

O gênero memorial de leitura e o professor em processo de mudança

Carla Braga¹

Juliana Dias²

Resumo:

O presente trabalho, cujo marco teórico central é a Análise do Discurso Crítica e seus desdobramentos para o ensino, traz uma reflexão sobre a prática do ensino da escrita na pós-modernidade, com ênfase no empoderamento e (re)construção identitária do professor em processo de mudança. Este trabalho parte dos princípios da Conscientização Linguística Crítica (CLC), uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha) que consideram a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, no âmbito ideológico e das relações de poder. A CLC se constrói por meio de um estudo crítico da linguagem, utilizando a Análise de Discurso Crítica como meio para alcançar um discurso emancipatório. A partir destes pressupostos teóricos, apresentamos um relato de experiência com a utilização do gênero Memorial de Leitura (FREIRE, 1989), vivenciada no bojo da educação continuada de uma professora de ensino médio. O foco principal centra-se no diálogo entre a teoria explorada no âmbito acadêmico e a prática do professor em formação. Como resultados, destacamos uma visão mais reflexiva, clara e consolidada, por parte da professora, no tocante à conscientização da agência e empoderamento que estão imbricadas nas propriedades da linguagem, o que refletiu em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Análise do Discurso Crítica, Consciência Linguística Crítica, Educação Docente, Memorial de Leitura, Reflexividade.

Abstract:

This work, which is the central theoretical framework of Critical Discourse Analysis and its implications for education, a reflection on the practice of teaching writing in postmodernity, with emphasis on empowerment and (re) construction of the teacher in the process of change. This study of the principles of Critical Language Awareness (CLC), a proposal for linguists at the University of Lancaster (Great Britain) to consider language as constitutive in relation to society, within the ideological and power relations. The CLC is built through a critical study of language, using Critical Discourse Analysis as a means to an emancipatory discourse. From these theoretical assumptions, we present an account of experience with the use of gender Memorial of Reading (Freire, 1989), lived in the midst of the continuing education of a high school teacher. The main focus centers on the dialogue between theory explored in the academic and practice in teacher training. As results, highlight a more reflective, clear and consolidated by the teacher, with regard to awareness of the agency and empowerment that are embedded in the properties of the language, which reflected in their teaching.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Critical Language Awareness, Teacher Education, Memorial of Reading, Reflexivity.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

² Professora e pesquisadora da Universidade de Brasília Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas (UnB/LIP).

Introdução

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Conscientização Crítica da Linguagem (CLC), apresentamos um relato de experiência com a utilização do gênero Memorial de Leitura (FREIRE, 1989), vivenciada no bojo da educação continuada de uma professora de língua portuguesa de ensino médio. O processo de formação durou sete meses, e o foco principal centrou-se no diálogo entre a teoria explorada no âmbito acadêmico e a prática do professor em formação.

Antes de adentrar em textos mais teóricos sobre a questão do papel protagonista do professor, da leitura, escrita e das identidades socialmente construídas e remodeladas, a professora passou por um processo que resultou na escrita de um memorial de leitura. A partir das experiências descritas no memorial, o trabalho de formação foi direcionado, na tentativa de investigar possibilidades de se alcançar a identidade do professor por meio da formação continuada. Este ideal foi impulsionado por Magalhães e Leal (2003:14 – grifo nosso), ao observar que:

Registra-se total ineficácia nas propostas governamentais de atualização do ensino via novos parâmetros curriculares, em parte devido a forma como se implanta a reforma educacional, desvinculada de um processo prévio de formação de professores – **identidade dos professores continuam tradicionais** – isso significa que as inovações são cosméticas, visando meramente a política de resultados no governo.

O presente trabalho pretende mostrar uma possibilidade para que essa mudança na identidade dos professores comece a acontecer.

1- A análise do Discurso Crítica e as identidades na pós-modernidade

A Análise do Discurso crítica (doravante ADC) foi desenvolvida inicialmente por Norman Fairclough, que a partir da década de 70, baseando-se em Althusser e Gramsci, desenvolveu a Teoria Social do Discurso, que aborda a análise crítico-discursiva de questões sociais. O termo Análise do Discurso Crítica foi usado por Fairclough pela primeira vez, em 1985, e na década de 90, a ADC começou a ser estudada no Brasil, tendo como expoente a professora da Universidade de Brasília, Izabel Magalhães.

Segundo Vieira (2002), na ADC, a análise textual é integrada com a Teoria Social da Linguagem numa perspectiva política e ideológica. Em razão disso, o contexto social é a dimensão fundamental. Fairclough (2001[1992]) defende que o discurso é moldado por relações de poder e ideologias, além de possuir efeitos construtivos sobre identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Ainda segundo Vieira (2002), a abordagem crítica da Análise do Discurso vai além da descrição linguística e procura, sobretudo, interpretar os diferentes discursos à luz do social: “a Análise do Discurso Crítica intui que a prática discursiva, alicerçada na prática social, é o instrumento por excelência para identificar a atuação dos processos sociais do discurso.” (VIEIRA, 2002:150).

Ademais, Emília Pedro (1997:15) postula que a análise crítica do discurso caracteriza-se por sua não neutralidade do investigador e da investigação. Seus objetivos são definidos em termos políticos, sociais e culturais, tratando a linguagem como prática social e ideológica. Igualmente, não negligencia as relações de poder, de dominação e resistência constituídas pelas instituições. Assim sendo, o discurso pode provocar mudanças sociais, já que as alterações nas práticas discursivas refletem em

transformação. Nesse sentido, a ADC tem fins fortalecedores e emancipatórios.

Essa não neutralidade observada por Emília Pedro coaduna com Van Dijk (2012: 114), ao afirmar que os analistas críticos do discurso têm plena consciência de seu papel na sociedade e rejeitam a “possibilidade de uma ciência não valorativa”. Ademais, os analistas críticos do discurso defendem que o discurso acadêmico, além de ser parte de uma estrutura social, são influenciados por ela e produzidos na interação social:

em vez de negar ou ignorar essa relação entre o conhecimento acadêmico e a sociedade, os analistas críticos do discurso defendem que tais relações sejam estudadas e explicadas por si mesmas e que as práticas acadêmicas sejam fundamentadas a partir desse entendimento.

Textos são o principal material empírico da ADC e são entendidos como “partes de eventos sociais, pois tem a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar os conhecimentos, as crenças, as atitudes e os valores” (DIAS 2011:222). Em virtude disso, Giddens (2002), ao explanar sobre as transformações sociais da modernidade tardia, assevera que a modernidade não pode ser separada de suas mídias, o que revela um grande aumento da mediação da experiência. Analisar textos, portanto, permite constituir e reformular práticas sociais. Dessa maneira, conforme sugere Vieira (2002), também é propósito da ADC oferecer um modelo crítico de análise de textos que transcenda análise dos processos de produção e recepção do texto e identifique relações de poder que motivam sua produção.

Segundo Fairclough (2003), discurso é um elemento da prática social fortemente conectado a outros elementos. Portanto, a análise do discurso transcende a análise linguística de textos ao focalizar a estruturação social da linguagem em parceria com

práticas sociais determinadas e específicas. Nesse sentido, a maneira como se analisam textos particulares num viés crítico provoca transformação de âmbito estrutural, refletindo em mudança. Dessa maneira, para o autor, a análise de texto não é vista apenas como análise linguística, pois inclui a análise interdiscursiva, ou seja, ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam.

Conforme dito anteriormente, textos são elementos dos eventos sociais que produzem mudanças, graças aos seus efeitos sociais. De acordo com Fairclough (2003: 8), os textos podem afetar o nosso conhecimento, nossas crenças, atitudes e valores, e, em longo prazo, molda identidades. O autor exemplifica várias esferas da prática social que podem ser afetadas por textos, como relações industriais, mudanças no mundo material ou mudanças na educação. O grande sentido de estudar a linguagem no viés da ADC materializa-se a partir de tais efeitos: os textos têm efeitos que produzem mudança social.

Essa mudança social ocorre na articulação entre os elementos da prática social, recombina os momentos dessa prática. Para análise de tais momentos, Chouliaraki & Fairclough (1999), criam o conceito de articulação, que abrange tanto a análise da interação dos momentos pertencentes a uma prática, como uma análise da relação de internalização entre eles. Chouliaraki & Fairclough (1999:24) consideram que “cada prática pode, simultaneamente, articular juntamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais”.

A partir do conceito de articulação, Fairclough (2003:26-9) sugere que o momento discursivo de uma prática é formado pela articulação de elementos como gêneros, discursos e estilos. O autor postula uma correspondência entre ação e gêneros,

representação e discursos, identificação e estilos: gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente. Gêneros, discursos e estilos relacionam-se dialeticamente entre si e conectam o texto a outros elementos da vida social.

Diante do exposto, as redes do conceito de discurso são tecidas: discurso é um “modo de ação sobre a constituição do mundo, como um modo de representação desse mundo e ainda como um modo de identificação dos sujeitos que interagem no mundo” (FAIRCLOUGH, 2003: 28 *apud* DIAS, 2011:214). Toda essa rede discursiva aponta para a problematização e reconstrução das identidades:

Uma característica impressionante da recente teoria crítica da vida social moderna é o grau que ela foca sobre a linguagem. Linguagem é vista como uma parte importante da vida social moderna e a análise social é correspondentemente orientada para a linguagem em um grau substancial. Antes, teorias sociais eram menos centradas na linguagem - formas clássicas de Marxismo, por exemplo, tem pouco a dizer sobre a linguagem. Essa mudança está acontecendo porque teóricos estão percebendo que a linguagem é a parte mais significativa da vida social ou porque a linguagem tem, na verdade, se tornado uma parte mais significativa da vida social ao longo da modernidade.

(Choularaki & Fairclough 1999:74 – tradução nossa)

A questão da identidade tem sido recorrentemente discutida a partir do reconhecimento de uma mudança nas velhas identidades em declínio e, conseqüentemente, do reconhecimento de um sujeito moderno fragmentado, não unificado como até então se analisava. Essa mudança na concepção de identidades está inserida em um amplo processo de mudanças centrais nas sociedades modernas. A tese fundamental é a descentralização das identidades modernas, o que acarreta questões contraditórias, abordadas por Hall (2000).

O conceito de identidade é bastante complexo e, vem, pouco a pouco, sendo desenvolvido pela ciência social contemporânea. As transformações estruturais que assaltam as sociedades modernas a partir do final do século XX demonstram que as paisagens culturais de gênero, etnia, raça, classe, sexualidade e nacionalidade que, no passado, forneciam sólidas posições para os indivíduos sociais, hoje estão sendo questionadas. Nesse sentido, nossas identidades pessoais são também repensadas, uma vez que o que anteriormente era visto como uma autoidentidade clara e estável, atualmente, é percebida como descentrada e heterogênea.

Desse modo, vivemos hoje transformações profundas não só concernentes ao nosso próprio sentido do 'eu', que se encontra sustentado pelo reconhecimento da fragmentação do sujeito, como também concernentes ao nosso sentido de tempo e lugar, em que a fugacidade e a efemeridade configuram a ordem do dia.

De acordo com Bauman (2001:93), a sociedade pós-moderna envolve seus sujeitos primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor ressalta que a vida é organizada em torno do consumo, orientada pela sedução, pelos desejos e pela ideia de que não existem regras para transformar os desejos de hoje em necessidades de amanhã.

Giddens (2001) aborda, em sua obra "Modernidade e Identidade", alguns aspectos norteadores da reflexão que propomos neste trabalho. Segundo ele, a modernidade é uma cultura do risco em que as certezas da tradição e do hábito foram substituídas pela dúvida e pela transformação do conhecimento em hipóteses. Neste contexto, as noções de confiança e risco são particularmente importantes. A confiança básica está relacionada

com um senso precoce de segurança ontológica, precoce no sentido de ser desenvolvido nos seres humanos em sua mais tenra infância a partir do relacionamento mais primitivo do homem, qual seja, o vínculo maternal, ou o vínculo com aquela pessoa que assume o papel “maternal” de proteção contra ameaças e perigos externos. Quando Giddens se refere ao risco da vida moderna, não quer com isso dizer que a vida na modernidade é mais arriscada que em tempos pré-modernos. Para ele, o risco se liga à contínua construção reflexiva do eu e do conhecimento; isto é, o futuro é constantemente trazido para o presente por meio da reflexividade, acompanhado da incerteza e da dúvida.

Desse modo, na ordem da modernidade tardia, a autoidentidade torna-se reflexivamente organizada, no sentido de que “cada um de nós não apenas ‘tem’, mas vive uma biografia reflexivamente organizada em termos de fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (Giddens, 2001: 20). A pergunta “como devo viver” faz parte do projeto reflexivo do eu baseado em narrativas biográficas coerentes, que são continuamente revisadas.

Outro aspecto importante, destacado por esse autor, refere-se à construção dos sistemas abstratos que dizem respeito aos sistemas de conhecimento técnico que, na vida moderna, afetam profundamente a vida cotidiana dos indivíduos. Os sistemas abstratos encontram-se envolvidos não somente “na ordem institucional da modernidade, mas também na formação e continuidade do eu” (Id. Ibid.:37). É exatamente sobre essa relação entre os sistemas especializados de conhecimentos e construção, e as mudanças na autoidentidade, que me interessa refletir, pois, segundo Giddens, os sistemas especializados, compõem um tipo de mecanismo de desencaixe da modernidade. Tais

mecanismos de desencaixe representam a ideia de descolamento das relações sociais dos seus contextos usuais (em uma visão pré-moderna) e sua rearticulação sob a influência da indeterminação do espaço-tempo, característicos da modernidade. Essa reflexão em torno dos mecanismos de desencaixe sob a forma de sistemas especializados é relevante no sentido de que o tempo e o espaço tornam-se menos importantes diante da validade dos conhecimentos técnicos, independentemente dos sujeitos que deles fazem uso (Giddens, 2001: 24).

Dessa maneira, a questão da identidade e da diferença está, hoje, no centro da teoria social e da prática política, e encontra-se “na tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas sobre identidade” (Woodward, apud Silva, 2000: 12). Uma visão essencialista busca identificar o que existe de universal (a essência) nos grupos sociais; ou seja, procura aquilo que não se altera durante o tempo e que é utilizado para distinguir um grupo de outro. Por outro lado, uma perspectiva não-essencialista de identidade inclui uma reflexão sobre a diferença, enfatizando o caráter flexível e fluido das identidades. A identidade é considerada, então, como construção, como um efeito, instável, fluida, contraditória, inacabada e fragmentada (Silva,2000).

Neste sentido, é importante destacar que tanto a identidade quanto a diferença são produtos culturais e sociais; são criações discursivas e são constituídas por meio da linguagem. A natureza da linguagem que usamos, conseqüentemente, exerce implicações nos modos como as subjetividades são construídas e produzidas, acarretando novas formas de se perceber e de perceber o outro.

Sob a perspectiva não essencialista de identidade, Hall (2001) destaca que os

indivíduos constroem o mundo e a si próprios por meio de uma identidade relacional e instável. Sob esta ótica, a resposta à questão “Quem nós somos” depende dos eventos discursivos dos quais participamos. O autor compreende a identidade como um ato performativo, entendendo os indivíduos não com base em alguma essência, mas como sujeitos que se constituem nos discursos e as identidades como construídas nos eventos discursivos. Assim, a identidade é sempre um “sujeito-em-processo”, uma constituição que nunca cessa, sendo, por isso, permeada pela ideia de resistência, de ruptura e de mudança nas representações discursivas que a configuram.

2- A Conscientização Linguística Crítica (CLC)

Emília Pedro (1997:22) afirma que a finalidade da ADC é de “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação”. Com base nessa afirmação de Pedro, iniciamos esta seção, que tratará da teoria linguística da Consciência Linguística Crítica.

A Consciência Linguística Crítica (doravante CLC) é uma teoria linguística que surgiu na Universidade de Lancaster, a partir da constatação de que os programas educacionais não estavam sendo suficientemente críticos, negligenciando aspectos sociais da linguagem, especialmente no que tange ao relacionamento linguagem e poder (FAIRCLOUGH, 1992). Assim, alinha-se a presente pesquisa, pois apesar de passados mais de 20 anos desde o início dos estudos da CLC na Inglaterra, é de conhecimento geral que o quadro educacional continua deficiente em relação ao trato

com a linguagem.

Desse modo, a CLC possui um caráter intervencionista em direção à linguagem, na medida em que conceitua, em termos de habilidades e técnicas, uma linguagem penetrante que objetiva o desenvolvimento das capacidades linguísticas de forma crítica.

Fairclough (1992) postula que a Consciência Linguística Crítica é construída sobre o estudo da linguagem crítica, análise do discurso crítica e linguística crítica, portanto, adota uma concepção crítica da educação, da instrução e da escolaridade. Sobretudo com as mudanças contemporâneas do papel da linguagem na vida social, deve ser uma prática urgentemente aplicada no contexto do ensino fundamental e médio, por se tratar de um pré-requisito para cidadãos efetivamente democráticos, pois as atividades de conscientização dentro do espaço escolar que a CLC propõe objetivam um discurso emancipatório.

A consciência Linguística Crítica é, eu acredito, um pré-requisito para a cidadania democrática eficaz, e deve, portanto, ser vista como um direito dos cidadãos que deve se desenvolver, especialmente, no sistema educacional.

(FAIRCLOUGH, 1992:3 - tradução nossa)

Clark et al.(1991:14) observa três importantes assuntos que um programa de Conscientização Crítica da Linguagem deve abordar, a saber, conscientização social do discurso, conscientização crítica da diversidade e consciência e práticas voltadas para a mudança (emancipação social). Os mesmos autores também observam que a CLC é formada a partir das capacidades de linguagem existentes e das experiências dos aprendizes, dessa maneira, analisar narrativas de suas experiências autobiográficas

durante o processo de conscientização é pertinente.

A partir do pressuposto que a definição de quem somos, ou melhor, dos nossos modos de ser, está totalmente vinculada nos discursos pelos quais circulamos, os pressupostos da CLC alinham-se com a visão socioconstrucionista da identidade de Moita-Lopes (2003), quando afirma que identidades são construções sociais e, nesse sentido, somos construídos nos encontros interacionais. Desse modo, identidades são constantemente construídas, remodeladas e transformadas a partir dos sentidos que damos às nossas experiências.

Ao atribuir sentidos às relações sociais e às práticas imbricadas nelas, construímos características do eu pessoal e conseqüentemente do eu social. Assim sendo, programas de CLC podem posicionar sujeitos em identidades conforme sua vinculação em um discurso. Nesse sentido, os discursos são instrumentos de reflexão, interpretação e compreensão da vida social (sobretudo na pós-modernidade) e conseqüentemente constroem e reconstróem identidades sociais a partir das informações, da comunicação e produção de sentidos.

3- A pedagogia radical e o intelectual transformador

De acordo com o pensamento de Giroux (1997: 28-9), o papel dos educadores está ligado a como encarar o propósito da escolarização. Quando se encara a escola como esfera pública democrática, construída ao redor de investigações críticas que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana, as bases para o trabalho docente e as formas progressistas de pedagogia são construídas. Nesse sentido, o professor precisa ser

consciente de seu papel enquanto intelectual, que opera em condições especiais de trabalho e que desempenha uma função política e social particular. Acredito que essa deva ser uma marca identitária essencial para um educador: ser cômssciente de que precisa atuar como intelectual transformador.

Giroux (1997) destaca a importância de os professores experimentarem a natureza do trabalho docente de modo crítico e potencialmente transformador, e define professores como intelectuais transformadores. Nas palavras de Giroux (1997: 28-9), o papel dos educadores está ligado a como encarar o propósito da escolarização. Quando se encara a escola como esfera pública democrática, construída ao redor de investigações críticas que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana, as bases para o trabalho docente e as formas progressistas de pedagogia são construídas.

A crise vivida na educação, para o autor (1992:9), está na mudança da natureza do papel do professor e de sua função: o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central. O professor tem-se reduzido ao nível de escriturário, executor de ordens, que ignora experiências e histórias de vida no processo de aprendizagem. Consequentemente, Giroux considera que os professores precisam descobrir em seus estudantes como o significado é ativamente construído através de múltiplas formações da experiência vivida, proporcionando as suas vidas um sentido de esperança e possibilidade. Assim, por meio da ressignificação da experiências pessoais, abrem-se possibilidades transformadoras.

O autor alerta e para a necessidade de repensar e reestruturar a natureza do trabalho intelectual, considerando professores como intelectuais e atores reflexivos que

integram pensamento e prática. Ademais, Giroux (1992) postula que professores como intelectuais devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como ensino e por quais objetivos mais amplos lutam; desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições de escolarização e considerar a teoria educacional em geral – um discurso que emerge de (e caracteriza) uma forma de luta: preocupar-se em preparar os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas.

A partir desta perspectiva o professor como intelectual, segundo Giroux (1992:39-52), realiza tarefas pedagógicas importantes, as quais, destacamos: (i) questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente; (ii) desvelar o papel que a linguagem e o poder desempenham em todos os níveis de escolarização;(iii) construir análises críticas da linguagem, desvelando práticas linguísticas que incorporam formas de poder e autoridade; (iv) desenvolver práticas discursivas alternativas (desafiem modos de pensamento, expressão, ação – apoiar a pedagogia crítica) e (v)legitimar experiências. O resultado é a criação de formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal de professores e estudantes.

Embasadas nesta visão de educação, escolaridade, professor e aluno, iniciamos o nosso trabalho com o Memorial de Leitura, baseado em Freire (1989), que será brevemente abordado na próxima seção.

3- A leitura da palavramundo³ de Paulo Freire: tecendo o gênero Memorial de Leitura

Em a *Importância do Ato de ler*, Paulo Freire (1989:9) inicia sua reflexão afirmando que linguagem e realidade se prendem dinamicamente e que a compreensão do texto a ser alcançada por sua *leitura crítica* implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ainda postula que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando que a posterior leitura da palavra pode ser uma continuidade da leitura. Com esses pressupostos, o autor começa a tecer o gênero textual Memorial de Leitura:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.”

Após tomar distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se constituiu em sua vida, Paulo Freire prossegue o tecer da *palavramundo* ao ir escrevendo suas experiências, desde a primeira infância, passando pelo seu processo de escolarização e sua identidade de professor. Após um relato belíssimo, emotivo, poético e intrinsecamente sociopolítico, Freire (1989:14) observa:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.”

Na conclusão de seu sublime artigo, Freire reitera que as reflexões em torno da importância do ato de ler, implicam sempre em “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (p.14). Nesse sentido, esse maravilhoso exercício pode ser muito útil a formação do professor em processo de mudança, pois perceber, interpretar e refletir

são os primeiros passos para transformar. Na próxima seção, compartilhamos a aplicação do gênero Memorial de Leitura no processo de educação docente.

4- O processo de CLC e o Memorial de leitura: reflexividade e transformação

Ao retomar e por retomar o já-dito, trafegando pelas inúmeras formas de conceber a linguagem e os processos de sua apropriação social pelos sujeitos, impõe-se a necessária explicitação de um posto de observação que dará colorido das lentes com que deslindar seu objeto para dar-lhe um sentido.

(João Wanderley Geraldi, no prefácio de “A escrita e o outro” de Lucília Garcez, 1998)

³ Esta palavra foi retirada de Freire (1989, p. 9): “Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nemsempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo””.

O programa de CLC foi realizado em três momentos: (1) leitura de textos teóricos; (2) reflexão dos textos e prática de leitura opositiva, visando contribuir para a construção de uma consciência de língua que atente para a transformação das relações de dominação de uma pessoas sobre outras, em vista de a consciência ser o primeiro passo em busca da emancipação e (3) aplicação prática: relatos de experiência no ensino de produção de texto publicados em artigos e/ou experienciados em nossa prática enquanto professoras de disciplinas de texto e planejamento de oficinas de texto a serem aplicadas na sala de aula participante.

Restringimo-nos neste artigo, ao relato da primeira etapa da CLC, que resultou no memorial que será analisado ao longo desta seção. Entre a leitura, reflexão e análise do texto “A importância do ato de ler” de Paulo Freire (1989) e a produção do memorial, totalizou-se um período de 31 dias (de 25 de maio a 16 de junho de 2013), de um programa de CLC de sete meses.

A análise do Memorial produzido pela professora-colaboradora será delimitada às pressuposições encontradas no texto, que possam direcionar o processo de formação continuada, de modo que abra os caminhos para o programa de CLC trabalhar a partir de suas experiências particulares, atingindo, dessa maneira, a identidade da professora.

Com o ideal de buscar afetar a identidade do professor no âmbito da educação continuada, iniciemos a análise de alguns trechos do memorial da professora em formação, intitulado “Minha viagem pela leitura”:

Trecho1	Comentário e direcionamento
Caixas de papelão, revistas de costura, livros de alfabetização, diário de classe, mais livros didáticos de Ciências e Matemática, lápis de cor, borracha, tesoura, restos de tecido, bonequinhos fofos...	Por meio de uma sequência de substantivos, a autora constrói o seu cenário de infância. A construção nominal, repleta de substantivos concretos, materializa o pensamento essencialmente concreto de

Estes eram os brinquedos que compunham a minha caixa no canto da sala de minha casa, a casinha da lagoa.	uma criança, que constrói seu mundo em objetos que se podem tocar. Esse trecho pode abrir a possibilidade de o formador fazer um exercício de reescrita, pedindo que a professora traduza suas aulas/ práticas pedagógicas numa sequência de substantivos. Assim, identificam-se os focos de trabalho e aprimoramento e potencializam-se os sucessos.
--	---

Trecho 2	Comentário e direcionamento
Descobri muito cedo que livro é o melhor brinquedo e que ler era a melhor coisa do mundo, pois mesmo que eu não soubesse decifrar as palavras, entendia tudo a minha volta: a dedicação e o trabalho duro de meu pai com a terra, a determinação da minha mãe em oferecer o melhor para nós, os cuidados e mimos, a rigidez das regras, os limites, as descobertas do mundo pelos olhos dos meus dois irmãos.	A professora materializou, nesta experiência, a leitura que antecede a leitura da palavra, a palavramundo. Mesmo sem conhecer palavras, aprendeu sobre limites, a valorizar o trabalho e descobrir coisas. Possibilidades para o formador: refletir sobre a postura docente, que também pode ensinar sem palavras escritas: limites, direcionamento, dedicação, determinação e admiração.

Trecho 3	Comentário e direcionamento
----------	-----------------------------

<p>Desse alimento chamado fé, abro aqui um parágrafo para explicar melhor. Venha comigo leitor e reveja uma cena de cidadezinha de interior. Domingo bem cedo, os sinos gritam: venham povo à igreja rezar. O Pe. veio de longe, a reza vai começar. Gente simples, velhas em sua maioria. Corações sedentos de esperança e barrigas agoniadas de fome. Era preciso jejum, se quisesse bem comungar. Tenho tanta fé na oração, na presença de Deus como único criador de tudo, que a primeira nota que eu toquei no violão aos 9 anos foi mi maior de uma canção que dizia: “Minha luz é Jesus e Jesus me conduz pelos caminhos da paz”. Até hoje vejo Jesus como o grande sol da justiça. Aprendi a conjugar o verbo crer. Eu creio em Jesus!</p>	<p>Seu total comprometimento com a fé em Jesus, ao afirmar “Eu creio em Jesus”, materializados linguisticamente na primeira pessoa do singular e na conjugação do verbo no presente, pode refletir em sua prática, no sentido de se comprometer com a formação dos alunos. É interessante, que neste trecho ela convida o leitor para sua “viagem” com muita imperatividade: (uso do ‘venham’, ‘venha’). Sua postura agregadora, interacional e de aceitação deve fluir, também, em sala de aula. Pode ser um ponto de partida para o formador trabalhar questões de interação entre ela e seus alunos.</p>
--	---

Trecho 5	Comentário e direcionamento
Trecho 4	Comentário e direcionamento
<p>Nas tantas tardes que ficava em casa com meus irmãos, posso sentir o cheiro da chuva, o barulho da água que escorria pela rua e pelos banhos escondidos que tomávamos no quintal enquanto mamãe trabalhava na escola ao lado e tranquila imaginava que estávamos bem quietinhos no tapete assistindo sessão da tarde. Quantas brincadeiras e peraltices: adedonha, amarelinha, bandeirinha, casinha de boneca, panelada, pic e esconde, latinha de leite com corda amarrada nos pés, polícia e ladrão, desenho e resposta, colagens no papel, decalque de desenhos, boneca, criar brinquedos, fazer cavernas nos matos ao redor de casa, montar álbum de figurinhas com rótulos de produtos de higiene pessoal. Quantas palavras são necessárias para se ter uma infância feliz? Aprendi uma, que resume todas: simplicidade.</p>	<p>Neste trecho destaco a parte final: “Quantas palavras são necessárias para se ter uma infância feliz? Aprendi uma, que resume todas: simplicidade.”. O vocábulo “palavras” está imbuído de ação. Palavras materializam-se em ações e sentimentos. Para o formador, é um gancho ideal para trabalhar concepções de linguagem e conscientizar do poder que a palavra traz consigo e como isso irá refletir no dia a dia do fazer pedagógico.</p>

<p>Tudo era tão escasso e de difícil acesso financeiro e logístico que, por exemplo, para comer uma maçã era preciso realizar um ritual: esperar papai receber o salário e encomendar quatro unidades para o Srº Rosalvo que trazia de cidades distantes. Iogurte, refrigerante, pêra, achocolatado, azeitonas, tudo tão distante da nossa realidade, que acabava virando matéria prima para os nossos sonhos. Lembro-me de uma aquisição que papai fez com o seu primeiro salário de um concurso temporário para trabalhar no IBGE: a compra de uma geladeira a vista. Nossa aquele momento da chegada da geladeira pela primeira vez na minha casa foi sensacional. Estávamos todos reunidos esperando ansiosos gelar um litro de tubaína, o mais famoso refrigerante daqueles tempos. Quando acabamos de almoçar, meu irmão mais velho chegou a pedir um brinde e uma oração pela alegria daquele dia. Li pela primeira vez a palavra,</p>	<p>A realização não foi ‘lida’ pela professora por causa, somente, da aquisição do bem material (no caso, a geladeira). A realização só se materializou na palavramundo quando se agregou a <i>comunhão</i> com os familiares e um vínculo (oração) foi criado. Percebe-se uma característica pessoal, que foi confirmada ao longo dos demais encontros de formação: essa professora ‘funciona’ muito bem em parcerias. Gosta de aprender “com gente”. Todo o tempo, durante os sete meses de pesquisa ela se esforçava para unir as colegas de trabalho, fazer projetos e planejar ações conjuntas. O formador, ao detectar este tipo de característica pode promover contextos de trabalho em equipe e atividades interdisciplinares, pois está clara a pré-disposição da professora, em todo o memorial.</p>
---	---

realização.

Trecho 5	Comentário e direcionamento
----------	-----------------------------

<p>Mas, a minha vida não era sempre um mar de rosas...Ter a mãe como professora também era algo perigoso: se todos os meus coleguinhas soletrassem uma palavra errada, tudo bem, vamos tentar de novo. Mas se fosse a filha da professora, havia um acordo tácito dentro dos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que lhe dava a permissão de puxar as minhas orelhas na frente dos meus colegas. Por causa dessa vontade de acertar para não ser envergonhada publicamente, recordo-me das várias tardes que passei treinando exaustivamente a lição de casa, que na alfabetização eram pequenos textos apresentados pelas cartilhas sobre uma determinada letra e sua família, ou seja, o B, era ba-be-bi-bo-bu e sua lição começava assim: A babá e o bebê brincam de bola e balão. Aprendi rapidinho a palavra determinação.</p>	<p>As identidades de sua mãe (mãe e professora) pressionavam-na para um desempenho acima da média. Todavia, sua reação foi positiva. Desafios são motivadores. Mostra abertura para mudanças. Para o formador, abrem-se possibilidades de incentivar voos mais altos e projetos mais grandiosos. A propósito, ao final da pesquisa, a professora foi convidada para liderar um projeto de leitura na escola.</p>
--	--

Trecho 6	Comentário e direcionamento
<p>As lembranças mais doces e ternas das minhas viagens pelo mundo da leitura foram os momentos de contato com a literatura clássica. Como era gratificante desvendar o título do livro Chapeuzinho vermelho. E a bela adormecida!!! Cheguei a ajudar uma colega várias vezes à organizar a sua casa para ter o direito de manusear o quanto quisesse um livro da Branca de neve, que tinha umas gravuras em imagem dimensional. Aquelas eram as asas que faltavam-me para voar. E exatamente nesse momento de descoberta do mundo letrado, vem um recorte de memória fascinante. Eu estava sentada na mesa, pintando uma ficha de leitura com tanto capricho que as letras eram desenhadas com o maior cuidado. E o clímax dessa visão foi poder recriar um final para a história lida. Foi nesse dia que descobri a palavra transformação.</p>	<p>Criar novos finais para as histórias infantis aponta para uma leitora ativa, que se posiciona também como autora e interage com o texto. Mostra protagonismo e agência e abre novas possibilidades. Este exercício da infância pode estender-se à prática de sala de aula e à realidade educacional em que a professora está inserida, além de sua identidade: criar novos “finais” para as mesmas histórias implica em experiências e re-experiências com textos, passeando por discursos e gêneros que transformam práticas, valores, crenças e constroem novas identidades.</p>

Trecho 7	Comentário e direcionamento
<p>Como a minha mãe foi sempre um modelo de mulher para mim, comecei tão logo a idealizar um projeto de escola no fundo de casa para ensinar outras crianças a ler. Agora na minha fantasia eu era a professora que poderia ajudar outras pessoas a transformar suas realidades através da leitura. O nome da minha escola era Casinha Feliz. Eu pintava na parede do muro com cal, este nome bem grande. Criava diário, ficha de planos, cartazes, jogos, cantinho dos livros, entre outras ideias. Chamava as minhas vizinhas e a brincadeira começava. Repetia direitinho o que as minhas professoras faziam. Contudo o que acho mais interessante é que acabava ajudando-as de verdade.</p>	<p>Este trecho aponta para a criação de um vínculo, que antecede a aprendizagem e a mudança. Brincadeira, leveza, prazer também são necessários para o professor criar vínculo com os alunos e realmente ser instrumento para mudança. O nome da escola imaginária criava uma atmosfera de aceitação e alegria, que não deve faltar na sala de aula. Re-experenciar este momento pode renovar as práticas da professora, como realmente aconteceu nesta pesquisa: depois do memorial, uma de suas aulas foi ao ar livre, num clima bem especial, e houve muita produção.</p>

Trecho 8	Comentário e direcionamento
<p>Meu sonho de criança virou realidade. Longe de casa, fui para Barreiras buscar concretizar minhas expectativas quando optei pelo curso de Magistério aos 15 anos. Dediquei-me intensamente ao curso, estágio, relatórios, artigos, análise crítica, fichamento, debates, estágio final... Percebi o impacto do conhecimento adquirido às custas de muita prática, humildade e respeito ao conhecimento das professoras regentes. Mudei várias vezes a maneira de ensinar, a fim de realmente chegar ao meu aluno, entender o seu modo de aprender e evoluir mais degraus. Percebi que sem as palavras família, educação, simplicidade e determinação apreendidas tão cedo, não conseguiria chegar a nenhum dos meus objetivos de vida, porque elas criaram em mim o que sou, são minha essência.</p>	<p>No final do trecho ela retoma todas as palavras que representaram sua leitura de mundo anteriormente (família, educação, simplicidade e determinação) o que a impulsiona para uma nova etapa. Esse deve ser um processo sem-fim e constante na vida do professor, pois potencializa os acertos e há fortalecimento a partir dos erros. A partir deste memorial, a professora teve o desejo de escrever sobre as experiências da sala de aula, a fim de ressignificá-las. Inclusive, demonstrou a intenção de escrever um artigo contando do seu processo de mudança.</p>

Trecho 9	Comentário e direcionamento
Uma dadora de aula ou uma transformadora social? O que posso fazer dentro das possibilidades que se abrem para mim quando estou em sala? Poderia escolher!	Destacamos: “aprender a ser, lendo o mundo”. A linguagem como sistema simbólico, capaz de atingir identidades foi inscrita em sua vida por meio de suas

Escolhi. Vou através do ensino da língua materna oportunizar meus alunos a não deixarem ser vencidos pelo medo, pela opressão e nem tampouco pela alienação. Vamos ler, discutir, compreender, e colocar-se num lugar seguro de nossas raízes, mostrar o que somos, fazer valer a pena cada minuto na escola. Garantir a funcionalidade do tempo no seu aspecto mais imensurável: aprender a ser, lendo o mundo. Afinal, quem pode nos medir?	experiências. Com a escrita do memorial isso veio à tona e renovou seus ideais. As aulas mudaram de tom e ficaram mais contextualizadas com a sociedade e a postura de neutralidade perdeu a força em suas práticas.
---	--

Destacamos agora, um trecho do final do memorial da professora-colaboradora, pois, em uma das notas produzidas durante o trabalho de campo, a professora disse que sabia que não era capaz de mudar ninguém. Todavia, com o andamento do processo de CLC, na produção do memorial de leitura, já na quarta página escrita, ela escreveu:

“... eu confesso que creio no poder da transformação a partir da leitura. Já desejei mudar o mundo, mas se hoje apenas um dos meus tantos alunos, ou uma das minhas duas filhas conseguirem perceber o quanto é maravilhoso e gratificante essa viagem pela leitura, já estarei recompensada”

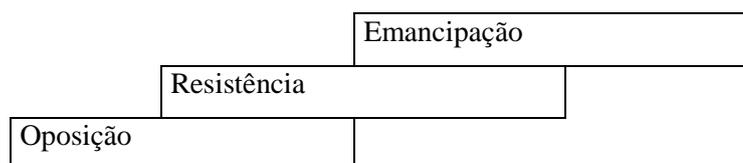
Da mesma forma que Freire (1988:7) constatou que, “ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial”, a professora-colaboradora se re-experenciou na produção de seu memorial, tomando distância e refletindo com mais profundidade sobre suas experiências, o que a levou a uma mudança de postura. Ao lembrar a importância do ato de ler em sua vida e o quanto ela foi transformada por isso, teve consciência de que a leitura pode mudar, sim, a vida de pelo menos um de seus alunos.

Após o encontro que sucedeu a produção do memorial, a professora fez o seguinte comentário, após ser questionada sobre o que achou do processo de produção do memorial de leitura, baseado em Paulo Freire:

Eu gostei muito... Eu não sei, eu fiquei em dúvida em dois parágrafos, se eu colocava o final daquele jeito e o segundo parágrafo fala sobre a fé, mas algo também meu, eu tinha que explorar né, e até nesses dois parágrafos, eu pensei de fazer todos os outros parecidos, que é tentar conversar com o leitor, brincar, tentar né, porque eu tenho dificuldade eu acho, de escrever, mas eu adoro escrever, eu sempre gostei de ler. Eu tenho cadernos e mais cadernos, assim, de criança, né, de quando eu pegava todo dia, diário, eu escrevia direto. Caderno, eu começava a escrever e escrevia tudo o que eu estava sentindo. Minhas dificuldades em casa, minha incompreensão, minha raiva, minha tristeza, minhas alegrias. Mais para frente, aquilo tudo ali foi amadurecendo. Eu sou aquele memorial que eu fiz. Eu acho que ali está a minha cara, eu sou daquele jeito, maluquinha, avexada, apressada, mas bem assim.

Ivanic (1997:309) ressalta ainda que, segundo Giroux, a emancipação tem a ver

com oposição e resistência, a primeira significando pensar ao contrário das regras estabelecidas, negando-as e valorizando seu oposto; e a resistência como pensar diferentemente na tentativa de modificar toda a estrutura. Podemos visualizar assim:



A partir dessa escada, discorramos sobre este comentário:

Ao iniciar sua fala, a professora mostra um pouco de insegurança: “*Eu gostei muito... Eu não sei, eu fiquei em dúvida em dois parágrafos, se eu colocava o final daquele jeito e o segundo parágrafo fala sobre a fé*”. Apesar de afirmar que gostou, em seguida mostrou dúvidas sobre seu discernimento e desempenho na atividade. Este trecho mostra focos de *oposição*.

Todavia, em seguida, ressalva, privilegiando suas experiências e se justificando a partir delas: “*mas algo também meu, eu tinha que explorar né?*”. A oposição dá lugar à *resistência*.

Finalmente, afirma: “*Eu sou aquele memorial que eu fiz*”. Suas experiências foram ressignificadas e a identidade se fortificou, apontando para pretensas mudanças. Nuances de *emancipação* começaram a se formar.

Durante as etapas desse processo, nuances de transformação identitária foram sendo percebidas. A partir do pressuposto que a definição de quem somos, ou melhor, dos nossos modos de ser, está totalmente vinculada nos discursos pelos quais circulamos, concordamos com a visão socioconstrucionista da identidade de Moita-Lopes (2003) quando afirma que identidades são construções sociais e, nesse sentido,

somos construídos nos encontros interacionais. Desse modo, identidades são constantemente construídas, remodeladas e transformadas a partir dos sentidos que damos às nossas experiências.

6- Considerações Finais

Este trabalho procurou direcionar novas pesquisas sobre a educação docente. Diante do quadro educacional brasileiro, é imperativo que a identidade do professor seja objeto de estudo e reflexão, rumo a uma educação emancipatória. Conscientizar professores e alunos das propriedades emancipatórias da linguagem poder ser um caminho que se abre rumo a uma educação fortalecedora.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Globalização. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. CASTELLS, M. (1999). Information technology, globalization and social development: United Nations Research Institute for Social Development discussion paper No. 114. www.unrisd.org.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press. 1999.

CLARK et al. Critical Language Awareness – a critical review of three current approaches to language awareness. In: Language and Education, Vol. 4, nº 4, 1990.

DIAS, J.F. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v 12 (2), UnB: 2011, p. 213-246

FAIRCLOUGH, N. (ed.) Critical Language Awareness. Harlow: London, 1992

FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse – textual analysis for social research. Routledge: London, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Coordenadora de tradução: Izabel

Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIDDENS, Anthony. Introdução. As consequências da modernidade. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991, p. 11-37.

GIDDENS, Anthony. Os contornos da alta modernidade. Modernidade e Identidade. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 17-60

GIDDENS, Anthony. Os contornos da alta modernidade. Modernidade e Identidade. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, H. A. Escola crítica e política cultural. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. A identidade em questão. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IVANIC, R. Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

MAGALHÃES, Izabel & LEAL, Maria Christina D. (Orgs.). Discurso, gênero e educação. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: . Discursos de identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-34.

VIEIRA, Josênia A. As abordagens críticas e não críticas em Análise do Discurso. In.: SILVA, Denize Helena Garcia da & VIEIRA, Josênia Antunes (orgs). Análise do Discurso. Brasília: Ed Plano, 2002.