

**LEITURA E
INTERDISCIPLINARIDADE
EM UMA ESCOLA RURAL**

CEREZOLI, Jaqueline ¹
BRENNEISEN, Eliane ²

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Unioeste.

² Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Unioeste.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

(Guimarães Rosa)

RESUMO: Este artigo analisa como se desenvolvem as aulas de leitura em uma escola rural denominada Escola Municipal Parigot de Souza, localizada na comunidade de Jacutinga, a trinta quilômetros de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná. A escolha de tal instituição escolar se deu devido a uma metodologia diferenciada - mantida juntamente com a comunidade - que consiste na participação efetiva da população local sobre os assuntos relacionados tanto ao seu cotidiano, quanto ao âmbito escolar, resultando na obtenção de temas pertencentes ao dia-a-dia das crianças, para serem estudados em sala de aula. Na realização da pesquisa de campo, utilizou-se de uma abordagem de cunho etnográfico em que o pesquisador, imerso no contexto a ser estudado, observa as cenas cotidianas da sala de aula e as relações que estabelecem os sujeitos dessa totalidade. O presente trabalho visa, com base nos estudos teóricos e nas análises do material coletado, estabelecer reflexões e problematizar aspectos da metodologia empregada quando inserida no contexto da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: educação rural, leitura, interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This article analyzes how the reading classes are developed in the rural school "Escola Municipal Parigot de Souza", in Jacutinga community, located thirty kilometers far from Francisco Beltrão, Paraná. This school was chosen due to the differentiated methodology - maintained together with the community - that consists in the effective participation of the local population about subjects related with their daily lives as well as the school extent, resulting in themes belonging to the children's routine in order to be studied in the classroom. In order to carry out the field research, it was used an ethnographic approach in which the researcher, submerged in the context to be studied, observes the classroom's daily scenes and the relationships establish between people from this totality. Based on theoretical studies and on the analysis of the collected material, the present article intends to establish reflections and to problematize aspects of the used methodology when inserted in the classroom context.

KEYWORDS: Rural education, reading, interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de analisar as aulas de leitura na escola rural que - sintonizadas com as diretrizes do projeto "Vida na Roça" - em conjunto com a comunidade local,

optou pela adoção da metodologia interdisciplinar *temas geradores*, através da qual buscam levar para a sala de aula temas pertencentes ao cotidiano das crianças. Acredita-se que, pela aproximação com a realidade extraclasse, os estudantes possam assimilar melhor os conteúdos, aprender a lidar com suas dificuldades do dia-a-dia e a construir-se como cidadãos atuantes através de relações dialógicas e contextualizadas.

Por sua vez, a escolha da metodologia desse trabalho de pesquisa, de cunho etnográfico, fundamenta-se nos trabalhos de Frederick Erickson (2001: 9-17) partindo da premissa apresentada por esse autor de que, mesmo possuindo várias similaridades, existem diferenças tênues entre uma sala de aula e outra, tanto na maneira como se posicionam e interagem os participantes, como na relação destes com os materiais educacionais. Este autor defende que, para decifrar “os enigmas da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes”, é extremamente necessário que se realize um “escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente”. Acredita-se que o trabalho etnográfico envolve, preferencialmente, a observação e participação do cenário que está sendo estudado, a fim de “documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos tanto daqueles que deles participam quanto daqueles que os observam” (ERICKSON, 2001: 12).

Para Erickson (2001: 15), “a etnografia trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira”. Observa, também, que este é o método mais eficaz para que se tornem “analítica e narrativa-visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano”. Esse autor concebe interação social diária como sendo um texto multivocal e assim aberto a uma variedade de leituras.

O motivo pelo qual se optou por um método de pesquisa etnográfico está ligado ao fato de que um dos interesses centrais da descrição etnográfica é documentar o que real-

mente acontece num dado grupo social e também observar a relação que se estabelece entre o método e o sujeito da pesquisa, entendendo que, como afirma Cajal (2001: 133), “a vida cotidiana de uma sala de aula, seus atores e seus modos de fala, é composta por uma ‘pluralidade’, é um dado social polissêmico, heterogêneo;”. Assim, para a realização desse trabalho procurou-se fazer um exercício de imersão em sala de aula - especificamente em três diferentes turmas de 6ª séries na já citada escola - a fim de realizar observações participantes conforme especificado por Marli André (2004: 29). Foram observadas oito aulas nas referidas turmas. Duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa foram entrevistadas, sendo que lhes havia sido apresentado um roteiro previamente estabelecido, com abertura para novas questões, o que imprimiu à entrevista um caráter de conversa informal. Tanto as entrevistas quanto as aulas foram gravadas em material de áudio e posteriormente transcritas a fim de facilitar o trabalho em relação às análises.

No âmbito desse artigo, procura-se primeiramente resgatar discussões teóricas acerca da prática da leitura em relação ao contexto do leitor e também como exercício da cidadania. A seguir, serão abordadas as relações entre educação, meio ambiente e interdisciplinaridade. Por fim, serão analisados fragmentos de aula observados, tendo como referência um dos aspectos propostos por André (2004), no que se refere à dimensão pedagógica, que abrange as situações de ensino, na qual se dá o encontro professor-aluno-conhecimento.

I LEITURA DO MUNDO PARA A PRÁTICA DE UMA LEITURA CIDADÃ

Segundo Aguiar e Bordini (1993:10), “o processo de socialização do indivíduo se faz [...] também através da leitura, quando o leitor se defronta com produções significantes provenientes de outros sujeitos sociais, por meio do código comum da linguagem escrita.” Estabelece-se, então, uma relação dialógica que o leva a construir significados e a posicionar-se. Um dos papéis da escola é formar os alunos, também, como cidadãos, o que é previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 32) e, para isso, enten-

de-se que o aluno seja capaz não só de decifrar o código escrito, mas também de dialogar com o texto, de interpretar as entrelinhas, de questionar o que está escrito, abandonando o papel de leitor passivo que a tudo aceita como verdade absoluta. Silva (1993) ressalta que a leitura de textos, tomados como fins em si mesmos, acaba por comprometer o processo de leitura, pois se o material escrito não transpuser o leitor para seu contexto, e se o assunto do texto lido não gerar uma compreensão mais aprofundada do contexto em que o sujeito leitor se situa, então a validade da leitura fica comprometida. Isso porque as palavras do escritor ficam como que “magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor” (SILVA, 1993: 4). Dessa maneira, fica extinta a posse e apreensão ou compreensão de idéias; o que ocorre é uma reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Nesse sentido, “os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido” (SILVA, 1993: 5).

Freire (1992), quando trata da importância do ato de ler, adverte que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. É nesse sentido que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992: 11), e para que a leitura, de fato, se efetive não se deve ter receio de carregar para esta qualquer vivência anterior. Martins (1994) concebe que a leitura só será efetivada se vier ao encontro a alguma necessidade do leitor, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Para Aguiar e Bordini (1993), o primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. As autoras acrescentam, ainda, que a formação escolar do leitor atravessa o crivo da cultura em que este se enquadra.

Considerando que o contexto das comunidades rurais possui peculiaridades que o diferenciam do contexto urbano, é fundamental que a escola considere essa diferença abordan-

do em sala de aula temas que se aproximem de seu cotidiano. A proposta da escola em que foi desenvolvida a pesquisa é justamente levar as crianças a se repensarem como parte desse todo que é a comunidade, seja preservando e valorizando suas próprias características sócio-culturais, seja atuando como sujeitos transformadores da sua realidade social.

Nesse sentido, muito se tem falado de uma educação para o exercício da cidadania; no entanto, observa-se que essa concepção ainda não está clara - nem para os educadores, nem para os pais de alunos - quando se vê que a criança vai à escola tão somente para "ser alguém na vida", para ter uma qualificação. Brandão (2002), em seu trabalho denominado *A educação popular na escola cidadã* - o qual será tomado doravante como base para essa reflexão - aponta que "a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou ideológicas" (BRANDÃO, 2002: 82). Isto significa que a escola não deve se restringir a qualificar o aluno para o mundo do trabalho. Considerar, portanto, o processo educacional como parte de projetos de desenvolvimento econômico é reproduzir uma educação instrumentalizadora de resultados robotizadores. Nas palavras do autor, é "fazer afinal com que a educação abandone de vez o 'lado da vida' e se reduza a gerar e a reproduzir mercadoria humana para o mundo dos negócios" (BRANDÃO, 2002: 82).

Na perspectiva da escola pesquisada, a educação deve possuir lugar de destaque para uma transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa e humana, uma vez que cabe a ela formar pessoas designadas a se perceberem participantes do mundo em que vivem, fazendo com que o educando se reconheça nos "conteúdos" vistos em sala, como parte do total de uma sociedade que, até então, o concebia como mero espectador. O cidadão é aquele que se transforma enquanto constrói com outros os conhecimentos das culturas de seu mundo social. Na visão de Brandão (2002), o que de fato se deve pensar para a prática de uma educação cidadã, ainda que uma educação de vocação cidadã é uma educação política, é a

necessidade de formar sujeitos capazes de concretizarem plenamente seus direitos humanos, participantes ativos da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. Entende-se, assim, que a proposta de uma educação de cunho popular compreende seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais. Ou seja, os processos de decisão, não só sobre suas vidas, mas também sobre a sociedade em que vivem e sobre a cultura de que são parte, ultrapassam os limites do ambiente escolar. Esta concepção é constantemente retomada pelo autor quando faz uso da premissa proposta por Freire: ensinar o educando a ler palavras é o primeiro passo de um ensino-sem-fim de “ler o mundo” (BRANDÃO, 2002: 132).

Nesta mesma linha de pensamento, Silva (1999) assinala que a leitura exerce um papel fundamental para a compreensão da história (individual ou social), pois sem a “atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam, seríamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade, ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos” (SILVA, 1999: 75). Assim, a leitura pode ser vista como método da prática social, que concede ao indivíduo compreender seu papel no mundo, buscando a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade. Quer dizer: ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se reconhecer como um ser situado na história. Dessa forma, o autor afirma que “o ser humano, por possuir memória e por confrontar/superar desafios históricos que expandem essa memória, é por natureza e inevitavelmente, um ser leitor” (SILVA, 1999: 75).

Dessa forma o professor, na prática da leitura em sala de aula, não tem apenas a tarefa de ensinar o aluno a ler corretamente ou fazer com que “crie gosto” pela leitura. Mas sim, primar para uma prática de *leitura cidadã*, a fim de que o aluno seja, de fato, um leitor cidadão, reconhecendo-se como ser pensante, como parte do todo social e como sujeito histórico que é. Almeja-se educar e promover um tipo de leitor que não se ajuste de forma inocente à realidade que está posta, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da

transformação social. Contudo até que ponto isso tem se realizado de maneira concreta? O que se tem observado é uma prática mecânica da educação em que o texto em sala de aula é tomado apenas como pretexto para uma aprendizagem livresca, gramatical. Em outras palavras, uma perpetuação da prática do “abram o livro na página tal, leiam o texto e respondam as questões”. Faz-se necessário, na atual conjuntura do ensino e prática da leitura, uma tentativa de superar concepções superficiais do ato de ler e, um combate à ideologia da pressa, eficiência e produtividade, que acaba por influenciar direta ou indiretamente as ações dos profissionais da educação (SILVA, 1999).

O que se observou na escola estudada é que, mesmo possuindo uma proposta diferenciada, as aulas transcorriam de forma tradicional, pois a relação que os alunos e professores estabeleciam com o texto escrito ainda se desenvolvia de forma mecanizada e os trabalhos em sala de aula sinalizavam para a dificuldade em ultrapassar o nível da metalinguagem, o que deixa entrever a fragilidade do processo de vinculação da teoria e prática, como se verá no decorrer desse trabalho.

2 EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A comunidade rural na qual se insere a escola estudada é composta por 133 famílias de agricultores familiares. Possui ainda um aglomerado de residências, no qual habitam cerca de 30 famílias, denominado Vila, onde se encontram instalados outros equipamentos sociais - além da escola de ensino básico e fundamental - uma igreja católica, um campo de futebol, um posto de saúde, um posto telefônico e pequenos estabelecimentos comerciais, como bares, mercearias e farmácia. Os moradores da Vila são predominantemente agricultores familiares - que preferem morar naquela localidade que nas suas próprias propriedades - e pequenos comerciantes que, via de regra, também são agricultores familiares.

A Escola Municipal Parigot de Souza é o único estabelecimento de ensino das comunidades próximas e possui oito salas disponíveis para as aulas e mais quatro salas que aco-

modam o setor administrativo (a sala dos professores e a biblioteca); as instalações estão em ótimo estado de conservação. As salas de aulas se organizam de forma tradicional, com carteiras enfileiradas, a mesa do professor à frente de todos e um pequeno armário com materiais ao canto da sala. Observa-se, nos corredores e salas de aula, uma grande quantidade de cartazes produzidos pelos alunos. Esses tratam de lembretes referentes ao cuidado com o meio ambiente, cultivo de plantas e cuidados na produção de alimentos. Nota-se aí o exercício da proposta interdisciplinar feita pelo projeto "Vida na Roça": educandos trabalhando na escola com temas relacionados ao homem do campo, presentes no seu cotidiano.

Aspectos relacionados ao meio ambiente e conseqüentemente à qualidade de vida movem os idealizadores do projeto. É nessa perspectiva que o mesmo tem despertado o interesse dos moradores locais a produzirem alimentos orgânicos (sem aditivos químicos e sem agrotóxicos), a atentarem de forma mais acentuada à preservação do meio ambiente por meio de cuidados com o destino do lixo, com as fontes de água, com a preservação da mata ciliar e do solo. Desta maneira, o projeto proporcionou consideráveis alterações na vida cotidiana da população envolvida, desde o cuidado com os recursos não renováveis até a maneira de se alimentar, visando uma vida mais saudável.

Brandão (2005b) acredita que, através da educação, é possível ter esperanças em relação à preservação dos bens não renováveis os quais têm sido degradados pela sociedade atual. Para ele, se uma preocupação mais evidente com os maus tratos crescentes ao que chamamos de "casa" não se estender à esfera da educação, as próximas gerações estarão destituídas desse bem. A educação ambiental, segundo ele, deve se fundar em relações pedagógicas vividas nas mais diferentes situações de interação professor-aluno, situações educadoras mútuas de ensino-aprendizagem. Na visão do mesmo autor, para que se realize uma atividade prolongada e fecunda de educação ambiental, é indispensável uma "compreensão aprofundada dos complexos processos de interações culturais da experiência pessoal e coletiva de atores sociais

envolvidos no manejo direto ou indireto do meio ambiente” (BRANDÃO, 2005b: 93). No entanto, uma atividade pedagógica voltada para o meio ambiente, que se quer integrada e interativa, deve abranger a realização de atividades dirigidas não apenas a um indivíduo, mas interagir entre diferentes pessoas e pequenos grupos de algum modo relacionados com o manejo direto do meio ambiente. Assim, existe uma tentativa de envolver a população local em atividades que desenvolvam não só uma consciência ambiental, mas que através de ações conjuntas sintam-se parte de um todo, pensando-se não como ser individual, mas num ser coletivo que busca melhorias coletivas e conseqüentemente para si mesmos.

No referido programa de ensino baseado em *temas geradores*, consta, do currículo escolar, uma disciplina voltada para o trabalho rural em que os estudantes cultivam alimentos e desenvolvem técnicas agrícolas. As demais disciplinas são desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, a qual visa, sobretudo, fazer com que um tema seja trabalhado na escola em todos os seus aspectos e dimensões. Esse é o intento da abordagem dos *temas geradores*, em que, escolhido o objeto - dos cuidados com o lixo, por exemplo - todos os professores em todas as disciplinas trabalhariam em sala de aula com assuntos nele pautados. A dificuldade enfrentada é justamente o arrolamento do conteúdo formal com as necessidades da comunidade, como a apontada por uma professora no que se refere ao estabelecimento de relações entre o tema escolhido e o conteúdo a ser ministrado: “[...] é, a gente até percebeu assim uma dificuldade nesse relacionar, alguns temas criaram essa dificuldade, você não conseguia relacionar com todas as disciplinas [...]” (professora 2, entrevista, 15/02/2006).

Silva (1999) assevera que a interdisciplinaridade acontece quando um campo do conhecimento transita por outros complementares àquele em que ele atua, no sentido de compreender a complexidade de um fenômeno ou de uma prática. O exercício social da leitura pode ser mais bem compreendido em sua complexidade através do adentramento de outras áreas do conhecimento, o que acaba por combater a mecanização e/ou compartimentalização do saber - esta última, segundo o autor,

“encontra, historicamente, as suas raízes na linha de montagem das fábricas das sociedades regidas pelo capitalismo industrial, onde o trabalhador executa serviços rotineiros e parcelarizados, sem compreender a noção do todo de seu trabalho” (SILVA, 1999: 28). Para ele, a interdisciplinaridade integra os objetivos e conteúdos e possibilita aos aprendizes um conhecimento menos fragmentado da realidade. Todavia, a escola enfrenta algumas barreiras na efetivação de propostas interdisciplinares, pois estas muitas vezes perdem-se no vazio em função do tipo de organização técnica burocrática escolar e da falta de condições reais para a sua operacionalização por parte dos professores. A escola esbarra nos problemas de uma sociedade estratificada, em que os saberes apresentam-se compartimentados, herança do *positivismo* (Pucci, 1995: 81). Devido a isso, a proposta de manter analogias entre uma matéria e outra é por vezes falha, talvez não pela ausência do anseio dos educadores, mas por que esses também têm seu pensamento estratificado. Silva (1999) acredita que a implantação de projetos interdisciplinares é possível, tendo como eixo central a promoção da leitura e, já que todas as disciplinas do currículo trabalham com a linguagem verbal escrita, têm necessariamente de interagir com textos através da leitura. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2004b) sugere que, quando todas as disciplinas se envolvem com o ensino da leitura, as oportunidades de criar materiais significativos para a leitura de diversos textos aumentam. Para a autora, a diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que as atividades de leitura não sejam meramente escolares, que visam somente ao cumprimento do programa. Assim, o ensino da leitura não deveria ficar somente a cargo dos professores de língua portuguesa, mas todo o corpo docente deve participar de projetos coletivos, compartilhados de objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação, com a finalidade de vincular as atividades de estudo ao exercício da cidadania.

Percebe-se, ainda, que as relações dessa escola com a comunidade são estreitas e que os alunos procuram atuar ativamente nos projetos desenvolvidos pela instituição junto à comunidade, conforme se percebe na fala da professora: “Veja-

mos: [...] a gente pega, vê um problema que tem na comunidade, traz pra dentro da escola, trabalha com os alunos procurando uma solução, pra depois devolver pra comunidade com uma solução [...] (professora 1, entrevista dia 10/11/2005).

Referenciado por essa metodologia, o ambiente escolar pode oferecer aos estudantes a possibilidade de atuarem como cidadãos na transformação do seu meio social, pois a educação formal vinculada ao contexto e à vida extra-escolar dos educandos faz com que estes percebam utilizações reais para aquilo que vêem em sala de aula. Uma outra professora demonstra como se dá esse vínculo: “[...] Tem temas assim, quando a gente trabalhava com os temas a maioria deles já vinha da necessidade da comunidade, os alunos, era questionado para eles, [...] quais eram as dificuldades?. [...]” (professora 2, entrevista dia 15/02/2006).

A participação das crianças na resolução de problemas comunitários foi pauta de discussão em um trabalho de Theis e O’Kane denominado *Children’s participation, civil rights and power* (2005:156-171). Esses autores discutem a importância de se conceder voz e vez aos pequenos. Para eles, durante muito tempo, as crianças, como atores sociais, eram consideradas vulneráveis e imaturas, incapazes de qualquer contribuição social, passíveis dos cuidados e das decisões dos adultos. No entanto, suas discussões revelam que essa visão está se transformando, as crianças são responsáveis por grandes contribuições sociais e econômicas em suas famílias. Os autores lembram que toda criança tem o direito à informação, a expressar seus pontos de vista, a se envolver nas decisões familiares e comunitárias que as afetem. Assim, afirmam que é imprescindível a participação das crianças em decisões familiares e comunitárias para que essas se formem cidadãs.

3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Na dimensão pedagógica estão postas as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. No cotidiano da sala de aula, percebe-se o papel do professor, que é aquele que ensina (e que por vezes aprende,

conforme afirma Paulo Freire), e o papel do aluno, que é aquele que aprende e que, às vezes, também ensina. A vida em sala de aula (CAJAL, 2001) não é dada *a priori*, ou seja, mesmo essa sala de aula, sendo tão semelhante a tantas outras, não tem seus acontecimentos tomados de empréstimo a outras situações, mas é construída, definida e redefinida a todo o momento. É nessa dimensão, também, que as incongruências entre a teoria e a prática se tornam mais evidentes. Os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construirão significados dia-a-dia. Para Lopes (2001), as práticas interacionais nas escolas têm sido controladas pelos professores, que distribuem os turnos para os alunos, os quais pedem permissão para falar, para se movimentar etc. Isso é o que geralmente caracteriza uma cultura escolar: os alunos estão interacionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem desempenhar. Em um momento de correção dos exercícios de entendimento do texto propostos pelo livro didático, na aula do dia 16 de fevereiro de 2006, na 6ª série A, a professora solicita que alguns alunos leiam suas respostas. É ela quem determina a ordem em que devem ler, apontando: “[...] isso, isso, quem mais, Fabrício, não fez? Quem mais? Jonatan? [...]”.

Nesse sentido, Brandão (2002:106) relembra o que assevera Paulo Freire acerca do diálogo em sala de aula, o qual não deve ser concebido como uma estratégia de ensino, pois essa proposta tende muitas vezes a criar somente um clima favorável para que a turma se torne mais receptiva ao receber os saberes e valores oficiais do conhecimento escolar, através da palavra do professor. Como exemplo, tem-se o fragmento de uma aula do dia 15 de fevereiro de 2006 na 6ª série A, que se deu logo após um dia de avaliação. Tendo as provas sido corrigidas e verificando-se o grande número de notas baixas, a professora percebe que se faz necessária uma readequação da avaliação com uma nova “chance” para que os alunos as “recuperem”:

//Professora: então ó, vamos conversar um pouco aqui agora, chega de conversa paralela, vamos ver o que nós vamos fazer aqui pra recuperar essas notas. //

//Alunos: dá a mesma prova!//

//Professora: a mesma prova não!//

// Alunos: (várias reclamações - inaudível) //

// Professora: Mas daí vocês vão com média só da prova? Não, tem os textos. Oh vamos fazer assim, a professora vai fazer amanhã questões pra todo mundo responder, só que, aqueles que tiraram nota abaixo de seis, vão fazer e me entregar, aqueles que tiraram nota acima da média vão fazer e depois a gente vai corrigir aqui na sala pra ver se todo mundo entendeu. //

Quando a professora propõe //vamos conversar um pouco aqui agora// supõe-se que tentará resolver o “problema das notas” em conjunto com a turma. No entanto, essa suposição se desintegra no momento em que se percebe que a professora já tinha pronta uma proposta para a recuperação das notas. Na verdade, o período “*vamos ver o que nós vamos fazer aqui pra recuperar essas notas*” significava “*vamos ver o que **eu** vou fazer para recuperar essas notas*”. Parece existir, nesse episódio, uma tentativa de propor aos alunos a elaboração de uma estratégia conjunta do processo avaliativo, mas essa tentativa era fictícia, uma vez que qualquer proposta sugerida pelos alunos seria negada, pois a docente já a tinha pronta ao iniciar sua fala.

Brandão (2002: 373-374), ainda lembrando o conceito de educador proposto por Freire, menciona que esse profissional não apenas deixa que seus alunos falem como um jogo didático, em que ele, após escutar pacientemente seus alunos, retomará a palavra competente. Para Brandão, o educador deve ser aquele que ouve primeiro, dando importância ao dizer dos educandos, a fim de que se criem situações em que todos aprendam daquilo que se ensina. É, portando, de extrema importância a interação entre todos os sujeitos que atuam em sala de aula. A construção do conhecimento se dá no “participar com os outros na criação de algo que aprendemos ao inventar” (BRANDÃO, 2002: 374).

Na aula do dia 16 de fevereiro de 2006, a professora corrigiu, em conjunto com os alunos, uma tarefa que tinha sido pro-

posta no findar da última aula. O exercício era a parte de “compreensão do texto”, comumente proposta pelos livros didáticos:

//Professora - Na sua opinião, por que Raquel gostaria de ser grande e de ser homem?//

//Alunos: por que o homem tem mais liberdade. //

//Professora: isso, por que o homem tem mais liberdade, tá... E daí o Eduardo complementou ali ó, pra que ninguém mandasse nela. [...] ó gente vamos combinar de escutar o que os colegas estão falando. Por que às vezes eles falam alguma coisinha a mais que vocês não colocaram na sua resposta, né.//

Há na fala da professora uma tentativa de promover a interação do conhecimento entre os alunos: ao propor que complementem suas respostas com as respostas dos colegas, ela concede o seu lugar de “detentora das respostas certas” para os aprendizes que devem socializar o seu conhecimento, construindo em conjunto uma resposta satisfatória. Kleiman (2004b, p. 24) lembra que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. Assim, detalhes não percebidos pelos alunos podem ficar salientes durante a conversa, e os pontos obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

No sentido de analisar as relações que esses alunos têm com o material escrito, selecionamos fragmentos de uma aula observada no dia 16 de fevereiro de 2006, após um período na biblioteca, em que a professora leu uma história aos alunos acerca da preservação do planeta. Em sala, a docente escreve no quadro o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, e inicia as discussões da forma que segue:

//Professora 2: a professora J. leu pra vocês uma história e o título é “A caça ao tesouro - uma viagem ecológica”. E naquele texto o que vocês viram?//

//Alunos: a poluição, o desmatamento, (inaudível)//

//Professora: o que a gente precisa entender daquele texto, é que a gente tem que ter entendido o que é lixo. São os detritos, então, é

resto de tudo. [...] Então vamos perceber uma coisa aqui ó: no texto diz assim ó: vi ontem um bicho/ na imundície do pátio/ catando comida entre os detritos/ - ó pensem, visualizem um bicho procurando comida, ou seja, procurando alimento no meio de restos, restos de que?//

Benedito Croce (1997: 155) propõe, no estudo da poesia lírica, que um poema é “um complexo de imagens e o sentimento que os anima”. Ora, ao propor: //ó pensem, visualizem um bicho procurando comida//. A professora faz com que os alunos construam mentalmente esse conjunto de imagens. No entanto, nota-se que a docente tenta “traduzir” as passagens do texto, explicando aos alunos as significações:

// [...] procurando alimento no meio de restos, restos de que?// De tudo, ta! Restos de tudo. Vidro, papel, papel higiênico, lata, restos de coisas estragadas, né. Aqui nem tanto, mas na cidade, o pessoal ta lá, a geladeira, uma comida estragou na geladeira, o pão ta com mofo, lixo, tirei aquela parte da carne que não me agrada, pele né, lixo, imaginem isso. [...]//

Nessa passagem, a professora “explica” para os alunos o que está sendo dito no poema. Nesse sentido, Ligia Marrone Averbuck (1988: 65-67) discorre que a criança realiza sozinha sua incursão pelo domínio da poesia, faz também suas próprias descobertas, apesar da presença e da leitura do professor. Para ela, “a sala de aula, antes de ser território e criação e criatividade, é, na maioria das vezes, o lugar em que se anulam as possibilidades de criação e inovação”. Ora, atribuindo suas próprias significações, a professora impede que os alunos dialoguem sozinhos com o texto. Mais que isso, acaba por utilizá-lo como pretexto para discutir questões ambientais. A mesma autora ainda aponta que a escola deve desenvolver no seu aluno leitor “sua possibilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1988: 67).

//Foi tudo pro lixo e tinha um bicho no meio dessa coisarada toda procurando o que comer. Quando achava alguma coisa/ não examinava nem cheirava/engolia com voracidade/ - por que será? //

//Aluno: por que ele tava com fome//

//Professora: a fome era tanta que o bicho não queria nem saber que cheiro que tinha o que era se tava estragado, se não tava, comia, tá! O bicho não era um cão/ aí o texto vai dar algumas indicações, o bicho não era um cachorro vira-lata, o bicho não era um gato/não era um rato. Por que os ratos ficam ali comendo restinhos de coisa, mas não era um rato. O bicho, meu Deus. Era quem?//

//Aluno: uma pessoa//

//Professora: um homem. //

//Aluna; eu disse, eu disse que era um homem. //

Nota-se, nas respostas dos alunos, que esses eram perfeitamente capazes de entender as significações do texto. A seqüência das estrofes cria ainda algum suspense, ainda mais porque a professora não passou no quadro a última estrofe que revelaria quem era o “bicho” do poema. Os alunos estavam ansiosos por responder a pergunta: //Aluna: eu disse, eu disse que era um homem. //. O sentimento que anima as imagens desse poema é revelado nessa última estrofe. Quem, em sua consciência, não se comoveria com a situação desse seu semelhante “jogado” no lixo, vivendo a margem da vida social? No entanto, observando o encaminhamento que a professora deu a seguir, podem-se tomar algumas outras conclusões. A professora solicita que os alunos formem grupos para desenvolver um trabalho e propõe as seguintes questões: “Por que produzimos tanto lixo? Por que temos dificuldade para separar o lixo para ser reciclado?”.

Percebe-se na fala dessa professora uma tentativa de usar o texto literário a serviço de um propósito maior, que seria um despertar para a importância dos cuidados com o meio ambiente, o que faz parte das propostas do projeto “Vida na Roça”. Para isso, ignora que “O bicho” de Manuel Bandeira era um homem, uma pessoa, ser humano como ela e como seus alunos ali presentes. Então, não fica claro o intento dela ao propor “Por que produzimos tanto lixo?”. O que isso tem a ver com a imagem de caos e miséria humana proposta pelo *eu-lírico*? Talvez a intenção da educadora não fosse essa, mas, numa exacerbada preocupação em estabelecer vínculos com a

questão ambiental, deixou de lado o *ser humano* a quem o poema se dirigia. As crianças rapidamente perceberam que era um homem comendo no lixo, mas o que será que entenderam quando a professora propôs as questões voltadas para uma consciência ambiental? Talvez tenham entendido que não devam jogar coisas no lixo, pois algum “morto de fome” como o “bicho” poderia vir até ali para comer. Ou talvez deveriam jogar mais comida no lixo, porque alguém com fome poderia vir ali se alimentar. O questionamento que permanece é relacionado à importância que foi dada ao cuidado com o meio ambiente. Será que isso não tem sido somente um pretexto, ou uma temática geral que facilita a escolha dos temas em sala de aula? Existe ali uma preocupação de que os alunos se tornem socialmente cidadãos atuantes, assim como foi discutido no início deste trabalho? Vincular o ensino a uma temática não poderia levar a manipulações de toda sorte a fim de estabelecer vínculos com o conteúdo estudado?

Ainda sobre o trabalho com o texto poético, não se poderia deixar de lembrar o que diz Marisa Lajolo (1988) quando trata da questão do texto como pretexto. Para ela, “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor reunidos pelo ato da leitura” (LAJOLO, 1988: 52). Já foi colocado aqui que a intermediação do docente junto ao aluno e ao texto literário é de grande importância; contudo, o professor não deve se interpôr entre o diálogo que leitor e texto precisam efetuar. Às vezes, numa tentativa de auxílio, o professor acaba por privilegiar a sua própria leitura como sendo sempre a mais correta, “castrando” assim a capacidade dos alunos de atribuírem sentidos e significados a um texto. Para Aguiar e Bordini (1993), a leitura do professor é pré-requisito da leitura do aluno; no entanto, isso não significa que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor. Já Kleiman (2004) assinala que:

Afim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante

a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (KLEIMAN, 2004:10).

O conhecimento, segundo Moita Lopes (1996), é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula, ou seja, o conhecimento é uma construção social. Assim são as relações e negociações entre professor e aluno que proporcionarão a construção do conhecimento. O autor afirma que a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam, interagindo na construção de um conhecimento conjunto. A aprendizagem é um processo e, além disso, o aluno é um sujeito complexo com desejos, necessidades e aspirações. O papel do professor não pode ser centralizado, mas os alunos assumem um papel central e cabe ao professor utilizar estratégias que possibilitem a internalização do desenvolvimento lingüístico de seus alunos. Nesse sentido, o professor não pode mais ser considerado modelo, detentor do saber. Ele sai do centro das atividades pedagógicas, tornando-se facilitador da aprendizagem. Sua principal função, em sala de aula, seria dar significação ao processo pedagógico.

É visível a necessidade que o professor tem de optar por algum método que permeie suas ações. Muitas vezes, o docente executa um fazer "mágico" em sala de aula, ou seja, o professor sabe fazê-lo sem saber como e por que os fatos acontecem de tal e tal maneira, ou seja, não tem clareza na utilização de uma metodologia ou abordagem. O trabalho docente apresenta, por vezes, demasiadas dificuldades, as quais são reportadas à prática das teorias. Nesse sentido, as incongruências aqui apresentadas não têm como objetivo desqualificar profissionais no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, porém, no limite das aulas observadas, apontar para a distância entre teoria e prática, problematizando aspectos de tais aulas e, principalmente, apontando para a complexidade inerente à escolha das metodologias educacio-

nais, aspectos pedagógicos da formação de docentes e complexidade mesmo das situações de ensino na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nessa escola uma tentativa de abordagem interdisciplinar, que é percebida como a união solidária dos responsáveis pelas diferentes disciplinas do currículo escolar, no sentido de integrar objetivos, conteúdos e metodologias, possibilitando aos aprendizes um conhecimento mais global e menos disperso ou fragmentado da realidade. No entanto, a escola enfrenta algumas barreiras na efetivação de propostas interdisciplinares, pois essas, muitas vezes, perdem-se no vazio em função do tipo de organização técnico-burocrática escolar e da falta de condições reais para a sua operacionalização por parte dos professores. Ainda em relação ao trabalho com a leitura, percebeu-se que, mesmo com a aproximação dos temas estudados à realidade do alunado, existe grande dificuldade desta escola em superar o modelo proposto na maioria das escolas brasileiras, que ainda concebe a leitura da palavra como fim em si mesma, fazendo com que os estudantes memorizem e repitam as idéias dos textos e/ou que desenvolva um estudo “aborrecido” da gramática nos enunciados. Com isso, não existe uma triangulação de leitor-texto-realidade; ou seja, as idéias veiculadas pela escrita não são aprofundadas e discutidas em sua relação direta com a experiência social dos leitores.

O que se verificou no contexto estudado foi um muito bem intencionado trabalho que ainda não se consolidou de forma a contemplar o que é proposto na teoria. Foi comprovado, no entanto, que existe uma ligação estreita da escola com a comunidade, e o ambiente escolar tem oferecido aos estudantes a possibilidade de atuarem como cidadãos na transformação do seu meio social, pois mesmo através de projetos isolados, os alunos buscam superar as dificuldades comunitárias através de ações integradas, ou seja, são eles que percebem os problemas da comunidade e o discutem com as professoras que, a partir disso, buscam soluções conjuntas. Mes-

mo que o trabalho desenvolvido na escola ainda esteja distante de sua plenitude, não se pode deixar de considerar louvável a atitude dessa comunidade e dessa escola, pois através de projetos como este é possível vislumbrar uma modalidade de educação que contribua, efetivamente, dentro e fora da sala de aula, para a formação de cidadãos capazes de compreenderem, não por conta própria, mas uns através dos outros, a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de/ BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A Formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____/LÜDKE, Menga. **Pesquisas em educação - abordagens qualitativas**. São Paulo/ SP: EPU, 1986.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto Ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Canção das sete cores: Educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. **As Flores de Abril**. Campinas/SP: Autores associados, 2005b.

CAJAL, Irene Baleroni. **Interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos - IN:** COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, Frederick. **Prefácio - IN:** COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se complementam) São Paulo/SP: Autores Associados / Cortez, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura - teoria e prática**. Campinas/SP Pontes, 2004b.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1988.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência - IN: COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) *Cenas da Sala de Aula***. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1993.

_____. **De olhos abertos**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

THEIS, Joachim; O'Kane, Claire. **Children's participation, civil rights and power**. In: GREARY, paul; ENSOR, Jonathan. *Reinventing Development? Translating rights-based approaches from theory into practice*. London: Zed Books, 2005.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTALÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:
www.unioeste.br/saber