura diferenciar. Ao lado das diferenças de capacidade de inteligência ou de trabalho, estariam as várias aptidões qualitativas de cada indivíduo. Afirmar há pouco que a metodologia do teste servia um claro propósito de regulação social porque permitia separar e afastar os anormais da instituição escolar. Pois agora esse propósito de sugerir um alinhamento social objectivamente conveniente às necessidades administrativas

consistiria sobretudo em *ajustar* o indivíduo ao meio. A psicologia experimental estaria também em condições de responder positivamente à utopia do século passado, afirmando-se senhora dos meios que permitiriam colocar, um a um, *the right man in the right place*. A questão da orientação, ou melhor, da selecção profissional surgiu no campo educativo à volta desta dinâmica da optimização dos recursos humanos. O objectivo económico da máxima rentabilidade seria atingido se fossem aplicadas as conclusões expressas em detalhados exames das aptidões particulares. Evitar-se-iam dessa sorte a autêntica chaga social das carreiras erradas, das vocações perdidas. As investigações neste domínio, realizadas por Munsterberg, também na primeira década do século XX, mostravam que não eram nem a situação nem a classe social, mas antes as qualidades e as aptidões individuais que deveriam estar na primeira linha das escolhas do candidato a uma profissão. De entre elas, contavam-se as funcionais ou intelectuais: a memória, a atenção, a motricidade e a inteligência. Era por aí que se podia encontrar a aptidão específica para uma profissão. Havia depois que se cotejar com os traços de carácter positivo – a probidade, o ardor ao trabalho, a lealdade, a obediência, a modéstia, etc. – e dessa convergência resultaria um aumento do rendimento profissional. (BAUMEGARTEN, 1949, p. 1-4). A escola do futuro não teria só salas de aula mas também diversas oficinas, a fim de potenciar integralmente as aptidões profissionais dos seus alunos. Foi essa perspectiva, de ensinar o amor pelo trabalho, que levou Kerchensteiner a chamar “*Arbeitschule*” ao estabelecimento que fundou, o mesmo se passando, em Portugal, com a “Escola-Oficina n. 1”, criada em 1905 e da qual Adolfo Lima foi director técnico-pedagógico. Este último acreditava que o facto de todos os alunos “possuirem uma educação manual, a par da educação estética, mental e social, contribuiria para a solução do problema económico português”. (LIMA, 1925b, p. 22).

Temos vindo a verificar que estes psicólogos trocaram alma por aptidão e falaram desta exactamente como se de mais um recurso se tratasse. Na sua linguagem, as aptidões confundiam-se com a totalidade dos processos psíquicos. Olhavam então preferentemente para elas sob o ângulo do rendimento: rendimento escolar,

rendimento profissional, rendimento social. E lógica comparativa continuava a campear, ainda que este exercício nos remeta apenas para o que há de particular, único e exclusivo, num indivíduo determinado. De facto, a aptidão, no seu sentido absoluto, foi então definida como o que excedesse a norma, a diferença patente entre duas crianças que possuísem o mesmo nível mental. Mas, ainda que a aptidão tendesse a ligar-se a uma disposição natural, ela só poderia surgir ao sujeito como uma aposição externa. Por si mesmo ele não tinha os meios que lhe permitissem conhecer as suas qualidades mentais e as suas inclinações de carácter. Multiplicaram-se os testes vocacionais e os serviços de orientação no interior dos estabelecimentos educativos em nome do conhecimento da verdadeira identidade pessoal como correspondendo a uma posição social. A classificação e a selecção estavam portanto estruturalmente ligadas ao planeamento económico.

Tentarei de seguida precisar melhor as diferenças entre um teste de idade e um de aptidão a fim de que a argumentação se possa desenvolver. No primeiro escolhiam-se provas referentes aos processos psíquicos que eram, mais particularmente, função do desenvolvimento mental da criança e que se acreditava progrediam mais ou menos regularmente com a idade. O teste de idade foi assim o primeiro instrumento populacional que permitiu visualizar, disciplinar e inscrever a diferença, já não sobre o corpo do sujeito, mas a partir do seu interior, da superfície que ligava directamente a conduta com a psique. Na linha directa do conceito de idade mental ou idade de inteligência, proposto por Binet, foi cunhado por Stern, e generalizado depois de 1912, o de Quociente Intelectual que correspondia ao quociente da idade mental, dividido pela idade real. O QI que se extraía dos testes de determinação da idade mental exprimiria pois uma espécie de aptidão mental geral média, embora passasse historicamente a valer como a identificação da posição relativa do indivíduo. Era a “inteligência global”, como lhe chamou Claparède (1931, p. 129), que aqui estava em causa e por isso mesmo o QI passou a ser visto como uma espécie de segundo Bilhete de Identidade, ainda que os testes de idade manifestassem uma fraca variabilidade dos perfis individuais. Em todo o caso, esta grelha classificatória representaria a possibilidade de um enorme *trompe*

l'oeil burocrático, como lhe chamou Benedict Anderson, em *Imagined Communities* (2000, p. 184): o mundo social seria composto de replicações plurais e o particular uma representação provisional de uma série. A condição de visibilidade de cada criança, ficava aqui fixado era o seu número serial.

No teste de aptidão esta lógica seria muito mais afinada. O que se pretendia determinar era o *lugar* social que uma criança ocupava entre as suas congéneres, mas desta feita tão somente em relação a essa mesma aptidão. A questão, já se adivinha, estava em saber *o quanto* exactamente, para uma aptidão considerada, esta criança estaria acima ou abaixo daquela outra. Tratava-se agora do levantamento efectivo da individualidade psicológica, de se começar traçar o pretendido mapa da fisionomia mental de cada criança. Sigo de novo Claparède (1931, p. 245) que distinguiu as aptidões conforme elas se referissem (i) a funções mentais isoladas (memória, sensibilidade, atenção, reacção) (ii) ao modo como se comportava a actividade mental em função do tempo (fatigabilidade, educabilidade, constância), (iii) à orientação geral do espírito. Aqui falava-se portanto em “inteligência integral”. E neste particular os psicólogos recorreram às técnicas de Galton e ao método dos percentis – que este propusera já em 1863 nos *Métodos Estatísticos* – a fim de graduarem as aptidões. Um percentil seria pois o lugar ocupado por um indivíduo numa população de cem, segundo os resultados obtidos por um teste determinado. Porque matematizava a diferença numa escala tão longa, acreditava-se que assim podia ser diagnosticada, com grande exactidão, a aptidão de cada indivíduo. É evidente o contexto normalizador que esta avaliação criava de imediato: devia ser interpretada pela criança como reflectindo o seu grau de adaptação relativamente às expectativas que os outros tinham dela. O seu crescimento deveria fazer-se na direcção desse horizonte.

Mas a dinâmica da integração social jogava-se fundamentalmente noutro tabuleiro e informava tanto os testes de idade como os de aptidão. É sabido que Galton desenvolveu o conceito de distribuição normal para visualizar a variabilidade porque acreditava que os fenómenos biológicos e psicológicos eram

governados por leis precisas. Do mesmo modo, assumia que as qualidades de uma população variavam de acordo com um modelo previsível estabelecido pelas longas séries estatísticas. O real tinha para Galton uma expressão gráfica muito rigorosa: uma curva cujas oscilações se organizavam de forma regular e simétrica a partir de um meridiano. Se a curva obtida pela soma das observações apresentasse a forma duma ogiva regular – a ogiva de Galton equiva já se vê à curva em forma de sino apresentada por Gauss – indicar-nos-ia que a distribuição era conforme à lei da probabilidade dos desvios e que, por exemplo, o número de crianças escolhido nos daria uma justa fisionomia do conjunto. Se, pelo contrário, a ogiva era quase plana ou muito abaulada, isso significaria que a nossa amostra era imperfeita, pois as crianças escolhidas pertenciam sobretudo a uma região média ou a uma das extremidades, não espelhando assim com rigor a população. Então, fosse qual fosse o retrato, o único verdadeiro seria aquele em que os indivíduos variavam em volta de um tipo central, de modo a que cada aptidão individual pudesse ser um desvio maior ou menor da tendência central ou do tipo da sua idade, sexo ou grau, etc.. O mesmo princípio também se aplicava aos testes de idade. Inclusive nas crianças normais e com a mesma idade, explicava Claparède (1931, p. 226), se podiam registrar diferenças de nível de acordo com aquele padrão. As investigações de Binet, Bodertag e Goddard, com populações rondando entre 200 e 1300 crianças, chegaram a resultados muito aproximados e que validavam a lei de Galton, embora ainda não de forma rigorosamente perfeita. A fotografia em que o real era exactamente coincidente com a sua antecipação estatística foi fornecida por Terman, a partir de testes aplicados em 905 crianças escolhidas ao acaso, numa população com idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos. Verificou aí que as crianças duma idade determinada não tinham todas o mesmo nível mental e que apenas 50% estavam no da sua idade; que 20% delas tinha um ano de avanço e outra igual percentagem um ano de atraso; por fim, que 5% apresentavam dois anos de avanço e também outros 5% dois anos de atraso. (CLAPARÈDE, 1931, p. 228).

Esta ausência de uma fractura clara na normalidade recolocava a ciência *psi* no centro da argumentação desenvolvida pelo poder

moderno. Atemática que aqui desenvolvia girava efectivamente em torno da *perpétua mobilidade* posicional do indivíduo. Os testes equiparavam a existência individual a uma arte da fuga ao desvio, na luta pela permanência adentro dos níveis *standard* ou no desígnio de os superar. E as marcas individualizadas que criaram agiriam também sobre a organização escolar: os psicólogos recomendaram naturalmente que as classes se deveriam constituir a partir da idade mental e já não mais sobre a idade real, e que o ensino se teria de adequar às aptidões particulares de cada aluno. Desta forma, a tecnologia dos testes disponibilizou à instituição escolar a possibilidade de operar no sentido da regulação do detalhe, levando-a a estabelecer uma grelha de atributos de tal maneira complexa e exaustiva que pudesse antecipar o que havia de aleatório e imprevisível na conduta de cada um dos seus alunos. A dinâmica trazida pelos testes continuaria nas tabelas que percebiam e registavam os traços da conduta individual em termos de conformidade-desvio relativamente às normas-padrão.

Estes psicólogos dirigiram também os seus esforços para o trabalho escolar. Outra grande tópica foi a da actividade infantil. Vou-me deter um pouco sobre este assunto, que considero tão importante quanto os anteriores. A criança deixava, também ela, de poder conceber-se como a espectadora-recipiente para se ver idealizada enquanto participante activo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe eram administrados. Todo o cenário escolar teria então de se transformar em nome de uma lógica de trabalho inteiramente dependente da mundividência particular de cada um dos pequenos actores. De então para cá passou a valer a representação da sala de aula como uma espécie de *atelier* ou *laboratório* onde o aluno trabalhava por sua iniciativa e se ia movimentando sem restrições ou obstáculos, contando sempre nas suas iniciativas com o auxílio do professor-colaborador. Note-se que neste quadro, é certo que ainda referido no plano metafórico e ideal, já não está apenas implicada a esfera da moral mas a arquitectura em que decorreriam todas as aprendizagens escolares: “hoje, em todos os países”, afirmava Faria de Vasconcelos nas suas *Lições de pedologia e pedagogia experimental*, proferidas ainda em 1909, “procura-se subordinar os métodos e os programas de ensino, assim como a

habilitação dos professores, às necessidades individuais psicopsíquicas da criança”. (1986, p. 193). Havia mesmo quem a este respeito falasse de uma verdadeira revolução copernicana. E entre eles também o nosso Adolfo Lima, para quem a radical “inversão” dos valores académicos, “mercê do desenvolvimento dos ensinamentos da psicologia” – “onde o mestre era tudo, passou o discípulo a ser tudo!” – implicava que o adulto é que se tivesse “de adaptar às exigências da natureza da criança”. (LIMA, 1925c, p. 106).

Foi sob esta batuta da *actividade livre* que as investigações cruzadas da psicologia experimental puderam suscitar metodologias pedagógicas inovadoras as quais, umas sobre outras, modificariam de alto a baixo a paisagem e os costumes escolares durante todo o século passado. Começo por recorrer neste ponto da narrativa às justificações avançadas por Maria Montessori relativas à criação de um autêntico arsenal didáctico utilizado no processo de aprendizagem da sua *Case dei bambini*, aberta no ano de 1907. Os materiais pedagógicos propostos por aquela médica italiana concebiam-se já à *escala* da criança e foram apresentados como capazes de desenvolver nela a sua *carne mental*. Consubstanciaram um processo *espontâneo-sensorial* pelo qual se ergueria paulatinamente, dentro da alma da criança e depois do adolescente, o homem que nela estava adormecido. Num reforço claro da imagem de marca da livre escolha e experiência do aluno – a pedra de toque da pedagogia científica, segundo Montessori -, as novas tecnologias permitiriam ampliar as possibilidades do trabalho infantil e que a educação pudesse, de facto, atingir o seu objectivo central. Começar a ser concebida como *auto-educação*, já quase sem a ingerência do adulto.

“‘L’activité de l’enfant se développe dans un rapport direct avec le matériel, c’est à dire avec des objets scientifiquement déterminés et mis à sa disposition dans son milieu. C’est cette particularité qui permet de résoudre le problème de l’acquisition de la culture. Cette solution consiste d’abord à limiter l’intervention de l’adulte, puis à substituer aux anciens enseignements du maître un matériel qui permette à l’enfant d’acquérir de lui-même les connaissances

nécessaires selon ses propres besoins de développement. Chaque enfant ayant le libre choix de son activité se développe selon ses besoins créateurs les plus intimes, et il progresse ainsi dans son instruction. Le développement de la personnalité se fait donc par des expériences qui conduisent à une culture supérieure. Le maître reste dans son rôle de dirigeant et de guide, mais il n'est qu'un aide, un serviteur, pendant que la personnalité de l'enfant se développe par sa propre force en exerçant son activité'" (MONTESSORI, em texto de 1931, citada por BÖHM, 1994, p. 163-164).

Nesta nova dinâmica ganharam particular destaque as investigações que reforçavam a centralidade do *jogo* no interior do novo dispositivo escolar. Os psicólogos do século XX iriam, igualmente em bloco, atestar o princípio segundo o qual o jogo é não apenas o primeiro mas também o mais importante instrumento a que a criança recorre para se desenvolver, afirmando que a característica da infância é a brincadeira e que o jogo-brincadeira é indispensável à nutrição da infância. Liberdade de iniciativa e actividade espontânea informavam plenamente esta situação socializadora. Claparède falava da sua *Maison des Petites* (1915) – uma instituição de educação experimental criada como anexo do *Institute Jean Jacques Rosseau* (1912) que acolhia crianças a partir dos três anos e até à adolescência – como uma escola-casa plenamente aberta movimentações dos seus ocupantes e à aprendizagem através do jogo. Era esta a sua máxima: “on désire que les enfants veuillent tout ce qu'ils font; on désire qu'ils agissent, non qu'ils soient agis. (CLAPARÈDE, 1953, p. 88). Havia tempo que pedagogos como Froebel, primeiro, Karl Gross e Stanley Hall, mais tarde, já tinham percebido a importância do fenómeno lúdico na educação. Seria porém necessário esperar pelas primeiras décadas do século XX para que os jogos fossem efectivamente apresentados como o recurso mais adequado do autodesenvolvimento infantil. Apareceram então quer como um agente da satisfação das necessidades da criança quer como, igualmente, de preparação para as situações a que ela iria fazer face no futuro. Raciocínio, reprodução das impressões e das ideias mas também consciência de si poderiam

já ser então exercitados pelo jogo. As investigações psicopedagógicas de Decroly permitiram-lhe organizar séries sistematizadas de material de jogos educativos que, podendo ser utilizados também como testes, visavam principalmente a iniciação da actividade sensorial-motora e intelectual, numa escala de progressiva complexidade: (i) jogos visuais, (ii) jogos visuais motores, (iii) jogos motores e auditivos motores; (iv) jogos de iniciação aritmética; (v) jogos respeitantes à noção do tempo; (vi) jogos de iniciação de leitura; (vii) jogos de gramática e de compreensão da linguagem. Na primeira década do século XX estava-se já perante uma longa panóplia destas práticas socializadoras não apenas das crianças mas igualmente dos jovens e dos adolescentes, como o pôde assinalar Faria de Vasconcelos.

A mais-valia aqui contida era essencialíssima para o projecto educativo da modernidade. A dimensão lúdica faria o sujeito refluir sobre si, num trabalho articulado corpo-espírito, e que o levava ainda a conseguir assimilar o mundo que o rodeava. As exigências da individualização na escola pareciam consubstanciar-se também neste outro exercício. Seria com efeito por intermédio do jogo que a criança tinha a possibilidade de “*afirmar o seu carácter pessoal*” no interior da instituição escolar. Para isso, era colocado à sua mercê todo um aparato de objectos e situações que lhe iria permitir mostrar-se como uma “verdadeira máquina de associação” de ideias. E também a constituir-se a si própria, criando nessa interacção os seus centros de interesse particulares. As brincadeiras constituiriam, finalmente, a raiz necessária ao “estádio de futura abstracção”. (LIMA, 1927b, p. 237-238, *italico meu*). Os pedagogos da educação nova comungavam portanto a crença segundo a qual quanto mais rico e plástico fosse o sistema de associações que a criança concretizasse no ambiente escolar tanto mais as suas adaptações ao meio exterior seriam efectivamente completas. Fora de dúvida, era por intermédio deste processo que se começava a resolver o problema maior da adequação funcional do real ao *eu* e da necessária acomodação deste àquele. Foi essa operação que Piaget procurou inteligibilizar quando referiu que o jogo simbólico constituía o pensamento individual na sua forma mais pura, permitindo, pelo seu conteúdo próprio, fazer desenvolver o *eu* e os seus desejos, mas num contexto já inteiramente

distinto do estabelecido pelo pensamento racionalista que procedia à socialização da criança adaptando-a uma realidade externa composta de verdades comuns e universais. A lógica era inteiramente já a oposta: “le jeu est donc, sous ses deux formes essentielles d’exercice sensori-moteur et de symbolisme, une assimilation du réel à l’activité propre, fournissant à celle-ci son alimentation nécessaire et transformant le réel en fonction des besoins multiples du moi”. (PIAGET, 1969, p. 212).

Dito de outra maneira: verdade e ficção alimentavam-se mutuamente neste instrumento de produção da identidade pessoal. O jogo mostrava que não poderiam existir uma sem a outra. Julgo ser este aspecto que mais importa procurar esclarecer aqui. É claro que estamos perante uma simulação. Claparède de novo: “libre poursuite de buts fictifs; tel est le caractère propre de l’activité ludique”. (1951, p. 135). E, no entanto, nada nela ocorre de forma desorganizada que a aparente com os mundos da fantasia, da imaginação; esta é fundamentalmente uma operação da *mimesis* e da reconstituição, pois está cheia de regras objectivas e de objectos que projectam situações familiares. Todos os materiais e motivações do jogo provêm da memória e de situações concretas – trata-se de uma personificação. Os pedagogos da educação nova acreditavam que se produzia assim no espírito da criança a crença na presença real. Mas o jogo, afirmavam-no ainda, era também do domínio da vida interna e só se podia realizar se o desejo e o livre esforço do jogador estivessem presentes em pleno. Seria essa *liberdade interior* que lhe daria o necessário controlo de todas as situações do jogo. Adivinhamo-lo: esperava-se que, mais tarde, o excesso de reprodução interna fizesse com que o jogo deixasse de ser jogo e se convertesse em trabalho. Era nesse momento que se daria a socialização da *função integradora*. Mas, curiosamente, isso apenas podia suceder quando a auto-sugestão do jogo se tornasse muito invasora da criança, quer dizer, demasiado real. Os psicólogos identificaram várias modalidades da vida psíquica que teriam origem no objecto mental do jogo e nas suas oscilações internas e externas, sintetizando-as numa correspondência homóloga dos seguintes dualismos: do corpo e do espírito; do eu e do não-eu; do verdadeiro e do falso. O sujeito seria assim conduzido pela prática lúdica à

interiorização do sentido da substância ontológica, da reflexão e do julgamento e sempre de uma forma progressiva. Tinha aí portanto o seu passaporte para a vida social.

Em todo o caso, e como o notou claramente Faria de Vasconcelos, que sigo de perto neste ponto da narrativa, o trânsito entre o uso público e a actividade da simulação não mais abandonaria o actor, vida adentro. Seremos por aqui levados a pensar que a identidade pessoal se jogava num palco. O drama que sobre ele se desenrolava poderá ser interpretado, entende o sociólogo Erwin Goffman, como correspondendo à troca social da informação, mas que, para aquele psicólogo português, surgia à época como resultando uma dinâmica da mais pura aprendizagem dos caminhos da liberdade. O conjunto das afirmações proferidas por Faria de Vasconcelos deixa perceber que o recurso directo que também fez à metáfora teatral supunha, para si, a possibilidade de uma região de exposição na qual os actores estariam sob o olhar ou a presença de um público e, também, de uma outra região de rectaguarda em que se preparariam para um dia-a-dia de representação. Embora separasse o jogo da vida, sente-se que as suas palavras procuravam esclarecer a lógica da organização social da experiência através das constantes trocas de papéis que esta supõe na modernidade.

“O jogo pode confundir-se com o drama da vida ou melhor aproximar-se dele, mas, afinal de contas, o que ele é, é o drama e não a vida. A simulação activa dos objectos do jogo cria um eu artificial. O jogo produz a exibição não só de um eu real, mas de uma falsa personalidade. ‘Que queres tu ser? Que papel vais tu fazer?’. Mas a criança que joga não se contenta em afinar a sua própria personalidade, vai mais longe e diz: ‘vou provar que sou não só bem eu, mas que posso ser uma outra pessoa, um outro objecto que escolho e quero ser: um soldado, uma ama, um cavalo, um touro’. O jogo põe assim em luz o sentimento nascente da liberdade”. (VASCONCELOS, 1986, p. 303).

E desta dinâmica integradora rapidamente se chega ao problema central da pedagogia moderna. “La liberté ou la contrainte?”,

interrogava-se Claparède. (1922, p. 18). A opção era evidentemente retórica, e servia para introduzir a matéria mais consensual desta geração, a da fusão simbiótica dos desejos e motivações pessoais com a disciplina interior. A capacidade espontânea da criança, bem como os impulsos que por si própria queria realizar e concretizar, não podiam em caso algum ser suprimidos pelo educador. Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. “É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; “interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas” como sucedia no passado, afirmava Dewey. (1959, p. 84; 1936, p. 170). Era sobre esta certeza que se deveria realizar a grande utopia: na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura. O professor só podia, nesta perspectiva, partir das capacidades – nativas ou adquiridas na experiência – em actividade na vida da criança; a matéria a estudar outra coisa não seria que o prolongamento das acções em que o aluno já estivesse de alguma forma empenhado. A ser assim, a criança teria um fim pessoal que a dirigia e conduzia ao longo do processo de aprendizagem. A actividade, no sentido de *self-activity*, seria o “nome para o fim último da educação”. (DEWEY, 1959, p. 138).

A mesma tese surgiu muito claramente expressa também em Ferrière, quando afirmou que o ideal da *escola activa* por si posto a circular na Europa, a partir do ano do termo da I Grande Guerra, era o da “actividade espontânea, pessoal e produtiva”. O princípio de que o verdadeiro trabalho correspondia a “uma actividade espontânea e inteligente que se exerce de dentro para fora”, veio a encontrar o maior eco junto da comunidade educativa, transformando-se na bandeira de toda esta geração. A base da educação seria assim o “impulso vital espiritual da Criança” e educar consistiria “em partir do que é, a fim de conduzir (*ex-ducere*) para o que é melhor”. O

modelo de Ferrière atendia à expressão criadora da criança, procurando também desse modo responder “àquela aspiração de liberdade” que se encontrava “no fundo de cada alma humana” (1965, p. 18, 20, 35, 75 e 77).

Tomar como base o impulso vital da criança significava, desde logo, partir das suas *actividades manuais e construtivas*. O educador moderno teria que tirar o maior partido da espontaneidade associada nos trabalhos manuais para favorecer a emergência dos valores espirituais na alma infantil. Esta segunda geração da psicopedagogia empenhou-se em demonstrar a continuidade entre a actividade manual, sinal da precedência da inteligência prática sobre a inteligência teórica, e o progresso moral. Bateu-se não só pela inserção dos Trabalhos Manuais nos planos curriculares do ensino primário e secundário como pela afirmação da sua centralidade em termos socializadores. É certo que actividades tais como a picotagem, a olaria, a cartonagem, a modelagem, a encadernação, os trabalhos com o vime, a madeira ou o ferro foram referenciados no contexto mais alargado do exercício corporal e como mais valias para o desenvolvimento psíquico e intelectual da criança. *Learning by doing*, passou a afirmar-se aos quatro ventos. Os trabalhos manuais, adaptados à idade mental da criança, afirmou-se ainda amiudadas vezes, incrementariam as faculdades de observação, comparação, imaginação, estimulariam o espírito de iniciativa e de cooperação, favoreciam a eclosão de qualidades como a exactidão e o rigor. (VASCONCELOS, 1915, p. 44-45). Não obstante, o quadro de referência era bem mais vasto que o circunscrito pelo progresso do corpo e do conhecimento, das faculdades intelectuais e psicológicas. Esta actividade permitiria, ainda, mostrar que a *adaptação social* – e verifique-se que neste caso era o meio que se colocava ao serviço do indivíduo, a escola fornecia a ocasião para a criança trabalhar com o corpo e as mãos – resultava do cruzamento simultâneo do ensaio, da sensação, da comparação, do juízo e da invenção livre. Quem não conhece, perguntava Ferrière, “o prazer que as crianças sentem ao inventarem e ao criarem qualquer coisa de sólido?” (1965, p. 82). O Belo e o Bom brotariam assim juntos do engenho e da perseverança do trabalho infantil. Como se nessa manipulação a criança estivesse por si a construir o mundo e ao mesmo tempo a

adaptar-se às leis naturais que o regiam. Os trabalhos manuais satisfaziam inteiramente esse encaixe. O elenco das suas virtualidades morais e sociais permitia ao mesmo Ferrière delimitar o espaço da harmonia e da cooperação social. Eram em número de sete as *vantagens disciplinares*:

“1º Os trabalhos manuais desenvolvem a sinceridade. No trabalho concreto não há mentira possível, nada a esconder. Um objecto é bem feito ou mal feito. Resulta daí que nada permite melhor ao pedagogo dar-se conta do carácter moral da Criança que vê-la trabalhar com as suas mãos.

2º Na mesma ordem de ideias, a emulação assenta numa base sólida, quer se trate da comparação entre o trabalho de uma criança e o das outras, quer a criança compare entre si os seus próprios trabalhos do passado e do presente para tomar consciência dos progressos que fez. Não há aqui lugar para se vangloriar sem razão.

3º E, naquela que conseguir fazer algo de bom, há, em contrapartida, uma segurança, uma consciência de si mesma e do seu valor que constitui uma das maiores alavancas do progresso e um agente de sucesso na vida [...]. Se o trabalho manual abate o falso orgulho, grorifica o orgulho legítimo e são. [...]

4º[À estima pelo utensílio] junta-se a estima pelo trabalhador. A Criança aprende que agir vale mais do que falar [...]. Abandonará a tendência para considerar o trabalhador manual como um inferior, e toda a sua visão futura das questões sociais e operárias se tornará mais sã e mais justa.

5º Pode-se também despertar o altruísmo fazendo confeccionar aos alunos mais velhos uma parte do material escolar necessário aos mais jovens, incapazes de o fabricarem [...].

6º Os psicofisiologistas reconheceram há muito que existe na Criança uma repercussão das actividades físicas nas faculdades psíquicas. Da mesma forma que o carácter moral da Criança transparece na maneira como trabalha manualmente, assim as marcas deixadas pelo trabalho manual se encontrarão em todas as actividades superiores do espírito; elas agirão no sentido da formação do carácter. E encontramos assim a Lei do Progresso: diferenciação e concentração complementares. No domínio do trabalho manual, a diferenciação traduz-se por uma habilidade e uma maleabilidade cada vez maiores; a concentração, por uma firmeza, uma segurança, uma precisão, uma resistência e uma perseverança crescentes. E eis a repercussão destas qualidades no domínio psíquico do carácter [...]. Sob este ponto de vista, uma longa prática dos trabalhos manuais é uma autêntica escola de cultura moral.

7º Finalmente, o trabalho manual permite melhor que qualquer outro a colaboração de que nasce o sentimento da solidariedade e do seu valor no mundo”. (FERRIÈRE, 1965, p. 83-84).

A socialização escolar tinha claramente este recorte: só se poderia influenciar a conduta individual da criança, em ordem a obter comportamentos socialmente padronizados, se se retivessem as suas aspirações, os seus desejos e as suas capacidades práticas. E tratar-se-ia, novamente, de uma *acção sobre outra acção*. Foi John Dewey quem mais se deteve em considerações sobre a lei do interesse, defendendo que era aí que se estruturavam os aspectos dinâmicos da assimilação com a acomodação. Escolho, ao acaso, duas afirmações suas sobre os grandes objectivos da escola: “toda a educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista, um modo de agir comum”; “o objectivo da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos”. (Dewey, 1959, p. 17 e 24). A linguagem dos *fins* é a de sempre: disciplina e normalização social. Contudo nesta fase histórica e no ambiente escolar aqueles objectivos concretizavam-se através da máxima da acção livre e do papel que esta

desempenhava na constituição das diversas operações mentais e do pensamento infantil. O trabalho ficaria inteiramente consagrado e justificado porque correspondia a uma necessidade interna do sujeito. De facto, o interesse surgia a Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização. Significava, portanto, “actividade unificada, integrada” (1959, p. 96). A questão propriamente ontológica resolvia-se na mesma operação. Era a outra face do espelho. Não fazia qualquer sentido, continuava o mesmo pedagogo, “distinguir o interesse do *eu*”; seriam “dois nomes para designar uma coisa única: a espécie e a intensidade do interesse activamente tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do *eu* existente”. (DEWEY, 1936, p. 428). O “interesse verdadeiro” mostrava que o sujeito e o mundo exterior se achavam juntamente empenhados numa relação em constante progressão, “que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma no decurso de uma acção”. (DEWEY, 1959, p. 120).

Dewey caracterizaria, ainda, os interesses infantis como essencialmente móveis e transitórios, consubstanciando nesse sentido uma *função de tipo propulsivo*. A tarefa do professor podia então clarificar-se um pouco mais: deveria considerar os interesses ora como signos reveladores das necessidades profundas ora como virtualidades de funções novas na criança. Eram, portanto, mais um *sintoma genético* que permitiria fundar a educação como uma dinâmica alicerçada sobre as tendências inatas. O educador via-se assim investido do papel de intérprete desses sinais manifestos ou de criador das condições favoráveis ao seu trânsito e livre eclosão na situação da sala de aula. Essa outra qualidade de avaliador dos sintomas, dos processos internos que procuravam transmutar-se em assuntos externos, faria dele essencialmente um *terapeuta*. (CLAPARÈDE, 1922, p. 19). Esta seria a última faceta, espécie de imagem-limite do professor ao longo da última centúria.

A lógica do império terapêutico começa por nos devolver a figura do professor como um auxiliar-facilitador de processos criados inteiramente pela natureza. Quando se propôs responder de frente à questão “o que é a Escola Activa”, Ferrière falou naturalmente, e à cabeça das suas considerações, da aplicação das leis da psicologia

genética à criança, do necessário conhecimento das aptidões, do equilíbrio individual. Mas o que procurou essencialmente sublinhar foi a possibilidade da acção educativa, confundindo-se já com o *alimento espiritual* que cada criança necessitaria, vir a atingir a esfera por excelência mais indomável da sua alma: o quadro que traçou desvenda o desígnio de expandir a arte de governo dos alunos até aos domínios do seu *inconsciente*. Os objectivos que a visão de Ferrière perseguia seriam expressamente os da produção de cidadãos amantes da ordem, mas esse designo remetia-o para a autonomia, conceito este que traduzia por equilíbrio e harmonia das manifestações pulsionais. E nós estamos de novo regressados às temáticas do domínio de si. Só que agora o âmbito em que elas se viram inscritas pelos psicólogos era o da *formação social de sentimentos inatos*. Nesta perspectiva, a “Escola Activa” agia, não sobre os sintomas exteriores do “Bem e do Mal”, mas sobre a sua “origem profunda”. Procurava, fundamentalmente, “conhecer o subconsciente: instintos, tendências, impulsos, intuições e interesses espontâneos, a fim de os utilizar, canalizar e de os fazer servir o progresso espiritual da Criança”. Era por essa via que “a Razão e a Vontade” predominariam sobre “o Coração e a Intuição”. De outro modo, afirmava Ferrière, “o espírito toma posse das tendências subconscientes: é a isso que se chama o domínio de si próprio”. Desta maneira, a “Escola Activa” estava segura de se conformar com os ideais sociais da “Ciência moderna”, formando personalidades “equilibradas e harmoniosas que, longe de serem egoístas, teriam o “sentido inato da solidariedade” e seriam, assim, “obreiros activos e construtivos da Justiça e da Paz no mundo”. (FERRIÈRE, 1965, p. 218).

Conclusão

É neste contexto de um trabalho sobre a *interioridade profunda* que tem sentido colocar o problema da normalização e de disciplina no interior da escola moderna. A máxima não seria mais a do conhece-te a ti mesmo mas a do domina-te a ti mesmo. Importava, assim, encontrar os meios que permitissem rebuscar o inconsciente da criança como uma esfera espiritual com vida autónoma. Sabemos

que os discursos à volta do problema moral e a correspondente criação de tecnologias disciplinares conheceram uma significativa aceleração e complexificação na modernidade. Também a pedagogia quis traduzir este programa político, enquanto reivindicou para si o estatuto de ciência positiva.

Referências

Afreixo, José Maria da Graça & Freire, Henrique (1871). *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao Magistério de Ensino oficial*. Lisboa: Imprensa de J. G. de Sousa Neves.

Baumgarten, F. (1949) [1941 a 1ª edição em francês]. *Orientation et sélection professionnelles par l'examen psychologique du caractère*. Paris: Dunod.

Binet, Alfred (1905). *L'ame et le corps*. Paris: Ernest Flammarion.

Binet, Alfred (1911). *Idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.

Binet, Alfred & Simon, Th. (1954) [1911 a 1ª edição em francês]. *La mesure du développement de l'intelligence chez les enfants*. Paris: Éditions Bourrellier.

Böhm, Winfried (1994). Maria Montessori. In Jean Houssaye (Dir.). *Quinze pédagogues: Leur influence aujourd'hui* (p. 149- 166). Paris: Armand Colin.

Candeias, António (1994). *Educar de outra forma: A escola oficina n. 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias, António; Nóvoa, António; Figueira, Manuel Henrique (1995). *Sobre educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.

Charbonnel, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.

Claparède, Edourad (1922). Introduction. In John Dewey, *L'École et l'enfant* (p. 5-37). Neuchatel: Éditions Delachaux & Niestlé.

Claparède, Edourad (1931). *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto: Livraria Educação Nacional. [Prefácio de Áurea Judite Amaral].

Claparède, Edouard (1951) [1915 a 1ª edição em francês]. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Le développement mental*. Vol I. Geneve: Delachaux & Niestlé.

Claparède, Edouard (1952) [1946 a 1ª edição em francês]. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Les méthodes*. Vol II. Geneve: Delachaux & Niestlé.

Claparède, Edouard (1953) [1920 a 1ª edição em francês]. *L'école sur mesure*. Neuchatel e Paris: Delachaux & Niestlé.

Coelho, José Augusto (1891-1893). *Princípios de pedagogia*. IV Vols. S. Paulo: Teixeira & Irmão Editores.

Compayré, Gabriel (1880). Facultés de l'âme. In F. Buisson (dir). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (p. 752-754), IIª Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette.

Compayré, Gabriel (1882a). Facultés de l'âme. In F. Buisson (dir). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (p. 983-986), Iª Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette.

Dewey, John (1922). [1897 a 1ª edição em inglês] *L'École et l'enfant*. Neuchatel: Éditions Delachaux & Niestlé.

Dewey, John (1936) [1916 a 1ª edição em inglês]. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, John (1959) [1902 a 1ª edição em inglês]. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fernandes, Rogério (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve/Instituto de Cultura Portuguesa.

Fernandes, Rogério (1995). Ensaio de modernização do ensino liceal e investigação pedagógica no limiar do século XX. In *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (p. 331-340), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferrière, Ad. (1921). *L'autonomie des écoliers: L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Ferrière, Ad. (1927). Educação nova e o congresso de Locarno. *Educação Social*, 89-90 (4), Jul., 257-259.

Ferrière, Ad. (1934) [1931 a 1ª edição em francês]. *A escola por medida pelo molde do professor*. Lisboa: Educação Nacional.

Ferrière, Ad. (1965) [1921 a 1ª edição em francês]. *A escola activa*. Lisboa: Aster.

Fontes, Vítor (1924a). Psico-pedanálise. *Educação Social*, 67-68 (1), Out., 305-315.

Fontes, Vítor (1924b). Da importância da psicanálise em pedagogia. *Educação Social*, 17-18 (1), Set., 313-316.

Goffman, Erving (1993) [1959 a 1ª edição em inglês]. *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.

Heller, J. (1934). Étude générale sur l'enquête. In J. Heller & Jean Piaget (p. 11-87), *Le self-government a l'école*. Geneve: Bureau International d'Éducation.

Le Bon, Gustave (1924) [1911 a 1ª edição em francês]. *Psychologie de l'éducation*. Paris: Ernest Flammarion.

Lima, Adolfo (1924a). A estética e a moral: Educação estética, moral e social. *Educação Social*, 5-6 (1), Mar., 101-112.

Lima, Adolfo (1924b). As escolas novas. *Educação Social*, 15-16 (1), Ago., 277-283.

Lima, Adolfo (1924c). Os períodos da evolução da criança. *Educação Social*, 17-18 (1), Set., 320-329.

Lima, Adolfo (1925a). A escola única. *Educação Social*, 25-26 (2), Jan., 19-23.

Lima, Adolfo (1925b). A escola única. *Educação Social*, 27-28 (2), Fev., 47-58.

Lima, Adolfo (1925c). A autonomia dos educandos e as associações escolares: As solidárias. *Educação Social*, 31-32 (2), Abr., 106-121.

Lima, Adolfo (1925d). A autonomia dos educandos e as associações escolares: As solidárias II. *Educação Social*, 33-34 (2), Mai., 141-155.

Lima, Adolfo (1925e). A autonomia dos educandos e as associações escolares: As solidárias III. *Educação Social*, 41-42 (2), Set., 270-285.

Lima, Adolfo (1925f). A autonomia dos educandos: Bibliografia. *Educação Social*, 45-46 (2), Nov., 373-376.

Lima, Adolfo (1927a). O sistema Decroly. I. *Educação Social*, 85-86 (4), Jul., 208-213.

Lima, Adolfo (1927b). O sistema Decroly. II. *Educação Social*, 87-88 (4), Ago., 237-242.

Lima, Adolfo (1927c). O sistema Decroly. III. *Educação Social*, 89-90 (4), Set., 276-277.

Lima, Adolfo (1927d). O sistema Decroly. IV. *Educação Social*, 91-92 (4), Out., 302-309.

Marion, Henri (1882). Psychologie. In F. Buisson (dir). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (p. 1760-1769), IIª Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.

Piaget, Jean (1934). Remarques psychologiques sur le self-government. In J.Heller & Jean Piaget (p. 89-108), *Le self-government a l'école*. Geneve: Bureau International d'Éducation.

Piaget, Jean (1969) [1935 a 1ª edição em língua francesa]. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Folio.

Planchard, Emile (1970) [1957 a 1ª edição]. *Iniciação à técnica dos testes*. Coimbra: Coimbra Editora.

Santos, Alves dos (1919). *Educação Nova: As bases: O corpo da criança*. Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.

Santos, Alves dos (1921). *Um plano de reorganização do ensino público: um projecto de lei para ser apresentado à Câmara dos senhores deputados*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Santos, Alves dos (1923). *Psicologia experimental e pedagogia: Trabalhos, observações e experiências realizadas no Laboratório*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Santos, Boaventura Sousa (1993) [1987 a 1ª edição]. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.

Silva, Tomaz Tadeu da (1995). Radical historicism or principled conformism? *Curriculum Studies*, 3 (3), 317-324.

Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). (1998). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes.

Silva, Tomaz Tadeu da (2000). *Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, José de (1890). *Notas de pedagogia aplicada*. Lisboa: Adolfo Monteiro & Companhia Impressores.

Taylor, Charles (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vasconcelos, Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Vasconcelos, Faria de (1924a). A psicologia diferencial escolar. *Educação Social*, n. 1 (1), Jan., 6-8.

Vasconcelos, Faria de (1924b). A psicologia diferencial escolar. *Educação Social*, ns. 17-18 (1), Set., 300-307.

Vasconcelos, Faria de (1934a). *A inteligência e a sua medição: Psicologia aplicada*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Vasconcelos, Faria de (1934b) [1921]. *Problemas escolares I e II séries*. Lisboa: Seara Nova.

Vasconcelos, Faria de (1935b). *O valor físico do indivíduo: Sua medição e avaliação*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Vasconcelos, Faria de (1936a). *A escolha da carreira para os nossos filhos*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Vasconcelos, Faria de (1936b). *Delinquência e inteligência nos adolescentes*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Vasconcelos, Faria de (1986). *Obras completas: 1900-1909*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, Faria de (2000). *Obras completas: 1915-1920*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FORMAÇÃO DOCENTE, ESCRITA DE SI E A PRODUÇÃO DE MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Viviane Cristina P. S. Maruju*

Betina Schuler**

1 Uma entrada na temática

Este artigo trata da relação entre a escrita de si no espaço da formação docente e a produção de modos de subjetivação, a partir de uma pesquisa genealógica com Nietzsche e Foucault. Resulta, pois, de pesquisa desenvolvida no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS,¹ através da linha de pesquisa Educação na Diferença.

Esta temática emerge enquanto pesquisa, quando nos deparamos com a escrita como prática relevante para a formação universitária, uma vez que os acadêmicos sempre estão às voltas com artigos, resenhas, relatórios e trabalhos diversos que se constituem, sobretudo, pela escrita. Escrita realizada frente às demandas diversas que estabelecem tanto os conteúdos como a sua forma de apresentação.

* Graduanda do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integrante do corpo discente como Bolsista BIC-UCS do Observatório de Educação da UCS na Linha de Pesquisa Educação na Diferença até o ano de 2011.

** Doutora em Educação. Pós-Doutorada em Educação e em Ciências Humanas. Docente no Centro de Filosofia e Educação, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

¹ O Observatório de Educação da UCS é um espaço que reúne pesquisadores com diferentes níveis de formação e tem por objetivo potencializar a pesquisa em torno das temáticas: Educação, Infâncias e Juventudes através de suas quatro linhas de pesquisa. Esta pesquisa específica teve a orientação da Profª. Nilda Secanella e como coorientadoras as professoras Betina Schuler e Sônia Regina da Luz Matos.

Deste modo, como campo de investigação, foram tomados os trabalhos finais produzidos em formato de Relatórios de Estágio por uma turma do curso de Pedagogia da UCS, composta por nove acadêmicas matriculadas no Estágio III (voltado à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Tal Relatório de Estágio era composto de oito seções apresentadas na seguinte ordem: a Epígrafe-Mensagem, os Agradecimentos, a Introdução, o Perfil do Educador,² a Análise da Realidade, o Projeto de Estágio, os Planos de Aula e as Considerações Finais. Sua escrita é realizada com base nessas demandas e em suas convocações. Vale lembrar, ainda, que o Relatório de Estágio funciona também como um instrumento avaliativo. Percebemos, a partir destas seções, as inúmeras possibilidades de análise que o Relatório de Estágio, como material empírico, nos oferecia.

A partir disso, as análises focaram-se no Perfil do Educador, por entendermos ser este um espaço potente para analisarmos a força subjetivadora da escrita, uma vez que é neste espaço de maneira mais direta, que temos a convocação para a constituição de um perfil compreendido tanto como modelo quanto como promessa de docência.

Neste sentido, este artigo busca problematizar os modos de subjetivação valorados na escrita do Perfil do Educador, tomada como uma técnica de si³ e atravessada pelas forças morais e por exercícios éticos. Assim, desafiamo-nos a compreender o que pode a Escrita de Si do Perfil do Educador no Relatório de Estágio, como

² O Perfil do Educador constitui uma das seções destes Relatórios de Estágio. Neste espaço de escrita se faz o anúncio tanto da concepção metodológica que embasa a prática docente dessas acadêmicas, como dos seus compromissos e das promessas com a futura profissão. Todavia, alguns modos de resistência também se operam nesse espaço de escrita.

³ As técnicas de si permitem que os indivíduos realizem sozinhos, ou com a ajuda de outros, transformações em seus pensamentos e condutas, com a finalidade de atender a um certo modo de estar no mundo, e de atingir um determinado estado de felicidade, ou seja, as técnicas de si estão implicadas na constituição da subjetividade. Para Foucault (2010a, p. 198): “Estas devem ser entendidas como práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinavam para si mesmo regras de conduta, como também buscavam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora

uma técnica de si, em relação à produção de modos de subjetivação, abrindo assim para outras possibilidades de experimentações tanto de escrita quanto da própria docência.

2 A genealogia e suas possibilidades

A genealogia como método de pesquisa vem possibilitar questionamentos que desestabilizam as nossas mais caras certezas, pois o questionamento genealógico tem como objetivo problematizar não só os valores que nos constituem, mas, sobretudo, se propõe a problematizar o próprio valor desses valores. Então, é neste sentido que se questiona: Para quem determinado valor é importante? Por que operar com esse valor e não com outro? Em que circunstâncias e condições o valor em questão foi produzido? E como estão sendo operadas as resistências? E, ainda, quais forças estiveram implicadas na sua fabricação? (NIETZSCHE, 2009).

Nesta dinâmica do questionamento, vamos percebendo que não existe o “valor em si” das coisas, ou seja, uma essência garantidora de permanência, constância e certeza desse valor, mas o que temos são relações de forças constituindo uma multiplicidade de efeitos. Vamos problematizando, justamente, a fragilidade dessa garantia fundada na preexistência de algo, em sua continuidade e, sobretudo, na nossa crença de que “o presente se apoia em intenções profundas, necessidades estáveis”. (FOUCAULT, 2010b, p. 29).

A genealogia vai possibilitar, assim, questionarmos o que nos é apresentado como inquestionável, pois vai operar um importante deslocamento em suas análises ao potencializar não as definições ontológicas, mas o seu funcionamento, ou seja, a genealogia não está preocupada em estabelecer definições acerca do que seja este valor, porque a sua potência está em mostrar a arquitetura dos valores em questão, seus efeitos de verdade, sua descontinuidade, sua provisoriade e, portanto, sua ficcionalidade.

de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo.” Em relação a este trabalho, as técnicas de si aparecem com seus atravessamentos morais, confessionais e também com movimentos de resistência a esse modo de existência.

Desse modo, a genealogia vem questionar o conhecimento, o saber, a verdade, ao explicitar as circunstâncias e as condições de possibilidade para a constituição daquele valor como um valor importante, ou seja, questiona as verdades que são aceitas por estar sob a égide do natural. Aliás, vale lembrar que o natural também é um valor: o valor das coisas dadas *a priori*, um valor que, nas batalhas pela imposição de sentido, faz negar todo um mundo de diferença.

Pensar a pesquisa em termos de valores é pensarmos que não existe, em um lugar preestabelecido, o “valor verdadeiro” a ser descoberto, porque o que temos são apenas condições, circunstâncias e possibilidades para a constituição dos valores. Valores compreendidos como uma invenção humana. Por esta razão, a genealogia chama a nossa atenção para uma:

[...] nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram. (NIETZSCHE, 2009, p. 12, grifo do autor).

Todo conhecimento é filho do seu tempo, das questões sociais e políticas, isto é, das condições de possibilidade para a constituição daquele valor como um valor importante. Por isso a genealogia, sendo método e ferramental teórico, vai empreender uma crítica em relação a tudo aquilo que é considerado natural, normal e universal.

Se as condições e as possibilidades são elementos de análise importantes para a genealogia, não menos importante é a sua força interpretativa, pois a partir dela temos a possibilidade de criar o novo, buscando o singular em relação ao que se pesquisa.

Dáí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos. (FOUCAULT, 2010b, p. 15).

Assim, passamos a pesquisar não para comprovar, nem para repetir ou muito menos para confirmar, mas para tratar a pesquisa em sua singularidade, naquilo que não foi significado e, por isso mesmo, pode se constituir em um espaço de resistência.⁴ Frente a isso, a pesquisa genealógica não tem como se constituir em uma descoberta ou revelação, porque sua perspectiva é da ordem da invenção. Invenção de outros valores, de outras relações com estes, de outros saberes e modos de existência.

Entretanto, pesquisar genealogicamente não significa operar sem nenhum valor, mas operar com outros valores. Valores que escapam à estrutura binária do certo e do errado, do bem e do mal, do verdadeiro e do falso. Com isso, o fazer genealógico estabelece um valor importante para suas análises a potência de vida e seus efeitos. Potência de vida que não se faz na semelhança, na igualdade, na continuidade, nos inícios-primeiros. A sua relevância está em observar, pesquisar, problematizar o que não foi significado, deslocando o nosso olhar para o que é singular; oportunizando,

⁴ O conceito de resistência desenvolvido por Foucault (1990, p. 3) vai problematizar os modos de governo pelo qual somos submetidos e que, através de seus regimes de verdade, vai nos constituir de uma determinada maneira. A resistência não significa, entretanto, estabelecer uma relação de não governo, mas se constitui “como [uma] maneira de suspeitar dele, de o recusar, de o limitar, de lhe encontrar uma justa medida, de os transformar, de procurar escapar a essas artes de governar ou, em todo caso, deslocá-lo, a título de reticência essencial”. Nesse sentido, o Perfil do Educador se constitui como um paradoxo em relação às práticas de governo, pois que neste espaço de escrita há também a constituição de outros modos de subjetivação em relação à docência.

portanto, experimentações que se constituem a partir desses deslocamentos. E isso só é possível quando questionamos e estranhamos aquilo que nos é costumeiro, normal e natural.

Foi através desse percurso genealógico que perguntamos quais valores são valorados na constituição do Perfil do Educador. Por que esses valores e não outros? Qual o regime de verdade colocado em funcionamento nesse processo de subjetivação? Por meio de que verdades esses acadêmicos se comprometem com um determinado modo de ser docente?

A partir dessas problematizações frente ao Perfil do Educador – como uma técnica de si que coloca em funcionamento as forças da escrita na subjetivação – tramam-se três discursos⁵ que operam cada qual com valores que são constituídos e constituidores de um modo de estar na docência, que se atravessam e se produzem. Vale ressaltar, ainda, que os três discursos não se constituem categorias excludentes, pois os mesmos podem operar por meio de uma composição que vai, desta maneira, produzir efeitos diversos.

Muito autores debruçaram-se sobre a problematização da formação docente e os modos de subjetivação, nos atravessamentos do tecnicismo e do pensamento crítico. Todavia, nesta escrita, estas perspectivas aparecem encarnadas e fazendo funcionar determinados modos de existência quanto à docência, analisadas a partir dos memoriais já citados nos jogos mesmo de saber-poder e nas brechas éticas. Assim, a seguir, trazemos um mergulho nos conceitos que funcionaram nesta investigação como instrumentais de análise, para pensarmos a relação entre a escrita como uma técnica de si e a produção de modos de subjetivação, a partir das teorizações de Foucault.

⁵ Para Foucault (2010b), os discursos não são apenas de uma ordem linguística, onde significado e significante representam uma realidade. Na verdade, os discursos são constituidores dessa realidade, na medida em que não só descrevem aquilo de que falam, mas produzem os objetos dos quais falam. Essa produção, no entanto, se faz sob certas regras. Neste sentido, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiro; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros”. (p. 12).

3 Escrita de Si e Subjetivação

A partir da investigação desta pesquisa, temos a constituição de modos de docência que se fazem frente ao desafio, às expectativas e às promessas que estão implicadas na atuação docente. Assim, a escrita realizada nesta fase final de formação é também constituidora de valores. Afinal, o estágio tem sido apontado como um momento muito especial da formação, seja para aqueles que já estão em sala de aula, seja para aqueles que têm no estágio a primeira experiência de docência.

Para tanto, buscamos a discussão da escrita de si em Foucault (2010a, 2011b), o qual investigou as forças éticas e prescritivas que atravessaram a escrita de si na Antiguidade greco-latina e depois ainda na lógica cristã e no pensamento moderno, pontuando as possibilidades éticas quando atuava sobre o corpo, com vistas à constituição de si, tendo na ação o seu princípio transformador. A partir disso, a escrita pode ser compreendida como uma prática que poderia visar tanto ao exercício de si mesmo, em possibilidades não binárias voltadas para o exercício ético, funcionando por meio de regras facultativas operadas em relação a certa estilística de existência, quanto uma escrita voltada para o exercício confessional, de autodecifração, em uma dinâmica da moral da prescrição.

Neste sentido da constituição de si, a escrita é entendida como uma prática importante na análise da constituição desse lugar da docência, que se compõe tanto por forças de uma moral prescritiva, como por uma moral voltada para o exercício ético. Vale lembrar, ainda, que não estamos falando de categorias excludentes, pois ambas as forças estão constantemente operando por meio de múltiplas composições e lutas.

Em se tratando da perspectiva do exercício ético quanto à escrita, questão que Foucault pontua nos primeiros séculos desta era, especificamente nos séculos I e II d.c, Foucault a compreende “como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*” (2004, p. 147, grifo do autor). Neste processo de transformação, a escrita oportunizava a elaboração dos discursos e de seus efeitos de verdade.

Não se trata, portanto, de escrever tendo em vista a consonância com valores superiores e totais, mas, através desse exercício de escrita, executar um exercício sobre o próprio pensamento, fazer-se, constituir um corpo, transformar a verdade em ethos, tal como a discussão que Foucault (2010a, 2011b) foi buscar em Sêneca, o filósofo estoico.

A partir dessa perspectiva, a escrita oportuniza a criação de outras possibilidades em relação ao vivido, ou seja, uma maneira para se pensar outras coisas. E este movimento só é possível de ser realizado na medida em que a escrita, como exercício ético, para aquela cultura, não estava orientada pela busca de uma verdade superior total. A escrita, nesta perspectiva, não visava a uma transformação, com o objetivo de purificação na busca de uma verdade que não é deste mundo ou de alcançar um outro mundo. Não era esse o seu propósito, pois o que de fato importava era operar como fortalecedora da ação. Uma ação que tinha, conforme as orientações de Marco Aurélio (FOUCAULT, 2011b), como horizonte o presente, o agora e as possibilidades de uma vida, ou seja, uma escrita afirmadora da vida.

Essa escrita, pois, se constituía em exercício de pensamento voltado para a ação sob duas formas básicas, que embora distintas, mantinham uma relação de interdependência, segundo Foucault, em se tratando da cultura helenística. São elas: o bloco de notas (os *hupomnêmatas*) e a correspondência. A relação de interdependência entre essas duas formas de escrita é estabelecida a partir do uso dos fragmentos que compunham tanto uma como a outra. (FOUCAULT, 2011b).

O bloco de notas tecnicamente era utilizado na forma de livros contábeis, registros públicos e também como uma caderneta individual. Nesta última se anotavam fragmentos de obras, exemplos de ações das quais se foi testemunha e, também, narrativas diversas, cujo objetivo era o de “fazer do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível”. (FOUCAULT, 2010a, p. 149, grifo do autor). Temos, então, a constituição de um livro de vida para vida. O seu uso estava ligado ao cotidiano. Assim, frente ao vivido, se constituía

uma relação de verdade que não era universal e muito menos totalizante, mas, sobretudo, circunstancial. Os efeitos destes fragmentos eram potencializadores de singularidade em relação ao momento vivido, utilizado nas urgências da vida.

Já a escrita, sob a forma de correspondência, a manifestação de si para consigo se efetuava no instante da escrita que era realizada, tendo em vista um destinatário; por isso, há um colocar-se diante do outro, um mostrar-se por meio das palavras escritas. Em geral, as correspondências tinham por objetivo ajudar seu correspondente através de aconselhamento, de admoestação e também oferecer consolação, tais como as correspondências de Sêneca (2011) a Lucílio, tomando temáticas bem-cotidianas. Seu efeito, portanto, é de reciprocidade. Assim, para Foucault,

[...] a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. (2010a, p. 151).

Nesse sentido, a escrita de si se constitui como uma técnica de si no exercício ético, pois não tem, nesta perspectiva, um efeito totalizador, mas facultativo na constituição de si. Contudo, a escrita de si como um exercício voltado para a ação não foi a única possibilidade que existiu na Antiguidade greco-romana. Pois foi igualmente atravessada por práticas de confissão investidas pelo cristianismo e ainda mais adiante pelas instituições disciplinares, tomando o exame de empréstimo em outras direções, em que essa escrita passa a ser compreendida como um exercício espiritual, pois “tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual”. (FOUCAULT, 2010a, p. 145). Tornamo-nos, pois, sujeitos que confessam.

Neste deslocamento há a constituição de uma escrita confessional de caráter reflexivo, em que a mesma se fazia a partir de um exame de consciência para se alcançar um mundo que não

seria este. Nessa perspectiva espiritual, a escrita de si se inscreve na alma como uma maneira de se livrar das fraquezas e dos pecados, em que escrever sobre si significava escrever sobre um segredo que precisa ser revelado, de uma interioridade que precisava ser desvendada, vigiada, esmiuçada, ou seja, é imprescindível o movimento de revelação de si para se alcançar a salvação.

Assim, a confissão se constitui como “essa técnica, com todos os seus procedimentos para analisar, reconhecer, guiar e transformar”. (FOUCAULT, 2002, p. 243). E, como uma técnica, convocará as pessoas a se revelarem e, por meio desta revelação, há a produção de determinados modos de subjetivação, tendo na lógica pastoral da obediência incondicional, da culpa e da confissão importantes efeitos para a constituição de si. Tratam-se agora de ovelhas guiadas por um pastor espiritual, com o objetivo de alcançar uma vida que não é esta por meio da renúncia de si. Nesse suposto desvendar a si mesmo, há a constituição de um determinado modo de existência em um dado domínio moral: o da vontade de verdade.

Vemos neste deslocamento que o estabelecimento de uma relação de comparação não mais de si para si, mas de si em relação aos valores transcendentais é um fator que merece especial atenção, sobretudo em relação ao caráter subjetivador da escrita nessas possibilidades. Sempre lembrando que essas possibilidades de escrita de si e seus efeitos de subjetivação se fazem a partir de composições entre elas, pois na constituição de modos de existência temos diferentes forças que atuam, que nos passam e nos produzem. Produção essa que pode ter na correspondência uma forma de escrita que se constitui por um duplo movimento: o de ver-se e dar-se a ver. E isso pode assumir diferentes formas na relação consigo. Porque, de fato, “a carta torna o escritor ‘presente’ para aquele que ele a envia. E presente não somente pelas informações que ele lhe dá sobre a sua vida, a suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física”. (FOUCAULT, 2010a, p. 156).

A partir desses efeitos da presença imediata, podemos estabelecer uma relação com a própria escrita do Perfil do Educador no Relatório de Estágio, no sentido de analisar as forças que invadem essa escrita dos acadêmicos ao escreverem sobre si, na constituição

do seu Perfil do Educador. Ao relatarem suas aprendizagens, dores e angústias frente aos desafios do estágio, não estariam estes acadêmicos se colocando diante de seu professor? E com qual postura se dá este “colocar-se diante” de alguém? Esse colocar-se acontece de que maneiras? Quais modos de subjetivação são aí valorizados e produzidos?

Obviamente, não é possível fazer um paralelo simples entre a escrita no Relatório de Estágio em um curso de Pedagogia no século XXI e as correspondências na Antiguidade grega e romana, pois possuem características e dinâmicas distintas. Todavia, podemos tomar as ínfimas técnicas e valores que se atravessam nesses espaços, para fazermos uma microanálise em relação à escrita na seção Perfil do Educador, tomada tal como uma correspondência, que também exige um destinatário, que também é escrita em primeira pessoa e se constitui por meio de uma narrativa. Espaços de escrita atravessados pelas forças de uma moral prescritiva, assim como da moral voltada para os exercícios éticos na constituição de si, sempre em brechas.

O que nos interessa compreender, a partir desses pontos de contato entre a escrita do Perfil do Educador e a correspondência, é como a escrita daquele funciona como uma técnica de si, ou seja, através de que operações os acadêmicos realizam por si, ou com a ajuda de outros,⁶ transformações em seus pensamentos e condutas, com a finalidade de atender a um modo de ser professor. E que modos são estes?

Podemos dizer, portanto, que a escrita de si se constitui uma técnica, porque ela propõe uma determinada maneira de se constituir como docente. Esta maneira encontrada na maioria dos perfis analisados se faz por meio de um modo de subjetivação confessional, que busca a salvação de si e do outro. Desse modo, essa escrita confessional, voltada para a reflexão e para o exame de consciência, irá produzir efeitos, irá constituir um corpo de existência, um modo

⁶ “Esses outros” podem ser compreendidos como a figura do professor, como também os discursos educacionais e suas metodologias ou, ainda, textos, autores, personagens diversos.

de vida. Mas onde há poder, há resistência nesses processos de subjetivação. E subjetivação é aqui entendida como modos de constituição de si, constituídas de diferentes maneiras, produzidos em meio às forças discursivas diversas, que estabelecem uma relação de dependência e de conformidade em relação a uma normatividade, ou não.

Nesse sentido, os processos de subjetivação situam os indivíduos em regimes individuais de uma normatividade, pois estabelece valores, atitudes e desejos. Dessa maneira, ao pensarmos em uma definição para a subjetivação, é necessário nos atermos ao seu caráter histórico e não ontológico. Trata-se da análise das práticas por meio das quais nos constituímos de determinada forma e não de um ente psicológico que nos habitaria e que mudaria com as épocas históricas. A subjetivação, entendida como um processo, que não é linear e muito menos de evolução constante e progressiva, mas sempre marcada por descontinuidades, nos produzem de algumas maneiras que nos fazem falar de determinadas formas, de falarmos sobre nós mesmos a partir de dadas categorias socialmente construídas. Assim, o sujeito não é um ponto de partida, uma essência, uma identidade, mas um efeito dessas práticas que o tomam.

E é justamente neste deslocamento do sujeito para os modos de subjetivação, que Foucault (2010a) vai operar uma mudança significativa. Essa mudança se faz, sobretudo, problematizando a igualdade entre subjetividade e interioridade. Por que o que entendemos como interioridade, como algo realizado pelo e a partir do sujeito, se constitui, na verdade, uma produção engendrada nas relações de saber e poder que fazem convergir o universo ético e o político na produção da própria subjetividade. Por isso, para o autor, o que temos são modos de subjetivação: forças que, articuladas às práticas sociais diversas, nos constituem como um determinado tipo de sujeito. Nessa perspectiva, a ação e não a reflexão ganha destaque. Um pensar da ação, da problematização do tempo presente, da afirmação da vida, operando com os modos de resistência como uma relação mais ética consigo mesmo, que não significa um retorno à identidade, mas a relação da força consigo mesma. Assim, subjetivação seria “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que

evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. (FOUCAULT, 2010a p. 262).

A partir desta perspectiva, temos a possibilidade de fazermos da nossa existência uma obra de arte, sempre em frestas, quando nos colocamos a valorizar a vida em detrimento das normas formais, ou seja, quando o nosso objetivo de vida não se limita à obediência a valores totais, purificação e salvação em uma vida que não é esta, mas um bem viver, construir uma estilística de existência. Nesta perspectiva da vida como arte é que temos a subjetivação como multiplicidade, como um colocar em funcionamento certa estética de vida, sempre em brechas.

Assim, analisamos a seguir três discursos implicados em diferentes modos de subjetivação, os quais se atravessam e produzem diversos efeitos e valorações: O Educador Reflexivo: consciência e transformação da realidade; O Bom Educador e o Sacerdócio; A docência e a Diferença: em duas perspectivas.

4 Modos de subjetivação e suas possibilidades frente ao Perfil do Educador

Após terem cursado várias disciplinas e, ao longo da graduação, terem tido acesso a vários métodos e teorias de ensino, esses acadêmicos se põem em movimento para viver a docência no período de estágio, embora alguns já a exerçam. De maneira geral, este momento de estágio é compreendido como o momento de prática, um momento para transformar as aprendizagens teóricas em aplicações práticas. Esta compreensão de que o momento do estágio é o momento de praticar o que se aprendeu se faz presente em quase todos os perfis analisados.

Assim, a expectativa em relação ao estágio é também uma expectativa de aplicabilidade do que foi estudado ao longo da sua formação acadêmica. Nesse sentido, para estes acadêmicos, as aprendizagens somente serão efetivadas a partir da vivência do estágio, fazendo dele uma validação de si mesmo e de toda a sua formação. Tal dicotomia entre teoria e prática ficou marcada ao longo dessas análises, aparecendo um entendimento da teoria a ser aplicada na prática e a prática como inspiradora de teoria, bem como uma

valorização deste “fazer” como sendo o outro do movimento de produção intelectual, o que abre para uma belíssima discussão a partir das teorizações foucaultianas, mas que aqui não se torna foco de análise. A seguir, trazemos alguns recortes a partir das análises realizadas com os Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia, focando a seção Perfil do Educador, conforme já explicitado.

4.1 O professor reflexivo: consciência e transformação da realidade

Aqui temos a predominância dos discursos da consciência. Estes discursos, quando apropriados pelo campo educacional, em especial pelas teorias críticas, assumem uma dinâmica de transformação da realidade por meio do conhecimento.

Por meio das análises operadas, podemos apontar uma constante articulação entre consciência e transformação. Dessa articulação temos a produção da docência como promessa e compromisso em relação à transformação de seus alunos e do mundo social. Nesse sentido, para estes acadêmicos, a docência vai se constituir como um compromisso que ganha contornos salvacionistas. Em uma perspectiva genealógica, é justamente essa capacidade de fazer promessas que nos torna “*confiável, constante, necessário*, também para si, na sua própria representação, para poder enfim, como faz quem promete, responder por si *como por vir!*” (NIETZSCHE, 2010, p. 44, grifo do autor).

Nenhuma promessa, entretanto, se faz sem reflexão. Ter *consciência de e refletir sobre* compõem um duplo movimento nas escritas investigadas: o de olhar para dentro de si e, frente às revelações de uma interioridade, fixar uma memória. Uma memória que não nos deixará esquecer os compromissos assumidos. Então qual seria o objetivo desse movimento de interiorização, para a constituição desse Perfil de Educador?

A resposta a este questionamento se constitui em meio a nossa vontade de verdade. A busca por essa verdade é realizada a partir de uma dada interioridade, compreendida como a nossa consciência, a nossa alma ou, ainda, uma essência que nos fixa como uma identidade. Como consequência desse movimento de interiorização,

há a produção de uma falta, de uma necessidade de transformação de si em relação a uma verdade transcendente, uma verdade que não é deste mundo.

E qual seria, então, o valor dessa verdade transcendente? O seu valor está em ser garantidora de certezas, porque a mesma eliminaria todo o erro, a imperfeição e as injustiças e promoveria uma emancipação, ou seja, uma transformação de si, do outro e do mundo social. E esta transformação é constituída, sobretudo, por meio de uma pretensão de ser salvadora de uma essência humana, corrompida por uma realidade social injusta. Essência que precisa ser desenvolvida em toda a sua potencialidade. Assim, os discursos pedagógicos críticos se fazem salvadores dessa essência humana por meio do esclarecimento.

Embora as teorias críticas articulem forças de resistência, elas ainda estão operando em uma lógica identitária e transcendente, ou seja, continuam operando com o sujeito centrado, autônomo, livre e soberano em suas ações, estando, pois, ainda dependentes do essencialismo. Com isso, temos o estabelecimento, por um lado, de uma relação de dependência entre reflexão e transformação, pois esses acadêmicos acreditam que a transformação somente será possível a partir de uma *ação reflexiva* e, por outro lado, temos como uma produção desta reflexão, a consolidação de uma promessa, ou seja, da promessa de se constituir, como educador reflexivo e comprometido em transformar a sociedade em que vive.

Todavia, podemos pensar que *ação* e *reflexão* na tipologia das forças de Nietzsche⁷ (DELEUZE, 2001), são forças de qualidade distintas. Enquanto aquela se caracteriza como uma força ativa, esta se faz reativa. Temos, então, uma tensão entre forças de qualidades distintas.

⁷ Para Nietzsche a realidade é constituída pela tensão entre as forças; assim em meio às forças ativas e reativas, um corpo (social, biológico e político) se constitui. Nesse sentido, “as forças superiores ou dominantes são ditas *ativas*, as forças inferiores ou dominadas são ditas *reativas*. Activo e reactivo são precisamente as qualidades originais, que exprimem a relação da força com a força”. (DELEUZE, 2001, p. 63, grifo do autor).

Acontece que, nesta busca infundável pela verdade, a reflexão, como instrumento de subjetivação, promove em quem reflete um estado quase permanente de confissão. No caso do Perfil do Educador, vemos esse efeito na própria escrita dos acadêmicos, que são duplamente convocados a fazer promessas em relação ao futuro como educadores e a revelar as suas fraquezas, angústias e dúvidas nesta fase final de formação.

Vale lembrar, ainda, que a prática reflexiva é fortemente marcada pelos procedimentos de confissão que, durante toda a Idade Média, foram protocolados e espalhados, sofrendo algumas transformações de caráter procedimental. Entretanto, o alargamento de suas fronteiras de atuação, para além dos domínios religiosos se fez ao longo da modernidade, passando a funcionar em diferentes práticas e instituições de confinamento, tal como as instituições de ensino. (FOUCAULT, 2002).

Nesse contexto, a prática reflexiva vai se ritualizar através do exame de consciência, em que o penitente é convocado a se revelar, ou seja, ele produzirá e será produzido por um discurso sobre si mesmo. Para tanto, ele irá vasculhar a sua interioridade, buscando erros, falhas e faltas que poderão ser redimidas através do próprio ritual de revelação. E quanto mais sofrido, doloroso e difícil for este ritual, mais eficaz será a sua redenção. Dessa maneira, o próprio ritual de revelação já é em si mesmo o início de expiação dessas faltas.

Considerando o exame de consciência como processo importante desse ritual de revelação, Foucault nos chama a atenção para a seguinte questão: “[...] se é verdade que o fato de revelar já é um início de expiação, será que não se poderá chegar, no limite, ao seguinte: que uma revelação suficientemente custosa, suficientemente humilhante, fosse por si só a penitência? [...] a humilhação constituiria o próprio âmagô, a parte essencial da pena”. (2002, p. 219).

Os efeitos subjetivadores da revelação se dão em um duplo movimento: o de conhecer-se por meio de uma interiorização de si, ao mesmo tempo em que, neste processo de revelação, se constituem como o próprio objeto de análise, sempre em uma relação de culpa,

de devedor, de falta em relação aos ideais transcendentais. Por isso, a revelação é constituidora de um humano que tem o sofrimento e a dor como um valor importante e determinante na sua relação com o mundo. Afinal, se a vida é sofrimento, porque a docência também não o seria?

Se a reflexão, a confissão e a promessa se constituem em uma tríade salvacionista para o professor reflexivo, como constituir um espaço de resistência frente a esses valores? Quais outros valores podem ser constituídos para além dessa dinâmica da falta? É de Nietzsche (2009, p. 43, grifo do autor) que vem a possibilidade de operarmos com outro valor, o valor do esquecimento, pois

esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial], como creem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, [...]; fechar temporariamente as portas e as janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de *tabula rasa* da consciência, para que novamente haja lugar para o novo.

Nesse sentido, o valor do esquecimento está, sobretudo, em oportunizar espaço para se pensar fora de uma lógica transcendente que constitui o sujeito soberano e consciente de suas ações, repleto de história e embriagado de si mesmo. A alma, desta maneira, bem-alimentada, segue o seu caminho rumo à salvação. E para o novo? Ah, estamos lotados!

Esquecer é, portanto, uma forma de abrir espaço para outras possibilidades. A memória, tão valorizada, se constitui em um efeito singular de subjetivação, pois não nos permite a força do esquecimento. Esquecer aquilo que pensamos ser, esquecer as promessas de hoje e aquelas que ainda virão. Esquecer para poder viver. Deformar-se mais do que formar-se, talvez diria Nietzsche, é o que precisamos.

Se para o Professor Reflexivo as possibilidades de transformação de si, do outro e do mundo social são questões de consciência, nas análises do perfil do Bom Educador e o Sacerdócio, as transformações continuam sendo a meta para a docência desses acadêmicos e o “ser bom” a sua condição para isso.

4.2 O bom educador e o sacerdócio

Quem não quer ser bom? Bom filho, boa mãe, bom pai, bom amigo, bom amante, bom vizinho, bom paciente, bom profissional, enfim, ser bom se constitui em um valor importante. De preferência, que sejamos bons em todos esses espaços. Afinal, não é essa a “natureza humana”?

Para esses acadêmicos em fase final de formação superior, ser um bom educador se constitui um desejo e, ao mesmo tempo, uma promessa frente à docência. No entanto, é necessário perguntarmos por que esse valor aparece de maneira tão recorrente ao longo das análises. Que valor é esse, o do bom? Ser bom é importante por quê? Para quem? Enfim, por que este valor e não outro? Queremos, a partir desses questionamentos, problematizar o “ser bom” como também a própria vontade de ser.

Para pensarmos esses questionamentos, recorreremos à obra de Nietzsche (2009) *Genealogia da moral*, na qual o autor faz uma análise explicitando que não existe o valor em si das coisas, mas que os valores são inventados, sob certas condições. Portanto, os valores, para Nietzsche, são humanos, mundanos e não divinos. Nesse sentido, importa mais compreender “sob que condições o homem inventou para si os juízos de valores ‘bom’ e ‘mau’ e que valor têm eles” (NIETZSCHE, 2009, p. 9), isto é, buscar compreender o valor dos valores.

Não se trata aqui de negar que as experiências humanas são pautadas por valores do ser bom, do ser útil e do não egoísmo. Valores que aparecem de forma recorrente na constituição do Perfil do Educador. Entretanto, para fins de uma análise genealógica, é necessário problematizarmos a equivalência estabelecida, por parte destas escritas, entre os valores do bom e do útil, como também entre bom e não egoísta.

Nesta análise genealógica dos valores, uma das possibilidades apresentadas e também questionadas pelo autor seria a de que o bom, como valor importante se constitui por meio da sua utilidade. Nesta perspectiva da utilidade, portanto, ser bom significa realizar atitudes úteis e não egoístas. Essa preocupação com a utilidade e o não egoísmo, por sua vez, se constitui também em um forte efeito na subjetivação desse Perfil de Educador. Foi o que Nietzsche chamou de moral de rebanho.

Nestas escritas vem explicitado que a realização de um bom trabalho docente somente pode ser efetivado se contribuir para a melhoria da educação, para a transformação da sociedade e também da realidade do aluno, ou seja, a docência precisa ter uma utilidade comprovada, calculável, administrável.

Aparece juntamente com a preocupação em relação a um certo entendimento de utilidade, de forma recorrente nas análises, a necessidade em ter uma prática docente pautada por ações não egoístas, pois está implícito neste valor do não egoísmo ajudar o outro, cuidar do outro; chegando ao ponto de o próprio conhecimento ser entendido como “algo” que se passa, que se transmite, que pode ser oferecido como uma doação. Assim, as ações úteis e não egoístas fariam de seus praticantes pessoas boas, bons docentes. Para Nietzsche, no entanto, esse valor da utilidade e do não egoísmo é questionável, pois

[...] o juízo de “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”! Foram os “bons” mesmos, isto é os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. (2009, p. 16-17).

Se o juízo de valor não provém daquele que recebeu a boa ação, mas daquele que a praticou, temos, então, um importante deslocamento para pensarmos a valoração dos valores. A partir destes deslocamentos, questionamentos e problematizações é que a filosofia de Nietzsche vai empreender uma crítica aos nossos valores mais

caros: o nosso bem, o nosso mal. Explicitando que ser bom, na contramão da tradição, é ser ativo e afirmativo em nossas ações (a moral do senhor) e não reativo e ressentido (a moral do escravo). Contudo, sabemos que não somos uma coisa só, pois estamos constantemente, em nossas ações, nos compondo em meio a essas forças morais e seus efeitos de subjetivação.

As forças reativas, pois, constituem o outro como mau, para poder, a partir da negação do outro, se constituir como bom, pois:

[...] já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e *este* Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este *necessário* dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento. (NIETZSCHE, 2009, p. 26, grifo do autor).

Já na perspectiva das forças ativas, da moral do senhor, ser bom é afirmar, é agir, fortalecer-se em sua diferença. A sua constituição “nasce de um triunfante Sim a si mesma” (p. 26), ou seja, parte de uma positividade para estar no mundo.

Assim, aparece um determinado modo de existência, tal como uma docência-sacerdócio, em que a docência se constitui como uma escolha que se faz para toda a vida e que o ato de educar deve ser pautado pelo amor e pela doação incondicional de si. Com isso, este modo de docência pode ser pensado na perspectiva de uma subjetivação produzida como voto religioso na lógica de um poder pastoral, que pede pela renúncia de si.

A docência compreendida como sacerdócio não coloca em funcionamento justamente este valor do não egoísmo? Afinal, o pastor cuida de suas ovelhas e não pede, aparentemente, nada em troca, apenas a salvação de seus fiéis. Salvação esta que pede muito em troca: a obediência, a crença na verdade, a confissão da verdade e a salvação. E é justamente nesta perspectiva de salvação que o valor da consciência se constitui como um valor importante.

Frente a esses valores da consciência e da reflexão, analisamos a docência em termos de valores, o que implica também pensarmos nas condições, nas circunstâncias e nas possibilidades para a constituição desses valores. Por isso, o

[...] conhecimento das *condições* e *circunstâncias* nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (uma moral como consequência), como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibidor, veneno), um conhecimento tal que como até hoje nunca existiu ou foi desejado. (NIETZSCHE 2009, p. 12, grifo do autor).

No entrecruzamento dessas duas premissas *condições* e *circunstâncias* é que há a “criação” de um valor. Neste sentido, mais importante do que a compreensão acerca do que seja determinado valor é podermos compreender o seu funcionamento em termos genealógicos, ou seja, sob que condições e circunstâncias o valor da reflexão, da memória, da promessa e da revelação se constituíram como valores importantes na educação e como funcionam na contemporaneidade em se tratando da formação docente.

Trata-se, pois, de muitas possibilidades compostas a partir dos entrecruzamentos de forças. Nesta composição, confessar-se exige uma atitude reflexiva, buscando na interioridade do sujeito a causa das suas dores, para fixá-la em sua memória, não deixando espaço para esquecimento. Afinal, as promessas do presente nos comprometem em relação ao futuro.

O Bom Educador, esse sacerdote que hostiliza a vida em nome de valores superiores, que se sacrifica, se culpa e culpa o mundo, que crê na metafísica, que se compõe com valores de utilidade e de não egoísmo, vive a docência e se constitui em meio a uma doação incondicional de si, uma escolha para toda a vida e o compromisso de fazer-se transformador. (NIETZSCHE, 2009). A transformação da qual fala esse bom educador é compreendida como uma salvação de si, do outro e do mundo social, o que pressupõe, sempre, uma dimensão de falta no humano e a busca por boa consciência. E, para isso, a sua subjetivação docente se constituirá em meio às forças

reativas de uma moral que vai negar a si em nome de valores superiores. Uma associação por fraqueza nesta moral de rebanho, que preza a autovigilância, a doação de si e o “tu deves”.

4.3 A Docência e a diferença: em duas perspectivas

Ao pensarmos a docência em relação à diferença, se faz necessário demarcarmos o conceito de diferença que, por meio de duas perspectivas distintas, vai tomar o processo de subjetivação de modos diferentes. Assim que, ao nos desafiarmos nesta composição entre docência e a diferença, estamos nos desafiando também a pensar as questões relativas à identidade, uma vez que a identidade e a diferença mantêm uma estreita relação de dependência na perspectiva crítica.

Compreender a identidade e a diferença como interdependentes nos faz perceber o quanto a linguagem é um elemento produtor de ambas. Neste sentido, a produção da identidade e da diferença é marcada por uma lógica binária, que estabelece como padrão a identidade normal. Nesse binarismo, a diferença é compreendida como tudo o que não se encaixa na identidade.

Assim, a identidade e a diferença, como produto do mundo cultural e social, precisam ser ativamente produzidas e, nesta produção, se faz necessário marcar a diferença, ou seja, denominá-la, rastreá-la e fixá-la como o outro da identidade, o negativo da identidade. E por que é necessário marcar a diferença? Porque esta marcação se constitui como a garantia de existência e manutenção da própria identidade. Desse modo,

a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que eu sou”) uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. (SILVA, 2004b, p. 74).

Já em relação à diferença, esta instabilidade se traduz na produção da diferença como uma negatividade, uma vez que a mesma situa-se em oposição à identidade, ou seja, a diferença passa a ser um produto derivado da própria identidade, pois que “nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. (p. 75-76).

Nesta perspectiva, a identidade e diferença são pensadas como algo absoluto. Entretanto, há outra possibilidade para pensarmos a identidade e a diferença: é quando a diferença passa a ser compreendida não como resultado de um processo identitário (p. 75-76). Este importante deslocamento nos permitirá pensar a diferença para além da sua relação de dependência com a identidade.

A filosofia da diferença traz toda uma problematização quanto a este conceito. Assim, para as análises frente ao Perfil do Educador, faremos o encontro da docência com a Diferença Relativa, operada pelo pensamento crítico e com a Diferença Pura,⁸ operada pelo pensamento da diferença. Cada qual, com seus discursos e valores, produzirá efeitos na constituição da docência.

A Diferença Relativa, operada pelo pensamento crítico, apoia-se em valores de respeito e de tolerância em relação àquele que se considera diferente e sustenta, no campo educacional, os discursos da inclusão. Esses discursos operam por meio de uma lógica identitária, em que o diferente sempre é avaliado a partir da identidade dita normal. Desse modo, o diferente se constitui uma estreita relação de dependência frente à identidade, pois “a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como ‘não-diferente’”. (SILVA, 2004a, p. 87). E essa “outra coisa” tem nome e sobrenome: a identidade normal.

⁸ Expressão utilizada por Sandra Corazza em *Uma vida de professora* (2005, p.17-18), a partir do conceito de Deleuze, para enfatizar a compreensão acerca da diferença pela diferença. Uma diferença que não é dialética e que não tem como ponto de partida a identidade, pois a diferença pela diferença se constitui como afirmadora em si mesma. Afinal, “por tanto tempo, [os diferentes] ficaram borrados e excluídos, calados, pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas, que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si mesmos, essencialmente-outros, não idênticos, outros diversos”. Essa ênfase ainda marca um tempo de desafios da Diferença Pura.

Neste encontro entre a docência e a Diferença Relativa, a transformação de si, do outro e do mundo social também se constitui como um valor importante. Para esta docência, no entanto, a transformação é realizada não só por meio do conhecimento, mas, sobretudo, através da igualdade. É assim que, para se alcançar essa almejada transformação, basta que a identidade normal esteja munida de todo respeito e tolerância e aceite este outro em sua diferença. Desse modo,

uma primeira estratégia pedagógica possível, que poderíamos classificar como “liberal”, consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Nesse caso o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas. (SILVA, 2004b, p. 97-98).

Estes estímulos aos bons sentimentos em relação à diversidade são encontrados de forma recorrente ao longo de nossas análises. Os efeitos de subjetivação produzidos neste encontro, entre a docência e a Diferença Relativa, podem ser percebidos na preocupação recorrente, por parte desses acadêmicos, em se constituírem como um docente que respeita as diferenças, que valoriza a igualdade e que promove a justiça social, o que passa pelos bons exemplos e boas condutas. Em relação a esse ideal de conduta, os valores da conscientização, emancipação e da libertação se constituem importantes para a constituição moral da docência.

Se a docência, em sua composição com a Diferença Relativa, vai se constituir em meio aos valores de igualdade, respeito, autonomia, justiça e de liberdade; valores que estabelecem a necessidade de uma busca por ideais em relação a si, ao educando e do mundo social, quais seriam, então, as possibilidades para uma docência que se compõe com a Diferença Pura?

Essas possibilidades nos são apresentadas por um perfil de educador que não objetiva estabelecer, para a sua docência, uma

única possibilidade, porque entende que isso seria limitar suas forças como educador. Desse modo, temos, em dada escrita do Perfil do Educador, a constituição de uma docência que vai valorizar a multiplicidade, pois

tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. (SILVA, 2004b, p. 100-101).

Assim, esta docência que faz vizinhança com a Diferença Pura se constitui em mutável, instável e sem garantias ou certezas. Uma docência que busca brechas para afirmar a vida, passando a operar para além dos valores da mudança, da consciência e do respeito à diferença.

O valor da multiplicidade perpassa também as forças do ensinar. Este ensinar movimenta e desafia o pensamento, criando condições de aprendizagens que têm no docente um provocador, que vai, sobretudo, se constituir como desafiador do aprender, pois, “ao articular vida e pensamento, faz experiências com todas as coisas, sobretudo consigo mesmo”. (CORAZZA, 2005, p. 85). Por isso se constitui uma docência que se inquieta consigo, com o mundo e com os outros; em que o experimentar se torna uma possibilidade de esquecimento do vivido, do realizado, do mesmo, da formatação.

Portanto, a diferença pura não opera na lógica da redução da identidade, não passa mais pela identidade, não se submete à negatividade do mesmo. Porque ela “é objeto de afirmação; que a afirmação mesma é múltipla; que ela é criação, mas também que deve ser criada, afirmando a diferença, sendo diferença em si mesma”. (DELEUZE, 2000, p. 62). E não se trata aqui de mais uma saída romântica, de denúncia, binarismos ou de final feliz, mas de criação de outras possibilidades de existir no campo da docência, em frestas. Nesse sentido, a constituição de modos de subjetivação,

em se tratando da docência, se dão frente aos atravessamentos morais e exercícios éticos, aos tensionamentos teóricos e às forças múltiplas e diversas que, por meio de composições, têm a possibilidade de se inventar no meio de brechas de respiro criadas.

5 Considerações penúltimas

Como imaginar que, ao pesquisar sobre o tema da escrita, surgiriam tantas outras forças envolvidas em sua constituição? Bem e mal, a culpa, o sacerdócio, a reflexão, a confissão, a consciência, a diferença nessas análises genealógicas com Nietzsche e Foucault? Se escrever é, antes de qualquer coisa, um exercício de pensamento, como escrever resistindo aos chamados transcendentais: de viver como um morto, de viver para se salvar, de viver para não querer?

Os efeitos da moral são muitos, ao proliferar tanto medo e dor nesse homem moderno, exausto de razão e cansado da sua impotência diante da vida. Este homem que vive como um devedor; vendendo o presente em troca de um futuro pleno de bênçãos.

Se, para o homem moderno o que importa é o querer, mesmo que seja querer o nada, então o Perfil do Educador movimenta esse querer ao criar um espaço para as promessas e às responsabilidades de uma docência salvadora, fazendo, ainda, circular valores como a consciência, a reflexão, o amor, a bondade e a sempre esperada transformação da realidade. Valores que atravessam os discursos em relação ao que deva ser o um bom educador.

O que mais nos move é essa inversão dos valores. O juízo de valor em relação ao bom e ao ruim. Se, ao adjetivar educador de bom estaríamos valorizando-o, a partir da inversão dos valores apresentados por Nietzsche (2009), vemos que esse bom se constitui em meio às forças reativas da moral do escravo, ou seja, o bom. Nesta moral, o bom é o mesmo que o manso, o vingativo, aquele que não age, apenas reage, se ressentido, se culpa, produz má consciência no outro. O que se faz bom tão somente porque o outro é mau. Faço-me boa moça, bom professor, bom acadêmico porque o outro, o diferente de mim, não o é.

O questionamento do bom, como um valor importante na constituição de modos de existência perpassa outros valores que nos são caros, como o valor da consciência e da reflexão. Valores que, por meio dos instrumentos diversos de confissão, vão estabelecer a transformação-salvação como o objetivo de uma docência-sacerdócio, de um professor reflexivo ou, ainda, daquele docente que respeita as diferenças. Nesta dinâmica de reflexão e de consciência, a ação se enfraquece, pois se perde em meio a uma consciência que vive a busca interminável pelo tão desejado desenvolvimento da essência humana.

Entretanto, como resistir a uma busca infundável pelos culpados? Como constituir uma escrita que não seja carregada com as tintas da denúncia? Frente a esses questionamentos, este artigo se propôs a pensar outras possibilidades para a constituição da docência e sua escrita, problematizando o próprio conceito de “perfil”, tão caro nos relatórios examinados. Isso não significa uma crítica às pessoas, uma crítica particular, mas uma problematização dos modos de operar na docência, que nos atravessam e nos produzem de determinadas maneiras, pois isso abre espaço para pensarmos em existências mais nobres.

Como possibilidade, temos uma escrita inspirada pela cultura do cuidado de si, seja na forma de bloco de notas, correspondência e tantas outras que invadem o nosso presente, que se pautem não pela preocupação com uma origem e muito menos uma aplicação que vise à totalidade, mas que opere com verdades locais das sentenças que tenham um valor circunstancial, isto é, a singularidade daquele momento para aquele uso que, ao ser articulada ao momento da prática docente, possibilite criar outras coisas, outros efeitos em si e no outro. (FOUCAULT, 2010a).

É justamente neste contexto de fragmentação, de fluidez e singularidade que esta escrita pode se constituir em possibilidades para além da identidade. Como resistência frente à confissão de si e da busca por um ideal que não é deste mundo, colocando-nos para experimentar na escrita e na ação da docência. Para Nietzsche, tudo é ação, não existe sujeito por trás da força. Embora

[...] a moral do povo discrimina entre a força e as expressões da força, como se por trás do forte houvesse um tal substrato indiferente que *fosse livre* para expressar ou não a força. Mas não existe um tal substrato; não existe “ser” por trás do fazer, do atuar, do devir; “o agente” é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo. (NIETZSCHE, 2009, p. 33, grifo do autor).

O experimentar pode ser entendido como falta de compromisso, como negligência, como descaso em se tratando da docência, quando tomado pelos clichês. Vale lembrar, entretanto, que experimentar é um movimento que não significa o descompromisso do tentar, mas experimentação de si, do outro e da vida. Por que “ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar”. (CORAZZA, 2005, p. 13).

E qual seria, podem nos perguntar, a relevância da experimentação para uma docência? Manter-se vivo em uma profissão que sofre os efeitos do ressentimento. Ainda assim, podem seguir perguntando: Mas quais as garantias de que essa experimentação terá sucesso? Garantias? Nenhuma! Sucesso? Que vontade é essa? Efeitos? Múltiplos! E se ainda, e mais uma vez, nos perguntarem sobre o que seja experimentar, a resposta poderia ser: experimente-se.

Escrever no sentido de experimentar talvez seja uma possibilidade de fazer fluir a multidão de palavras que vivem – sem que desconfiemos – em nós, na nossa superfície, nesse corpo marcado de história. Palavras que, na sua concretude, nos fazem agir ao movimentar nossos pensamentos, nos fazem experimentar uma escrita para a vida. E é neste movimento de experimentação que nos colocamos a escrever. Escrever o quê? Escrever como? Escrever por quê? Escrever como uma possibilidade de pensar outras coisas, constituir outros valores, escrever para afirmar a vida!

Escrevi

A boca abre-se lentamente. Palavras saltam aos montes que, misturadas às lágrimas, escorrem pelo corpo que vive: vive para a morte. Espera, suspira e respira o ar duro que o prende à condição de confessor. Era apenas o início de uma busca infundável por ela: a verdade. Atenção! Lugares diferentes, perguntas iguais: é verdade? Confessa que sabe que não sabe, que viu e foi visto. A confissão não é um simples dizer. Afinal, tenho, preciso, necessito de um veredicto; de um diagnóstico que promova a tão desejada salvação. Não estou aqui por nada. Quero o que me prometeram. Cumpro regras, sigo códigos, tenho fé, Meu Deus! Esse mundo não é válido. Almejo o céu, a iluminação. Não aceito nada menos que a salvação. Salvar-se? Do quê? De quem? E por quê? Procuro por respostas. Chega de perguntas! Entenda: a purificação e a salvação são oferecidas a preços módicos, através de pacotes completos ou na versão básica, com opcionais a escolha do cliente. Somos convocados a nos constituir como um eu autônomo, livre e consciente de nossos direitos e deveres. Estabelecemos com a confissão uma relação de produção de verdade por meio da confissão-avaliação, confissão-autoconhecimento, confissão-diagnóstico, confissão-narração. Somos constantemente convocados a ocupar o lugar de confessor, pois na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes, lá está ela: a confissão. A articulação entre confissão e verdade, escrita e confissão é abençoada pela invisibilidade, apadrinhada pelo poder e passa a fabricar em escala industrial os purificados e os redimidos. Quanto mais invisível mais aplicável, esmiuçável e administrável. As práticas confessionais estão imbricadas nas nossas relações com os outros e conosco, mesmo porque, nesse jogo da verdade, cria-se a necessidade da permanente absolvição e aceitação desse eu. Não, eu não confesso. Eu danço a minha falta de fé nessa crença da verdade

original; a minha suspeita nessa vida que me convoca a viver para a morte, de negar-me em nome de valores superiores. Eu prefiro não. Eu prefiro. Eu escrevo e danço!

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- _____. *Nietzsche e a filosofia*. Portugal: Rés-Editora, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 19 de fevereiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: Curso do Collège de France (1974-1975). São Paulo: M. Fontes, 2002.
- _____. *Ditos e escritos V: ética, política e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2010b.
- _____. *O que é a crítica?* Mimeo. Trad. de Gariela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento de Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société Française de Philosophie, v. 82, n. 2, p. 35-63, avr/juin, 1990. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critica.pdf>>. 2011a.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. Edição estabelecida por François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: M. Fontes, 2011b.
- GARCIA, Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SÊNECA, Lúcio Anneo. *Aprendendo a viver*: cartas a Lucílio. Trad. de Lúcia Sá Rebbello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2011b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. RJ: Vozes, 2004b.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). *Relatórios de estágio III do curso de Pedagogia*. Caxias do Sul, 2010.

O MITO ALFABETIZATÓRIO E A INFÂNCIA COMO EMPRESÁRIO DE SI*

Caren Cristina Sasset**

Sônia Regina da Luz Matos***

1 O ponto de saída

Menino. Menina. Fralda. Mamadeira. Casa. Apartamento. Carrinho. Bola. Boneca. Jogo. Amarelinha. Esconde-esconde. Maternidade. Modelo. Erotismo. Casinha. Escola. Alfabeto. Livro. Canetinhas. Lápis de cor. Birra. Abuso. Trabalho. Corda. Beliscão. Gritaria. Correria. Novidade. Queixa. Televisão. Programa Xuxa. Ben 10. Hello Kitty. Barbie. Hot Whells. Pucca. Bob Sponja. Sailor Moon. Picapau. Tom e Jerry. Princesas. Príncipes. Super poderosas. A pantera cor de rosa. Scooby Doo. Três espíãs demais. Toy Story. Backyardigans. Naruto. Chaves. MP4. MSN. Play Station. Twitter. Celular. IPOD. Pedofilia. Os padrinhos mágicos. Skate. Bicicleta. Lego. Parque. Pediatra. Bronquite. Asma. Tosse. Sarampo. Sopa. Caminhão. Aviação. Notebook. Orkut. Maquiagem. Malandragem. Traquinagem. Sono. Fome. Choro. Música. Verso. Cantiga. Bala. Bombom. Iogurte. Salgadinho. Refrigerante. Xampu. Sabonete. Colônia. Escova de dente. Creme dental. Ypoglós. Mc Donald's. Cadeirinha. Andador. Trocador. Ciranda cirandinha. Atirei o pau no gato. O limão entrou na roda. Creu. Borboletas. Chora me liga. Padrasto. Madrasta. Prancha. Baldinho. Boné. Óculos. SBT. Globo. Rede TV. Camiseta. Bermuda. Saia. Legging. Jaqueta. Colete. Cueca.

* Artigo realizado para a disciplina Alfabetização e Letramento, semestre 2010/02, no curso de Pós-graduação – Especialização em Educação – Programa Permanente da Universidade de Caxias do Sul. Posteriormente ampliado para fins de Trabalho de Conclusão do mesmo curso.

** Pedagoga, estudante do curso de Pós-graduação – Especialização em Educação – Ênfase em Alfabetização da Universidade de Caxias do Sul e professora na rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS.

*** Professora na Universidade de Caxias do Sul, no Centro de Filosofia e Educação.

Luva. Xale. Calcinha. Sutiã. Bota. Tênis. Góoc. Chinelo. Sandália. Quadro. Giz. Apagador. Pensão alimentícia. Mesada. Palmada. Puxão de orelha. Castigo. Cantinho do pensamento. Saci Pererê. Fantasma. Bicho Papão. Mula sem cabeça. Chapeuzinho Vermelho. Branca de Neve. Cinderela. Sonho. Desejo. Potência de vida.

Aque pensamentos remetem essas palavras? Que imagem surge quando são lidas?

Num primeiro momento, esses vocábulos e expressões remetem a uma ideia que se liga intimamente com criança ou infância. Alguns deles chamam a atenção de maneira mais contundente, como, por exemplo: trabalho, modelo, maternidade, abuso. Em contrapartida, outros podem questionar sobre seu lugar de existência: amarelinha? Esconde-esconde? Casinha? De qual criança se está falando?

Observam-se, com certa perplexidade, inúmeras diferenças entre as crianças de hoje e de outrora, e também entre as próprias crianças da contemporaneidade. Há muito tempo pergunta-se o que vem acontecendo com elas, com sua infância: as brincadeiras de antigamente têm sido deixadas de lado; e, no lugar delas, o trabalho, a erotização, o consumismo e a escolarização, por exemplo, aparecem cada vez mais cedo em sua vida. De fato, o conceito de infância vem sofrendo contínuas transformações na modernidade. Existiria, hoje, um padrão de infância? Qual a diferença da infância de hoje e da infância de alguns anos atrás? Estaria o conceito de infância encerrando-se? Encerrado? Que discursos de infância perpassam a atualidade? Quais as consequências dessas transformações para o cenário educativo?

Para compreender melhor esses sintomas que são trazidos à problematização, faz-se necessária a definição de alguns conceitos que serão tratados. Após essa introdução, na seção dois, será definido o significado dos vocábulos *infância* e *criança*, estabelecendo as diferenças entre ambos. Tal diferenciação de conceitos é fundamental para a compreensão da linha de raciocínio destes escritos.

A seção três revisitará os vários movimentos dos conceitos de infância, enfatizando outra produção identitária infantil: a infância escolarizada.

A seção quatro definirá a teoria do mito do alfabetismo, evidenciando a força de seu discurso sobre as práticas de escolarização. Nesse momento, discute-se produção da infância escolarizada como sustentação para o mito alfabetizatório, e, a seguir, como consequência, o surgimento do aluno empresário de si, bem como a fabricação dos corpos dóceis desses sujeitos.

A seção cinco analisará a questão dos discursos sobre a qualidade em educação, destacando o Ensino Fundamental de nove anos como uma forma de qualificar o ensino. Além disso, enfocará gestão da qualidade total e seu papel nesse contexto e problematizará essa gestão como uma forma de governo sobre o sujeito empresário de si.

Finalmente, a seção seis pontuará algumas conclusões após a realização das investigações propostas.

As linhas que trago, no decorrer destes escritos, apresentam a infância como resultado de todos esses discursos que a fabricam. Cabe ressaltar que a abordagem teórica escolhida para realizar as análises propostas é de inspiração nos estudos da diferença.

2 Criança(S) e infância(s)...

Existe, ainda, na atualidade, uma interligação muito forte entre os vocábulos – infância, infantil e criança –, como se fossem únicos. Porém, o movimento da modernidade, juntamente com seu dinamismo de tempo e espaço, provoca uma reflexão sobre esses lugares de representação da infância e da criança.

Como neste trabalho não é pretensão deter-se sobre o conceito de criança, faz-se uso de apenas algumas definições, a fim de esclarecer as diferenças entre esses conceitos e melhor delimitar o foco de estudo deste texto – a infância.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define “[...] a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Percebe-se que, nesse documento, quando se trata do termo *criança*, são vinculados aspectos biológicos – referindo-se aos estágios de crescimento e desenvolvimento, aspectos pedagógicos e psicológicos.

Já a palavra *infância* tem sua origem etimológica no latim *in-fans*, que significa sem linguagem. Essa palavra consegue refletir muito bem como eram tratados os infantes dos séculos XVI e XVII, isto é, como seres desprovidos de comportamentos esperados; assim, todas as suas atitudes eram consideradas irracionais. A infância era concebida como antônimo da “adulterez” e, por esse motivo, os comportamentos providos de razão só eram encontrados nos adultos – esses, os únicos que raciocinavam e eram capazes de agir sobre o mundo que os cercava.

Segundo Dornelles (2005), o conceito de infância na contemporaneidade está pautado por uma postura ingênua e dependente do ser infantil. Deste modo, este discurso é tão forte que temos dificuldades de olhar para essas generalizações que produzem nosso modo de pensar as infâncias.

Através dessa fala, percebe-se como é evidente a existência de uma multiplicidade de produções discursivas sobre infância,¹ assinalando, dessa forma, o conceito de infância não apenas como uma fase da vida. A infância e sua significância estão diretamente ligadas a todas as transformações de uma sociedade em seus diferentes aspectos sociais, culturais e econômicos, em diferentes lugares e tempos.

Então, pode-se entender que o significado da palavra *criança* está diretamente ligado ao desenvolvimento biológico do ser humano, enquanto a palavra *infância* identifica uma construção identitária influenciada por aspectos que não os de cunho biológico.

A constituição da infância como um forte poder identitário denota que, há bastante tempo, é chegada a hora de pensar de maneira diferente, pensar sobre crianças com infâncias.

Significar essa multiplicidade de infâncias é o próximo passo ao qual estes escritos serão remetidos.

¹ Matos (2009) faz uso desse termo em seu texto *Achadouro infantil*.

3 Conversando com as infâncias...

Ao falar de infância, é preciso considerar que sua significação depende do contexto da qual surge, se desenvolve e também nas relações sociais que a envolve. Aspectos econômicos, políticos e culturais, por exemplo, influenciam na concretização de tais significados, concepções e discursos, consolidando a imagem da criança de determinada época e até mesmo de diferentes infâncias paralelas.

Um fragmento importante resgatado em Postman (1999, p.19) revela que, embora a invenção da infância não tenha sido realizada pelos gregos, pode-se dizer que suas ideias acerca do termo se equipararam às ideias que, duzentos anos depois, na modernidade, passaram a embasar esse conceito. Para eles, a visão acerca do significado da vida de uma criança era bastante diferente da atual: a infância não era vista como uma categoria etária especial.

Contudo, apesar da incoerência e da confusão a respeito da natureza da infância, os gregos eram apaixonados por educação e não pode haver dúvidas de que inventaram a ideia de escola.² Espartanos eram matriculados aos sete anos nessas instituições, e nelas se exercitavam e brincavam. Atenienses fundavam escolas para disseminar a cultura grega.

Segundo Postman (1999, p. 22), a ideia de escolarização dos gregos foi seguida pelos romanos, que ainda desenvolveram uma “compreensão da infância que superou a noção grega”. A arte romana revela atenção à idade e à criança em desenvolvimento, e é estabelecida a conexão entre criança em crescimento e a noção de vergonha, essencial para que o conceito de infância se efetive socialmente.

Outra ideia relevante sobre os discursos de infância é que, através da análise de obras de arte, literatura, imagens e até mesmo

² Nesse caso, a ideia de escola se refere à criação de instituições responsáveis pela disseminação da cultura grega. Havia ginásios, escolas de retórica, escolas elementares (nas quais eram ensinados os preceitos de leitura e aritmética). Com exceção dos espartanos, existia certa despreocupação com relação à disciplina, diferentemente de nossa época contemporânea.

de produções cinematográficas, o estudioso Philippe Ariès (1981) demarca a construção do conceito de infância em três períodos históricos.

O primeiro remete-se à Antiguidade, quando não existia diferenciação entre o mundo adulto e o infantil, a criança era considerada um adulto em miniatura. O segundo período (século XIII ao século XVIII), de acordo com o escritor, marca uma mudança na visão da sociedade em relação à criança. Considerando-a um ser inocente, passa a ser separada dos adultos e entregue à responsabilidade das instituições escolares. O terceiro período (do século XVIII até a atualidade) marca a consolidação do conceito de infância, pois a criança passa a ser vista como um ser com características e necessidades próprias.

Volnovich (2001) retoma questões de Ariès (1981), ao afirmar que houve um tempo em que a criança não era considerada na família. Quando era reconhecida, era como um **estorvo**. Era “algo que sobrava e incomodava. No melhor dos casos, era reconhecida como insignificante”. (VOLNOVICH, 2001, p. 13). A criança, naquela época, não fazia parte do interesse econômico; somente a criança da nobreza era valorizada, já que nela tinha-se algum interesse político, pois podia dar continuidade à realeza. As crianças da realeza eram amamentadas pelas amas-de-leite da plebe – para essas mulheres, uma maneira de terem proteção e sobreviverem nessa sociedade – e os filhos destas eram abandonados, muitas vezes condenados à morte ou submetidos ao trabalho escravo.

Já Santo Agostinho, em sua concepção acerca da infância, considerou a criança como um ser representante do pecado, uma vez que constituía o fruto pecaminoso da união dos pais. Assim deveria ser considerada, pois possuía desejos libidinosos, e a racionalidade, como dom divino, não pertencia à criança. Um ser minimizado, sem pensamento, sem racionalidade e sem conhecimento, que necessitava ser educado, adestrado e moralizado. Estava consolidada a **infância-pecado**.

A infância útil – a **infância-mercado** – tem sua origem no último terço do século XVIII, numa época em que a sociedade provocava a cobiça econômica. Assim sendo, a infância era vista

como uma força econômica, uma serventia para o mundo adulto, um aumento de população para a busca de maiores riquezas e, posteriormente, como contingente para a guerra. As várias invenções desse período requereram pessoas que trabalhassem, comprassem e buscassem movimentar a economia europeia; o futuro da nação dependia dessas crianças.

Rousseau (1712-1778), considerado “pai da Educação Infantil”, escreveu vários romances e tratados filosóficos sobre como educar os filhos. Abordou a respeito do cuidado com o corpo, com a alimentação e sobre como os adultos deveriam proteger suas crianças.

Com sua influência, fortaleceu o pensamento a respeito do matrimônio, da família (composta por pai, mãe, filhos), da importância de dar aos filhos sustento e alegria, e também sobre a responsabilidade de conduzi-los à vida adulta fortes, saudáveis e moralmente educados, capazes de garantir seu futuro e o da nação europeia. Como consequência, a criança passa a ser mais valorizada, passa a ocupar um papel central na família. Essa mudança de posição ocorre, pois a criança tem sua imagem ligada à figura dos anjos, seres puros, desprovidos de maldade.

Pode-se dizer que, dentre os discursos de infância existentes, esse é o da **infância ideal**, que reflete até hoje a produção de uma infância romantizada, utópica, dócil, que necessita ser protegida de todos os malefícios mundanos.

Dentre as múltiplas roupagens apresentadas pela infância, encontra-se, também, a **infância-consumo**. Essa identidade é produzida pelo poder capitalista e moldada por instituições sociais, como a família e a escola. Tais instituições buscam uma formação que transponha as crianças para o mundo adulto: a preconização de rotinas, a otimização do tempo, a produção e o resultado (fazendo referência aos “trabalhinhos de aula”). Uma infância que revela agitação, consumo, violência e individualismo. E por quê? Talvez como reflexo dos adultos de hoje; afinal, esses adultos não ensinam as crianças a serem a sua imagem e semelhança?

Além disso, a sociedade de hoje vive a transição do analógico para o digital, reforçando a força do discurso da infância-consumo,

já que o pensamento capitalista articula e domina também os territórios digitais e virtuais. Alguns autores também defendem o surgimento de uma nova infância, a *cyber infância*.³

Pode-se legitimar a infância-consumo através dos fragmentos a seguir, de Corazza (2002, p. 1): “O mineiro Bruno Augusto Barbosa, de 11 anos, desde os sete compra roupas e acessórios sozinho. Gasta 250 reais por mês com perfumes franceses, CDs, cinema e lanches. É tão sabido em matéria de consumo, e os pais consultam o filho sobre decisões deles próprios: ‘É um menino maduro’, afirmam”.

Outro fragmento que argumenta essa visão é o seguinte: “A carioca Camila Barcelos, 9 anos, é modelo, pratica ginástica olímpica, esqui-aquático, informática, balé e natação. Usa xampu do Boticário e batons da Maria Guria. Acha que o esporte é a melhor maneira de deixar o corpo mais bonito”.

Como é possível perceber, esses trechos demonstram como a identidade do infantil é moldada pelos valores da adultez, legitimada pela família – conforme o exemplo do menino Bruno – e pela instituição escolar. Esta conta com currículos que buscam a qualificação destes miniadultos, a fim de perpetuar essa sociedade que aqui está, através da formação de bons profissionais.

Como se pode perceber, são múltiplas as infâncias no pensamento identitário moderno; porém, a que vem sendo produzida,⁴ legitimando-se e cujo discurso vem ganhando força nesses tempos é a infância escolarizada.

3.1 A infância escolarizada

Conforme já fora anunciado anteriormente e vem sendo trazido no decorrer desse texto, vários argumentos corroboram a constituição dessa outra identidade do infantil: a infância escolarizada.

³ A expressão *cyber infância* é utilizada por Dornelles (2005) e explora o atravessamento midiático na infância contemporânea. A *cyber infância* entra no âmbito do acesso, desde muito cedo, às novas tecnologias e aos efeitos na fabricação da infância consumidora.

⁴ A infância escolarizada vem sendo produzida, na contemporaneidade, apoiada em todas as outras produções discursivas já citadas no decorrer do texto.

Com a Lei Federal 11.274/2006, a partir de 2006 todas as crianças de seis anos ingressam na escola, obrigatoriamente, passando a integrar o Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo o governo brasileiro, a aprovação da Lei 11.274/2006 proporciona a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional. Essa medida privilegia, principalmente, as crianças que pertencem às classes populares, uma vez que as pertencentes às classes média e alta da sociedade já fazem parte do sistema de ensino, frequentando a pré-escola ou a primeira série do Ensino Fundamental.

Outro fator de suma importância relaciona-se aos números do Censo demográfico do IBGE, realizado no ano de 2000: 81,7% das crianças de seis anos estão na escola. Dessas, 38,9% frequentam a Educação Infantil; 13,6% encontram-se em classes de alfabetização; e 29,6% já estão incluídas no Ensino Fundamental.

Estudos, como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), demonstram que, ao ingressar na instituição escolar antes dos sete anos de idade, a maioria das crianças apresenta resultados superiores às aquelas que ingressam somente aos sete anos de idade. Segundo o sistema citado, a experiência da pré-escola permite que o aluno obtenha médias maiores em proficiência de leitura e escrita.

Marangon (2007, p. 29) reforça e acrescenta alguns dos argumentos do governo brasileiro a favor dessa medida:

- a primeira diz respeito à socialização desde cedo, já que, em pesquisas realizadas no ano de 2005, revela-se que apenas 61,36% das crianças frequentavam a pré-escola;
- outras pesquisas apontam que cada ano a mais de escolaridade pode representar até 15% a mais de salário na vida adulta;
- colocar as crianças de seis anos na sala de aula, nas regiões mais carentes economicamente, também representa um ganho de qualidade no que diz respeito à alimentação diária;

- crianças de seis anos das classes médias e altas são incluídas no sistema educacional antes mesmo dessa idade; por que, então, negar esse direito às crianças pertencentes aos setores populares da sociedade?

Além disso, um ano a mais de estudos tem tudo para proporcionar um ganho de qualidade na Educação de todos – e permitir que mais brasileiros alfabetizem-se na idade certa, rompendo com um dos ciclos mais perversos existentes hoje na sociedade: o da formação de milhões de analfabetos funcionais.

Já se sabe que existe um excesso de infâncias na modernidade. Por isso, ao observar essa gama de objetivos, percebe-se que a escola apossa-se de uma dessas identidades. Portanto, pode-se perguntar: Por que alfabetizar cada vez mais cedo? Para que(m) alfabetizar? Por que essa ligeireza da sociedade em formar precocemente, direcionar seus objetivos ao mercado de trabalho, formar empresários de si? Quem é/são essa(s) infância(s) do Ensino Fundamental de nove anos?

Todos esses dados, que foram trazidos, constituem-se em discursos disciplinatórios sobre o corpo infantil, um corpo que vai à escola desde cedo. A escola contribui para essa produção identitária, pois traz consigo esse discurso disciplinatório sobre corpo, mente e espírito; um discurso que apresenta a missão civilizatória dessa instituição que deseja ser considerada salvacionista.

Esse novo movimento, essa nova época que se inventa, isto é, a infância escolarizada, é outro discurso de verdade. Nesse novo discurso de verdade da infância, percebe-se sustentação para a produção de um tipo de mito: o mito alfabetizatório. O discurso de convencimento do mito alfabetizatório permite que a sociedade de controle⁵ exerça sua força de saber-poder através da escolarização

⁵ Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os

de todas as pessoas, inclusive dos infantis. Assim sendo, necessitava-se que o sujeito infantil ingresse cada vez mais precocemente na escola.

4 O mito alfabetizatório⁶

A teoria do mito do alfabetismo (GRAFF, 1990) tem como característica principal o questionamento acerca da excessiva valorização da alfabetização nos tempos atuais. Além disso, pensa a alfabetização como uma das articulações da sociedade de controle, já que suas verdades a tornam um saber-poder inquestionável da era moderna.

Uma das verdades sobre a alfabetização, segundo a teoria do mito alfabetizatório, é a de que o domínio da escrita e da leitura é promotor do progresso individual, social e econômico do cidadão. Essa verdade carimba o *status* social inferior aos que não possuem tal domínio e cria, assim, a instância identitária do analfabeto. Com isso, pessoas que não frequentaram ou não frequentam a escola não são pessoas passíveis de sucesso, ou seja, trazem consigo a marca do fracasso.

Percebe-se que, talvez como maneira de controle, a sociedade dissemine esse discurso. Além disso, complementa-o afirmando que a alfabetização para todos propicia o desenvolvimento da nação – embora se saiba que esse processo de massificação da alfabetização não resolva questões socioeconômicas. Consolida-se, assim, um discurso de convencimento, para que a sociedade controladora exerça a força de saber-poder escolarizador sobre todas as pessoas; afinal, só recebe o certificado de civilizado quem passou pela escola.

indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze (1990), seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social.

⁶ A partir da teoria do mito do alfabetismo de Graff (1990), um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul – Núcleo de Guaporé – realizou pesquisa no Programa Brasil Alfabetizado, explorou o conceito “alfabetismo” e criou o termo “alfabetizatório”, que será usado neste trabalho. O sufixo “tório” indica lugar ou resultado da ação de.

Vacca também problematiza acerca do mito já citado, confirmando o discurso de que a escola é o único mecanismo capaz de oportunizar o processo de alfabetização:

[...] cabe à escola a nobre tarefa de alfabetização obrigatória dos indivíduos em nome da pretensa e superficialista ideia de progresso da humanidade, abortando dos mesmos seu multiculturalismo em favor de uma hegemonia devastadora apresentada como bem necessário ao homem moderno, como ideal de homem moderno, como única forma desse homem moderno existir e, tal qual postula a teoria crítica, libertar-se da condição de objeto, da condição de não consciente. (2008, p. 12).

Analisando a citação do autor, percebe-se que o discurso do progresso traz consigo a verdade que só através da escolarização acontece, efetiva-se. Além disso, no fragmento, pode-se constatar a relevância dada à escolarização como ferramenta para alcançar a formação do ser humano ideal, da utopia de homem. Considerando a alfabetização como marco inicial da escolarização, observa-se que essa é mais uma produção discursiva que se movimenta, que esvai a criança, que inventa uma nova época: a infância escolarizada. Talvez, por esses motivos, tenha-se tanto interesse em realizar a prematura entrada das crianças na escola.

4.1 O mito alfabetizatório produzindo uma infância escolarizada

Em seus ditos, Graff (1990) esclarece que, segundo o mito alfabetizatório, o domínio da escrita e da leitura é promotor do progresso individual, social e econômico do cidadão. Embora se saiba que a alfabetização massiva não é o milagre para que a nação se desenvolva, cabe à escola a honrosa missão de alfabetizar a todos, disseminando o título de “civilizados” aos que por ela transitaram.

O autor (1990, p. 32), também explica que “se o presente nos ensina alguma coisa é que os supostos lugares do alfabetismo e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem

compreendidos. [...] o interesse histórico e social, não sistemas de lógica determinam o que conta como conhecimento”.

Pode-se observar, então, a articulação entre os dois conceitos que produzem esse maquinário social, os quais são: o mito alfabetizatório e a infância escolarizada.

Esse maquinário passa a necessitar cada vez mais de consumidores, e a infância-consumo entra em cena. A escola, ao apossar-se da infância escolarizada, assume o papel de aliada desse maquinário social, e passa a ser uma engrenagem importante.

Os discursos que permeiam o ambiente escolar são aceitos pelos sujeitos escolarizáveis como verdades. É o poder produzindo modos de sermos indivíduos, e os efeitos dessa subjetivação interessam à manutenção da ordem social e à produção de sujeitos úteis ao sistema produtivo.

Dessa forma, através da escolarização, as subjetividades⁷ da criança passam a ser instruídas, e produz-se de um quadriculamento de condutas que, cada vez mais, aproxima a criança do universo adulto, econômico e virtual.

Essa ligeireza da sociedade em elaborar políticas públicas de escolarização e apressar a inserção das infâncias na escola reafirma o discurso de que é imprescindível, cada vez mais cedo, alfabetizar. Alfabetizar para quê? Para poder constituir o infante como parte deste mundo capitalista, capaz de gerar renda, empreender e movimentar a economia?

Na prática pedagógica, comumente ouve-se pais e professores argumentarem sobre a importância de ler, escrever e calcular com eficiência. Eis algumas dessas falas:

FALA DE PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: “Eu bato mais na Matemática e no Português. Quando dá tempo eu dou Ciências e Estudos Sociais.”

FALA DE PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: “Tem que dar Português e Matemática todo o dia. É disso que eles precisam.”

⁷ Para Ó (2010, p. 4-5), “a subjetividade é uma palavra que usamos para identificar aquilo que é patrimônio do sujeito. A subjetivação seria o trabalho que, a partir da ciência, como a gente vai fazer para se constituir como ser subjetivo”.

FALA DE PAI DE ALUNO DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: “Professora, eu quero que a senhora ensine ele a ler, escrever e calcular bem direito.”

As falas da comunidade escolar permitem realizar uma análise. Num passado não muito distante, esperava-se, nas portas das salas de aula, uma infância ideal, aquela que Rousseau preconizava no século XVIII e que ia à escola para ser preparada para a vida social. Mas a vida social com a qual as pessoas se deparam já não é mais a mesma. A sociedade requer que a escola, cada vez mais, forme, ao invés de alunos, consumidores. Para isso, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo é indispensável, cada vez mais cedo.

O mito alfabetizatório captura e produz uma infância escolarizada. Escolarizada nas letras e escolarizada no mercado. Mas então, o que é empresariar-se para esta infância? Se um empresário é o que empreende, o que vai empreender a criança?

As representações que agora perpassam essa alfabetização da infância escolarizada vão além do ensino da leitura e da escrita e transcendem para uma educação de mercado e de condutas consumidoras.

Esse mercado capitalístico empreende em produtos que serão consumidos por essas crianças, e essa força canaliza para que elas sejam capturadas, aprisionadas. Porém, tal qual uma presa que foge dos tentáculos de um polvo, a criança tem a capacidade de fazer uso dos seus múltiplos movimentos, deixando fluir essa infância, e essa fluidez abre novos espaços de criação e possibilidades. Com isso, o mercado necessita reinventar-se, considerando essas necessidades e os interesses percebidos nelas.

4.2 Os tentáculos do mito alfabetizatório: o aluno como empresário de si

Vive-se em uma sociedade que apresenta um discurso de extrema valorização do trabalho. Assim sendo, ao buscar a escola, o sujeito deseja encontrar no estudo um mecanismo para buscar um trabalho digno que lhe proporcione possibilidades de ascensão social e que lhe dê potencialidade de consumo, afinal, consumo é *status*.

Dessa forma, enquanto instituição escolar, faz-se necessário trabalhar em decorrência desse consumo, e já não cabe mais a essa organização educativa formar apenas trabalhadores, mas sim consumidores. Consumidores que se mostram endividados em diferentes aspectos, não mais apenas financeiramente: endividados de tempo, de afeto, de informação, de saúde, de tolerância, de valores, de alimentos, de vestuário, de eletroeletrônicos, de lazer, de diversão, de virtualidade e de digitalidade.

Um dos discursos de verdade com o qual a escola se depara é o de que o prazer e o trabalho podem ser definidos da mesma forma, uma consequência da teoria econômica que informa que todo o comportamento humano é denominado pelo autointeresse e que sustenta, assim, que as pessoas deveriam ser tratadas como maximizadoras racionais do seu grau de identidade. Ou seja, implanta o desejo individual de cada sujeito tornar-se um ser produtivo, para que se sinta produtivo para a sociedade. O desenvolvimento individual volta-se para o desejo da formação de um ser produtivo, pois o sujeito só será feliz se o seu desejo voltar-se ao trabalho e à utilidade para a sociedade. Segundo Jorge Ramos do Ó, em palestra proferida na Universidade de Caxias do Sul,

[...] em outras palavras, objetiva fazer com que cada um tenha imenso prazer em trabalhar e que essa disponibilidade para o trabalho seja uma forma de ser feliz. Crescemos acreditando na promessa de que só podemos ser felizes se trabalharmos em coisas que gostamos, e a felicidade é aquela que nos coloca na esfera da produtividade e do consumo. Vivemos então na lógica de obter riqueza e consumir. Essa possibilidade entre o que eu quero e o que eu sou e o que a sociedade espera de mim é algo que se desenvolve dentro da escola e não poderia ser excluído dela, pois quem está fora da escola fica fora desta lógica. (2010, p. 2).

Então, além de trabalhar em decorrência desse consumo, a escola também é responsável pela formação de um sujeito consumidor, apontando para a formação de condutas julgadas

adequadas no ambiente escolar e também na sociedade. Essas condutas são resultado do que se pode chamar de “governoamento”.

Quando Michael Foucault utiliza o termo *gouvernement*,⁸ refere-se a duas concepções do termo. A primeira faz referência a uma instituição do Estado, relacionada com a ação de governar em instâncias municipais, estaduais, nacionais. A outra, e que mais interessa neste trabalho, engloba o sentido de governar como práticas múltiplas, por exemplo, “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo”. (FOUCAULT, 1993, p. 280). Neste trabalho, governo será entendido como a ação sobre o campo da conduta alheia ou da própria conduta, e refere-se às formas de agir que influenciam os modos como os indivíduos conduzem a si mesmos. O campo das estratégias que buscam governar os seres humanos realiza-se a partir de múltiplos interesses, em muitos lugares e distribuídos pela sociedade.

Remete-se, assim, ao “governoamento” no campo educacional. Como acontece o “governoamento” no processo de formação do empresário de si?⁹ De que modo funcionam as racionalidades, as técnicas, as práticas de formatação desses sujeitos?

Está-se diante de processos de subjetivação, isto é, das formas de conduzir o “eu” para que se realize um ajustamento às dinâmicas de “governoamento” e às formas de conhecimento político. Para formar esse empresário de si, necessita-se de ações que imperem sobre a conduta alheia; neste caso, a conduta do aluno.

⁸ Mais recentemente, Veiga-Neto (2002) sugeriu que fosse utilizado o termo “governoamento” ao referir-se às ações ou ao ato de governar, para, quem sabe, diminuir a ambiguidade e distinguir a instituição (“o governo”) das práticas ou táticas para exercer o poder (o governoamento).

⁹ A inspiração para o uso do termo “empresário de si” é o artigo *O aluno como empresário de si* (KLEIN, Madalena. Jornal NH, seção NH na Escola, 2000). Nesse artigo, a autora faz considerações acerca da vinculação da educação com o mundo do trabalho e da importância do aluno fazer escolhas de qualificação adequadas para garantir seu futuro. A partir dessa inspiração, acrescentam-se outros autores como Foucault (1987), Deleuze (1992), Silva (2000), Gentili (2001) e Vieira (2004), a fim de encontrar argumentos que legitimem as ideias acerca da constituição do aluno como empresário de si.

Veiga-Neto (2004, p. 142-143) esclarece que, conforme Foucault, as forças, as quais ele chama de poder, atuam sobre os corpos. O filósofo volta-se, então, para a análise minuciosa e microscópica do poder, falando, então, de um micropoder, de um poder molecular que se distribui capilarmente. E o efeito desse micropoder é a produção de almas, ideias, saber e moral, através do corpo domesticado, marcado, sujeitado. O poder age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Na relação saber-poder, os dois elementos são sujeitos num mesmo jogo, pois o saber entra como elemento condutor do poder, como sua correia transmissora e naturalizadora, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder, pois, no interior dessas relações, todos participam, todos são ativos.

Nesse sentido, pode-se entender o governo sobre o corpo do empresário de si através de diversas ferramentas. Uma delas é a estatística.¹⁰ A escola é, sem dúvida, uma instituição na qual todos são colocados no interior de uma curva estatística. Cada um terá uma autoimagem correspondente a um número atribuído a determinado sujeito: o mais inteligente, o menos inteligente, o pior, o melhor, o mais conversador, o menos conversador.

A estatística permite que cada um encontre um lugar na série e, baseado em um modelo ideal de sujeito, a escola utiliza-se de tecnologias para corrigir esse aluno, buscando com que ele se aproxime cada vez mais desse modelo.

Além disso, as leis, as normas institucionais, os currículos impostos, a Gestão da Qualidade Total, as avaliações internas e externas podem ser consideradas ferramentas de governo do empresário de si.

A Gestão da Qualidade Total sistematiza, organiza e categoriza em função de um padrão das habilidades e competências que são determinadas para indicar o nível de formatação que cada indivíduo deve alcançar.

¹⁰ Segundo do Ó (2010, p. 4): “[...] a estatística é uma palavra que é comum a todo campo científico, é a ciência do estado, o conhecimento numérico onde tudo pode ser quantificado num universo plenamente governável”.

As avaliações internas e externas buscam oferecer e regular lugares; são exames que determinam posições, fazem com que a existência dos alunos esteja diretamente ligada com a população em seu conjunto, já que a estatística é a forma de articular o único com o conjunto.

Verificam-se, também, indícios de formação do empresário de si em ordens de atividades que são realizadas com crianças em fase de alfabetização: pinte, ligue, copie, leia, faça, junte, entre outras. Esses imperativos denotam que existe um padrão de atividades que são consideradas ideais para formar o aluno alfabetizado e iniciado à preparação do mercado de trabalho.

O ato de formar um aluno como “empresário de si” permite desenvolver, legitimar e sustentar a sociedade, em especial o mercado e, em consequência, um estilo de vida focado no consumo. Essa formação é a possibilidade de sobrevivência nessa sociedade.

Então, nesse contexto, o que importa é o movimento de ir e vir de uma produção cada vez mais sedutora, em um mercado que busca ganhar consumidores e capturar as almas conectadas a eles. As subjetividades já não são resignadas somente à disciplina, mas a outros mecanismos que enfatizam o desenvolvimento de um consumidor continuamente insatisfeito e também endividado com o seu próprio ato de consumir.

O consumidor endividado está intimamente ligado ao empresário de si, pois necessita conduzir sua vida como quem gerencia uma instituição empresarial. Consumir é pertencer a um mundo – não mais apenas adquirir e fazer uso de um produto -; e, para isso, é necessário ter a responsabilidade de qualificar-se para estar à altura do que oferece o mercado, para usufruir de todas as suas benesses.

A escola faz parte desse polígono de forças que forja as subjetividades. O aluno, ao receber a convocação para participar de uma escolarização, que está submetida aos valores de uma microempresa, assume o desafio de gerir-se com competência. Maximiza seus ganhos e sua potencialidade de consumo, gerencia seu tempo, suas notas da Provinha Brasil, das provas do SAERS e do SAEB, do ENEM, do ENADE, das avaliações realizadas pelos

institutos,¹¹ que gerenciam a alfabetização inicial e contínua no estado, do Conselho de classe, do recreio, dos temas de casa, do recebimento dos recursos referentes ao Programa Bolsa-Família.

Para que o seu autogerenciamento efetive-se com sucesso, é necessário que o aluno desenvolva determinadas competências. Toro (2000) elaborou sete itens fundamentais, aos quais denominou de “Códigos da Modernidade” para a formação de uma geração de alunos inovadora. Pode-se perceber que são norteadoras do trabalho escolar contemporâneo, pois se constituem em parâmetros para uma educação de qualidade, uma educação que permitirá às crianças e aos jovens participarem de forma mais produtiva no século XXI. São eles:

- **dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem:** o domínio da leitura e da escrita será cada vez mais necessário, pois é item fundamental para viver e trabalhar na sociedade cada vez mais tecnificada desse século. Assim sendo, a alfabetização nas primeiras séries do Ensino Fundamental é de primazia para uma participação social ativa e produtiva;
- **fazer cálculos e resolver problemas:** a resolução de cálculos e problemas é fundamental na vida diária e no trabalho. Na vida social, resolver problemas consiste na tomada de decisões, que é fundamentada em todos os domínios da existência humana;
- **analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações:** as capacidades de descrever, analisar e comparar são fundamentais para alguém que queira expor seu pensamento tanto na forma oral, como escrita. Manejar símbolos, signos, códigos e outras formas de expressão linguística permite participar ativamente da vida da sociedade global;

¹¹ No Estado do Rio Grande do Sul, são utilizados programas de alfabetização de três institutos: Ayrton Senna, Alfa e Beto e GEEMPA.

- **compreender seu entorno social e atuar sobre ele:** para que as crianças e jovens atuem na construção de uma sociedade democrática, é de fundamental importância que recebam informações e formação significativas acerca dela;

- **receber criticamente os meios de comunicação:** a capacidade de receber criticamente os meios de comunicação denota a inexistência de um sujeito manipulável. Essa capacidade permite usar esses meios com sabedoria, pois coloca a informação em nível global, produzindo novos saberes, criando novas formas de pensar, sentir e conviver;

- **localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada:** o manejo da informação será fundamental, num futuro bem próximo, para descrever, sistematizar e disseminar os conhecimentos. Para ingressar no mercado de trabalho, localizar dados, pessoas e, acima de tudo, usar essas informações será primordial para resolver problemas;

- **planejar, trabalhar e decidir em grupo:** a associação, o estabelecimento de parcerias, a produção em equipe constituem-se em saberes estratégicos para a sobrevivência social.

Considerando os “Códigos da Modernidade”, fica evidenciado o entendimento de que pensar resume-se a escrever, comparar e acessar informações rapidamente, parecendo que não há espaço para os processos de invenção dos infantis. Destaca-se também o quanto os discursos dos “Códigos da Modernidade” e do “Mito alfabetizatório” contribuem para um contemporâneo governo das infâncias e para a fabricação de determinados tipos de sujeitos: úteis ao sistema produtivo e enquadrados em determinadas condutas.

Nessa perspectiva, sucesso na alfabetização consiste em desenvolver as habilidades de leitura e escrita em um contexto letrado, isto é, que envolva as práticas sociais dessa leitura e escrita. A aquisição e a estruturação do código escrito, bem como a alfabetização matemática, constituem o primeiro passo para que o

aluno entre em consonância com o que a sociedade espera dele daí por diante.

Com o desenvolvimento dessas capacidades, cada um iniciará sua caminhada em direção aos seus próprios meios de satisfação; desenvolvendo, legitimando e sustentando a sociedade, em especial o mercado e um estilo de vida focado no consumo. É o aluno como gestor de uma racionalidade dominante na atualidade. É, novamente, a dominação e o “governo” da infância.

4.3 O empresário de si: corpo e poder

Conforme já foi visto nestes escritos, desde os tempos de Santo Agostinho, até os dias atuais, a função da criança sempre foi a sujeição identitária, isto é, o adulto produz o discurso no qual a criança fica sujeitada a uma realidade.

A escola, nesse contexto, contribui para essa sujeição, atribuindo para si a missão de produzir corpos para essa infância: os corpos dóceis.

Foucault (1987) diz que, no século XVIII, o corpo é descoberto como uma fonte inesgotável de poder; como máquina, sistema e disciplina. É, simultaneamente, dócil e frágil, algo possível de manipular e facilmente adestrável, enfim, suscetível de dominação.

Assim sendo, dócil é um corpo que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, uma vez que a descoberta do corpo como objeto transforma-se em alvo de poder, que treina e faz obedecer. O corpo é trabalhado, portanto, a fim de constituir uma relação de utilidade e docilidade. A disciplina aumenta a força em termos econômicos e diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder. Por isso, observam-se, desde cedo, discursos aparentemente inocentes de submissão na escola, quando a ideia de que a disciplina aumenta as forças do corpo, em termos de utilidade, corrobora.

Conforme Veiga-Neto:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”. (2004, p. 84-85).

O autor, explanando as análises de Foucault, ainda explica que dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes, mas corpos maleáveis e moldáveis, mas não necessariamente moldados à força. A obediência a que o autor aqui se refere não é passiva de opressão. É uma obediência subjetivada pela governamentalidade, pela força do poder-saber normatizador e que produz marcas, não submissão. Um discurso que não é necessariamente de repulsa e repressão, mas que pode ser de encantamento, fascínio.

Segundo Foucault (1987, p. 125-152), os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são aquilo a que se pode chamar de *disciplinas*. O poder disciplinar atua em nível do corpo e dos saberes, resultando em formas particulares de estar no mundo e de conhecer o mundo e nele se situar. Assim sendo, cada um passa a ver a disciplinaridade do e sobre seu próprio corpo como necessária e natural, e essa disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência social.

O corpo dócil dessa infância-empresário de si é fabricado por discursos; por uma força de saber-poder; portanto, é sujeitoado e se sujeita aos seus efeitos. Poder e saber são dois lados do mesmo processo: entrecruzam-se no sujeito. A força dos discursos – inclusive e principalmente os educacionais – atravança, corta,

entrecruza as formas de existir, já que o poder se manifesta, se exerce e se distribui capilarmente, não está exclusivamente sob as malhas do Estado.

O discurso educacional e os processos pedagógicos corporificam relações de saber-poder entre educadores e educandos, pois não há constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder, e Foucault considera que o poder produz saber.

Em resumo, para Foucault, não existem sociedades isentas das relações de poder. Para ele, “o poder não é uma substância nem um misterioso atributo,¹² mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada ser, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais.”¹³ E, para Foucault, essas forças, que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material o ser possui – seu corpo.

Mas afinal, onde estão esses discursos formadores de corpos dóceis, na infância escolarizada? Estão nas falas do pai e das professoras citadas no corpo deste trabalho, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos fôlderes e panfletos que são distribuídos pela cidade, em outras leis que embasam os direitos das crianças. Esses artefatos constituem a verdade. E a verdade atravessa, marca, faz a cicatriz, grava, constituindo, assim, uma forma de existir.

Entretanto, o conceito de infância, como empresário de si mesmo, vai muito mais além, não funciona apenas na ordem do mercado e do mundo do trabalho. Perpassa as microrrelações diárias de amizade, na família, na escola, no clube. Por isso, a forma de existir do aluno como empresário de si é aquela que faz com que o aluno leve consigo o nome da ordem, do civilizado, do “bom mocismo”, do autorregulamento, isto é, deste corpo disciplinado.

Além disso, ser empresário de si constitui-se ao conduzir a si mesmo, ao assumir o caráter de autorresponsabilização, que requer que o indivíduo acesse “uma suposta autoconsciência que o habitaria”. (SCHULER, 2010). Autoconsciência essa que é formada

¹² Foucault, 2003a, p. 384.

¹³ Foucault, 1995.

através da produção de modos de subjetivação, que produz corpos, produz relações consigo mesmo e com os demais. Um indivíduo que se autorregula, que se autocontrola em nome de valores superiores: bem, normalidade, racionalidade, justiça e inclusão; tudo tão sintomático dos dias em que se vive.

As leis, os estatutos, as falas de pais e professores produzem formas de verdade. Por isso, o corpo do empresário de si é um corpo dócil consentido, sem opressão, já que não é submissão, mas efeito desse conjunto civilizatório atravessado por verdades. É ativo, também tem força; porém, quando pensa em reagir, é adocicado pela sujeição, potencializando, então, as verdades que são trazidas nos artefatos anteriormente citados.

5 O aluno empresário de si e a qualidade

Dentre as inúmeras palavras que estão em moda no mundo educacional contemporâneo, encontra-se “qualidade”. Os especialistas, as autoridades educacionais, as organizações de professores, as associações de pais, as organizações de alunos, o empresariado, os organismos internacionais, enfim, as diversas esferas da sociedade usufruem do discurso de uma educação de qualidade, como uma meta compartilhada por todos. Basta observar, por exemplo, as metas de qualidade para a educação até 2021, estipuladas pelo IDEB.¹⁴

Sabe-se que os novos desafios impostos pela dinâmica de desenvolvimento da sociedade modificam as prioridades educacionais da nação e revelam a necessidade de remodelar esses processos. Buscando atender às necessidades de um mercado globalizado, faz-se necessário adequar-se aos avanços científicos e tecnológicos, bem como buscar a formação de um novo sujeito para atuar nesse contexto.

Em virtude desses fatos, entre outros, a qualidade da escola é tida como algo prioritário e refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa.

¹⁴ Sigla que significa: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

5.1 A qualidade produzindo o empresário de si

Pode-se perceber, de forma muito clara, a questão da qualidade presente no discurso do Ensino Fundamental de nove anos, aquele que leva a criança – a infância escolarizada – cada vez mais cedo à escola.

A ampliação do Ensino Fundamental, agora com um ano a mais, é vista como uma das ferramentas que traz consigo a garantia de inclusão de muitas crianças no sistema de ensino. O primeiro ano, esse ano “a mais”, vem como uma mola propulsora para a promoção do desenvolvimento global das crianças da faixa etária de seis anos.

A alfabetização passa a ser vista – não como um momento determinado, contido em um ou dois anos de escolaridade –, mas como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida escolar. Portanto, esse ano a mais de escolaridade opera na lógica do aumento da qualidade na educação brasileira.

Na busca por essa qualidade de ensino, pela excelência em educação, surge, no cenário atual, um modelo de gestão, a Gestão da Qualidade Total, amplamente utilizada nos ambientes empresariais e agora também nos ambientes educativos.

Dentre os discursos educacionais contemporâneos, a gestão pela qualidade tem sido defendida como eficiente forma de gestão, capaz de enfrentar os desafios do mundo globalizado. O principal objetivo da aplicação da qualidade total aos sistemas de ensino é o treinamento de pessoas para alcançarem a competência no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios permeados por mecanismos de controle e avaliação dos resultados e que busca atender ordens econômicas e técnicas.

Percebe-se que, com o objetivo de incorporar o conceito de qualidade à esfera educativa, surgem novas orientações sobre a organização das escolas, dos sistemas de ensino, do trabalho docente, dos currículos e, conseqüentemente, da formação dos educandos, o que passa a corroborar também o discurso de um alinhamento do ensino às demandas do mercado. Esse passa a ser um grande orientador daquilo que vai ser ensinado nas escolas.

Esse novo padrão de gestão, segundo Vieira (2004, p. 39), indica mudanças nas formas de administração escolar:

1. necessidade de participação dos agentes na gestão escolar com conteúdos e níveis mais definidos;
2. mecanismos de avaliação que induzem à responsabilização das escolas por seus resultados;
3. redefinição dos papéis no nível central, visando a uma maior descentralização;
4. produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes do sucesso.

Os itens orientadores da organização escolar redefinem as características que deverão estar presentes em escolas eficientes:

- a) forte liderança do diretor;
- b) clareza quanto aos objetivos;
- c) clima positivo de expectativas quanto ao sucesso;
- d) clareza de objetivos quanto aos meios para atingi-los;
- e) forte espírito de equipe;
- f) envolvimento dos diferentes agentes educacionais;
- g) capacitação dirigida (*on the job e just in time*) dos profissionais da escola;
- h) planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola;
- i) foco centrado no cliente principal da escola, o aluno.

Sob essa ótica e na busca pela qualificação do ensino, professores passam por processos de treinamento e submetem-se, assim como os alunos, a excessivas avaliações sobre a escola e seus processos. Sobre isso, Peters (apud SILVA, 2000, p. 220) explica que existe certa exigência para que as escolas funcionem cada vez mais como uma quase-empresa, em competição com as outras escolas.

Existe um encorajar para que essas escolas adquiram um *status* ou valor diferenciado no mercado dos serviços educacionais. Esses estabelecimentos devem promover-se e buscar os alunos que possam oferecer à escola melhores resultados nos testes de qualificação (no Brasil, SAERS, SAEB, Prova e Provinha Brasil, por exemplo).

Assim sendo, a estatística constitui-se uma constante no dia a dia da escola, fazendo com que as práticas pedagógicas passem a ser racionalizadas em prol do controle e da correção dos desvios, sempre em busca da aproximação ao modelo ideal de sujeito. O consumidor da educação e sua satisfação foram transformados em critérios para avaliar a educação.

Nessa lógica da qualidade total, todos vigiam a todos para a eliminação dos desvios e maximização de esforços. Essa técnica de controle, fortemente atravessada nas práticas escolares, permite que a vigilância se espalhe e o panóptico¹⁵ se generalize, operando sobre os funcionários, professores e alunos. Assim, a escola é um grande centro de produção e controle da vida e da conduta dos seus membros, onde “todos são regidos por diferentes práticas de poder que os controlam e que eles utilizam ao mesmo tempo, formando espessas e complexas redes micropolíticas que a todos atinge, forma e manipula”. (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p. 98-99).

Foucault, ao estudar como a ciência pode governar a alma/introspecção das pessoas, aponta para tecnologias que concatenadas permitem que os indivíduos pensem a partir dos mesmos conceitos. No caso da Gestão da Qualidade Total, o professor é visto como um representante da ordem da verdade, e as crianças têm o dever de reproduzir essa verdade através de programas e práticas de sala de aula.

¹⁵ Dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham, constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central, sendo fundamental o fato de que, por não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam efetivamente sendo vigiados ou não. Na análise de Foucault, em *Vigiar e punir*, o panoptismo constitui-se como uma forma de poder que, metaforicamente, segue o princípio deste dispositivo.

Como isso acontece? Atravessada por currículos homogeneizados, permeados por programas de treinamento e implicada na produção de identidades hegemônicas, a escola terá o dever de formar um aluno com determinadas habilidades e competências. Esse processo, envolvendo a questão do currículo, seus métodos e processos de avaliação, é que trará consigo a vigilância e o controle, pois os índices gerados durante essas práticas são dados básicos de gerenciamento de aprendizagens e responsáveis pelo sucesso de uma gestão de qualidade na educação.

Nessa busca por uma educação qualitativa, várias são as competências consideradas primordiais para formar o aluno moderno. Destacam-se, novamente, os chamados “Códigos da Modernidade” (TORO, 2000), amplamente utilizados nas instituições escolares por trazerem consigo um discurso de alinhamento/ajustamento ao pensamento educacional atual. Além das competências já mencionadas, cabe ao aluno/ empresário se autogerir e fazer de sua carreira a sua responsabilidade. Habilidades como planejar e gerenciar o próprio futuro profissional são caminhos que o empresário de si terá que percorrer para negociar-se e conquistar seu espaço no mercado.

Analizando-se os Códigos da Modernidade, fica evidenciada a força que possui o discurso de que pensar resume-se a descrever, comparar e acessar informações rapidamente. O empresário de si é capaz de ir além, pois a regulação social produz formas de ver, sentir e agir sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o mundo. É o governo de si, a partir da responsabilidade pessoal de cada aluno, que deverá tornar-se objeto de sua própria educação.

Então, ao analisar-se a Gestão da Qualidade Total como uma das ferramentas contemporâneas para que a tão falada educação de qualidade se concretize, pode-se considerá-la também como uma forma de produção do empresário de si. Seus mecanismos de controle, padronização e minimização dos erros, por exemplo, sujeitam o “eu” do aluno como uma preparação para um adulto com rendimentos, que consome, que gerencia seus horários, que assume uma identidade moral e comportamentos de acordo com valores específicos.

Dessa forma, não é apenas a sua carreira que o empresário de si necessita gerenciar e empresariar. Antes mesmo de realizar essas ações, o sujeito deverá empresariar uma série de aspectos que perpassam o dia a dia escolar. Ao entrar na escola mais cedo, passa a governar suas responsabilidades: seu tema de casa, os materiais que deverão ser levados para a escola no dia seguinte, a leitura do livro da biblioteca da escola, os bilhetes que deverão ser assinados pelos pais, seus horários de estudar, entre tantas outras relativas a esse ambiente. Brincar, assistir a televisão, jogar no computador, ouvir seu MP4, ir ao médico, à natação, ao curso de Inglês, autoavaliar-se são também atividades gerenciáveis por esse sujeito.

Assim sendo, a Gestão da Qualidade   , de fato, uma tecnologia. Porém, considerando-a como uma tecnologia moral, no sentido de Foucault, ela está longe de ser uma técnica inocente e neutra.    um dispositivo de governo e autogoverno, de controle e autocontrole, de regula  o e autorregula  o, que constitui rela  o  es de poder-saber e atravessa a forma  o do empresário de si na infância escolarizada e na busca da maximiza  o qualitativa dos processos educacionais.

6 Um esboço de não conclusão

Dentre os diversos sintomas que o trabalho buscou problematizar, um deles foi revisitar as diferentes produ  o  es de identidades da infância. Nesse revisitar, foi possível perceber que as crianças apresentam distin  o  es visíveis desde o seu nascimento: sexo, cor da pele, dos cabelos, peso, altura. Porém, as infâncias dessas crianças são construídas num ir e vir histórico, cultural, econ  mico, social:    uma produ  o identitária.

Nessas identidades da infância, pode-se encontrar uma identidade contemporânea: a infância escolarizada, aquela que vai cada vez mais cedo    escola, por desejo ou imposi  o do contexto social, buscando inserir-se no mundo alfabetizado.

O mito alfabetizatório legitima esse discurso, pois defende que, para adquirir o título de cidadão civilizado,    necessário ir    escola; e,    escola, cabe sustentar esse mito, civilizando essa infância. A entrada da criança na escola se d   cada vez mais precocemente, mais aceleradamente, pois    impulsionada pelo mercado consumidor.

A infância escolarizada está em criação pela necessidade imposta pelo mercado: “Eu vou à escola mais cedo, mas aprendo muito mais ler e escrever pela lógica imposta por ele.”

Ao ingressar na instituição escolar, a criança necessita ser trabalhada, a fim de adquirir as competências e habilidades necessárias para poder sustentar-se nesse mercado. Existe uma relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social muito forte, arraigada, um discurso mitificado que afirma que, através da alfabetização, um bom trabalho ou mais oportunidades seriam conseguidas. O pressuposto de que quanto maiores as taxas de alfabetização maiores as possibilidades de desenvolvimento de determinada sociedade vêm sendo disseminado há décadas e largamente legitimado pela escola e pelos programas do governo.

O saber-poder dessas habilidades e competências produz corpos que são subjetivados com uma infância-identidade empresário de si. Uma identidade que é vigiada e controlada: pelos horários, pelas avaliações externas, pelas estatísticas, pela gestão da qualidade total como uma forma de produção desse sujeito, pelos currículos impostos, pelos valores superiores; por isso necessita de autodisciplinamento, autorregulação, autocontrole e acesso à autoconsciência.

Essa identidade também permite desenvolver, legitimar e sustentar a sociedade, em especial o mercado e, em consequência, um estilo de vida focado no consumo. Essa formação é uma das possibilidades de sobrevivência nessa sociedade, pois os sujeitos governam-se pelo princípio de seu prazer e realização pessoal, a partir de sua produtividade no mercado. É a autossatisfação, a plasticidade do sujeito, que o faz capaz de se adaptar continuamente às mudanças.

O consumo é avassalador. Em nome do progresso e da evolução econômica e cultural, marca, cicatriza, cria um novo ser. Seria isso mesmo progresso, evolução?

A criança que vai à escola, afetada por essas ideias, passa a constituir-se num ser cuja alma fora capturada pelo consumismo e que agora é atravessada pelo endividamento com o seu próprio ato de consumir. Como escapar dessa?

É necessário aprender a lógica do jogo. E, quanto mais cedo, melhor. Cabe então, à escola, a honrosa missão de ensinar o aluno a manter-se nessa situação de consumidor-consumido, e de se gerir com a maior competência possível.

Eis o empresário de si: aquele que, não necessariamente, mas também na escola, aprende a lógica do jogo, utiliza os saberes nessa roda de sedução e revela-se como um estudante de sucesso, capaz de gerenciar suas vontades e necessidades, mas que também força o mercado, através dos seus múltiplos movimentos infantis, a reinventar-se.

Nessa perspectiva, reafirma-se a importância desse estudo no sentido de reconhecer a infância como um forte poder identitário, pois ela é constituída, constitui-se, e inventa-se a cada outro movimento, através das relações de poder-saber que estão em toda a parte e em qualquer situação. Essa potência do infantil proporciona brechas de resistência, de respiro e aponta novas possibilidades de invenção, tanto no espaço educativo, como para além dos cenários mercadológicos.

Referências

ALVES, Rubem. *Estórias para quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARCELLI, Juliana. *O conceito de infância segundo Philippe Ariès*. Disponível em: <<http://pedagogianacabeca.blogspot.com/2009/07/o-conceito-de-infancia-segundo-philippe.html>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13/7/90.

BUJES, Maria I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

CASTRO, Michele G. Bredel de. *Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções*. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *O desaparecimento da infância*. Palestra Semana Acadêmica da Pedagogia da UCS, Campus-sede em Caxias do Sul, 14 de novembro de 2002, 1-10.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. Colaboração de Maria Cristina Simioni, Magaly Vidal Barros e Marcela Rojas Mendez. *A escola (in) visível: jogos de poder, saber, verdade*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 277-293.

_____. Omnes et singulatim: uma crítica da Razão Política. In: _____. *Ditos & escritos: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 355-385. v. IV.

_____. Poder saber. In: _____. *Ditos & escritos: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 223-240. v. IV.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martin Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martin Fontes, 2008b.

GARDNER, Haward. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRAFF, Harvey. J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Prática*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 30-64, 1990.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KLEIN, Madalena. *O aluno como empresário de si*. NH na Escola. Jornal NH, Novo Hamburgo, 15 de abril de 2000.

MARANGON, Cristiane. Ensino Fundamental de nove anos: o direito de aprender. *Nova Escola*, São Paulo, n. 208, p. 29-35, dez. 2007.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Achadouro Infantil. In: ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO. INFÂNCIAS, CULTURA ESCRITA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2009.

_____. *Alfabetização e escritura*. Caxias do Sul: EducS, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz; PAIM, Luciana de Castilhos. Mitos alfabetizatórios e a infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo: Unisinos. *Anais...* São Leopoldo, 2009.

Ó, Jorge Ramos de. *Pensamento de Michel Foucault e a educação*. Palestra do Curso de Extensão – Michel Foucault e a Educação da UCS, Campus Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 20 de agosto de 2010, 1-7.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: outras leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SCHULER, Betina. *Parecer do trabalho de conclusão de curso de especialização: o mito alfabetizatório e a infância como empresário de si*. Caxias do Sul-RS, 1º de outubro de 2010.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TORO, B. Competências para o século XXI. *Revista Nova Escola*, edição 135, set. 2000.

TORO, Bernardo. Códigos da modernidade. *Revista Nova Escola*. Edição n. 154, agosto de 2002. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digos_da_Modernidade>. Acesso em: 18 ago. 2010.

VACCA, Cassiano Miglia. Discursos e práticas sociais da língua gráfica e o mito alfabetizatório. In: MATOS, Sônia; CAZALI, Marília; KRAHE, Inês. *Escrituras em perspectiva*. Porto Alegre: Armazém, 2008. p. 9-19.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.

VOLNOVICH, Juan Carlos. Prefácio. A história da infância. In: FERNANDEZ, Alicia. *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. X-XXI.

SOBRE OS MODOS DE APRENDER A LER E A ESCREVER: O QUE AS CRIANÇAS NOS ENSINAM

Ivany Souza Ávila*

Paulo Freire, na obra *Importância do ato de ler*, nos remete a sua infância e ao modo como aprendeu a ler e a escrever no quintal de sua casa. As histórias narradas por esse grande pensador da educação nos mostram como suas vivências de leitura e de escrita, tanto nos espaços não escolares quanto nos escolares, nos possibilitam estabelecer uma relação com os estudos contemporâneos relativos a processos de letramento e construção da leitura e da escrita.

As muitas leituras da obra de Freire provocaram minhas memórias para os longínquos e, ao mesmo tempo, próximos, dias de minha infância e para o modo como foi se constituindo minha relação com o mundo da escrita.

Com seis anos de idade, meus pais me levavam pela mão ao “Grupo Escolar Paula Soares” com a esperança de que eu fosse uma brilhante aluna de primeira série. Minha mãe, que não conhecia os segredos do código escrito de sua língua materna, e meu pai, que contava com orgulho ter sido alfabetizado pela “Seleta em Prosa e Verso”,¹ faziam-me depositária de suas esperanças e assim me conduziram ao início de minha vida escolar. Logo minha mãe é chamada à escola:

* Professora na Faculdade de Educação da UFRGS, Doutora em Educação pelo PPG – EDU/UFRGS.

¹ *Seleta em Prosa e Verso*, do professor Clemente Pinto, muito usada nas escolas desde a década de 20, citada por Kraemer Neto, 1969.

– *Ela é ainda muito pequena, é uma gracinha, mas dorme o tempo todo.*

Qual seria o significado de tanto sono: a incompreensão do que acontecia naquele espaço, ou teriam sido anteriormente escassas as possibilidades de letramento? Eu não saberia dizer, sei apenas que lembro do colorido dos cartazes, das imagens e nada recordo das marcas escritas que acompanhavam tais imagens. Olhando para trás, penso que talvez essa tenha sido a minha primeira experiência de “fracasso escolar”. Meu insucesso como aluna do Paula Soares vai me conduzir, mais tarde, para uma instituição particular, *o colégio de freiras* onde passei a estudar no sistema de internato. É aí que me alfabetizo com a irmã Manoela usando a cartilha “Queres Ler”, meu objeto de muito carinho.

No entanto, as queixas constantes das freiras sobre meu comportamento, as ameaças de *expulsão*, e a *careza* do colégio me levaram de volta ao ar livre da escola pública, o que me custou refazer a *segunda série*, pois o “ensino das freiras era fraco.”²

Segue-se uma peregrinação por escolas: a multisseriada do professor Emetério, particular, cujo proprietário e diretor era ex-seminarista – um retorno aos castigos em que o joelho no grão de milho vai substituir o quarto escuro das freiras, juntamente com o “não devo...” escrito muitas vezes como castigo diariamente.

Posso constatar que é de alternâncias que se faz o meu percurso escolar. Depois vem a escolinha de fundo de quintal da Dona Elisa, onde conheci a pequena lousa em que podíamos escrever com giz. Nada de cadernos, nem de castigos. Dona Elisa, bonita, elegante, sorrindo e espalhando afeto, transformou aqueles tempos e espaços em alegres convívios de aprendizagens.

A volta à escola pública vai ser na “Classe Preparatória ao Exame de Admissão ao Ginásio”, no mesmo “Grupo Escolar” Paula Soares em que não consegui desvendar os mistérios da escrita,

² É importante ressaltar que essas características que diferenciavam escola pública de particular não se referem ao contexto atual, mas apenas ao tempo em que foram vividos esses momentos expressos na narrativa.

adormecendo ao som das lições da Lili que, agora, são substituídas por problemas de Matemática, tratando de torneiras que pingam, carros que nunca se encontram, e que se resolvem memorizando modelos e por muita análise sintática, morfológica, mas também muita redação. Escrever, para mim, era a parte mais bonita.

Finalmente, concluído o curso Primário, encontro-me com a escola que tantos sentidos produziria em minha vida – o Instituto de Educação. Nessa escola, entro como ginásiana, frequento a Escola Normal e me torno professora.

Iniciei a minha vida profissional no Grupo Escolar Vila Niterói em Canoas, assumindo uma classe de alfabetização. Ao entregar-me a turma de crianças, a diretora disse-me que se tratava do grupo das *médias* – cujo teste de ABC³ situava-se entre 7 e 14 pontos e que eu deveria me preocupar com as *fortes*, porque as *fraquinhas* não se alfabetizariam mesmo.

Lutei contra a profecia, mas ela acabou se cumprindo. Hoje, anos mais tarde, com os estudos de Emília Ferreira, acredito que a maior parte das crianças poderia ter se alfabetizado.

Daí, talvez, desse tempo em que nasceu a professora, nas palavras de Cyro Martins, com quem fui aprendendo a compreender os enredos do meu viver, quem sabe tenha se originado meu “apaixonamento” e também minhas inquietações sobre as aprendizagens que fizeram com que eu me tornasse uma permanente investigadora desse processo pelo qual se produzem os modos de ler e escrever das crianças.

Por isso, nesse papel investigativo e de inquietude, passo a indagar-me sobre os mitos do “não aprender” de algumas crianças, das “dificuldades das crianças”, mitos que se originam e se legitimam nos ritos escolares e nos contextos sociais que os produzem. Ao

³ O teste ABC do professor Lourenço Filho, compunha-se de uma série de questões referentes à memória auditiva, visual e à coordenação motora. Os resultados variavam de 0 a 20 pontos. Esse teste foi usado por longos anos, pelas escolas, para diagnosticar a situação inicial das crianças e suas possibilidades de alfabetizar-se, e a constituição das turmas embasavam-se nestes resultados: 0-7 – fracos (poucas possibilidades de aprender), de 7 a 14 – médios (alguns com mais possibilidades), de 14 a 20 pontos – os fortes (estes sim, deveriam aprender).

interrogar-me sobre as crianças e suas “aprendências” ou “desaprendências”, estou indagando sobre professoras e professores, seus sucessos, insucessos, suas próprias “aprendências” ou seus saberes docentes.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky,⁴ sobre a Psicogênese da Língua Escrita, vieram demonstrar que as crianças constroem hipóteses sobre a língua escrita, interagindo com este objeto de conhecimento, com os falantes de sua língua materna e com pessoas capazes de informá-las, desafiá-las no seu processo de construção do conhecimento. A noção de “erro construtivo”, na teoria piagetiana, é identificada por essas pesquisadoras como as hipóteses sobre a escrita e a leitura que as crianças vão construindo e reconstruindo, e isto vai fazer toda a diferença – significa olhar as construções de escrita como avanços, possibilidades, tratando-se de encorajá-las a avançar, dentro dos princípios das “construções convergentes com avanços”.⁵

Esses estudos demonstram que as crianças têm muito a nos mostrar sobre suas hipóteses, seus saberes, e nos dão pistas de possibilidades, maneiras de como orientar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Refletindo sobre isso imaginei o que uma criança poderia pedir, até mesmo em forma de súplica, e me permito apresentar o que poderia ser uma “oração da criança”:

Por favor,
meus amigos
adultos,
professores...
Vocês que já aprenderam a ler e a escrever
Vocês que escrevem
Que brincam com as coisas escritas

⁴ Psicólogas argentinas da escola piagetiana que centralizavam suas investigações, valendo-se dos estudos de Epistemologia Genética e de Linguística Estruturalista de Noam Chomsky, e num terreno ainda não investigado por Jean Piaget: o da leitura e da escrita.

⁵ Este é um princípio da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Que têm em suas mãos
tantas coisas para ler
E riem, se divertem
ou choram
ou ficam sérios,
quando leem...
Por favor,
nos ajudem
a também rir ou chorar... lendo
ou a aprender
ou a descobrir a leitura
como vocês,
com vocês...
Então nos mostrem a beleza do mundo da escrita
e, por favor,
olhem para nós como seres capazes de
descobrir
desvendar
os mistérios desses risquinhos a que chamam letras...
Garantimos que não será preciso fazer muito...
Apenas nos contem muitas histórias
mostrem-nos os livros, os textos, as imagens
E aceitem nosso convite
vamos brincar
com os textos
com as palavras
com as letras
Vamos cantar,
olhando para a letra das canções
e jogar com as rimas
Façam perguntas,

mas também respondam às nossas
Chamem nossa atenção para as coisas escritas
em nossas casas, na escola, nas ruas, na cidade
Mas...
sobretudo...
indaguem nosso pensamento sobre algo escrito
e tentem entender nossas respostas
Talvez vocês se surpreendam...
Quando chegarmos à escola,
não tornem difícil o que para nós é fácil...

Não nos coloquem enfileiradas numa sala de aula
e em cadeiras tão altas
que nossos pés nem alcançam o chão
Não nos deixem olhando apenas para a cabeça de alguém a
nossa frente
ou para um quadro verde ou branco
e também,
por favor,
não nos peçam para copiar coisas esquisitas,
riscos que não entendemos e tão distantes de nossos olhos
Queremos olhar nos olhos umas das outras
e nos seus olhos
Queremos falar,
dizer o que pensamos,
fazer perguntas,
ouvir respostas,
pensar sobre as perguntas....
E então...
continuaremos fazendo o que fazíamos

quando éramos menores
E crescendo
Avançando
Aprendendo
Até que nos tornemos
como vocês...
Apaixonados por ler e escrever!

Não seria então a observação das atitudes e dos desejos das crianças o que facilitaria esse processo de aprender a ler e escrever? Não seria ele tão mais prazeroso e eficaz se planejado a partir das perspectivas das crianças? Seria realmente tão difícil ensinar a ler e a escrever?

Emília Ferreiro nos diz que as pessoas são facilmente alfabetizáveis e eu argumento em favor dessa tese – são, sim, facilmente alfabetizáveis, crianças, jovens e adultos desde que não os enclausuremos em salas, com rígidos rituais, determinando as leituras (se é que, muitas vezes, podemos chamar a isto de leitura) ou o que devem aprender aprisionados a um quadro negro, verde ou branco, desde que não os deixemos entregues a um olhar cansado de copiar as letras em palavras de um código desconhecido, ou, ainda, mais lamentavelmente, determinando que letra ou som devem aprender em cada novo dia.

Facilmente, sim alfabetizáveis ou letráveis já que podemos atribuir a letramento e alfabetização sentidos semelhantes, especialmente se tomarmos a alfabetização no sentido freireano. Fácil sim, se letras, números, palavras, textos forem chegando, tocando cada pessoa como mais um conhecimento que emana da vida e que a ela retorna num jogo de busca, de encontro, de compreensão de produção de significados para o cotidiano.

Letrar-se é mais do que conhecer o código de uma dada língua materna, embora seja preciso conhecê-lo, mas é, para além disso, ter a possibilidade de penetrar os segredos das palavras, de sua combinação nos textos, dos múltiplos dizeres, desses que nos convidam à informação, ao deleite, à diversão, a uma insondável

gama de emoções. Certamente, nos espaços das instituições escolares, se faz necessário criar formas de organização, mas é preciso que isso aconteça de modo transbordante de possibilidades de interação com o mundo da escrita, de forma sistemática, organizada, sim, mas ampla, rica, plena de alegrias, que dizem também respeito ao prazer de aprender, de conhecer, de usar os conhecimentos, as aprendizagens na vida e de imediato.

As profecias das impossibilidades de aprendizagem atribuídas às crianças, com base nos resultados do teste do ABC, perpetuam-se nas constatações feitas em sala de aula, já no início do semestre, ou mesmo no uso dos estudos de Emília Ferreiro, tomando as categorias de pesquisa que a autora constrói para situar as hipóteses de leitura e escrita das crianças: “pré-silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos ou alfabéticos, como formas de classificação das crianças. Os “pré-silábicos” passam a ser os não-alfabetizáveis, e “as profecias” continuam a cumprir-se.

Os estudos de base construtivista e sociointeracionista nos possibilitaram melhor compreender os processos de construção de conhecimento de crianças e também de adultos (embora os estudos não se refiram aos adultos), e planejar ações pedagógicas coerentes com as interpretações que fazemos desse processo. Nesse sentido, do ponto de vista da alfabetização, a teoria da psicogênese da leitura e da escrita, para além dos níveis, lança um olhar e uma escuta mais atenta para o que dizem, pensam e fazem alunos e alunas e crianças em geral, quando em processos de produção de conhecimento sobre a Língua Escrita.

Também os trabalhos vygotskyanos, na sua visão sociointeracionista, podem compor o quadro de olhares para os processos do conhecer. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky (1987), contrapõe-se a uma visão de conhecimento como aquilo que está consolidado ou que é reproduzido segundo um padrão de respostas ou ações consideradas certas – logo trabalha com o conceito de aprendizagem como voltada para o vir-a-ser.

Se as crianças são facilmente alfabetizáveis e muitas, ao longo dos tempos, vem nos mostrando isso, é verdade também que essa

alfabetização se faz mais simples quando são múltiplas as possibilidades de convívio com a escrita, ou podemos dizer com eventos variados de letramento. Que outras possibilidades podemos colocar no lugar dos enfileiramentos, dos enclausuramentos, das cópias do quadro sem sentido, dos silêncios?

Quem sabe podemos começar lembrando que aprender a ler e escrever é também olhar, descobrir, sentir, experimentar, cantar, dançar, conviver e compartilhar – propostas que partam do entendimento de que ler e escrever envolve ações, como estas, que devem possibilitar às crianças:

- explorar múltiplos materiais de leitura – roteiros, mapas, embalagens/rótulos, jornais, revistas, bulas de remédio, quadrinhos, bilhetes, receitas, cartas, Bíblias, folheto de oração, cartazes, canções de Igreja, cantigas de roda e letras de música;
- escrever mesmo quando ainda não sabem escrever – oportunidade de elas mostrarem suas escritas desde suas próprias concepções;
- ler quando ainda não se sabe ler, recorrendo a letras de música e qualquer texto memorizado, em múltiplos portadores de textos e tipologias textuais;
- viver a sala de aula, ou outros espaços, como um grande livro de textos;
- construir textos coletivos e realizar leituras orientadas;
- trocar ideias, ouvir alternativas de solução de problemas diferentes das suas e ouvir críticas que são melhor aceitas no contexto do engajamento numa obra coletiva.

Sendo assim, tenho ousado afirmar que não existem crianças com “dificuldades” de aprendizagens, conceito que vem se perpetuando de forma generalizada. Existem, sim, crianças em diferentes momentos de suas aprendizagens. E, no caso da alfabetização, em diferentes momentos do processo de construção da leitura e da escrita, o que pode relacionar-se aos diferentes graus de letramento.

Fragmentos de minha história de vida, ligados ao ensinar e aprender, entraram neste texto como introdução a uma narrativa que conduz às minhas inquietações, posteriormente orientadoras de estudos e pesquisas sobre as crianças e seus modos de aprender a ler e a escrever.

Pelos caminhos do texto, ousei andar por “rezas” ou o que poderia ser uma súplica das crianças. Esses entrelaçamentos podem ser arrematados em um convite para aqueles que têm sob sua responsabilidade o “alfabetizar”.

Que tal buscar suas narrativas de vida escolar, suas histórias de alfabetização (des)encantos, os mitos, os medos, as alegrias, as tristezas de suas histórias. Quem sabe podemos atender os pedidos das crianças em sua “oração”?

Podemos desinstitucionalizar esse mito chamado alfabetização, abraçando a ideia de que nós, adultos e professores, podemos realizar essa tarefa de modo tranquilo e gratificante, não tornando difícil o que para as crianças é fácil e embarcando com elas na maravilhosa aventura de desvendar os mistérios das coisas escritas.

Referências

ÁVILA, Ivany Souza (Org.). *Escola e sala de aula: mitos e ritos – um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

_____. *Memórias de professores: o Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola*. 2005. Tese (Doutorado) – PPGEDU/FACED/UFRGS, 2005.

_____. Algumas ideias para pensar sobre as práticas pedagógicas em alfabetização. In: MOREIRA, Maria Luiza; TITTON, Beatriz P. (Org.) *Educação e Cidadania*, Porto Alegre:Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 1999. v. 1.

_____. *Leitura na escola: alguns olhares*. In: _____. (Org.). *Escola e sala de aula: mitos e ritos – um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 127-141.

_____. Por onde andam as discussões sobre alfabetização. In: DALLA ZEN, Maria Izabel; XAVIER, Maria Luiza M. (Org.). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Direção, organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1990.

VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1987.

LAÇOS, TRAÇOS, LETRAS, CORES E FORMAS

Neiva Senaide Petry Panozzo*

Fios, cabos e cordas fazem parte da cultura humana desde há muito tempo. Servem de auxílio na realização de diferentes ações, como ligar, prender, transportar, construir, tecer, até mesmo registrar e comunicar, como no exemplo dos *quipus*, do povo inca, que se valia de uma variedade de cordões, em cores diferenciadas, e de quantidades de nós, para efetuar registros de diferentes categorias. Assim, o artefato se constituía em um texto, pois a combinação de cores e a quantidade de laços comunicavam significados. O sujeito leitor atribui sentido no processo de leitura de objetos culturais, ao considerar diferentes combinações entre seus componentes, considerados como textos. Portanto, pode-se traçar um paralelo entre antigos *quipus* e textos da atualidade, nos quais também ocorrem entrelaçamentos potencializadores de significados. As distintas manifestações de linguagens participantes de um mesmo texto respondem pela rede de articulações que engendra o sentido.

Até a atualidade, muitas modificações ocorreram nos modos de registrar e fazer circular ideias. Diferentes suportes, desde pinturas em paredes de cavernas, escritas em pergaminhos e livros, imagens em murais, até as páginas eletrônicas da rede virtual são alguns dos componentes que articulam sentidos.

Modalidades comunicativas díspares fazem parte da vida cotidiana do habitante urbano, também acessíveis a comunidades distantes. Televisão, imprensa, cinema, vídeos, revistas, discos, redes

* Doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

interativas e seu aglomerado hipermidiático constituem-se como textos, e ler, atualmente, é uma experiência de natureza complexa e implica conhecer o caráter dos arranjos de suas linguagens, para navegar num universo de relações, onde é preciso perceber os indícios que sinalizam a constituição de itinerários a descobrir.

Concebe-se, assim, a experiência da leitura como analogia à antiga arte de navegar: saber identificar sinais recorrentes e seus contrastes, nos quais se inscrevem rotas que demarcam possíveis trajetórias. Palavras, imagens, gestualidades, objetos, materiais, formas, cores combinam-se em uma multiplicidade de articulações híbridas. Tratar a leitura, desde essa característica sincrética, é percorrer um texto mediante entrelaçamentos que tecem uma intrincada rede de significações.

Tramas, fios e nós

Pesquisar problemáticas de leitura é seguir um “fio de Ariadne”, atualizando caminhos. Para isso, é preciso identificar marcos, mas também selecionar e criar balizas; escolher nós que sustentam e outros que precisam ser desatados para a expansão de fronteiras e arriscar novos caminhos.

Contextualizar tempo e espaço, sintonizar educação e mudanças são condições para se perceber o meio social e cultural que produz determinados objetos. A atenção e o estudo, dirigidos a determinado produto cultural, tratam de apreendê-lo para saber do que se trata, como se constitui, como significa. Nesse movimento, geram-se condições para o exercício da reflexão crítica, condição básica do pensamento e da qualificação dos atos humanos.

O fenômeno educativo, na contemporaneidade, ao dialogar com antigos e novos meios de produção, e seus produtos, em suas múltiplas combinações, precisa expandir o olhar para além da convenção da escrita, pois o verbal não é o único objeto de leitura; nem é suficiente por si, diante da variedade dos textos disponíveis no cotidiano da vida social.

Os objetos culturais multiplicam-se, provocando diferentes estímulos sensoriais; isso determina modos de olhar, de ver, de ler, de pensar que configuram a necessidade de reorientar os processos

de ensino. Assim, a complexidade dos textos disponíveis constitui-se em fato cultural e objeto de conhecimento que exigem atenção sobre aspectos formativos dos docentes e sobre o ensino, em sua natureza peculiar. Na atualidade, fala-se em hibridização, simbiose multimídia ou sincretismo, hipertexto, novas linguagens. O discurso sincrético manifesta-se no campo das artes, da publicidade, da literatura e, no entanto, ainda existem lacunas nesse tipo de leitura, na aprendizagem escolar. Tudo isso requer atenção redobrada sobre os processos de leitura. Portanto, diante de manifestações que misturam o verbal e o não verbal, na vida diária e no interior da escola, é indispensável criar respostas que visem a alcançar competências de leitura que deem conta desse tipo de discurso.

Focalizar a educação e, em especial, o universo escolar como um espaço e um tempo para se adentrar ao processo de aprendizagem da leitura, implica poder acessar uma ampla gama de gêneros textuais. Diante disso, o compromisso e a responsabilidade de formar leitores competentes cabe à instituição escolar e a seus agentes. Não se trata apenas de ler textos escolhidos no tradicional universo escolarizado, mas ler também aqueles provenientes do meio cultural dos estudantes, aqueles com os quais convivem no cotidiano, pois, desde tenra idade, as crianças são capazes de atribuir significado a objetos e experiências em seu exercício de ver, olhar e interpretar o mundo em seu entorno.

A aproximação do fenômeno da produção textual híbrida, que articula o verbal e o não verbal, e dos processos de leitura, os mesmos tornam-se objetos de investigação, sustentada em referenciais da educação, como os defendidos por Edgar Morin (2000). Dentre os princípios apresentados por esse autor, recorta-se aqui o da “pertinência do conhecimento”, que se evidencia em quatro aspectos: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O pensador mostra a importância do contexto para que se possa atribuir sentido às informações, já que é preciso ter em conta o todo, num conjunto encadeado. O caráter global do conhecimento amplia esse conjunto, pois “é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte [...]”. É preciso efetivamente recompor o todo para reconhecer as partes”. (p. 37). Ou seja, o global é um conjunto inter-relacionado e interdependente.

A multidimensionalidade é inerente ao ser humano e às suas organizações sociais, por isso também o conhecimento pertinente abarca a parte e o todo como unidades diversificadas, complexas e como conjunto. A complexidade do conhecimento é definida como “a união entre a unidade e a multiplicidade [...], e a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. (MORIN, 2000, p. 39). Assim, os saberes precisam ser compartilhados entre todos, pois viver é uma experiência de cunho individual e coletivo. Desde esse ponto de vista, os processos de conhecer são considerados reconstrutivos, nos quais os seres vivos, em geral, e seu ambiente, relacionam-se num ecossistema.

A partir das ideias de Morin, Maria Cândida Moraes (2004) desenvolve uma perspectiva para a educação, na obra *Pensamento eco-sistêmico*, apontando que as ações educativas também resultam na auto-organização, num sistema que não se repete, mas se reconstrói em função de suas relações com o meio, mostrando que os processos ocorrem no sentido de renovação. O universo relacional proposto é parâmetro para a construção de novos paradigmas educacionais, que têm como ideia central uma educação entendida como sistema complexo, aberto, vivo e de trocas. Uma educação pautada pelo dinamismo e pelo conhecimento em constante reconstrução, e com professores atuando como mediadores entre saberes, contexto e seus produtos.

As reflexões acima apresentadas evidenciam que a educação tem uma responsabilidade especial no desenvolvimento de pessoas capazes de responder às necessidades da existência humana e de seu meio. Essa problemática destaca o estado de inter-relação e interdependência essencial entre os fenômenos, objetos e pessoas e visa a ampliar o espaço dedicado a conhecer e a compartilhar as manifestações da cultura e os valores produzidos pela civilização contemporânea.

O processo educativo é aqui entendido como *interação e transformação*, que qualifica o ser humano. Isso implica estabelecer relações com outros seres e o mundo, focalizando o indivíduo como sujeito coletivo que aprende a conhecer através do *diálogo e da interrogação*. Na busca de respostas, os diversos campos de

conhecimento são como a urdidura que sustenta a trama de fios que tecem novos saberes, ou seja, modos de qualificar diferentes processos de apreensão de conhecimentos. Para desenvolver a leitura, igualmente se impõe a *interação* entre objetos da cultura e sujeitos, que dialogam entre si, *transformando e transformando-se*, em constante resposta ao exercício do pensamento reflexivo e crítico.

O exercício da leitura tem em comum o olhar, o ver, o ler, desde uma primeira constatação, ou reconhecimento, e o fazer pensar e apreender conexões da rede de significação. A experiência de ler transita entre a dimensão individual e a coletiva, por isso assume a condição de ato social, tornando-se a leitura uma forma de constituição dos sujeitos. Desse modo, os processos de ensino necessitam promover aprendizagens pautadas pela mediação docente que, por meio de um papel ativo, deverá propor desafios; provocar a reflexão pelo diálogo; buscar pela pesquisa, elaborando, respondendo e, conseqüentemente, transformando o estudante em um participante ativo, um sujeito leitor capacitado a exercer a reflexão crítica.

A escola e os professores incluem-se como instâncias mediadoras na formação de leitores competentes. O fenômeno da mediação cultural supera o contexto da recepção, do comportamento reativo, fruto de uma causalidade, e é entendido como uma *atitude responsiva, dinâmica e transgressora*. Essa concepção abre espaço para uma abordagem semiótica, pois quebra a hegemonia tradicional de fonte emissora e de seu destino, para dar ênfase ao espaço de significação, ao intervalo criado entre o sujeito e o meio, não definido por nenhum desses extremos, mas pela interação e pela produção de sentido.

O espaço de mediação abrange tudo aquilo que configura o cotidiano, como crenças, costumes, sonhos e temores produzidos nas práticas de grupos sociais. A ação mediadora ocorre a partir das intervenções do outro, em ambientes de contato humano, envolvendo todos os participantes do processo. A ação mediada emerge das *atividades responsivas*, acolhendo um campo de possibilidades, em que estão pressupostas múltiplas formas de codificação e, na passagem de uma codificação para outra, acontece a *recodificação: a atitude responsiva, ou mediação dialógica*. Esse é o ponto marcante

nessa concepção, pois gera uma intervenção em que a resposta não reproduz comportamentos, mas *cria posicionamentos*. Ao se tratar de processos educativos, a tomada de posição, o diálogo, o argumento e as condições de intervenção são atitudes desejáveis quando se busca qualidade nas relações entre sujeitos e mundo.

A afinidade entre intervenção e mediação é estreita no campo educacional. O conceito de mediação, relacionado ao radical latino *mediatio*, designa aquilo que se encontra entre duas partes, uma interposição ou intermédio; indica reciprocidade e interação. No contexto didático-pedagógico, caracteriza um tipo de relação entre professor/aluno e aluno/aluno, a qual tem por eixo a interação no diálogo e na escuta. Como uma forma de educar, tais procedimentos tornam os participantes do processo protagonistas ativos, críticos e criadores. Essa concepção se opõe a uma concepção de transmissão de conhecimentos por parte do professor e de uma atitude passiva do estudante, e cede lugar à experiência de atribuição de significado, de expressar um sentir-pensar-valorizar e de constituir-se como sujeito.

No âmbito escolar, o caráter mediador pressupõe uma ação de natureza didática, de responsabilidade do professor. A intencionalidade e o desejo docente dinamizam o processo desde saber como se aprende, para saber como se ensina; consideram as relações entre o âmbito cognitivo, afetivo e interativo nas ações mediadoras entre alunos e cultura. Os objetos de conhecimento não são apropriados pelo leitor de forma imediata, mas pela associação de fatores diversos, principalmente aspectos sociais, afetivos, culturais e de linguagem que atuam na produção de sentidos.

Os conhecimentos escolares ainda fazem diferença para que ocorram avanços nos processos de formação, seja de crianças, seja de adultos, destinatários de um indiscriminado repertório de gêneros e alvo de manipulações que lhes são dirigidos no dia a dia. Diante do contexto, o papel social do educador é auxiliar, através de estratégias, a compreensão de si, do mundo e de seus textos, abrangendo as múltiplas dimensões e possibilidades de conhecimento, num constante aprender e reaprender novos modos

de intervir e qualificar os processos de leitura, através da experiência abrangente do olhar-ver-ler.

Múltiplos fios se entrelaçaram até aqui, cuja trama se organizou como uma paisagem produzida pela diversidade de seus elementos. A leitura, comparada à paisagem aqui criada, inclui horizontes diversos, designados pelas várias linhas de fuga que orientam percursos individuais do leitor, desde suas perspectivas referenciais. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; que orienta lembranças para outros cenários em tempos diversos, enquanto instala a sua presença, caro leitor, capaz de criar percursos internos e pontos de ancoragem; ao realizar caminhos de ida e também de volta por este texto e em contextos sugeridos, neste movimento de leitura como experiência de legibilidade e de inteligibilidade.

Referências

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

A CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS JORNALÍSTICOS E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ANALFABETISMO EM CAXIAS DO SUL NA DÉCADA DE 30 DO SÉCULO XX*

Terciane Ângela Luchese**

Cristine Tedesco***

Considerações iniciais

Em diferentes estudos é possível encontrar referências sobre a pouca importância dada à escola pelos imigrantes da Região Colonial Italiana. Reconhecidos pela imensa contribuição no estudo sobre a imigração italiana no Rio Grande do Sul, De Boni e Costa registraram, numa das publicações mais importantes¹ sobre o tema, que “[...] em parte a escola, na vida colonial, era praticamente desnecessária: não era um meio de ascensão social e não se fazia necessária como transmissora de conhecimentos práticos [...]. Ler e escrever não era relevante naquela sociedade”. (1984, p. 43). Porém,

* O presente texto é resultado parcial do projeto de pesquisa “O processo escolar na Região Colonial Italiana, RS: escolas étnico-comunitárias – 1875 a 1938, que conta com financiamento da Fapergs.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul.

*** Bolsista de Iniciação Científica da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Acadêmica do curso de História (UCS).

¹ O livro *Os italianos no Rio Grande do Sul*, escrito por De Boni e Costa, tornou-se uma das referências sobre o tema e de certa forma “inaugurou” um movimento de reconstrução histórica muito evidente a partir das comemorações do Centenário de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul em 1975. A partir desse ano, foram sendo progressivamente produzidas e publicadas obras e escritos olhares sobre a imigração italiana. Sob a coordenação de Rovílio Costa e Luis A. De Boni a *Coleção Imigração Italiana*, publicada especialmente pela Escola Superior de Teologia (EST), que em 1985 já contava com mais de 60 publicações sobre o tema – porém, nenhuma específica sobre o tema educação.

os mesmos autores reconhecem que, desde os primeiros tempos, os imigrantes “[...] faziam constantes pedidos para que se lhes oferecesse escola [...]” bem como que “[...] os colonos foram eles mesmos construindo suas escolas [...]”. (1984, p. 42). Fica clara uma contradição, pois se não era importante a escola, por que solicitá-la? Por que construí-la?

O trabalho agrícola, baseado no conhecimento empírico e operatório ensinado pelos próprios pais, e a prática religiosa seriam a grande tônica e a explicação central para muitos dos autores que, não se dedicando a um estudo aprofundado do processo escolar na Região, indicavam o sucesso dos imigrantes e seus descendentes na conjunção Fé e Trabalho. Referências reforçadas por provérbios como *Io sono un uomo di pratica e no di grammatica* (eu sou um homem de prática e não de gramática), produziram discursos em que os imigrantes italianos, considerados analfabetos, importaram-se tão somente com a posse da terra, com o trabalho, especialmente agrícola – este sim, produtor de riqueza. Petrone, por sua vez, registrou:

[...] na massa dos imigrantes de origem italiana entrada no Brasil, foi muito elevada a participação dos contingentes originários das áreas rurais, caracterizados por elevadas taxas de analfabetismo. [...] Analfabetismo, origem predominantemente rural do imigrante, indubitável pobreza, quando não miserabilidade, são alguns dos traços que podem contribuir para que se compreenda o nível de valorização da escola por parte dessa gente [...]. (PETRONE, 1990, p. 603).

Vale salientar que o discurso dos pobres e miseráveis analfabetos, expulsos da Pátria de origem que, por serem trabalhadores disciplinados, ordeiros, pautados nos valores da fé, venceram e **fizeram a América** precisa ser repensado.² A narrativa

² Uma discussão sobre o mito do herói italiano foi produzida na dissertação já publicada por CORTEZE, Dilse Piccin. *Ulisses va in América: história, historiografia e mitos da imigração italiana o Rio Grande do Sul (1875 a 1914)*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

da epopeia italiana produz uma materialidade que precisa ser desmontada. (LUCHESE, 2007).

Partindo dessa problematização, o objetivo do presente texto é discutir as representações que circularam na Região Colonial Italiana, especialmente em Caxias do Sul sobre o analfabetismo, utilizando como fontes documentais os jornais *Caxias*³ e *O Momento*.⁴ Refletir sobre o *estigma* do analfabetismo relacionando com a perspectiva da construção da nacionalidade e civilidade constitui-se tema privilegiado no momento atual em que convivemos com novos sentidos / significados do ‘ser analfabeto’: funcional, digital, político, social...

Analfabeto x alfabetizado: situando historicamente alguns conceitos

Hodiernamente, consideramos como dever do Estado proporcionar condições para que toda a população tenha acesso à escolarização e, desse modo, às aprendizagens do ler e escrever, empregando essas competências nas variadas situações cotidianas, no exercício da cidadania. No entanto, *alfabeto*, *analfabeto*, *alfabetizado*, *letrado*, *iletrado* são conceitos históricos, com diferentes concepções e empregos. Novas terminologias surgiram para tentar dar conta dos novos entendimentos e desafios atuais. *Analfabetismos: funcionais, digitais, políticos, sociais...* são perspectivas próprias dos tempos em que vivemos.

Conforme os estudos de Mortatti, o termo de uso mais antigo é *analfabeto*, datando do início do século XVIII.

³ O jornal *Caxias* era publicado semanalmente, nas quintas à tarde. Proclamava-se um órgão independente, sendo proprietário-gerente Emílio Fonini.

⁴ *O Momento* foi uma publicação semanal, proclamava-se inicialmente Órgão do Partido Republicano Liberal. Seu diretor era João B. Paganelli e o redator-chefe J. Gonçalves Chaves. Outros estiveram à frente deste jornal ao longo do período de 1933 a 1951, bem como o mesmo posteriormente passou a nominar-se órgão independente. Conforme Pagani: “Nas primeiras edições, a quase totalidade das páginas do periódico foram ocupadas com notícias do PRL e da administração de Muratore. [...] A passagem do jornal estritamente político-partidário para noticioso certamente foi a principal virtude da durabilidade do periódico *O Momento*.” (PAGANI, 2005, p. 40-41).

Como substantivo masculino, seu significado se mantém relativamente estável até os dias atuais: o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária. Nesse significado, depreende-se uma concepção de leitura e escrita como simples conhecimento das letras do alfabeto e diretamente relacionada com a instrução primária, portanto, com o ensino e aprendizagens escolares. (MORTATTI, 2004, p. 38).

Junto a essas acepções, ao longo do século XIX, analfabetismo ganhou contornos negativos, designando pessoas ignorantes, rudes. Como situa Ferraro:

[...] a partir pelo menos do último quartel do século XIX, o termo *analfabetismo* sofreu uma mudança radical de significado. Passou a ser utilizado com maior frequência e com uma conotação fortemente negativa. As pessoas que se encontravam na condição de não saberem ler e escrever viram-se de repente envoltas como que por uma segunda pele, tecida de rótulos estigmatizantes tais como os de ignorância, cegueira, incapacidade, doença e até de periculosidade [...]. (FERRARO, 2009, p. 143).

De outra parte, se considerarmos aqueles que dominavam os rudimentos básicos da leitura e da escrita, os chamados *alphabetos* e, posteriormente, alfabetizados, a compreensão também se modificou temporalmente. Como informa Mortatti:

[...] nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar o seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. (MORTATTI, 2004, p. 18-19).

A definição do que era ser alfabetizado muda a partir de 1950, pois o Brasil passa a considerar como referência o entendimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o objetivo de poder estabelecer comparações internacionais. A compreensão de alfabetização assume diferentes dimensões e perspectivas teóricas no decorrer das décadas subsequentes. Portanto, um conceito histórico, fluido, plurifacetado, assumindo diferentes entendimentos. Para Soares e Maciel (2000), a alfabetização é compreendida como o processo de aquisição da língua escrita, portanto do ler e escrever. Importante é considerar ainda a questão do letramento. Palavra que passou a ser utilizada no Brasil na década de 80, por pesquisadores da área da Educação e também da Linguística.

A circulação de discursos, ressaltando a importância da escolarização para a constituição do novo cidadão brasileiro, patriota e adaptado às exigências do momento histórico em que vivia, passa a ser constantemente reforçadas por intelectuais, políticos e mesmo artistas desde o final do século XIX no Brasil. Frequentar a escola passa a ter, nos anos de 1920/1930, o revestimento de uma condição de distinção social. Conforme os estudos de Faria Filho:

O ensino da língua materna ou língua pátria, conforme era denominado na época, ao lado do ensino da escrita, é um dos elementos estruturadores da própria atividade escolar e, nesse sentido, um dos elementos identificadores da cultura escolar. [...] será um dos elementos distintivos daquele que frequentou / frequenta a escola. (FARIA FILHO, 2000, p. 195).

A luta contra o analfabetismo passa a tornar-se uma missão da República. Era preciso elevar as condições intelectuais da população brasileira, para que a mesma estivesse preparada para a modernidade do século XX. Romanelli apresenta dados sobre a questão do analfabetismo no Brasil, a partir de dados estatísticos:

Quadro 1 – Evolução do analfabetismo no Brasil, de 1940 a 1970

Anos	População com mais de 15 anos	Analfabetos de mais de 15 anos	Taxas de analfabetismo	População de 15 a 19 anos	Analfabetos de 15 a 19 anos	Taxas de analfabetismo
1940	23.639.769	13.279.899	56,17%	16.515.300	8.937.282	54,11%
1950	30.249.423	15.272.432	50,48%	20.911.777	9.964.060	47,64%
1960	40.187.590	15.815.903	39,35%	27.017.011	9.422.610	34,87%
1970	54.336.606	17.936.887	33,01%	35.954.488	9.911.744	27,56%

Fonte: Censos demográficos de 1940, 1950, 1960 e 1970, extraídos de Aspectos da Educação no Brasil, MEC apud ROMANELLI, 2003, p. 75.

A partir dos dados estatísticos apresentados no quadro 1, podemos perceber a retração das taxas de analfabetismo no Brasil. É preciso considerar as diversas estratégias que foram postas em jogo na efetivação da campanha contra o analfabetismo: iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, além da expansão das oportunidades de inserção de crianças em idade escolar.

O Rio Grande do Sul e a Região Colonial Italiana

Considerando que até 1940, de modo geral, os dados estatísticos consideravam alfabetizado aquele que declarava saber ler e escrever o próprio nome, como já dito, Ferraro aponta que o Rio Grande do Sul, conforme censo populacional, em 1890, início do período republicano, contava com 31% da população alfabetizada. Esses percentuais evoluíram para 47% na década de 20 e 55% na de 40. (FERRARO, 1991, p. 08). A celebrada diminuição dos índices de analfabetismo são apontados por Ferraro como resultado, especialmente, pela entrada de imigrantes europeus, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX e não pelo desenvolvimento do processo escolar no estado, ou seja, pela eficiência republicana.

Em 1929, Luiz de Freitas Castro, então diretor-geral da Instrução Pública, refletia sobre os avanços na alfabetização, promovidos pelo governo republicano:

Alfabetizar é a preocupação máxima da hora presente. 95% de analfabetos em 1822 (Independência). 85% dos analfabetos em 1889 (República). 75,5% de analfabetos em

1920 (Censo Federal). É objeto de solicitude no Rio Grande do Sul, que é o Estado de menor porcentagem de analfabetos. Prova-o também a multiplicação anual de escolas [...]. (RELATÓRIO, 1929, p. 10).

A “luta” contra o analfabetismo foi uma das bandeiras adotadas pelos positivistas republicanos no Rio Grande do Sul, tendo sido recorrentes em relatórios, discursos e documentos oficiais a afirmação de práticas de viabilização, de acesso à escolarização.

O próprio entendimento do que significava ser “alfabeto” ganha contornos diferenciados. Não apenas o domínio da leitura, da escrita e das operações fundamentais, mas com sentido de moralidade e nacionalismo.

Gardelin escreveu um alerta sobre a interpretação feita por muitos estudiosos e historiadores sobre o analfabetismo entre os imigrantes italianos, já que a maioria, especialmente os homens eram alfabetizados. Para ele não há dúvida de que o empobrecimento cultural e o analfabetismo foi presença entre os filhos desses imigrantes que, na realidade local, viram-se alijados da presença de um sistema escolar que atendessem a todas as demandas existentes. “O nível de instrução e de alfabetização dos colonos de 1875 não era o de 1900, e muito menos o de 1925, que é o momento em que se fixaram inúmeros conceitos.” (GARDELIN, 1993, p. 123).

É importante referir que as colônias da Serra gaúcha foram ocupadas por italianos provenientes, em sua maioria, de regiões do Norte da Itália, onde as políticas públicas já se preocupavam com o processo de escolarização. Grosselli informa que em Trento, em 1880, as pessoas analfabetas, com mais de 6 anos de idade, eram em torno de 14,5% do total da população, sendo 12% homens e 16% mulheres. Acrescenta que a obrigação de frequência escolar dos 6 aos 12 anos estava em vigor desde 1774, e foi estendida a obrigatoriedade até os 14 anos em 1869.⁵ Certamente não migraram

⁵ “Nel 1880 le persone analfabete in Trentino, com piú di 6 ani di età erano 50.000 su una popolazione complessiva di 352.000, cioè il 14,5% del totale della popolazione (12% tra i maschi e 16% tra le femmine). In alcune zone di alta montagna, dove la gente abituata all’emigrazione stagionale ormai da secoli, il

para a Região Colonial Italiana apenas trentinos, mas a situação escolar assemelhava-se nas demais regiões do norte, em especial naquelas que estiveram sob o domínio Austro-Húngaro.

Os territórios Lombardo e Vêneto, que ficaram após o Congresso de Viena sob a tutela austro-húngara, tiveram uma política oficial de escolarização especialmente a partir de 1827, com a decretação do *Codice Scolastico Imperial Regio*. O ano escolar iniciava em novembro, estendendo-se até setembro. O referido *Codice* regulamentava o horário de funcionamento das aulas, os aspectos curriculares (que incluíam regras de civilização como hábitos de higiene e normas de boa conduta) e os didáticos. O tempo semanal era dividido em lições, com um cronograma prévio das disciplinas a serem ministradas.⁶

Após a Unificação Italiana, foi sancionada a primeira lei orgânica do sistema educativo italiano chamada Lei Casati. Promulgada por Vittorio Emanuele II, em novembro de 1859, havia sido elaborada alguns anos antes da Unificação e era a lei de instrução do Reino do Piemonte. A estratégia de implantação da legislação era a de regular os díspares sistemas educativos herdados, regulamentando de forma comum as escolas a partir de 1861.⁷ Apesar da gratuidade e mesmo da obrigatoriedade, muitas famílias mais pobres não enviaram seus filhos às escolas.

tasso di analfabetismo giungeva al 3%-4%. L'obbligo scolastico daí 6 ai 12 anni era in vigore dal 1774 e fu esteso ai 14 anni nel 1869. Nel 1880 si contavano nella regione 569 maestri e 770 maestre, um insegnante elementare cioè ogni 260 persone, come sappiamo pagati dalle amministrazioni comunali che si facevano carico anche delle spese di costruzione e manutenzione delle scuole e talvolta anche dei costi dei libri scolastici. Nella stessa annata si contavano pure 8 scuole superiori.” (GROSSELLI, Renzo M. *Noi tirolese, sudditi felici di Don Pedro II*. Porto Alegre: EST, 1999. p. 53).

⁶ RAGAZZINI, Dario. Le temps scolaire en Italie: entre la proclamation de l'Unité et l'affirmation des différences régionales. In: COMPÈRE, Marie Madeleine. *Histoire de temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Economica, 1997. p. 165, 166.

⁷ REBAUDI, Maria Marta Sciarrotta de. *La política educativa italiana durante el fascismo: las escuelas italianas em el extranjero: el caso argentino*. Maestria em Ciências Sociais com Orientación em Educación – FLACSO – Argentina, 2002. p. 68.

As condições eram bastante heterogêneas no que diz respeito aos níveis de alfabetismo. A realidade escolar, conforme Vigo, possuía

[...] marcantes disparidades territoriais, pronunciadas diferenças entre as cidades e as zonas rurais, diferenças entre a instrução de homens e mulheres, alfabetizações incompletas, [...] elementos que caracterizaram fortemente os primeiros decênios da vida unitária durante os quais foram debatidos os modelos educativos e criadas as novas leis referentes à instrução elementar. (VIGO, 1993, p. 37).

A necessidade de investir na organização do sistema escolar por parte do governo italiano, após a Unificação, não se relaciona apenas ao combate do analfabetismo, mas em especial, outorgou-se à escola a tarefa de auxiliar na invenção / criação do sentimento de identidade nacional, expandindo especialmente um idioma comum.

Se forem considerados os índices de alfabetização do ano de 1871 como referência para os imigrantes que aportaram no Rio Grande do Sul, a média nacional italiana foi de 31% da população alfabetizada. Mas, em se tratando do Vêneto, a Lombardia e a região da Régio-Emilia, a média de alfabetização foi de 39%.

Publicações e discursos históricos naturalizados dão conta de que o imigrante italiano pouco teria se importado com a instrução de seus filhos e que, eles próprios, em sua maioria, seriam analfabetos. Entretanto, ao serem considerados os índices anteriores e consultadas as fontes primárias como o primeiro recenseamento realizado nas Colônias Conde d'Eu e Dona Isabel,⁸ no ano de 1883, percebe-se que especialmente a maioria dos homens declararam ser alfabetizados, perfazendo uma média de 74% dos homens adultos. Informa Giron que, a partir do levantamento dos Mapas Estatísticos da Colônia Caxias, “[...] 63% dos imigrantes de sexo masculino sabiam ler, enquanto apenas 37% das mulheres eram alfabetizadas”.

⁸ Recenseamento da Colônia Conde d'Eu e Dona Isabel em 1883, Arquivo Histórico e Geográfico de Montenegro.

(1998, p. 90). Os dados levam a crer que, se o índice de analfabetismo cresceu nas colônias, foi nas primeiras décadas de colonização, entre os filhos de imigrantes que não tinham, muitas vezes, onde estudar.

Outros dados empíricos podem ajudar a pensar a questão do analfabetismo. O mapa estatístico de 1887, da ex-colônia Dona Isabel, indica um total 13.354 habitantes e, destes, 3.972 declararam saber ler; ou seja, 29,74% eram alfabetizados. Num primeiro olhar, pode-se pensar em elevado índice de analfabetismo, mas, se, no mesmo mapa, forem utilizados como referência apenas os habitantes de nacionalidade italiana e austríaca, perfazem um total de 8.808 e, destes, apenas 6.062 com mais de 15 anos. Pouco mais da metade, 3.308, declararam saber ler, o que equivale a 54,56%. Consta que, na mesma colônia, havia 8 escolas, sendo 7 mistas e 1 masculina; 2 eram públicas e 6 particulares, perfazendo um total de 253, crianças atendidas. A partir destes dados pergunta-se: Quantas estavam alijadas da possibilidade de estar nos bancos escolares? O mesmo mapa estatístico indica que, apenas no ano de 1887, haviam chegado, em Dona Isabel, 321 crianças e jovens com idade até 15 anos, num total de 703 imigrantes. Com relação a estes imigrantes, 311 haviam declarado que sabiam ler, ou seja, 44,23%.⁹

Também em 1887, mas referindo-se à ex-colônia Conde d'Eu, a população era de 8.516 habitantes. Destes, 1.947 declararam saber ler, perfazendo 22,86%. Se forem considerados apenas os italianos e austríacos, um total de 4.871. Destes, os com mais de 15 anos, eram 3.603 pessoas e, destas, 1.583 sabiam ler, isto é, 43,93%. Em 1887 foram apenas 199 imigrantes chegados, destes, 81 tinham menos de 15 anos. Um total de 85 declararam que sabiam ler, o equivalente a 42,71%. Se não fossem consideradas as crianças até 3 anos (28), o total de pessoas que liam era de 49,70%.¹⁰

⁹ Mapas estatísticos da Ex-Colônia Dona Isabel, Inspetoria Especial de Terras e Colonização em Porto Alegre, 30 de janeiro de 1888, sendo inspetor especial Manuel Barata Góes. Lata 281, Maço 11, AHRGS.

¹⁰ Mapas estatísticos da Ex-Colônia Dona Isabel, Inspetoria Especial de Terras e Colonização em Porto Alegre, 30 de janeiro de 1888, sendo inspetor especial Manuel Barata Góes. Lata 281, Maço 11, AHRGS.

Vale referir que, mesmo não tendo sido contemplada para o presente estudo, a colônia Alfredo Chaves (hoje município de Veranópolis) recebeu 553 imigrantes italianos, maiores de 15 anos, em 1887. Destes, 398 sabiam ler, isto é, 71,97%. Sem dúvida, um índice bastante elevado se comparado com a realidade nacional da época. Como contraponto, na referida colônia, em 1887, não havia nenhuma escola. Os 671 imigrantes menores de 15 anos, que chegaram naquele ano não tiveram escola para estudar.

Já no mapa estatístico geral dos imigrantes que ingressaram na Província de São Pedro em 1887, consta um total de 4353 italianos e, destes, 1.618 tinham até 5 anos e, 1.395 até 15 anos. O percentual de crianças e jovens equivale a 69,21%.¹¹ Quais escolas frequentaram? Que oportunidades de escolarização tiveram? Que indícios permitem aos pesquisadores afirmarem que as famílias numerosas que se constituíram na Região Colonial Italiana pouco valor atribuíram à instituição escolar? Pertinente é questionar ainda se a Região Colonial Italiana foi colonizada por maioria de analfabetos com sonhos de adquirem terras e enriquecerem, pautados na fé e no trabalho. O desejo de fazer a América era o que os movia. No entanto, essas afirmações parecem ser simplificações de uma dinâmica cultural muito mais densa de relações, de significados, de estratégias de ser e conviver.

Raros foram os que imigraram com formação superior ou secundária. A condição mais indicada era a de que sabiam os rudimentos da escrita, da leitura e das quatro operações. Um indício importante para pensar a alfabetização é a difusão da leitura em diferentes momentos de socialização daqueles grupos. Pode-se pensar nos momentos religiosos, da *sagra*, em que as ladainhas, as orações (muitas em latim) e os cantos eram entoados solenemente pelos grupos. Ou a difusão da literatura. Pouco se escreve sobre a presença de livros trazidos da Itália na bagagem dos imigrantes, ou sobre os que foram importados, após o seu estabelecimento. Ou sobre as inúmeras correspondências trocadas com parentes que

¹¹ Inspetoria Especial de Terras e Colonização na Província do Rio Grande do Sul, Lata 281, maço 11, AHRGS.

permaneceram na Itália. Em relatório de 1905, Ancarini (professor-agente) registrou que “[...] entre os periódicos e jornais italianos que chegam a este município [Caxias], mencionarei os seguintes: *La Tribuna* e *La Pátria*, de Roma; *Il Secolo XX*, *Il Corriere Della Domenica*, *La Tribuna Italiana* e *Il Fanfulla*, de São Paulo”.¹² Interessavam-se em saber o que acontecia na Itália, mas também no Brasil. Fundaram jornais e pasquins, alguns de duração efêmera. Outros, como o *Staffeta Riograndense*, hoje Correio Riograndense, ainda circulam nos dias atuais. Com linhas editoriais diferenciadas, os jornais foram a síntese dos interesses e das disputas políticas que se pretendia dar visibilidade na Região Colonial Italiana.¹³ Pelos jornais, livros, e correspondências – havia uma intensa circularidade de materiais escritos. Circularidade, produção e apropriação de escritos. São materialidades que ajudam a pensar a importância e o sentido da escola para os imigrantes e seus descendentes e, nesse contexto, a compreender o contorno nacionalista que a “luta” contra o analfabetismo ganha a partir de 1920, especialmente, na Região.

A circulação de discursos e representações sobre o analfabeto

A realização de um levantamento e de análise de reportagens de jornais,¹⁴ que tratavam de questões referentes à instrução pública e ao analfabetismo, publicados na cidade de Caxias do Sul, durante o período de 1920 a 1945. Para isso foi necessário, em primeiro

¹² ANCARINI, Humberto. Relatório sobre a Colônia Italiana de Caxias – Rio Grande do Sul, Brasil (1905). In: DE BONI, Luis A. (Org.). *A Itália e o Rio Grande do Sul*, IV. Porto Alegre: EST, 1983. p. 58.

¹³ Sugerimos, sobre a temática da imprensa na Região Colonial Italiana: POZENATO, Kenia Maria Menegotto; GIRON, Lorraine Slomp. *100 Anos de Imprensa Regional: 1897-1997*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004. E HENRICHS, Liliana Alberti (org.) *História da Imprensa em Caxias do Sul*. Museu Histórico / Arquivo Histórico de Caxias do Sul / Pioneiro, 1988. Também o livro DREHER, Martin N.; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo (Org.). *Imigração & imprensa*. Porto Alegre: EST; São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. (Grifo nosso).

¹⁴ Os principais periódicos analisados foram *Caxias* e *O Momento*. Este material está disponível para consulta no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul.

lugar, contextualizarmos o cenário brasileiro daquele período. A tensão exercida pelo desenrolar da Segunda Guerra Mundial criou condições determinantes para a intervenção do Estado nas escolas étnico-comunitárias italianas que ainda restavam.

O governo brasileiro estabeleceu regras para o cotidiano escolar. Os professores deveriam ser brasileiros, e o ensino deveria ser em língua portuguesa. Estas ações fizeram parte de uma campanha de nacionalização, efetivada principalmente nos anos que seguiram a 1938. As políticas nacionalistas estimularam atos patrióticos entre as camadas intelectualizadas da sociedade. A criação de centros culturais e monumentos foram financiadas também pela comunidade civil.¹⁵ De acordo com Pagani (2005), na Região Colonial Italiana, no período entre 1937 e 1941 foram fundados Centros Culturais Tobias Barreto de Menezes em Caxias do Sul, o Rui Barbosa em Garibaldi e o Humberto de Campos em Bento Gonçalves.

Estes elementos estão relacionados diretamente com os discursos presentes nas reportagens dos periódicos analisados, que muito além de informar os acontecimentos da cidade e Região, buscavam formar a opinião dos leitores sobre o valor da escola e o problema da “chaga” que o analfabetismo representava para o desenvolvimento do Brasil. A imprensa, juntamente com as ações do governo, desenvolvia e reforçava a ideologia nacionalista entre a população. Dessa forma, os jornais utilizados como fonte aderem à causa do Estado-Novo, mobilizando a comunidade para as problemáticas sociais, sendo uma das principais o ensino escolarizado.

O governo de Getúlio Vargas pode ser caracterizado pelas ações que indicam um Estado preocupado com o bem-estar social. A promoção do emprego, as leis trabalhistas e os ideais positivistas de *Ordem e Progresso* apresentam um governo astucioso e patriótico, que irá prestar apoio à campanha contra o analfabetismo. Nesse sentido, a educação do povo serviria como instrumento para tornar

¹⁵ Neste caso referimo-nos aos advogados, médicos e indivíduos com relevância política na cidade de Caxias do Sul que, movidos por interesses nacionalistas, realizavam obras que demonstravam seu civismo.

os indivíduos aptos ao convívio social, civilizados, ou o que podemos chamar de cidadania tutelada. Na perspectiva da alfabetização, em discurso proferido em 1943, o próprio Vargas ressaltou:

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio. (VARGAS apud PEREIRA, 1995, p. 163).

Asociedade civil caxiense começa a se organizar para combater o analfabetismo, que foi tratado como problema social, por meio dos centros culturais. Estas entidades não governamentais possuíam a tarefa de tornar os filhos de imigrantes italianos simpatizantes da Bandeira, do civismo e despertar neles o amor pela pátria brasileira. Com relação à educação, os centros culturais buscaram “promover o fechamento de todas as escolas primárias estrangeiras existentes no Brasil e destruição de toda literatura infantil estrangeira no Brasil, ou para aqui enviada pelos governos estrangeiros”.¹⁶

Ao analisarmos o periódico *O Momento*, percebemos que a maioria dos jornais trazia, ou no alto da primeira página, ou no seu interior, frases de efeito relacionadas ao aspecto da nacionalização. Exemplificamos:

Figura 1 – Frases de efeito utilizadas no Jornal *O Momento*

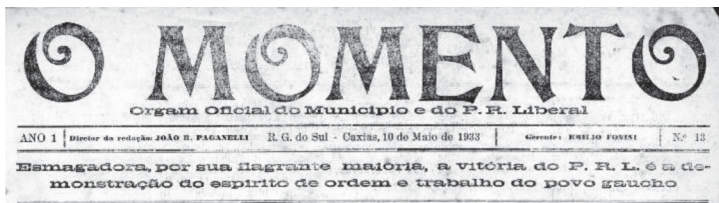


Fonte: Jornal *O Momento* de 6/1/1933.

¹⁶ Ação contra os kistos raciais, promovida em 1935 pela Sociedade de Amigos de Alberto Torres apud PAGANI (2005, p. 21).



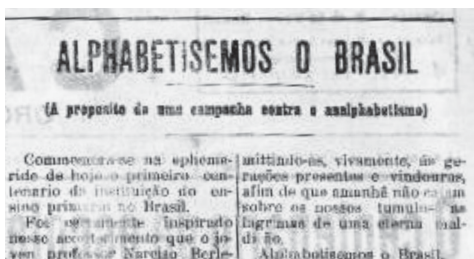
Fonte: Jornal *O Momento* de 18/1/1933.



Fonte: Jornal *O Momento* de 10/5/1933.

Diversas reportagens foram publicadas enfatizando a necessidade de combater o analfabetismo. Ao longo da reportagem *Alfabetisemos o Brasil*¹⁷ (1927), Néro Pedroso da Silveira se manifesta favorável a uma campanha contra o que considera um dos males crônicos do país, o analfabetismo. Segundo eles as estatísticas oficiais estariam revelando este problema e indicando a necessidade de uma “ação enérgica e eficaz”.¹⁸ para conter tanto o analfabetismo, como também incitar o sentimento de nacionalidade entre os brasileiros.

Figura 2 – Reportagem “Alfabetisemos o Brasil”



Fonte: Jornal CAXIAS, Caxias do Sul, 21 de outubro de 1927.
Gerente proprietário: Emílio Fonini.
Redatores: diversos.
Reportagem: Néro Pedroso da Silveira.

¹⁷ CAXIAS, Caxias do Sul, 21 de outubro de 1927.

¹⁸ Idem.

Questões, como o “aperfeiçoamento moral de uma raça”,¹⁹ poderiam ser alcançadas através do ensino ou como o próprio Silveira sugere através do “amor pela instrução”.²⁰ De acordo com o escritor, a sociedade é caracterizada, neste momento histórico, pela hipocrisia, que delineava o perfil da mentalidade social do período. O analfabetismo não poderia ser admitido numa comunidade que se autointitulava civilizada. Esta mácula estaria inclusive degradando o próprio regime republicano. Além disso, um brasileiro culto deveria necessariamente estar alfabetizado para poder assim se afirmar entre os ditos cidadãos.

É possível visualizar, nessa reportagem, que a alfabetização incluía a atribuição de valor à pátria, e sua importância seria tal, que é abordada como única maneira de efetivar o progresso da nação brasileira. Silveira apresenta uma escola, em que, por meio dela, seria possível a instrução dos indivíduos analfabetos – que representariam 75% da população.

A metodologia de “ouvir os mestres”²¹ fica claramente explícita nesta escola, que é almejada para que os alunos “adquiram a energia mental necessária”,²² a fim de confiar um futuro melhor para o Brasil. É atribuído aos governos esse compromisso de incumbir uma “feição de realidade às coisas”,²³ de semear a moral intelectual entre o povo. A este respeito a publicação afirma que “[...] fechar os olhos, quando temo-los semi-cerrados, ante o magno problema da alfabetização, implica num atentado contra a nossa libérrima lei em que o direito do cidadão é igual para todos”. (CAXIAS, 21/10/1927).

O analfabetismo é visto, por Leonardo Truda, um jornalista citado na reportagem de Néro Pedroso da Silveira,²⁴ como a própria cegueira do povo. De acordo com Truda, não poderia um indivíduo exercer sua plena cidadania, nem cumprir seus deveres cívicos se fosse vedado a ele a alfabetização. O homem estaria sendo ferido,

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

²¹ Idem.

²² Idem.

²³ CAXIAS, Caxias do Sul, 21 de outubro de 1927.

²⁴ Idem.

condenado à ignorância e à superstição. A este respeito, o periódico sugere que “[...] o analfabetismo é um cancro social: corrompe a virtude e estimula o vício; fere as consciências e suffoca as iniciativas, tornando o homem um ente supersticioso e ignorante”. (CAXIAS, 21/10/1927).

Nesse instante, é utilizado o conceito de *educação*, que faria do homem “um ser positivo e sábio”.²⁵ Ao analisarmos os jornais, como documentos históricos, precisamos considerar, fundamentalmente, quem os escreveu e para quem são destinados. Assim, o principal objetivo da educação do período, referente ao ano de 1927, é o nacionalismo. Todo ensino é voltado a transformar um Brasil “anão num gigante”,²⁶ onde o progresso estaria vinculado à bandeira.

Os estudos realizados por Maciel e Frade (2003) nos indicam que, ao pregar uma postura nacionalista e centrada na responsabilidade social dos trabalhadores, Getúlio Vargas “[...] utiliza do fator psicológico propagandístico em todos os setores da comunicação, seja através do rádio, televisão ou meios impressos”. Quanto a isto, as pesquisadoras ainda destacam que, “[...] no campo educacional, o governo getulista prega de modo enfático o seu programa político e ideológico enfatizando a formação moral, o trabalho, a alfabetização das crianças voltadas para o futuro cidadão brasileiro”. (MACIEL; FRADE, 2003, p. 28).

Ao analisarmos os periódicos caxienses do período, é possível confirmar estas considerações, que vêm de encontro à necessidade da escolarização dos indivíduos para o mundo do trabalho. O contexto entre 1920 e 1945 é marcado pelo início da industrialização no Brasil, pelos processos de urbanização, pela nacionalização através da escola, e esta realidade torna-se visível também através dos jornais.

Um dos indícios significativos que sugerem a educação e o ensino público como forma de aproximar os indivíduos das ideias patrióticas, foi publicado no jornal *O Momento*,²⁷ em 18 de setembro

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

²⁷ Gerente proprietário: Emílio Fonini. Reportagem de Rubem Braga.

de 1939. De acordo com a reportagem, um grupo de *coloninhos* foi reunido nas escolas e enviado a Porto Alegre para assistir as comemorações da Semana da Pátria. O objetivo principal dessa atividade seria despertar nestes filhos de italianos e alemães o sentimento de amor à pátria. Esta mesma reportagem afirma ainda que os pais dos coloninhos não queriam educar suas crianças seguindo o heroísmo de massacres de Mussolini na Abissínia e também que o menino italiano e o menino alemão são “iguais ao nosso”.

Entendemos que este procedimento também está ligado à construção da identidade nacional do brasileiro, como cidadão. De maneira geral, podemos dizer que o analfabetismo se torna uma problemática inserida num campo muito mais político que educacional. Nessa perspectiva, a situação de não alfabetização dos descendentes de imigrantes foi estrategicamente absorvida pelas práticas nacionalistas de Getúlio Vargas.

Segundo Coelho de Souza, “[...] na colônia italiana o problema da nacionalização do ensino não existia”.²⁸ Portanto, as políticas públicas do início do século XX haviam resolvido à questão o analfabetismo, já que a região havia sido privilegiada com os maiores investimentos do Estado na área da educação, de acordo com o seguinte quadro:²⁹

²⁸ ÁLBUM COMEMORATIVO DO 75º ANIVERSÁRIO DA COLONIZAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Globo, 1950.

²⁹ ÁLBUM COMEMORATIVO DO 75º ANIVERSÁRIO DA COLONIZAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Globo, 1950.

Quadro 2 – Situação do ensino na Região Colonial Italiana

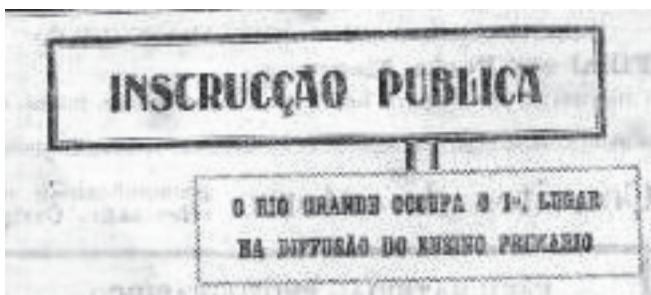
Situação do ensino oficial na Região Colonial Italiana	Em 1937	Em 1950
Caxias do Sul	1	12
Farroupilha	2	4
Bento Gonçalves	1	6
Garibaldi	2	4
Flores da Cunha	1	3
Antônio Prado	1	3
Nova Prata	0	7
Guaporé	5	10
Encantado	1	6
Veranópolis	1	8
Lagoa Vermelha	1	10
Erechim	1	9
Getúlio Vargas	0	8

Fonte: ÁLBUM COMEMORATIVO DO 75º ANIVERSÁRIO DA COLONIZAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Globo, 1950.

Entretanto, acreditamos que a afirmação condiz unicamente com a realidade material da educação na região. Apesar de as escolas terem aumentado em número, o objetivo principal da educação não esteve voltado à emancipação do aluno como sujeito social ativo. A situação atual do ensino indica que as políticas educacionais do final do século XIX e do XX, não garantiram, por si, avanços nos processos de alfabetização.

A respeito do processo de alfabetização em curso na região, foi publicada uma reportagem no jornal Caxias, de 30 de junho de 1927.

Figura 3 – Reportagem a respeito da “Instrução pública”



Fonte: Jornal CAXIAS, Caxias do Sul, 30 de junho de 1927. Publicação semanal.

Gerente proprietário: Emílio Fonini. Gerente responsável: Alvaro Alves. Redatores diversos.

De acordo com esta reportagem, a instrução pública primária estaria recebendo incentivos financeiros significativos no Estado do Rio Grande do Sul. Junto à reportagem foi publicada a carta de Joaquim Pedro Lisboa, “[...] nosso distinto amigo e digno collector das rendas estaduais, neste município [...]”.³⁰ Segundo esta carta, o estado “[...] está colocado em primeiro lugar, entre os Estados alfabetizados da república”.³¹ A publicação destaca as palavras do então Intendente municipal de Caxias do Sul: “[...] se as nossas necessidades no tocante as instrução primaria vão além da nossa capacidade, o benemerito Governo do Estado tem suprido essa deficiência com uma solicitude merecedora de gratidão de toda colectividade caxiense”. (CAXIAS, 30/06/1927). A reportagem reforça que as ações do governo, em relação ao ensino, estavam voltadas à erradicação do analfabetismo, enquanto uma necessidade de adequar o indivíduo e instruí-lo para o trabalho.

Para Soares e Maciel, a conjuntura, que acelerou a democratização do acesso à escola, não foi acompanhada pela:

³⁰ CAXIAS, Caxias do Sul, 28 de janeiro de 1932.

³¹ Idem.

[...] transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização, tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico da educação brasileira. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7).

Com base na interpretação das fontes documentais e da análise das produções bibliográficas referentes ao tema, é possível afirmar que o caminho percorrido pelo analfabetismo em Caxias do Sul não é inaugurado pelos imigrantes italianos que chegaram a partir de 1875. As escolas étnico-comunitárias, criadas no município, a doação de terras com construções já mobiliadas para servirem de escola nas comunidades e ao custo das famílias locais, iniciativa tão comum em Caxias, sugerem que o ensino não foi uma preocupação exclusiva do Estado brasileiro.

Além disso, existe uma tentativa de velar o analfabetismo, o que contribui para reforçar o discurso e os métodos que excluem o indivíduo que não conhece os códigos da escrita e leitura da sua comunidade. A desconstrução deste paradigma pode ter início quando o sujeito deixa de ser tratado como *vítima ou digno de piedade*,³² ou ainda como *estigma da ignorância ou a incapacidade dos indivíduos*.³³ Segundo os estudos realizados por Ferraro (2009), ao refletirmos acerca do analfabeto(tismo), a questão embrionária para pensarmos em soluções para esta realidade é a compreensão do analfabeto como parte de uma sociedade desigual.

³² FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

³³ Idem.

Considerações finais

O período histórico referente ao Estado Novo se constituiu num momento privilegiado no que tange à circulação de representações sobre o analfabetismo. Outras fontes documentais, bem como outros jornais que circularam em Caxias do Sul no período poderiam ser utilizados também para inferir sobre os indícios analisados no presente texto. As políticas nacionalistas de Vargas foram definitivas para a concepção de um discurso que tratava o analfabeto como um indivíduo nocivo à sociedade *civilizada*.

As pesquisas da área de História da Educação, que tratam da temática do analfabetismo na conjuntura histórica brasileira, são desafiadas a compreender as políticas liberalistas desde o Primeiro Reinado e sua relação com as práticas educativas populares. A lentidão e a defasagem do ensino, bem como a exclusão daqueles que não sabem ler e escrever no País, representam o domínio das elites sobre a escolarização. Trindade aponta para o valor centrado na escola para os republicanos na construção do *novo cidadão* de que o Brasil necessitava:

A “invenção” do cidadão republicano dependia, segundo seus propagandistas, da educação, e a mesma precisaria ultrapassar o ensino da leitura e da escrita, para formar o sujeito moderno civilizado. O/a bom/a filho/a, bom/a aluno/a se tornariam o/a bom/a trabalhador, o/a bom/a cidadão/ã e o/a bom/a brasileiro/a. A educação física, moral (incluindo a cívica) e intelectual concorreram para a formação desses modelos de homens e mulheres, desde a infância. O domínio da leitura e da escrita passou a ser instrumental. Discursos como o higienista e do eugenismo auxiliaram a formar física e moralmente o novo/a cidadão/ã. A representação desses discursos também pode ser identificada nas lições das cartilhas. (TRINDADE, 2001, p.456).

Refletir sobre a história do analfabetismo no Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul e, especialmente, em Caxias do Sul, requer conjugar diferentes variáveis para a sua compreensão. Ausência de escolas, trabalho infantil e longas distâncias a percorrer,

entrecruzadas com questões de classe social, gênero e etnia ajudam a compreender o processo de constituição e afirmação da escola, bem como os estereótipos criados em torno do analfabeto.

Referências

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul*. 2. ed. Caxias do Sul: Gráfica das Edições Paulinas, 1971. v. 1

ÁLBUM COMEMORATIVO DO 75º ANIVERSÁRIO DA COLONIZAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Globo, 1950.

CAPELARO, Maria Helena. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998.

DE BONI, Luís A.; COSTA, Rovílio. *Os italianos do Rio Grande do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: EST / Caxias do Sul: UCS, 1984.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 1997.

_____. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SÁ PINTO, Surama Conde. A crise dos anos 20 e a revolução de 1930. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=122>>. Acesso em: set. 2010.

GARDELIN, Mário; COSTA, Rovílio. *Colônia Caxias: origens*. Porto Alegre: EST, 1993.

GIRON, Loraine Slomp. Colônia italiana e educação. *Revista História da Educação*, Pelotas: UFPel, n. 3, v. 2, set. 1998.

- _____. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: UCS/EST, 1977.
- GROSSELLI, Renzo M. *Noi tirolesi, sudditi felici di Don Pedro II*. Porto Alegre: EST, 1999.
- HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no Sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003.
- LUCHESI, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.
- _____. *Relações de poder: autoridades regionais e imigrantes italianos nas colônias Conde d'Eu, Donas Isabel, Caxias e Alfredo Chaves, 1875 a 1889*. Curitiba: Ed. CRV, 2009.
- MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 2001.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, I.C.A.S. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 27-51.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- PAGANI, Marcos Fernando. *O nacionalismo na Região Colonial Italiana*. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 2005.
- PERES, Eliane (Org.). *Memórias da alfabetização*. Pelotas: Seiva, 2007.
- _____; TAMBARA, Elomar (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.
- PETRONE, Pasquale. Imigrantes italianos no Brasil: identidade cultural e integração. In: DE BONI, Luís A. (Org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre; Torino: EST / Fondazione Giovanni Agnelli, 1996. v. III.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Org.). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Compêd, 2000.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

VARGAS, Getúlio. Discurso proferido em 1943. In: PEREIRA, Amarildo Gomes. *O livro didático na educação brasileira*. 1995. Dissertação (Mestrado) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1995.

VIGO, Giovanni. Gli italiani alla conquista dell'alfabeto. In: SOLDANI, Simonetta; TURI, Gabriele. *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino, 1993.

FONTES DOCUMENTAIS

RELATÓRIO apresentado ao Dr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 28/08/1929. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d'A Federação, 1929.

JORNAIS:

CAXIAS, Caxias do Sul, 30 de junho de 1927.

CAXIAS, Caxias do Sul, 21 de outubro de 1927.

CAXIAS, Caxias do Sul, 27 de outubro de 1927.

CAXIAS, Caxias do Sul, 5 de janeiro de 1928.

CAXIAS, Caxias do Sul, 19 de janeiro de 1928.

CAXIAS, Caxias do Sul, 12 de novembro de 1931.

CAXIAS, Caxias do Sul, 28 de janeiro de 1932.

CAXIAS, Caxias do Sul, 4 de fevereiro de 1932.

CAXIAS, Caxias do Sul, 7 de abril de 1932.

CAXIAS, Caxias do Sul, 6 de janeiro de 1933.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 6 de janeiro de 1933.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 18 de janeiro de 1933.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 10 de maio de 1933.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 12 de setembro de 1938.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 19 de setembro de 1938.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 21 de agosto de 1939.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 18 de setembro de 1939.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 16 de fevereiro de 1942.

O MOMENTO, Caxias do Sul, 24 de janeiro de 1944.

LUTERO ALFABETIZADOR

Claudia Mosele Calbar Sandri*

Sônia Regina da Luz Matos**

Introdução

Quando inicie o curso de pós-graduação com ênfase em Alfabetização e Letramento pela Universidade de Caxias do Sul, não tinha a proporção do que realmente viria pela frente em termos educacionais. No segundo trimestre do curso, na disciplina de Alfabetização e Letramento, foi-nos proporcionada a leitura do texto: O mito do alfabetismo do autor Harvey Graff (1990). Este texto me fez relembrar meus tempos de escola, quando eu tinha certa predileção pela disciplina de História e principalmente pela figura do mito Lutero. Um homem que me despertava muita curiosidade, pela sua bravura e coragem em mudar os rumos de uma sociedade que estava atrelada a costumes e crenças medievais.

Ao ler o texto, que antes citei, fiquei muito propensa com a possibilidade de relacionar Lutero com a alfabetização. Em vários momentos, deparei-me pensando, como a escola e o curso superior de Pedagogia haviam deixado passar em branco um fato tão importante. Além de tudo aquilo que eu já admirava em Lutero, agora ele aparecia novamente em minha vida, mas com uma possibilidade diferente: estudá-lo, pesquisá-lo e apreciá-lo, relacionando-o com a alfabetização.

* Bacharel em Administração de Empresas, Pedagoga e aluna do curso de Pós-Graduação e Formação Permanente, com Ênfase em Alfabetização e Letramento da Universidade de Caxias do Sul – RS.

** Professora da Universidade de Caxias do Sul, no Centro de Filosofia e Educação.

Quando exaltamos o nome de Lutero, não temos ideia da sua importância para a questão da alfabetização. Nas escolas, principalmente na disciplina de História, a figura de Martinho Lutero é vista somente como o idealizador da Reforma Protestante ocorrida no século XVI. Nem os livros didáticos, e muito menos os professores, o relacionam como um dos mais importantes alfabetizadores de sua geração. Este tema, por ser algo que está começando a ser desbravado, apresenta uma bibliografia escassa e pouco difundida. Os *sites* renomados que abrangem todas as formas de trabalhos científicos, artigos e teses acadêmicas de renome nacional e internacional, como o Scielo¹ e o CNPq,² ao serem rastreados, conforme o assunto em voga, não foram localizados; nenhum artigo ou tese neste gênero foram encontrados. Percebendo esta lacuna, propus-me a escrever este artigo falando sobre a seguinte temática: Quais as relações existentes entre Lutero e a alfabetização?

O artigo levará o leitor a conhecer como o processo da Reforma Protestante, do século XVI, representou uma das mais importantes campanhas educacionais voltadas à questão da alfabetização no Ocidente. Mostrará que Lutero foi um dos precursores do processo de alfabetização do período moderno, promovendo uma das maiores revoluções no âmbito educacional, com o objetivo de unir a religião com a alfabetização de massa, para obtenção do sucesso de uma nova doutrina religiosa chamada de “Protestantismo”. Nesse período, Lutero contou com uma grande aliada que foi a imprensa, que conseguiu chegar até os menos favorecidos para expandir a verdadeira fé cristã, através da impressão de todo aparato religioso, que incluía desde o catecismo até a Bíblia Sagrada, em língua vernácula.

Quem foi Lutero?

Martinho Lutero nasceu em 10 de novembro de 1483, na Turingia, Alemanha, recebendo o nome do santo do dia, o que era usual na época. Seis meses depois de seu nascimento, os pais, João Lutero e Margarida Ziegler, foram obrigados a deixar a cidade de

¹SCIELO: Scientific Eletronic Library Online.

²CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Eisleben e ir viver em Mansfeld, devido à crise econômica que assolava a Europa e particularmente a Alemanha. Com esta mudança, abdicam de sua liberdade de camponeses proprietários do solo que cultivavam para se tornarem operários assalariados a serviço de ricos cidadãos.

A família de Martinho Lutero, seu pai e sobretudo sua mãe pertenciam à pequena burguesia, apesar da extrema pobreza que os perseguiu durante quase toda a vida. Suas famílias eram respeitáveis e tradicionais, e a preocupação deles era dar aos filhos boa educação e instrução sólida.

Então, Lutero começou a estudar na escola eclesiástica de Mansfeld e, aos quatorze anos, deixa a casa paterna para continuar seus estudos em Magdeburgo onde segue os cursos da escola dos Irmãos da Vida Comum. Foi com os Irmãos da Vida Comum, partidários de uma reforma religiosa da Igreja e preocupados com a formação de seus alunos, que Lutero travou conhecimento com a Bíblia.

Lutero possuía uma saúde muito frágil; depois de um ano em Magdeburgo, doente, ele teve de retornar a Mansfeld. Recuperado, o pai o envia a Eisenach para prosseguir os estudos, porque lá possuía muitas relações que poderiam prestar assistência ao menino em caso de emergência.

Lutero entra na Universidade de Erfurt, em 1501, para estudar Direito, segundo o desejo de seu pai, que pretendia vê-lo depois de formado, a serviço dos condes de Mansfeld. Lutero tinha pouca simpatia pela carreira das leis e, ainda que tenha sido um estudante sério e dedicado, não foi muito brilhante.

Ele já sacerdote, celebrou sua primeira missa. Nessa ocasião escreveu a João Braun, vigário de Eisenach, e convidá-o para padrinho na cerimônia. Esta carta é o texto mais antigo de Lutero. No fim de 1510, partiu para Roma com a incumbência de defender os interesses de sua ordem. Voltando desta viagem enxerga o outro lado da Igreja Católica e scandaliza-se com os costumes mundanos do clero. Num dos seus textos, o sermão, reclama uma reforma da Igreja, mas uma reforma que comece por restituir aos padres o conhecimento e o respeito pela palavra de Deus.

Dir-me-ão: que crime, que escândalo esta fornicção, estas bebedeiras, esta paixão desenfreada pelo jogo, confesso: é preciso denunciá-lo e remediá-lo; mas os vícios de que se fala são visíveis a todos, são grosseiramente materiais; ferem os sentidos de todos, comovem os espíritos... Mas aí! Este mal, esta peste incomparavelmente mais malfazeja e mais cruel, o silêncio organizado sobre a palavra da verdade ou sua adulteração, este mal não é grosseiramente material, nem sequer nos apercebemos dele, não se tem medo... Quantos padres encontramos atualmente que consideram que há menos horror num pecado contra a castidade, no esquecimento de uma oração, num erro cometido ao recitar o cânon do que na negligência ao pregar e interpretar corretamente a palavra de Deus? E no entanto, o único pecado possível de um padre enquanto padre é contra a palavra da verdade... (VALENÇA, 1974, p. 53).

Certamente, não foi por se opor a uma doutrina errônea nem a uma vida escandalosa entre a capital do mundo cristão, que Lutero se voltou contra a Igreja, mas porque se viu constrangido pelos tipos de ensinamentos contidos nas Sagradas Escrituras da Igreja Católica.

Ao publicar as suas 95 teses teológicas (1917), sobre a venda das indulgências, consegue notoriedade pública e eclesiástica. As teses logo são traduzidas para o alemão e amplamente copiadas e impressas. Em torno de duas semanas se haviam espalhado por toda a Alemanha e, em dois meses, por toda a Europa. Este foi o primeiro episódio da história em que a imprensa teve papel fundamental, pois facilitou a distribuição simples e ampla do documento.

Durante os anos seguintes, a tensão só aumentou, até que, em 1520, o Papa Leão X publicou sua excomunhão. Lutero, porém manteve-se tranquilo, embora não silencioso. Publica imediatamente dois escritos violentos sobre contra a Bula do Anticristo.

O príncipe eleito, Frederico da Saxônia, decide escondê-lo, como medida de segurança. Então, Lutero foi levado secretamente para o castelo de Wartburg. Com seu desaparecimento, acreditou-se que ele fora assassinado pelos inimigos. Ele permaneceria no castelo por um ano. Somente seus amigos mais íntimos sabiam da verdade de seu paradeiro.

Neste período de isolamento, começou sua carreira como reformista. Lutero trabalhou na sua célebre tradução da Bíblia para o alemão, da qual foi impresso o Novo Testamento. Também produziu outros escritos, preparou a primeira parte de seu guia para párocos e escritos sobre as confissões, em que nega a obrigatoriedade da confissão, e admite a confissão privada e voluntária.

Contudo, antes de deixar o castelo, Lutero terminou a tradução do Novo Testamento. Esta obra teve imediatamente um sucesso extraordinário para a época. A primeira edição esgotou-se em dois meses e durante a vida de Lutero apareceriam 22 edições.

Quanto ao Antigo Testamento, Lutero começaria a traduzi-lo depois de deixar a reclusão, mas a publicação se faria por etapas, anualmente, só terminando em 1534. Naquele ano, a obra foi publicada na íntegra, depois de uma revisão rigorosa. É muito mais do que uma tradução de grande valor literário: é uma revolução religiosa, na medida em que coloca a palavra de Deus ao alcance dos fiéis e não mais como uma coisa longínqua e misteriosa.

A reforma e a alfabetização

Para entrarmos na questão a que escrevo este artigo, faz-se necessário resgatar alguns fatos históricos para podermos compreender melhor a relação que se estabelece entre alfabetização e Lutero. Do século V ao século IX, a cultura clássica, greco-romana, refugiava-se nos mosteiros, em abadias e conventos, motivo pelo qual muitos costumavam dizer que a Igreja Católica salvou e preservou a cultura na Idade Média, mas todo este arsenal letrado se concentrou nas mãos da Igreja e assim quem dele só teve acesso e privilégio foram os clérigos. Além de deter o poder deste mundo letrado, a Igreja, que detinha também o poder espiritual – responsável pela salvação das almas –, tornou-se também responsável direta e indiretamente pelo governo das coisas terrenas.

O Papa Leão X, em 1517, decretou a venda de indulgências que assegurariam o perdão dos pecados de uma pessoa em troca de uma quantia em dinheiro. O dinheiro seria usado no término da construção da basílica de São Pedro, em Roma. Na Saxônia, o monge Martinho Lutero revoltou-se com o escândalo das indulgências e,

como resposta, ele pregou na porta da Catedral de Wittenberg um documento com 95 teses contrárias aos ensinamentos e às práticas da Igreja Católica. A corrupção da Igreja, o espírito renascentista e o nacionalismo germânico foram a gota d'água para Lutero iniciar um dos maiores movimentos ocorridos no período moderno, chamado de Reforma Protestante. A Reforma Protestante foi um movimento onde Lutero se desliga da Igreja de Roma fundando uma nova ideologia religiosa, baseada na verdadeira fé cristã.

Com a Reforma Protestante, Lutero consegue novos adeptos a sua nova ideologia religiosa. À medida que rompe os laços que o ligavam à Igreja de Roma, Lutero se vê obrigado a organizar uma nova Igreja, embora não em meio à paz e à tranquilidade. Esta decisão foi da maior importância para a vida religiosa, econômica e cultural da Alemanha. O luteranismo pode assim organizar-se, nos Estados que o haviam admitido.

Uma nova adversidade surge ao luteranismo. Grande parte dos seus fiéis eram camponeses, analfabetos e sem nenhum grau de instrução e viviam um momento de conflito norteados pela guerra dos camponeses. Aliava-se ali a desordem e a ignorância. Lutero conseguiu que o príncipe eleitor nomeasse um corpo de inspetores de alto nível, a elite da nobreza, para visitar as paróquias observando não apenas a questão material, mas também a doutrina e os pregadores, o que ensinavam e seus costumes, com a finalidade de terminar com os abusos e afastar os homens incapazes e indignos. Estas visitas duraram anos e revelaram a distância que separava o ideal evangélico da realidade.

Foi um doloroso choque a tomada de consciência desta realidade. Numa carta a Spalin, declara: “O aspecto da Igreja é dos mais lamentáveis. Os camponeses não sabem nada, nada lhes é ensinado, não rezam, só fazem abusar da liberdade. Não se confessam, não comungam como se estivessem livres de toda religião. Abandonaram as regras papistas e desprezam as nossas. (VALENÇA, 1974, p. 110).

Naquele momento Lutero toma as rédeas da instituição protestante e, por meio dela, institui a ordem e a disciplina, aliando-as ao processo de alfabetização dos camponeses, baseada na palavra de Deus, tendo a Bíblia como sua aliada. Se fazia necessário que todos os fiéis compreendessem a palavra de Deus.

No seu apelo aos magistrados dizia Lutero:

Tenho vergonha de nosso povo cristão quando ouço dizer: “A instrução só serve para os eclesiásticos, não é necessária aos leigos”... Precisamos, em toda parte, de escolas para nossas meninas e meninos, a fim de que o homem se torne capaz de exercer convenientemente sua profissão e a mulher de dirigir sua casa e educar seus filhos... Peço que a criança vá a escola pelo menos uma ou duas horas por dia e é preciso que se tomem os mais capazes para fazerem deles professores e professoras. (LESSA, 1976, p. 186).

Desde seus primeiros passos na Alemanha da Reforma, teve grande preocupação com a educação e a alfabetização. Em 1521, Martinho Lutero publicou a Bíblia em alemão, o que foi de fundamental importância para a sistematização da gramática germânica como afirmam vários historiadores. Como a maioria dos fiéis era analfabeta, a Bíblia de início era lida apenas pelos pregadores. Mas isso não interessava aos protestantes, que sempre quiseram ver a Bíblia acessível a todos. Logo, o segundo investimento dos países de influência protestante foi a alfabetização em massa, o que possibilitou a livre interpretação dos textos sagrados.

A Reforma Protestante foi, sem dúvida, uma das maiores campanhas da modernidade em prol da alfabetização em massa. “A Reforma, entretanto, constituiu-se na primeira grande campanha de alfabetização na história do Ocidente, com seus legados sociais de alfabetismo individual como uma força social e moral poderosa e suas tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para o propósito da

doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos. Uma das grandes inovações da Reforma Alemã ou Luterana foi o reconhecimento de que o alfabetismo, uma habilidade potencialmente perigosa ou subversiva, poderia ser empregado – se controlado – como um meio para a escolarização e o treinamento popular numa escala sem precedentes. A grande reforma dificilmente se constituiu num êxito claro em sua época, mas ela pode ter contribuído mais para a causa do alfabetismo popular que para a da piedade e da prática religiosa.” (GRAFF, 1990, p. 48).

Lutero vislumbra o alfabetismo como um procedimento subversivo, perigoso, que poderia ser empregado para esclarecer a população sobre os abusos cometidos pela doutrina católica romana. Provocaria um discurso revolucionário, naquele contexto histórico, que era proporcionar o alfabetismo para as classes camponeses e populares.

Além de atingir grande parte da Europa, a Reforma Protestante também tem reflexos no Brasil, pois com as atitudes tomadas pela Igreja Católica, um movimento chamado de Contrarreforma, tinha por objetivo conter o avanço do protestantismo e discutir as críticas internas da própria Igreja. Como a Igreja Católica estava se sentindo ameaçada pelo avanço do Protestantismo, os Cardeais da Igreja Católica reúnem-se na cidade de Trento para discutir as reformas. O Concílio de Trento reafirmou a doutrina católica e a organização da Igreja.

Após o descobrimento de Brasil, os portugueses se empenharam num processo de colonização que rendesse riquezas para a metrópole portuguesa e, ao mesmo tempo, almas convertidas para a religião católica. Nesse processo, desempenharam papel fundamental os padres da Companhia de Jesus, que, começaram a chegar em 1549 e criaram as “escolas de ler, escrever e contar”, com a finalidade de catequizar para cristianizar e instruir, para civilizar, os índios, considerados gentios, ou seja pagãos. (MORTATTI, 2004, p. 49).

Portanto, a Igreja Católica utilizou diversos meios para conter o protestantismo e alcançar novos fiéis. Uma das mais importantes decisões tomadas foi a criação da Companhia de Jesus, orientada pelos padres Jesuítas, com a finalidade de catequizar e assim converter para a religião católica, por meio da alfabetização.

Lutero alfabetizador

Embora a história oficial não trate Lutero como alfabetizador. Buscamos dados, na história oficial, que mostram que ele dedicou-se a criar estratégias de alfabetização em massa, pois suas estratégias religiosas desenvolviam políticas de alfabetismos. A história oficial o relaciona como o precursor da Reforma Protestante ocorrida no século XVI. Nos livros didáticos e nas aulas de História, a figura de Lutero não é relacionada como a de um dos maiores pedagogos da atualidade. O assunto Lutero, relacionado com a questão da alfabetização e pedagogia no movimento da Reforma Protestante, é trazido por nós na contra-história, na descontinuidade da história oficial.

Lutero foi muito mais que um revolucionário lutando pelos ideais populares, foi um alfabetizador em sua época, pois vislumbrando a ignorância da sociedade da época, percebeu que, para atingir seus objetivos doutrinários, era necessária a alfabetização em massa, já que grande parte da população era analfabeta. A sociedade era analfabeta. Em que proporção? A questão é quase insolúvel. Para Cavallo e Chartier (1997), a falta de documentos não permite medir a taxa de alfabetização da Europa antes do extremo fim do século XVI. Outros pesquisadores são mais otimistas em relação aos dados de alfabetismo da época, como diz em Cavallo e Chartier:

Engelsing estima que de 3 a 4% da população alemã sabia ler por volta de 1500; nas cidades a porcentagem subia até 10 ou mesmo 30%. Para a Inglaterra, D. Cressy situa as taxas em torno de 10% para as mulheres. Em uma cidade culta como Veneza, a frequência escolar eleva-se globalmente em 1587 a 14% dos jovens (26% dos rapazes, 1% das moças), o que dá uma idéia da taxa de alfabetização

dos venezianos. Mesmo que esses números fossem confiáveis, continuaria sendo mais interessante considerar níveis de alfabetização. A prova que geralmente se dá de que alguém era capaz de ler são as assinaturas autógrafas. (1997, p. 58-59).

Lutero conhecia bem essa realidade dos alfabetismos daquele período; uma das forças da nova Igreja residia na criação de uma escola popular cujos ensinamentos se basearam no Evangelho. Ele investia, sobretudo, com a instrução das crianças, pois, decepcionado com o resultado das inspeções, quase desistiu de recuperar os adultos e voltou-se para as crianças, na esperança de criar com elas a igreja nova com que sonhava, insistindo na importância da instrução, como ponto de vital importância para a Reforma. Sua reivindicação de instrução para todos era um modo de reagir à atitude da Igreja romana, que só se preocupava em preparar os que só se destinavam à carreira eclesiástica, e também ao obscurantismo dos iluminados, que afirmavam que a instrução é perniciosa e diabólica.

Outro grande meio de chegar ao público infantil foi com a criação do Pequeno Catecismo, que tinha grande sentido educacional escrito em língua popular. Na introdução do Pequeno Catecismo, Lutero pede aos pastores que recorram aos cartazes e às fórmulas. Eram pequenos cartazes impressos só de um lado, com trecho essencial do catecismo, seguido de uma breve explicação. Estes cartazes deveriam ser afixados nas paredes das igrejas, em escolas e casas, para ajudar os cristãos a seguirem mais facilmente os sermões.

Ele implantou procedimentos de letramento, em 1516, num de seus primeiros escritos catequéticos sobre os dez mandamentos; publicou o catecismo em cartazes e depois agrupou-os em forma de livro. Ele dedica o catecismo antes de tudo aos chefes de família, retomando um antigo costume que confiava a instrução religiosa aos pais e aos padrinhos. Depois esta obra serviu de cartilha às crianças na escola. Destina-se também aos pastores, sobretudo aos “poucos instruídos”, que, em cidadezinhas pequenas, não dispunham ainda de escolas.

Outro fator importante, sobre o alfabetismo, foram as leis instituídas na época, que proporcionaram indiretamente a alfabetização de uma grande parcela da população luterana, como foi o caso do casamento. Um protestante, para receber os sacramentos ou para se casar, devia saber ler e interpretar a palavra de Deus. Com a promulgação de leis restringindo o casamento aos alfabetizados, gerou um incentivo direto, sobre o qual podiam atuar os párocos. O efeito disso foi que os párocos tornaram-se os guardiães da leitura, e as famílias, seus instrumentos. Graff aponta essa situação de alfabetismo produzida na Suécia, neaquele período:

De forma significativa, o modelo de educação baseado na casa e na igreja, moldado pelos suecos, não apenas teve êxito em formar uma população alfabetizada, como também colocou uma prioridade especial no alfabetismo das mulheres e das mães. Isso levou à obtenção anômala, pela Suécia, de taxas de alfabetismo tão altas, ou até mais altas, que as taxas masculinas, um padrão raro nas transições ocidentais para o alfabetismo de massa. (1990, p. 53).

É importante contextualizar que o conceito de alfabetização, naquele período histórico, é de acordo com a produção de alfabetismo da época. Na atualidade, a alfabetização envolve outras questões. Nesta situação histórica a alfabetização era importante, pois tinha o propósito de criar uma doutrina religiosa e, para que isso ocorresse de fato, os fiéis deveriam ler e interpretar a Bíblia. Era considerado alfabetizado naquela época quem sabia ler as Sagradas Escrituras e interpretá-las.

Os protestantes não ficam estagnados quanto à questão educativa e são fundamentais para a formação da pedagogia que encontramos até hoje. A questão protestante estava diretamente ligada à educação, já que essa religião vai pregar como uma obrigação à leitura, compreensão e interpretação das Sagradas Escrituras, para a salvação; mas isso só será possível se o indivíduo tiver instrução. Essa lógica será chamada de teísmo pedagógico, que significa o saber funcionando como amparo da fé. Com essa ideia tomando espaço, começa a surgir a necessidade de uma

educação geral e mais abrangente, já que todos deveriam ler a Bíblia, sem distinção.

A Reforma e a imprensa como ampliação do alfabetismo

A Reforma teve uma situação tecnológica como aliada: a invenção da Imprensa por Gutenberg. A imprensa desempenhou papel fundamental na difusão dos ideais de Lutero. “François Lambert de Avignon chega a afirmar em 1526 que o aparecimento da imprensa no século XV foi desejada por Deus para permitir a Reforma”. (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 47).

Na Idade Média a Igreja não havia descuidado da instrução, fundando escolas nos conventos e promovendo a criação de universidades. Essa educação, porém, era de natureza aristocrática e favorecia apenas o clero e os leigos da classe mais elevada. Uma das primeiras preocupações dos reformadores foi escrever a Bíblia Sagrada em língua vernácula, ou seja, a língua que o povo falava. Lutero queria chegar ao povo pela palavra e foi isso que ele fez, introduzindo a língua vernácula em suas liturgias, no discurso teológico que antes era proferido em latim e nas Sagradas Escrituras.

No início de 1526, Lutero publica a Missa Alemã, substituindo o latim pelo alemão na celebração das missas. Dessa forma, os fiéis foram chamados a participar mais ativamente dos cultos religiosos. “O importante vínculo entre alfabetismo e religião forma um dos legados mais vitais (ainda que às vezes, mas nem sempre, conservador) dentro do conjunto mais amplo.” (GRAFF, 1990, p. 48).

O advento da Imprensa possibilitou que a Reforma Protestante criasse um novo impulso, pois foi através da imprensa que o letramento foi usado como objetivo na divulgação da ideia da Reforma. Os eventos de letramento produzidos pela imprensa foram a Bíblia Sagrada, os cartazes, os panfletos. Esses eventos atuam no espaço de Catecismo como meio alfabetizador. A Bíblia, como livro, demarcou fortemente a ação dos propagadores da Reforma frente a seu público, analfabeto e alfabetizado, promovendo a ampliação do letramento.

O catecismo foi de suma importância para a Reforma e a Contrarreforma, pois Lutero estimulou fortemente uma catequização que visava a um ensino cristão simples e desde a infância. Ele vai mais longe com seu pequeno catecismo: cria um modelo de catequese a ser posto em prática pela família. Os textos fundamentais eram comentados pelo pai de família. Lutero percebe que o catecismo era uma forma mais fácil de chegar ao conhecimento da população, por ser uma obra mais resumida e de fácil entendimento. Não se pode negar que a iniciação da leitura deve-se, em grande parte, pela forma em que os catecismos eram apresentados, pois os textos eram lidos em voz alta pelo pai de família ou pelo catequista e seguidos em silêncio com os olhos pela criança que escuta. O livro torna-se o suporte da memória. Era um tipo de aprendizagem rígida, mas efetuava-se como iniciador do processo de alfabetização.

Considerações finais

Infelizmente, pude constatar, no decorrer das pesquisas e do levantamento de dados, para a construção deste artigo, que muitas pessoas desconhecem a figura de Lutero como um dos maiores pedagogos alfabetizadores do período moderno. Esse fato se deve a este assunto ser pouco difundido e estudado, pois, mediante várias leituras, conclui-se que são raras as pesquisas feitas a respeito. Pode-se dizer até mesmo inéditas, devido às poucas escritas referentes ao tema.

A contribuição de Lutero na educação do século moderno é indiscutível, pois ele se mostrou um grande pedagogo de sua geração, ou, mais do que isto, alguém que teve uma análise holística da sociedade em que vivia, seu olhar era além daquele período, era um verdadeiro visionário.

Ele foi um grande alfabetizador de sua época, preocupou-se, sobretudo, com a questão da alfabetização, pois concluiu que a grande maioria de seus fiéis era composta por camponeses e burgueses, analfabetos, e que para poderem se apropriar da leitura das Sagradas Escrituras seria necessário alfabetizá-los.

Mesmo com o objetivo de unir a fé cristã com a alfabetização, para a realização de um objetivo religioso, não podemos negar que

Lutero promoveu uma das maiores comoções educacionais do século XVI, que foi a alfabetização em massa, com o objetivo de reunir a maior quantidade de fiéis para o sucesso do Protestantismo.

Para a realização de seu objetivo, Lutero contou com o advento da imprensa, quando a Bíblia foi traduzida e reproduzida em língua vernácula, ou seja, a língua que todos os alemães falavam, para que todos pudessem entender e ler as palavras sagradas. A comunicação popular vem para ele em primeiro lugar, pois ele tem a preocupação de atingir o povo pela palavra.

Lutero sem dúvida manifestou o desejo de que cada cristão estudasse por si mesmo a Escritura e a pura palavra de Deus. Em seu manifesto, Lutero pede que as crianças recebam lições cotidianas sobre o Novo Testamento de maneira a se familiarizarem com o conjunto desses livros. Ele queria uma liturgia que se desenvolvesse em uma língua compreendida pelo povo. Desejava que a Bíblia pudesse ser lida em voz alta diante do povo, para que todos pudessem apropriar-se dela. Mas isso não era suficiente, precisava que, em especial as crianças, frequentassem a escola ou estivessem em contato com o mundo letrado, para isso instituiu-se a figura do pastor ou da educação domiciliar.

A educação domiciliar era passada de pais para os filhos, ou era transmitida pelos pastores, instruídos por Lutero como grande pedagogo. Eles eram ensinados e transmitiam a palavra de Deus pelo uso do Catecismo com as crianças, pois acreditava ser esse o método, a forma mais fácil e compreensível de as crianças estarem em contato com o letramento. Lutero foi, sem dúvida, fundamental para o sucesso da alfabetização e da Reforma Protestante.

Sua maneira de ver a educação confirma que, Lutero tinha como objetivo formar uma elite capaz de dirigir tanto a sociedade civil quanto a religiosa. Pode-se afirmar que a influência do protestantismo na educação é bastante significativa, pois, com o nascimento do protestantismo, ocorreram profundas implicações sociais, econômicas e políticas. Na educação o pensamento de Lutero produziu uma reforma global do sistema de ensino alemão, que inaugurou a escola moderna. Seus reflexos se estenderam pelo Ocidente e chegam até os dias de hoje. A ideia de escola pública e

para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil nasce do projeto educacional de Lutero.

Referências

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

GRAFF, J. Harvey. O mito do alfabetismo. *Teria & Prática*, Porto Alegre, Pannonica, n. 2, 1990.

LESSA, Vicente Themudo. *Lutero*. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.

MORTTATI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

VALENÇA, Rachel Teixeira. *Lutero*. São Paulo: Ed.Três, 1974.

PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS EM ALFABETIZAÇÃO

Sônia Regina da Luz Matos*

1 Didática da alfabetização

Muitas das atividades em alfabetização são sistematizadas cotidianamente pelos livros didáticos e pelas folhinhas mimeografada ou atividade reprográfica. Porém, propomos neste texto a atuação de planejamento em alfabetização vivido na perspectiva dos temas culturais. É a partir dos Estudos Culturais que esta proposta de planejamento oferece configurações por temáticas. Elas capturaram os artefatos culturais e atuam na ação pedagógica. (MATOS, 2010). As temáticas trazidas para este texto são parte de uma educação que prioriza a multiplicidade de expressões nos cenários contemporâneos; por isso, a atuação professoral se torna tão desafiadora diante da didática da invenção alfabetizadora, para além do livro didático e da atividade da folhinha.

A relação do planejamento em alfabetização é parte de um tipo de preparação de aula que vive o espaço didático com inventividade, demarcada pelo rigor de campos conceituais da didática e da alfabetização. Assim, este texto remete para experimentações pedagógicas alfabetizadoras entre os temas culturais, a metodologia e as atividades didáticas alfabetizadoras.

As temáticas e as atividades didáticas são parte de uma política metodológica em alfabetização. A política alfabetizadora funciona como parte dos jogos de poderes das produções de linguagem. A alfabetização não é um campo neutro, nem faz parte somente do regime de signos linguísticos, da representação. A linguagem em

* Professora da Universidade de Caxias do Sul, no Centro de Filosofia e Educação.

alfabetização pode e deve ser colocada dentro do campo dos territórios de significações, produzidos pelas sociedades. A linguagem é parte das forças que determinam quem escreve/fala, por que escreve/fala, como escreve/fala, o que escreve/fala, etc.

2 Metodologia e atividades em alfabetização

Levamos em consideração a pesquisa produzida pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, PUCRS (NEJA): O Ensinar e o Aprender de Jovens e Adultos: Leitores e Produtores de Texto (2000),¹ que tinha como objetivo analisar e categorizar algumas das atividades didáticas propostas pelos professores. Estes estudos destacaram três tipos de preponderância de atividades em alfabetização. Porém, partindo desta nobre pesquisa, da qual fiz parte na época, e que necessito na atualidade avançar, proponho quatro tipos de atividades que passo a tratar de caracterizar: atividade mecânica, atividade mecânica com base alfabética, atividade de letramento com base alfabética e atividade de ênfase no letramento.

2.1 Atividades mecânicas

Inicialmente, as atividades mecânicas são denominadas de mecânicas por não dedicarem suas intervenções e seu funcionamento nas funções sociais da linguagem escrita. É um tipo de atividade que prioriza a reprodução escolar. As atividades são executadas para a escola, com o propósito de serem corrigidas pela professora e serem reproduzidas até que o aluno faça igual ao modelo destinado. A cópia é o que os alunos em alfabetização podem escrever. A cópia aqui é entendida como um registro ligado à memorização, a repetição não significativa.

Na Educação Infantil, encontramos este tipo de atividade nos exercícios de prontidão. As atividades de prontidão, como traçado de linhas, movimentos de mão, iniciação com o uso do lápis, preocupações com ensino de movimentos corporais chamados de amplos e finos; vão configurando-se como uma prática de pré-

¹ Pesquisa das coordenadoras do e professoras no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, PUCRS (NEJA): Ms. Ivane Hernandez e Dra. Maria Conceição Pillon Christofoli, 2000.

alfabetização na Educação Infantil. Cabe aos ensinamentos de psicomotricidade dar suporte à parte de alfabetização. (MATOS; PAIM, 2009).

2.2 Atividades mecânicas de base alfabética

A questão da atividade mecânica com base alfabética é diferente da atividade mecânica, embora tenham muitas das características anteriormente descritas, porém ela tem um foco que é o ensino da base alfabética. Nas clássicas cartilhas e nos livros didáticos que utilizavam e utilizam, os métodos de alfabetização são os que priorizavam e priorizam este tipo de atividade.

Diante disso, a ênfase didática da atividade mecânica com base alfabética é na codificação da base alfabética. A base alfabética é composta pelo sistema de escrita alfabética, que contém determinações de ensino, algumas delas expostas a seguir:

- A compreensão dos símbolos (ex.: distinguir as letras, números, etc.);
- o refinamento de percepções auditivas dos símbolos alfabéticos;
- a conscientização da percepção visual dos símbolos alfabéticos;
- a consciência fonética dos sons das letras;
- a consciência dos nomes das letras e suas correspondências fonéticas;
- a consciência da unidade da palavra;
- a consciência da unidade Sílabas;
- a organização espacial da página escrita;
- os símbolos da linguagem escrita: vírgulas, pontos, etc.
- a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita;
- a ordem das linhas é de cima para baixo; e
- a compreensão simbólica entre letras e sons das palavras – capacidade de ouvir as letras e ter consciência dos sons da fala. (MATOS, 2009a).

Exemplificamos a atividade mecânica com base alfabética a seguir. Nestas temos também a questão discursiva das imagens das atividades que são decalcadas na ideia de infância idealizada, que vive sem o desafio de pensar sobre as questões da vida e da sociedade.



Continue escrevendo.



ai ai

ai ai



ei ei

ei ei



au au

au au



ui ui

ui ui

Fonte: Disponível em: <<http://www.portalescolar.net/2011/07/35-atividades-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Neste tipo de intervenção didática, é necessário que o aluno em processo de alfabetização exercite a base alfabética e faça movimentos de identificação, memorização e repetição com baixo desafio de pensamento. A um pressuposto de que a atividade

pedagógica é um objeto neutro. Os enunciados e as proposições das atividades são parte do discurso de linguagem gramatical reprodutivista. A ideia de escrever é reduzida ao ato de grafar letras, sílabas, palavras.

2.3 Atividades de letramento e de letramento com base alfabética

Levando em consideração a história da alfabetização, nela se centra a prática dos métodos de alfabetização. Por isso, encontramos a maioria das atividades pedagógicas, nas salas de alfabetização, voltadas para as atividades mecânicas e mecânicas com base alfabética. Porém, nos anos 80, os discursos das teorias epistemológicas construtivistas e interacionistas perpassaram estudos psicogenéticos das autoras Ferreiro e Teberosky (1999); constituíram outros discursos sobre alfabetização produzindo outras práticas didáticas em alfabetização. Categorizamos estas práticas didáticas compostas com atividades de letramento, com base alfabética e também atividades com ênfase no letramento. Elas têm como metodologia em alfabetização a questão da produção e a leitura de texto. Entende-se texto aqui como toda a peça discursiva que produz efeito de sentidos na prática e na função social da pessoa que nela encontra-se implicada. (MATOS, 2009a).

Então, toda a atividade de letramento com base alfabética é oriunda dessa metodologia. Compreende-se que o conceito de letramento pode alargar ainda mais as questões metodológicas desta prática alfabetizadora, porque tomamos letramento como: “Prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa as interações sociais, mas que não envolva, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.” (KELIMAN, 1995, p. 18). Com este conceito, pode-se relacionar as práticas sociais cotidianas e o uso, a função e o impacto da escrita e de outras linguagens. Assim alarga-se o conceito de letramento para outras questões da linguagem, que adquire múltiplos significados e funções, dependendo do contexto em que é desenvolvido, da agência de letramento responsável por diversos eventos de letramentos.

As atividades de alfabetização de ênfase no letramento podem ser relacionadas com a ideia de letrar alfabetizando. (GOULART, 2010). Pois estas têm como foco o alargamento das práticas da cultura escrita e de outras linguagens no contexto alfabetizador. Atividades, como levar os alunos na agência de letramento cinematográfico, fílmico e teatral, são possibilidades de imersão em eventos de letramento, por vezes, não tão presentes no cotidiano das pessoas na contemporaneidade. Também as agências de letramento das mídias televisivas, digitais, de redes virtuais produzem específicos eventos de letramento no contexto da atual sociedade.

Logo, a atividade de letramento, dentro das suas agências e de eventos específicos, pode ser incluída na alfabetização escolar com base alfabética. O campo conceitual do letramento, as questões com base alfabética, que foram e são tão valorizadas nos clássicos métodos de alfabetização, são abordadas por dentro do letramento. Produzindo a possibilidade de fazermos uma prática pedagógica em alfabetização, próxima das questões discursivas que envolvem a função da linguagem, no seu cotidiano, contemplam os gêneros e discursos textuais.

As atividades disponibilizadas neste artigo: O super-herói no cinema; Personagens infantis: princesas, Barbie e Ben10; Cinema mudo: o Gordo e o Magro e o Caderno escolar no mundo do consumo são proposições didáticas em alfabetização, que consideram os pressupostos conceituais das atividades de letramento com base alfabética. A seguir podem ser conferidas estas propostas organizadas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia.

I. Título

O super-herói no cinema: discursos, identidades e possibilidades de intervenção pedagógica²

² Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: Camila Moreira Wächter e Lia Pelicioli D'Ambrós. Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras/Português Nathalie Vieira Neves. Autoras deste trabalho realizado na disciplina de Lecto-Escrita II, 2012-2.

Tema

O que é ser um super-herói?

Planejamento

Temas culturais

Objetivos desta atividade:

- reconhecer algumas das linguagens que constituem os discursos cinematográficos;
- discutir sobre a construção das identidades dos super-heróis;
- reconhecer o gênero textual sinopse de filme;
- produzir o gênero textual sinopse de filme.

Operacionalização da atividade I

a) Assista ao filme “Os vingadores” (2012) e converse com os alunos sobre o filme, sobre os dados do filme e sua produção cinematográfica.

1. Apreciação do filme “Os vingadores” no cinema, com a turma toda.

2. Apreciação do *trailer* oficial do filme.

3. Diálogo sobre o filme e o *trailer*, enfatizando a função social do filme e do *trailer*.

4. Leitura, em trios, da sinopse do filme “O homem de ferro” (2008).

5. Discussão da função social desse gênero textual, bem como suas características, estabelecendo relações entre sinopse, *trailer* e filme.

6. Escrita, nos mesmos grupos, de uma sinopse para o filme “Os vingadores”.

7. Produção coletiva de uma sinopse para o referido filme. A professora será a escriba desse texto, que será transcrito no

quadro. A sinopse será exposta nos murais da escola, de modo a convencer os colegas de outras turmas e os demais professores a assistirem ao mesmo.

8. Debate com a turma sobre super-heróis, problematizando os estereótipos do que é ser um super-herói: que características ele apresenta, como ele configura-se fisicamente, que poderes ele tem, quais armas ele possui, contra o que ele luta, o que ele defende, quem são seus amigos e inimigos.

Relevância da atividade

O planejamento por temas culturais é demarcado pelas teorias dos Estudos Culturais. Ele é um movimento iniciado na Inglaterra, em 1969, formado por movimentos silenciados das culturas majoritárias na Europa, América Latina e nos Estados Unidos. Esses grupos têm produzido impacto nas temáticas em diferentes instâncias sociais, como: gênero e sexualidade, nacionalidade, colonialismo, pós-colonialismo, raça, etnia, ciência, ecologia, políticas de identidade, políticas da diferença, política da estética, ética, tecnologias de disciplinamentos, culturas das infâncias, é a era global numa era virtual. Os estudos culturais concentram-se na análise da cultura compreendida, em que a cultura é tomada como território de significação. (CORAZZA, 1995).

Através dos Estudos Culturais, o planejamento pedagógico por Temas Culturais rompe com a educação tradicional por ver o conhecimento e o currículo como campos culturais de enfrentamentos e desterritorialização das verdades, colocando sob suspeita as práticas educacionais modernas. Assim:

Esse planejamento por temáticas capturaram as diferenças através das práticas culturais e carregam estas para atuação pedagógica, relacionando o educar com a multiplicidade cultural, com o caos; que compõe os cenários contemporâneos, por isso, se torna tão desafiadora para a instituição escolar e para o/a professora a produção didática. (MATOS, 2009, p.01).

Tomando por base essas ideias de Matos (2009), podemos afirmar que são características dos Temas Culturais: ser antidisciplinar; analisar fortemente o papel da cultura na mídia e seus poderes de comunicação; convocar uma escola mais cultural e menos escolar; reconhecer as forças tecnológicas virtuais e midiáticas, como máquinas de educar; compreender a cultura como formas de vida e também como terreno sobre o qual a análise é o objeto de estudo, o local da crítica e a intervenção política.

Ao pensar a educação nesta perspectiva de trabalho, é necessário levar em consideração: a cultura, o saber-poder, a linguagem como produção de realidade; distinguir conceitos de inclusão, diferença, diversidade; articular os poderes com saberes escolares tradicionais em relação aos estudos culturais; articular os artefatos culturais como prática curricular.

Diante dos aspectos até aqui explanados em relação aos Temas Culturais e pensando na prática educacional, bem como nos atores nela envolvidos, nos aventuramos em apresentar a seguir uma proposta pedagógica, baseada nos temas culturais, na tentativa de estar educando por um pensamento plural.

Este planejamento por temas culturais, com ênfase na alfabetização, intensifica a formação de leitores críticos e vive no mundo da infância contemporânea, que atua em diversos suportes, como, por exemplo: data *show*, o mural, o cartaz, o *poster*, a fotografia, o livro impresso, entre outros, até os suportes e as tecnologias mais recentes, como: *Ipad*, *Ipod*, *Tablet*, *Netbook*, *MacBook*, DVD e a internet. Do mesmo modo, é essencial que esse público tenha acesso às diferentes linguagens que circulam na sociedade, como a pictórica, a musical e a dramática, além da linguagem verbal. Compreender as especificidades das linguagens e os discursos que são veiculados por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, consequentemente, da sociedade atual. (TEIXEIRA, 2007).

Nesse sentido, alicerçadas na diversidade de situações de vida e na pluralidade de circunstâncias comunicativas, em mais de um tipo de demanda e em mais de um espaço social, a leitura e a escrita deixam de se associar à mera habilidade de reconhecimento e de

manipulação das letras do alfabeto. São instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como ferramentas do entendimento. Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para, dessa forma, atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo. Todavia, é importante destacar que a escrita alfabética no processo de alfabetização, porém, não representa papel hegemônico, pois a criança, ao entrar na escola, possui um conhecimento elementar sobre o mundo que a rodeia, ou seja, a aprendizagem começa muito antes da aprendizagem escolar; e sua vivência, sua leitura de mundo, o letramento tem extrema relevância no processo de alfabetização.

Nos estudos de Kleiman (1995, p. 84), temos o letramento como “um conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou um grupo de sujeitos se engaja e em que a escrita é parte integrante”. Então, compreendemos por letramento o uso da escrita e da leitura no contexto social e os usos da língua por meio das práticas sociais produzidas pelos grupos na sociedade. Desta forma, ao propormos nas práticas alfabetizadoras a atividade de letramento com base alfabética, tratamos de defender que elas são “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos”. (KLEIMAN; SIGNORINI; 2001, p. 238).

Ao propormos atividade didática de produção coletiva de uma sinopse para o filme cinematográfico, levamos em consideração a infância contemporânea e suas necessidades sociais, e elas são bombardeadas diariamente com desenhos animados, filmes, telenovelas, propagandas, *outdoors*, revistas de folhetim, *videojogos*, CD-ROM, internet, ou seja, uma imensidão de artefatos culturais, que produzem mais que informações e que estão presentes no seu dia a dia, mas que pouco faz parte dos currículos escolares. Também levamos em consideração o desafio curricular de trabalhar com outras linguagens que não somente a do campo linguístico.

Tendo em vista a necessidade dos indivíduos de aprenderem a ler e produzir textos, para além daqueles produzidos no contexto escolar, textos que remetam às mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, propomos a atividade de leitura e escrita em situação social significativa, buscando identificar a finalidade do texto,³ a sinopse como algo que é parte das inovações tecnológicas em que estamos vivendo, vindo em oposição aos exercícios escolares tradicionais de leitura, como decifração de palavras ou de fragmentos textuais.

II. Título

Personagens infantis: princesas, Barbie e Ben¹⁰⁴

Tema

Crianças e os personagens infantis

Planejamento

Temas culturais

Objetivos desta atividade:

- identificar as características linguísticas da linguagem do *blog*;
- identificar a função social do *blog*;
- refletir sobre as relações de poder exercidas pelos personagens infantis na atual infância;

³ D8 da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil.

⁴ <<http://www.slideshare.net/cmyamaral/descriptores-provinha-brasil-2011-8493822>>. Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: professora no Ensino Fundamental da rede pública Aline Lopes Furlani; professora no Ensino Fundamental da rede pública; professora na Educação Infantil da rede pública Criscila Perotoni e professora na Educação Infantil da rede particular Talita Grandi de Abreu. Autoras deste trabalho realizado na disciplina de Lecto-Escrita II, 2012-2.

- reconhecer a função social da escrita através da participação no *blog*;
- estabelecer a relação entre a linguagem oral e escrita.

Operacionalização da atividade

a) Pesquise os personagens com os quais as crianças se identifiquem e elaborem com elas textos que serão postados e comentados no *blog*. Durante a execução da proposta, serão incluídos espaços de problematização, como estes que vivenciamos:

- Todo mundo gosta do Bem10?
- Todos têm mochilas da Barbie?
- Será que tem algum menino que não tem a roupa do Homem-Aranha?

b) Turma de Educação Infantil: Solicitar às crianças que digam com quais personagens de filmes infantis eles se identificam. Questionar estas escolhas perguntando:

- Por que você escolheu este personagem?
- O que ele tem de bom? E de ruim?
- Quais as semelhanças físicas entre você e o personagem escolhido?
- Onde você viu este personagem?

c) Elaborar um texto extraído da oralidade das crianças sobre a relação personagens infantis e a nossa infância, para postar no *blog*. Abaixo destacaremos alguns dos trechos do *blog* que elaboramos com as crianças:

Respostas das meninas: Das Princesas e da Barbie, porque elas são bem legais. O que a Barbie tem de bom é a beleza e de ruim nada, se tivesse algo de ruim a gente não ia gostar dela. As Princesas são amigas, elas têm amizade e nada de ruim. Elas são meninas e são amigas iguais a nós, mas a gente não mora num castelo igual a elas. Elas são especiais para a gente e bonitas também. A gente vê na TV, na Disney,

em filme. No meu tênis, na minha blusa das princesas. Mas nem todo mundo tem tênis da Barbie, porque têm pessoas que não tem dinheiro para isso.

(<http://personageminfantil.criarumblog.com/Primeiro-blog-b1/Barbie-e-Homem-Aranha-b1-p1.htm>)

É relevante salientar que as crianças participantes já têm a hipótese de que a escrita tem diferentes formas, dependendo do que se quer representar (escrita objetiva). A intervenção planejada para estas crianças é o diálogo durante e após a realização da atividade, para que elas percebam a tradução do mundo oral para a escrita (relação da fala/som com a escrita). O/a professor/a irá mostrar que o que eles falam tem um sentido, que pode ser representado pela escrita. Com esta atividade, trabalha-se também com a escrita como uma forma de comunicação, vivenciando uma das funções da escrita.

d) Turma de Ensino Fundamental: Entrar no *blog* Personagens infantis, *site*: <<http://personageminfantil.criarumblog.com/Primeiro-blog-b1/Barbie-e-Homem-Aranha-b1-p1.htm>>. A turma do Ensino Fundamental entra no *blog* e reconhece que a atividade da turma de Educação Infantil foi realizar uma reflexão sobre o porquê de as crianças se identificarem com personagens e quais as ideias por trás desta escolha. Diante disso, a turma do Ensino Fundamental registra por escrito texto de opinião e posta no *blog*.

e) Outra sugestão de atividades: Pesquisar com os alunos a origem destes personagens (Estados Unidos, Japão, Brasil) e elaborar gráfico com os personagens preferidos da turma.

Relevância da aula

As crianças da Educação Infantil têm contato com os personagens infantis através dos meios de comunicação, como televisão, cinema, entre outros. Estes personagens se transformam em estampas de roupas, mochilas e estão nos rótulos de guloseimas e artigos de higiene. Este contato tão próximo cria uma relação de adoração a estes personagens, vinculando sua identidade a eles.

Paralelamente a isso, há contato com a língua escrita através de situações do cotidiano como: contação de histórias, embalagens, cartazes de rua, e vendo seus pais escrevendo no computador. Esse contato social com a escrita é visível em suas brincadeiras, com a presença de *laptop* para brincarem, ou outros portadores de texto, onde desempenham papéis de escritor e leitor. Levando em consideração os investimentos sociais e culturais da infância na contemporaneidade, elaborou-se um trabalho em sala de aula que visa a problematizar a escolha de personagens com quem se identificam e utilizar os conhecimentos das crianças sobre a escrita, em uma situação real de comunicação, evidenciando assim a função social da escrita. A criança, antes mesmo de ingressar no Ensino Fundamental, já tem muitos conhecimentos sobre a língua escrita, como diz Ferreiro: “*A criança trabalha cognitivamente (isto é, procura compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências.*” (1987, p. 98-99). Por isso, podemos afirmar que as crianças produzem diversos tipos de letramento, porém nem sempre a escola consegue trazer estes conhecimentos para a sala de aula. Entendemos a questão do letramento como “estado ou condição de quem interage com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.” (SOARES, 2001, p.44).

Considerando estes campos conceituais na alfabetização, elaboramos um *blog*⁵ para as crianças interagirem no espaço virtual. Organizamos a comunicação entre três turmas: duas da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental. O portador de texto escolhido foi o *blog*, devido ao imenso contato das crianças com a internet e com esta ferramenta de comunicação virtual.

III. Título

Cinema mudo: o Gordo e o Magro⁶

⁵ Segundo a definição da Wikipédia, “um blog (contração do termo inglês *Web log*, diário da Web) é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou posts”.

⁶ Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: Gisiane de Castilhos, Monique Bueno, Morgana Giazzon e Sandra B. da Cruz. Autoras deste trabalho realizado na disciplina de Lecto-Escrita II, 2012-2.

Tema

Diálogo e o cinema mudo

Planejamento

Temas culturais

Objetivos da atividade:

- conhecer a ideia do cinema mudo;
- identificar as características do cinema mudo através do filme;
- comparar o cinema mudo com os de cinema falado;
- reconhecer as cenas de diálogo do cinema mudo;
- criar um diálogo entre os personagens: o Gordo e o Magro;
- produzir um texto em forma de diálogo.

Operacionalização da atividade

a) Assistir ao filme do Gordo e Magro, parte do cinema mudo:
<<http://www.youtube.com/watch?v=Qn29SQTaFiY&feature=related><http://www.youtube.com/watch?v=QkqZLTrFDao>>.

b) Após, abrir uma roda de conversas explorando e questionando-os sobre o contexto do filme: Como era o filme? Havia fala entre as pessoas? Como era a comunicação entre os personagens? Qual é a história do filme? Dá para entender sem som?

c) Dividir em pequenos grupos para que criem um texto em forma de diálogos para o filme.

d) Explorar o conceito de diálogo com a turma, através das próprias produções dos alunos. Explicação do professor: Com origem na palavra latina *dialOgus* que, por sua vez, provém de um conceito grego, um diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas, que manifestam as suas ideias ou afectos de forma

alternativa. Neste sentido, um diálogo é também uma discussão ou uma troca de impressões com vista a chegar a um entendimento.

Por outro lado, o diálogo é uma obra literária, em prosa ou em verso, em que é simulada uma conversação ou controvérsia entre dois ou mais personagens. É usado como tipologia textual na literatura quando surgem dois personagens.

e) Com o conhecimento sobre o conceito de diálogo, cada grupo irá refazer as falas do Gordo e do Magro em forma de diálogo e criar um título para este.

d) Os grupos irão ler os diálogos produzidos.

Relevância da atividade

Optamos por utilizar o cinema mudo como uma atividade em alfabetização, pois são muitas as qualidades de letramento literário e cinematográfico que este material carrega. Partimos do pressuposto de que o conceito de texto abrange um propósito comunicativo, expresso por uma linguagem verbal ou não verbal; adotamos o texto fílmico mudo, como base na proposta de leitura de texto em alfabetização. O cinema mudo é um tipo de arte que, através da sua visualização, produz um modo de linguagem e de leitura.

O exercício de assistir ao filme do cinema mudo e organizar um texto em forma de diálogo oportuniza, para além das clássicas leituras escolares, a ampliação da vivência de leitura. Assim sendo, é possível expandir o conceito de texto e, por conseguinte, o de leitura também. Podemos aprender a ler e a escrever a linguagem fílmica e muda e suas cenas, os enquadramentos, o movimento dos corpos, pois é, nesta particular interação do leitor/expectador, do cinema mudo, que outro tipo de leitura acontece. (MARTINS, 2004).

IV. Título

Caderno escolar no mundo do consumo⁷

Tema

Artefato escolar: capa de caderno

Planejamento

Multicultural

Objetivos:

- compreender as relações de gênero feminino e masculino imposto no consumo das capas de caderno escolares;
- identificar as características de gênero feminino e masculino nas imagens das capas de cadernos;
- questionar a produção de gênero feminino e masculino imposta no consumo das capas de caderno escolar.

Operacionalização da atividade

a) Conversar com os alunos sobre capas de cadernos, questionando quais são de meninos e de meninas? Quem determina o que é de menino e de menina? Que cores são usadas nas capas de cadernos das meninas? E nas dos meninos? Por que se vendem cadernos com estas imagens?

b) Identificar com os alunos os elementos das imagens em cadernos que são definidoras de gênero: cores, personagens, escritas, mensagens.

⁷ Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: Janaina Costa, Josiane da Silva Mello, Sharlene Barros de Quadros. Autoras deste trabalho realizado na disciplina de Lecto-Escrita II, 2012-2

c) Pesquisar os preços dos cadernos abaixo e dos cadernos que não têm imagens dos personagens infantis.



d) Investigar quais eram os cadernos que os seus avós usavam na escola quando criança.

e) Mostrar imagens dos materiais escolares utilizados em tempos e séculos na escola.

Relevância da atividade

Considerando grande potencial de subjetivação da infância consumo, decidimos questionar essa subjetivação produzindo um trabalho com tema cultural, as capas de cadernos e os materiais escolares. A infância contemporânea tem força consumidora, por isso questionamos como poderíamos propor um trabalho em alfabetização, que permita sair dos projetos pedagógicos que ignoram a linguagem como discurso ideológico.

Com este tema problematizado, podemos questionar os discursos intensos que atravessam o pensamento da atual infância e as formas subjetivas que delimitam as questões de gênero, bem como os elementos discursivos explicitados nas imagens de cadernos femininos e masculinos. Demarcar que, muitas vezes, o discurso ideológico deste tipo de texto faz com que façamos a leitura de que as imagens dos cadernos retratam a passividade feminina e a atitude violenta masculina, persistindo em definir padrões e modelos de subjetividade para estas infâncias.

Então, o sistema educacional alfabetizador tradicional, as influências da mídia consumista e a rigidez do currículo escolar não podem mudar? Mas podemos encontrar brechas ao extrair da didática

uma didática menor, ao conceber a didática como uma questão de saídas conscientes de qu, mesmo na educação, ou melhor, na educação nada é neutro. (SCHULER, 2012).

A didática em alfabetização, que vive de saídas, encontra brechas na pedagogização da leitura e da escrita. (SCHOLZE, 2007). Por isso, propomos este tema numa atividade em alfabetização. Mas não deixamos de considerar as intervenções específicas que envolvem o trabalho do sistema alfabético e da linguagem escrita. (FERREIRO, 1987).

Título

A assinatura de Picasso⁸

Tema

Assinaturas

Planejamento

Tema cultural

Objetivos:

- comparar a diferença entre a escrita do nome próprio e a assinatura da obra de arte de Picasso;
- identificar a base alfabética no material escrito;
- reconhecer a pintura “Guernica”, como um tipo de texto artístico politizador.

Operacionalização da atividade

1) Apresentar algumas imagens de obras de Pablo Picasso e sua vida, através do vídeo <link:<http://youtube.com/watch?v=4pQErRtrOqw>>.

⁸ Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: Carina Peruchin, Mônia Motta Frare e Suelem Leite Vaz. Autoras deste trabalho realizado na disciplina de Lecto-Escrita II, 2012-2.

2) Separar os alunos em grupos, diversificando os níveis de escrita psicogenéticos, desafiando as questões de base alfabética do nome próprio do pintor e sua pintura. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

3) Cada grupo receberá a pintura “Guernica” de Pablo Picasso e, com a mediação pedagógica da professora, explorar os dados artísticos, históricos e políticos que envolvem a leitura desta pintura.

4) Problematicar a questão desta afirmação feita por Picasso sobre a pintura de “Guernica” e suas outras obras de arte: “Não, a pintura não está feita para decorar casas. Ela é uma arma de ataque e defesa contra o inimigo.”



Pablo Picasso, óleo sobre tela, 1937.

5) Utilizar a pintura “Guernica” de Pablo Picasso, mostrar a diferença entre a escrita do nome próprio e a força política de sua assinatura.

4) Investigar a assinatura de Picasso.

Relevância da atividade

Escolhemos a pintura “Guernica” de Pablo Picasso por ser parte da arte cubista e da forte composição histórica que envolve este material. Esta pintura foi feita com o uso das cores preto e branco, algo que demonstrava o sentimento de repúdio do artista em relação à guerra e ao bombardeio da pequena cidade espanhola, chamada Guernica. Picasso retrata pessoas, animais e edifícios nascidos pelo intenso bombardeio da força aérea alemã, de Hitler aliado de Franco, ditador Espanhol.

Picasso, ao assinar esta obra, fazia um movimento de resistência política dentro deste espaço de guerra. Portanto, este é um exemplo de que a assinatura pode ser tratada como ato político por parte deste trabalho pedagógico em alfabetização. O nome próprio e a assinatura não são parte de uma atividade pedagogizadora. (SCHOLZE, 2007).

Com a obra de arte e sua força política, temos um espaço pedagógico de alfabetização com ênfase no letramento da arte plástica. A assinatura de Picasso, entre outras assinaturas, é parte de uma posição política dotada de significações. O painel pintado por Picasso é um texto carregado de produção discursiva politizadora.

Conclusão

Por que trabalhar com o planejamento por temas culturais compondo-o com a metodologia de alfabetização por produção/ leitura textual composta pela intervenção pedagógica de letramento com base alfabética? Acreditamos que é uma pergunta interessante neste final de leitura do texto, pois foi o que fizemos neste material didático. Decidimos trazer a relevância dos temas culturais para a sala de aula em alfabetização. Com eles tiramos a ingenuidade da neutralidade da linguagem e dos discursos pedagógicos da alfabetização romântica, da escola salvacionista e idealizada. Focamos nossas forças pedagógicas nas produções midiáticas, imagéticas das infâncias da sociedade capitalista e consumista que atravessa a atualidade.

Investimos em propostas metodológicas de produção/leitura textual, que vão ao encontro do alargamento de texto e do conceito de letramento. Com o conceito de letramento, localizamos suas múltiplas agências e os eventos de letramentos; assim, entramos nos artefatos culturais produzidos por estas, tais como: cinema, filmes, cadernos e materiais escolares e artes plásticas. Potencializar as forças afirmativas que são produções nos eventos de letramentos e traduzi-las numa didática da alfabetização é parte da experimentação dos temas culturais.

Sintetizaremos alguns dos principais procedimentos de nossa tradução didática em alfabetização:

- a) investimos na didática da invenção;
- b) retomamos a relevância da história da alfabetização no Brasil;
- c) valorizamos os saberes da base alfabética;
- d) reconhecemos aluno e professor como produtores culturais;
- e) a alfabetização é um espaço político;
- f) a linguagem é produtora de verdade;
- g) a atividade didática não é neutra;
- f) a atividade didática é composta pelo um currículo;
- g) a atividade didática acolhe um tipo de planejamento;
- h) identificamos o conceito de texto, de gênero e discurso textual;
- i) usamos a ferramental conceitual da psicogenética da língua escrita;
- j) inventamos intervenções pedagógicas;
- k) identificamos as atividades mecânicas;
- l) coletamos as atividades mecânicas de base alfabética;
- m) pesquisamos as atividades de letramento;
- n) inventamos as atividades de letramento com base alfabética;
- o) respeitamos as práticas dos métodos de alfabetização.

Colocamos-nos como tradutoras de uma didática alfabetizadora, que cruza pelos temas culturais, bricolando-os com o letramento e os operacionalizamos com o sistema alfabético e sua base alfabética. Tradução que, por vezes, tensiona as questões conceituais. Corremos os riscos acadêmicos de experimentar outros espaços de sala de alfabetização; assim, focamos na inventividade das atividades de alfabetização para além do livro didático e do planejamento por folhinhas.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. da Unijui, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GOULART, C. M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 438-456.

HERNANDEZ, Ivane; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. *Relatório de pesquisa O Ensinar e o Aprender de Jovens e Adultos: leitores e produtores de texto*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/PUCRS), 2000.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____; et al. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, M. H. *Palavra e imagem: um diálogo, uma provação*. In: _____. (Org.). *Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MATOS, Sonia Regina da Luz. A didática e suas forças Vertiginosas. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul: Educus, v. 14, n.1, 2009.

_____. *Alfabetização e escritura*. Caxias do Sul: Educus, 2009a.

_____.; PAIM, Luciana de Castilhos. Mitos alfabetizatórios e a infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: SUJEITOS (DES)CONECTADOS?, 6., 2009, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, Unisinos, 2009.

_____. Temas culturais. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 103, p. 30-33, 2010.

_____. *Disciplina de Lecto-Escrita II*. Curso de Pedagogia, Universidade de Caxias do Sul, 2012-2.

SCHOLZE, Lia. Pela não pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SCHULER, Betina. *Disciplina de Prática Pedagógica e sua organização*. Curso de Pedagogia, Universidade de Caxias do Sul, 2012-2.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Eliana Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Sites

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>. Acesso em: 31 maio 2012.

Disponível em: <<http://www.grafo.nauta.nom.br/aassinatura.htm>>. Acesso em: 31 maio 2012.

Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cmyamaral/descriptores-provinha-brasil-2011-8493822>>. Acesso 31 maio 2012.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4pQErRtrOqw>>. Acesso em: 31 maio 2012.

A ideia aqui não foi a de uma declaração final sobre o livro, os artigos, a obra.

Talvez, o que se pode aprender com ele.

Para além de um substantivo masculino, com oito letras.

Um

SI OCO. PAF!

Que fale das forças de vida que, de vez em quando, invadem as práticas de escrita e leitura na escola.

Que não quer o lugar da advertência aos leitores.

Prefere o encontro e composições outras.

Sempre em aberto.

Mais do que fechadura.

Buraco, fresta, brecha.

Escape.

Ao modo de Kafka.

Para continuarmos pensando.

Em suas reverberações improváveis.

* Doutora em Educação. Pós-Doutoranda em Educação e em Ciências Humanas. Docente no Centro de Filosofia e Educação, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

FILOESCRITURA COM KAFKA: ABDÔMEN-CASCA

Começa desaparecendo
dá lugar à vibração que ri dos significados
da verdade
do ideal ascético
apalpando uma escrita que se desprende para a voz de chão
prefere os buracos no parquê desbotado de laranja.

Que engole a função de liberdade
para sorrir as saídas
nos ventos de março
amanhecidos de fumaça fria
invenções de saídas possíveis.

Arrancado o vestido de tribunal
espartilhos que teimam em começar com letra maiúscula
que espremam o sentido
explode um abdômen-casca que alarga o léxico
e o que raspa disso.

Vereditos mofam na garganta e saem
fungos de realidade deixam sua colônia aveludada
a da certeza
e acusam a falta de real
o excesso de ficção
bate: tique-taque
maquinação: Tu debes
temos ainda os parquês desbotados de laranja.

Corte da defesa
Metamorfose
função K na delicadeza
de procedimentos mastigadores da razão explicativa
na congestão desse parasitismo
na dissolução do sujeito
procedimento de abdômen-casca.

Na invenção de uma outra fome que nos come
uma salivação menor

máquina filoliterária mixada
habitar em uma língua
fronteiras estrangeiras
guerreando nas linhas do embrutecimento.

Quarto fechado como deserto
e de repente
cessa o papinho
as bobagens
as opiniões
certo jejum para respirar
com maçãs entaladas nas costas.

Chamadas
notas
gramáticas
níveis de desenvolvimento
cálculos do humano.

Acusam as maçãs podres
rasgação da acusação dos acusadores
batidas ecoam múltiplas entradas
escolha de entrar de lado
de cabeça erguida
para metamorfosear-se em orelha
alargada na função K
sons alados.

Um outro funcionamento para o corpo-escrita
o quarto subindo em mim
na inclinação necessária de escrivadinha
a existência vira ritmo
na estação dos insetos
vestimos a delicadeza
vestimos língua, casca e abdômen.

Função K na ponta envergada dos dentes
secura do nariz
rasteja ao desaparecimento
celebra a potência da invisibilidade

Que se passa?

Não há mais cordas para dizer do mesmo
Gregor já escreve na nossa língua
teimosa
escorre estranha para o canto da boca
um grito com fru-fru correu pelas paredes:
– Que se passa?

São a boca e o estômago que entendem
Que agora tinha outras fomes
alimento delicado de vertigem
mordiscado ao estranhamento
outros modos à mesa
penso com abdômen-casca!

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. *Oficinas de transcrição*. Caderno de Notas: Observatório de Educação. Escrileituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. UFRGS: Porto Alegre, 2011.

_____. Introdução ao método biografemático. In: FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luciano Bendin da (Org.). *Vidas do fora*: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*: para uma literatura menor. Trad. de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. 2. ed. Trad. de Gabriela Fragoso. Lisboa: Presença, 2009a.

_____. *A Toca*. Lisboa: LxXL, 2009b.

_____. *Na Colônia Penal*. Trad. de Modesto Carone. 4. ed. São Paulo: Brasileira, 1993.

MATOS, Sônia. *Alfabetização e escritura*. Caxias do Sul: Educ, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Diálogos com a educação é uma publicação periódica do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desafia o olhar acadêmico para dentro e para fora dos muros institucionais, busca a efetivação do conceito de observatório como um *locus* de produção de conhecimento, mas, sobretudo, como um instrumento de informação e de suporte à decisão pública, potencializando a investigação e a socialização da informação, assumindo uma postura de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais.

Através dos textos apresentados nesta segunda publicação da coleção, ampliam-se os horizontes do conceito de observatório anunciados na obra anterior, direcionando o foco às escolhas do pesquisador no seu fazer cotidiano indicado pelo seu método e campo de investigação.

