

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LUCY APARECIDA MELO ARAUJO

**ENSINAR E APRENDER A LER PELA
REINTERPRETAÇÃO DE HERANÇAS CULTURAIS**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2016**

LUCY APARECIDA MELO ARAUJO

**ENSINAR E APRENDER A LER PELA
REINTERPRETAÇÃO DE HERANÇAS CULTURAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof^a. Doutora Jeni Silva Turazza.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

Data da defesa: _____ de _____ de _____

Resultado: _____

Autorizo, para fins exclusivamente acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos foto copiadores ou eletrônicos.

Ass. _____ de _____ de 2016.

*É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Especialmente à minha orientadora Professora Dra. Jeni Silva Turazza, por me alimentar o espírito, a mente e o corpo... E por suportar as minhas angústias durante o processo.

Às professoras Dras. Paula Pinho Dias e Dieli Vesaro Palma, pelas importantes contribuições apresentadas durante a Banca de Qualificação.

À minha filha, Luciene, e aos meus pais, Domingos (in memoriam) e Catharina, pelo amor incondicional.

A todos aqueles que, com seu coração de mãe e com sua generosidade, acolheram, incentivaram, contribuíram e comemoraram.

À FUNDASP/PUC-SP pelo incentivo financeiro.

E, principalmente, Àquele que, envolvendo a tudo e a todos, deu-me saúde, forças e resiliência para enfrentar os obstáculos e atingir meus objetivos. Obrigada, meu Deus...

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado foi desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e situa-se na linha de pesquisa *Ensino, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa*. Trata-se de um campo de estudos referente à Educação Linguística, seja quanto à sua modalidade oral, quanto escrita. Os textos orais e escritos, considerados os recursos léxico-gramaticais, possibilitam a análise do repertório dos seus interlocutores, que, embora separados no tempo e no espaço, participam do processo de interação comunicativa. A título de exemplificação, selecionou-se um corpus sobre cuja origem situa-se na civilização do oral: um conto intitulado "A moça que tinha coração de mãe", que tem suas raízes no folclore rodesiano. A análise proposta terá como base a linguística sócio-cognitiva interacional, que compreende o texto como produto dos processos de produção de sentidos e o ato de ler e escrever como interações entre um sujeito que produz o texto e outro que o recebe e o reconstrói. Tanto o texto quanto os sujeitos são reconstruídos nesse processo de interação, que deve levar em consideração as condições sócio-histórico-culturais em que o texto foi produzido, bem como aquelas em que foi recebido pelo leitor. Os estudos sobre os processos de produção textual-discursivos propõem uma abordagem das práticas de linguagem orientada pelos pressupostos por meio dos quais os textos sejam focalizados/estudados e analisados numa dupla dimensão: como textos-produtos e como textos-processos. Trata-se, portanto, do modelo de interação mediada à distancia e não da denominada interação face a face. A pesquisa, portanto, atribui relevo aos processos de representação registrados em língua escrita e incide sobre a produção de sentidos pelo exercício das práticas de linguagem delimitadas à leitura.

Palavras-chave: léxico, ensino-aprendizagem, leitura significativa, Educação Linguística

RESUMÉN

La presente Tesis de Maestría fue desarrollada en el Programa de Estudos de Pós-Graduados em Língua Portuguesa en Pontifícia Universidade Católica de São Paulo y se ubica en la línea de investigación: Enseñanza, Lectura y Escritura en la Lengua Portuguesa. Se trata de un campo de estudios relacionado con la Educación Lingüística, sea en cuanto a su modalidad oral o escrita. Los textos orales y escritos, considerados los recursos léxico-gramaticales, permiten el análisis del repertorio de sus interlocutores, que, aunque separados en el tiempo y espacio, participan en el proceso de comunicación interactiva. A modo de ejemplo, se seleccionó un corpus sobre cuyo origen se remonta a la civilización oral: un cuento titulado "La chica que tenía el corazón de madre", que tiene sus raíces en el folclore rhodesiano. Se justifica la elección del corpus ante la necesidad de entender la aportación de la matiz cultural de las civilizaciones africanas al proceso de formación de la cultura brasileña. El proceso de identificación de la formación cultural e ideológica - dos perspectivas mediante las cuales las instituciones educativas públicas orientan las prácticas educativas - se hace necesario a fin de que una de estas concepciones no abarque a la otra. El análisis propuesto se basa en la lingüística sociocognitiva interaccional, que comprende el texto como un producto de los procesos de producción de sentidos y el acto de leer y escribir como interacciones entre un sujeto que produce el texto y otro que lo recibe y lo reconstruye. Tanto el texto como las asignaturas se reconstruyen en el proceso de la interacción, que debe tener en cuenta las condiciones sócio históricas y culturales en las que se produjo el texto, así como aquellas en las que fue recibido por el lector. Los estudios sobre los procesos de producción textual y discursiva proponen un acercamiento a las prácticas lingüísticas guiadas por los supuestos mediante los cuales los textos sean enfocados/ estudiados y analizados desde una doble perspectiva: como textos/productos y cómo los textos/procesos. No se trata, por lo tanto, del modelo de interacción denominada cara a cara, sino de la mediada a distancia. La investigación, por lo tanto, pone de relieve los procesos de representación registrados en el lenguaje escrito y se centra en la producción de sentido a través del ejercicio de las prácticas del lenguaje delimitadas a la lectura. Se adoptó el procedimiento teórico y analítico con el fin de presentar propuestas de estrategias de lectura de las cuales resultaron en un modelo de análisis. A continuación, a modo de verificar la validez de los resultados de los análisis, se planteó una propuesta didáctica, con el objeto de desarrollar las habilidades de producción de sentidos, considerando contemplar una lectura significativa, anclada en las estrategias léxico-gramaticales.

Palabras clave: léxico, enseñanza aprendizaje, la lectura significativa, Educación

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E CULTURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	15
 1.1 Considerações Iniciais	15
1.2 A Construção da Linhagem Humana pela Linguagem	19
1.3 O Resgate da Linhagem Humana pela História da Educação	25
1.3.1 A Educação Difusa das Sociedades Tribais na Civilização do Oral	27
1.3.2 A Educação Formal das Sociedades da Civilização da Escrita Ocidental	32
1.3.2.1 A Educação Greco-Romana.....	34
1.3.2.2 A Fundação da Educação Formal	36
1.3.2.3 A Fundação da Educação da Civilização Romana.....	40
1.3.2.4 A Fundação da Educação pelo Marco da Civilização Religiosa	42
1.3.2.5 A Educação pelo Marco da Civilização Laico-Religiosa e as Escolas Modernas	47
1.4 A Educação Brasileira pelo Marco da Colonização Portuguesa	49
1.4.1 A Educação Brasileira para Além dos Limites da Colonização Europeia ...	54
1.5. Algumas Considerações Finais	59
 CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E LEITURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	61
 2.1 Considerações Iniciais.....	61
2.2 Perspectivas Teóricas e o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil Moderno.	63
2.3 A Reinterpretação do Objeto de Estudos da Ciência da Linguagem e do Ensino das Línguas	66
2.3.1 Os Modelos Cognitivos: processamento de informações e produção de conhecimentos.....	72
2.3.2 Os Modelos de Organização e Ordenação de Conhecimentos Prévios da Memória	75
2.3.2.1 Os Frames e os Scripts	76

2.3.2.2 O Script: um modelo sequencial de conhecimentos verbais.....	78
2.3.3 O Modelo Cognitivo de Interação Comunicativa	81
2.4 As Práticas de Leitura e Reconstrução de Velhos Conhecimentos de Mundos	86
2.4.1 A Releitura de Velhas Leituras: interpretação e recontextualização	91
2.4.2 A Leitura Significativa da Educação dos Tempos Modernos	94
2.5 Algumas Considerações Finais	97
 CAPÍTULO 3 - LEITURA SIGNIFICATIVA: O MATIZ CULTURAL AFRICANO NA FORMAÇÃO DO BRASILEIRO	 99
3.1 Considerações Iniciais	99
3.2 O Texto Constitutivo do Corpus	102
3.2.1 Procedimentos de Análise: A Transmutação do Texto-Produto em Texto-Processo pelo Ato da Decodificação Significativa	104
3.2.2 As Regras e as Estratégias de Produção de Sentidos.....	106
3.2.3 Síntese de Procedimentos de Análise: a Transmutação do Texto-Produto em Texto-Processo	108
3.3 O papel do leitor colaborador e a construção da unidade temática	118
3.4. A Construção de um Modelo de Proposta Didática da Leitura Significativa ..	120
3.4.1. A pré-leitura do texto-base	122
3.4.2 A leitura do texto-base	125
3.5 Algumas Considerações Finais	130
 CONCLUSÃO	 132
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação está situada na interface das linhas de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e História e Descrição da Língua Portuguesa* do Programa de Estudos Pós Graduated em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma vez que tem como tema os processos de representações de conhecimentos de mundo que são expressos pelos usuários da língua portuguesa idiomatizada pelo povo brasileiro. Trata-se de uma pesquisa que problematiza a relação necessária entre Educação e Cultura, levantando a seguinte questão: de que maneira a Educação - mais especificamente a Educação Linguística - associa-se à produção e transmissão de conhecimentos e/ou saberes, por meio das quais os homens são capazes de produzir cultura?

Delimitado o campo da Educação Linguística, dada a sua importância na área do ensino-aprendizagem significativo da língua portuguesa, priorizou-se o ensino das práticas de leitura de textos escritos. Orientando-se por bibliografia do campo das ciências sociais ou do homem, privilegiou-se aquela da vertente sócio-cognitivo-interacional que, proposta pelos estudiosos da linguagem, busca focalizá-la pela perspectiva da teoria da ação, concebendo-a como processo de que resultam diferentes e variados produtos, ou seja, os textos resultantes das práticas textual-discursivas. Para tanto, considera uma perspectiva inter e/ou multidisciplinar para o tratamento da língua em uso, situando os elementos linguísticos como recursos por meio dos quais seus leitores atribuem sentidos aos significados sócio-cultural-históricos e ideológicos aos textos que leem de modo significativo.

Por meio dessa leitura significativa, buscou-se identificar os conhecimentos históricos/culturais, psicossociológicos, etnolinguísticos e linguísticos, dentre outros, que possibilitassem a ampliação dos conhecimentos prévios desse pesquisador. Tais conhecimentos facultam-lhe qualificar o exercício proficiente do papel social de professor de língua portuguesa, ocupado por ele no mundo do trabalho. Tendo em vista esse propósito, essa pesquisa apresenta como objetivo geral: estender o grau

de compreensão da relação necessária entre educação e cultura e contribuir com a implantação de projetos no campo da Educação Linguística, visando ao ensino proficiente da leitura de textos escritos.

Os estudos sobre a leitura sob o prisma sóciocognitivo-interacionista propõem uma abordagem das práticas de linguagem orientada pelos pressupostos por meio dos quais os textos sejam focalizados/estudados e analisados numa dupla dimensão: como textos-produtos e como textos-processos, respectivamente. O texto-produto, quando registrado em língua escrita, é compreendido como aquele resultante dos processos de composição textual-discursiva, cujo interlocutor-leitor a ele só terá acesso em um tempo posterior – muitas vezes após vários anos – aquele referente ao tempo da sua composição escrita por um interlocutor-escritor, situado em lugar e tempo diferenciado daquele do produtor-leitor. Trata-se, portanto, do modelo de interação mediada a distância, pela qual o homem se socializa, partilha seus conhecimentos de mundo, compartilhando suas histórias, seus saberes e se construindo como pessoa, dentre outros indivíduos que se organizam como grupos sociais de uma comunidade linguística. Torna-se, na sua condição de pessoa, capaz de criar “coisas no mundo” e dizer esses mundos por ele criados, aos “seus outros, ou um para o outro”.

Nesse sentido, e considerada a amplitude do tema, fez-se necessário delimitar os conhecimentos, acima pontuados. Atribuindo relevo a conhecimentos de mundos delimitados pelo exercício do papel social do homem brasileiro, retomou-se representações que incidem sobre matizes culturais africanos que, tanto quanto os indígenas, quanto aqueles do português ibérico, qualificam e identificam “o ser brasileiro” - “o novo homem do novo Continente da América”. Moldado e modalizado nas/pelas raízes históricas dos matizes da cultura desses outros povos, o brasileiro é todos eles e, ao mesmo tempo, nenhum deles, emergindo do caldeamento de que se origina um povo mais miscigenado do que qualquer outro que se pudesse até então conhecer, pois:

Os cristãos que foram a base do povo português originário já haviam conhecido a sujeição mourística – o que os acostumara a viver com povos de outras raças. (...) já havia práticas amorosas com moursas de grande formosura (...) De moursos e africanos e asiáticos a distância já

não era grande, e o próprio Camões provou o gosto por ligações exóticas. (...) No Brasil, a coisa continua a larga, começando com os aborígenes. E a história subsequente do Brasil tem sido, até hoje, a mais completa confusão racial, sem maiores problemas. Não somente homens e mulheres de todas as raças se amaram para, graças a isso, formar o povo brasileiro – há um enlace universal de cultura. (TORRES, 1973, p.3)

Evidencia-se, dessa forma, a impossibilidade de se qualificar quaisquer uns desses povos, em detrimento de outros, pois trata-se de um povo gestado, nascido, criado produzido e reproduzido no ou pelo caldeamento da inter e multiculturalidade. É, nesse sentido, segundo Ribeiro (2006), impossível afirmar qual é a identidade do brasileiro: ele é um homem incomum, formado por todos os outros, de todos os matizes culturais inscritos nas raízes da história de todos os homens do mundo. Quem ele é? Ninguém, responde o autor.

Essa formação, necessariamente, deve ser compreendida como aquela responsável pela fecundação, gestação e nascimento de uma outra comunidade humana que não só carrega consigo um novo modelo de representação de velhos conhecimentos de mundos, mas também de suas recontextualizações. Para o autor, essa recontextualização deve atender às necessidades dos nossos tempos modernos que exigem reinterpretações dos processos da formação histórica do povo brasileiro, dentre outros que também foram colonizados, de modo a que essas reinterpretações possam vir a ser compreendidas como desvios de velhas histórias que habitam a memória histórica de seus atuais habitantes.

Embora as variações referentes aos usos das línguas humanas devam ser consideradas por meio de estudos da sociolinguística, da etnolinguística e da psicolinguística, no Brasil, essas variações privilegiaram investigações delimitadas apenas ao campo da sociolinguística e da psicolinguística – essa a partir da década de 1980, aproximadamente. Nesse contexto, as variações etnolinguísticas foram relegadas a um segundo plano; razão pela qual os programas de ensino das Faculdades que respondem pela formação dos nossos professores e de outras profissões no campo das ciências do homem, privilegiam resultados de investigações organizados e propagados por uma perspectiva sócio-cognitivista e/ou

ideológica. Aquelas referentes aos estudos etnolinguísticos, embora articuladas aos sociolinguísticos e psicolinguísticos, não têm o merecido relevo nos conteúdos curriculares dos programas escolares e tampouco no material didático usado como suporte desse ensino, ou seja, são ensinadas de modo assistemático ou aleatório.

Justifica-se, assim, a necessidade de investigações sobre o estudo do tema e, consequentemente, as contribuições para a formação do professor da nossa língua materna, em nossas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio sobre o caldeamento que deu origem ao novo homem da América brasileira: um europeu-ameríndio e/ou africano, ou um negro-europeu e/ou indígena, ou um indígena-negro-europeu.

Para que se atinja o objetivo geral, estão materializados no corpo desta Dissertação em três capítulos, três objetivos específicos:

- Abordar a relação necessária entre educação e cultura, diferenciando civilização e cultura na sua relação com a ideologia, de modo a privilegiar as representações dos conhecimentos humanos, buscando por uma perspectiva histórica da vertente sócio-etnográfica ou antropossocial, as transformações vivenciadas pelos humanos de que resultaram a sua mudança de estado no mundo: um animal que se fez um ser social.
- Ampliar os processos de compreensão da leitura de textos escritos, de modo a contemplar os modos de ler significativamente essa modalidade ou tipo de texto qualificado pelo gênero narrativo, atribuindo relevo ao seu modelo de representação, de sorte a contemplar um texto narrativo da cultura africana;
- Analisar um conto de tradição oral africana, a partir de procedimentos analítico-interpretativos, que servirão de base para que se elabore uma proposta didática que oriente o professor de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental II na formação proficiente de seus alunos, por meio de estratégias de leitura significativa.

O procedimento para este último capítulo implicou a seleção de um corpus, cuja escolha recaiu sobre um texto de tradição oral intitulado "A moça que tinha coração de mãe". Trata-se de um conto que faz parte do folclore rodesiano, fruto de uma transfusão de culturas e crenças religiosas entre as civilizações africanas e egípcias, dentre outras. Portanto, não basta que seja analisado como um texto narrativo – ele precisa ser considerado um documento que faz remissão a contextos históricos, a outros modelos de civilização. Tal parâmetro se demonstra importante na seleção do texto a ser analisado, uma vez que, para compreender o processo de formação da sociedade brasileira, deve-se compreender em que medida a história de civilizações africanas para ela contribuiu.

Esses objetivos, considerados os procedimentos metodológicos pressupostos para o desenvolvimento da investigação, organizada sob a forma de Dissertação, foram orientados pelos seguintes passos:

- ✓ Levantamento de bibliografia pertinente ao tema, seguida de leitura e resenhas, posteriormente reorganizadas e organizadas de modo a assegurar a construção de cada um dos Capítulos, de sorte que seus pressupostos facultassem a projeção de uma proposta didática da sua leitura significativa, capaz de se fazer extensiva a outros dele;
- ✓ Desenvolvimento de cada capítulo, em número de três, considerado cada um dos objetivos específicos como elemento estruturador e organizador de cada um deles;
- ✓ Retomada, a título de conclusão, dos objetivos específicos, momento em que os resultado obtido em cada um dos capítulos será considerado, na sua respectiva relação com o objetivo geral, de modo a avaliar se eles foram alcançados de forma satisfatória, ou não.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E CULTURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

1.1 Considerações Iniciais

O objetivo deste Capítulo está voltado para os processos de compreensão sobre a relação entre *educação* e *cultura*. Pressuposta pelo princípio da reciprocidade, essa relação possibilita compreender a proximidade inscrita no distanciamento entre *cultura* e *ideologia*: duas perspectivas por meio das quais as instituições de um Estado orientam as práticas educacionais de uma nação. Fez-se necessário considerar o fato de as ideologias não excluírem as estratégias que, ao longo da história da humanidade, garantiram o sucesso de modelos político-administrativos, os quais asseguraram, e talvez ainda, assegurem os processos de colonização para distanciar grande parte da população dos nossos estados modernos das riquezas produzidas por seu povo.

Essas riquezas não se limitam apenas àquelas referentes à produção de “bens materiais”, envolvendo também aquelas extensivas aos bens não materiais inventados e/ou criados pelos homens. Tais bens referem-se à produção de inúmeros e diversos saberes implicados em diferentes modos de sentir, de refletir, de pensar e de agir/proceder, por meio dos quais os seres humanos dominam a natureza, ultrapassando a sua condição de animal irracional. Essa ultrapassagem, inscrita na transformação do estado de irracionalidade para aquele da racionalidade, faz do homem um ser dotado de linguagem, capaz de falar, de sorrir, de chorar – e, por isso, um animal dotado de razão e de emoções – e produtor de bens culturais. Ao contrário de outros animais, os homens ultrapassam os simples limites do viver em bando: diferenciando-se uns dos outros, tornam-se indivíduos e, ao mesmo tempo, por se identificarem com os seus semelhantes, pertencem e organizam-se em comunidades, onde procedem ou agem em companhia de outros, tornando-se pessoas, ou seja, capazes de construir a própria história e não apenas vivenciar as histórias dos seus outros (cf. GORZ, 2004).

Como é possível observar, ao situar a relação entre educação e cultura, fez-se indispensável atribuir relevo ao fato de o homem ser, dentre todos os animais, o único capaz de registrar por meio de histórias as suas experiências vivenciadas, quer como fatos ordinários ou extraordinários. Considerando-se que a cultura sempre esteve e está inscrita nas raízes da história da humanidade e do próprio homem, busca-se por essa relação responder à seguinte questão: como compreender a educação, associando-a ao desenvolvimento das práticas de linguagem implicadas a produção e a transmissão de conhecimentos e/ou de saberes, por meio das quais os homens se diferenciam dos animais como seres produtores de cultura? Para tanto, tomamos como ponto de referência o pressuposto defendido por vários estudiosos que chamam a nossa atenção para o fato de que as sociedades humanas expressam graus significativos de esgotamento dos modelos de suas velhas instituições, ou seja, não se deixaram reinterpretar por outros novos conhecimentos ou saberes.

Esse esgotamento traz consigo desequilíbrios que se inscrevem nas relações sociais dos nossos tempos modernos, hoje vivenciados, entre as esferas dos campos do trabalho, da linguagem e das representações humanas, onde se inscrevem conflitos, muitas vezes denominados “crises” que exigem novas respostas para serem superados ou suplantados. Segundo Arendt (2000), as crises são resultantes da incapacidade de encontrar novas respostas para velhos problemas com os quais a humanidade convive. Tais respostas têm sido objeto de inúmeras reflexões e, em se tratando da função referente à linguagem, têm incidido sobre o papel que ela, a linguagem, sempre cumpriu e cumpre na formação da esfera da consciência crítica, ao longo dos processos de humanização. Essa consciência crítica, pontua Palangana (1996), qualifica-se e explica-se por repetições – sempre e ao mesmo tempo – implicadas mudanças contínuas para assegurar a preservação da vida em comunidade, recriando ou reinterpretando velhas formas de organização do próprio mundo do trabalho.

É possível, a partir desses pressupostos, compreender os movimentos ou estados de preservação, inscritos naqueles de renovação ou criações contínuas e

intermitentes a que se referem a autora, para identificar aquelas entre educação e cultura como uma relação necessária. Essa relação, conforme estudos produzidos por Bosi (1992), no campo da linguagem, possibilita compreender a semelhança inscrita na diferença entre os significados indissociáveis dos sentidos das formas vocabulares *cultura* e *civilização*.

Nesse percurso, atribuiu-se relevo aos estudos sobre *civilização* e *cultura* propostos por Melo (1974), que as compreende por uma relação indissociável das raízes da história de formação de um povo politicamente organizado em sociedade sob a forma de Estado. Segundo o autor, a *cultura* – compreendida como um processo de produção de novos saberes, novas tecnologias, novas ideias etc. – é o fundamento primeiro do princípio de nacionalidade. Por meio dela, assegura-se a unidade do Estado e ela se explica como potência criadora da vida intelectual e afetiva do seu povo. O Estado, por sua vez, é a força reguladora da liberdade responsável e necessária dos próprios processos de criação cultural, socialmente controlados pelas suas instituições político-jurídicas e, por isso, seu fundamento é a lealdade entre governantes e governados. Observa ainda o autor que, em estado de cultura, uma sociedade mais produz do que consome e, em estado de civilização, pelo contrário, consome mais do que produz; ou seja, a *civilização* está relacionada ao que foi ou está institucionalizado, congelado, estagnado no tempo, razão pela qual ela é produto das instituições.

Os sentidos institucionalizados pelo uso - por serem socialmente compartilhados - são denominados *significados*. Tais significados, considerados por uma perspectiva cultural ou etnolinguística, têm por ancoragem *palavras-chave* (cf. ELIA, 1987), que orientam as formas de pensar de um povo, em certa fase ou momento do tempo, como é o tempo dessa pesquisa, cujo tema incide sobre investigações sobre a leitura de textos escritos.

Para os etnolinguistas, essas palavras-chave carregam consigo significados culturais por meio dos quais nossos antepassados significaram os mundos nos quais viveram e, por isso, carregam consigo os segredos da fechadura capaz de abrir as

portas da história do próprio homem e dos seus modos de vida na Terra. São herdeiras dos modelos referentes a conhecimentos culturais pelos quais são organizadas e ordenadas ao/para exprimir sentenças e comunicados, de sorte a desvendar os diferentes modos de formações sócio-cultural-históricas pelas quais as comunidades humanas se organizam. Trata-se de palavras que são associadas umas às outras, como, por exemplo, *panela de barro*, *panela de pedra*, *panela de ferro* e *panela de bronze*, que fazem remissão não só a diferentes tipos de panelas, mas também qualificam as fases referentes ao domínio de variadas técnicas que a ele possibilitam fazer uso de um modelo ou molde para produzir e reproduzir um mesmo objeto por meio de matérias diferentes, ou misturar dois elementos, como o cobre e o estanho, e produzir objetos de bronze.

Quando têm seus significados usados para se referirem a modelos ou tipos de sociedade, as *palavras-chave* expandem seus respectivos conteúdos por meio de *palavras-testemunha*: conceitos específicos próprios de um determinado campo nocional situado em um dado contexto sócio-cultural-histórico. Por essa razão, a forma vocabular “oral” será tomada como *palavra-chave* de um fato de civilização, à semelhança da forma vocabular “escrita”. Ambas, segundo estudiosos da Lexicocultura, fazem remissão a dois modelos de estágios civilizatórios que se explicam pelo desenvolvimento da linguagem humana: A *Civilização do Oral* e a *Civilização da Escrita*.

Nesses dois modelos, está implicada a criação de suas línguas naturais por meio das quais são organizados, ordenados e expressos seus conhecimentos de mundos pelo exercício de suas atividades de fala. Assim, a concepção de *civilização do oral* organiza, por associação lexical, um conjunto de *palavras* como: *tribo*, *comunidade*, *aldeia*, *xamã*, *troca* ou *educação difusa*, por exemplo, que funcionam como *palavras-testemunha de um mesmo campo nocional*. Já a concepção de *civilização da escrita* pode ser compreendida pela rede de conceitos específicos organizados pela palavra *alfabeto*, que funciona como marco fundador da nova civilização humana e expande seus conteúdos semânticos por *palavras-testemunha*, como: *casta*, *imperador*, *rei*, *presidente* e, a elas associadas, *clero*, além de *proprietário* e *propriedade*, *senhor* e

escravo, moeda e comércio; educação formal e escola privada ou pública, professor e aluno, bem como ofícios ou profissões, dentre outras.

Tomando como referência a concepção lexical acima explicitada, serão dispostos os fundamentos teóricos da bibliografia selecionada para tratar da relação necessária entre civilização ⇔ cultura ⇔ educação, por uma perspectiva histórica, a fim de verificar como elas funcionaram ou funcionam em diferentes modelos de formações sociais humanas. Pretende-se, dessa maneira, organizar e orientar:

- a) a concepção de *educação* explicitada pela rede de significações que organiza o vocabulário tanto das sociedades da civilização do oral quanto da escrita;
- b) as duas modalidades ou tipos de educação – difusa e formal;
- c) pela educação formal, os modelos de práticas pedagógicas que orientam o ensino da língua escrita, modalizados pelo marco da cultura dessas diferentes sociedades históricas;
- d) os modelos de escolarização ou tipos de escola criados por essas sociedades ao longo do tempo, denominadas “escolas tradicionais” ou “ensino tradicional”.

Acredita-se que tais conhecimentos deverão favorecer a compreensão do que seria uma escola moderna e quais práticas pedagógicas deveriam ou devem orientar a reinterpretação dessas tradições, de sorte a construir uma educação e/ou escola moderna: aquela capaz de contribuir para a aprendizagem significativa de práticas de leitura, extensivas a todos aqueles que, hoje, ascendem aos brancos escolares: crianças, jovens e adultos, independente de classe ou posição social.

Busca-se identificar, a seguir, por uma perspectiva histórica da vertente sócio-etnográfica ou antropológica, as transformações ou mudanças vivenciadas pelos humanos que responderam e respondem pelos processos de que resultaram a sua mudança de estado no mundo: um animal que se fez um ser social.

1.2 A Construção da Linhagem Humana pela Linguagem

Os arborícolas, nossos ancestrais, ao se deslocarem para a condição de terrícolas, a fim de assegurar a sobrevivência da sua espécie, obrigaram-se a consumir

animais e plantas disponíveis nas terras por eles ocupadas. O consumo desse tipo de alimentação exigiu deles práticas por meio das quais selecionavam o que a eles servia ou não de alimentos. Desse consumo, resultaram modificações tanto da estrutura biofísica quanto da psíquica desses nossos ancestrais, pois a ingestão de proteínas implicaria alterações da sua estrutura cerebral que favoreceriam outras-novas conexões mentais.

Outra mudança significativa é o fato de a vida na terra liberar as mãos desse animal (até então quadrúpede), deixando-as disponíveis para habilidades até então inexistentes, de modo que elas não só têm a sua forma modificada, mas também se tornam um objeto, uma ferramenta de trabalho. Assim, os benefícios processados pelas mãos desses homens passam a repercutir no corpo do qual elas se fazem parte e, desde então, outras-novas habilidades e destrezas se fazem extensivas às suas mãos, seus pensamentos, aos seus mundos, ou seja, esses aspectos psicofísicos são o principal marco das funções transformadoras inscritas na história de essa sua humanidade.

As circunstâncias e contingências mútuas que contribuíram com os processos de hominização são intensificadas e, por eles, os laços societários assegurarão a vida em comunidade por meio da qual a divisão de tarefas intensifica a necessidade de comunicação. É nesse contexto que Palangana (1996) afirma aos seus leitores que:

Os membros do sexo feminino, em função da gestação, do amamentar, dos cuidados com a prole e, sobretudo, pela menor força física, ocupam-se com tarefas como: colheita de recursos vegetais, manutenção do fogo, captura de pequenos animais, dentre outras. Os do sexo masculino (...) eram responsáveis pela manutenção e proteção do grupo, pela caça e pesca (...) essa situação partilhada fez com que as relações entre machos e fêmeas fossem além da mera parceria sexual nos períodos do cio. Proporcionou um acasalamento mais duradouro (...) condições materiais necessárias à formação da família e, junto com ela, uma interação intensa que favorece a comunicação. (PALANGANA, 1996, p.18-19)

Nesse contexto de atividade laboral, inscreve-se a indissociabilidade entre os hábitos das atividades do mundo do trabalho e a origem da própria consciência dos sentidos de humanidade implicados os próprios inventos humanos, cada vez mais desenvolvidos e aperfeiçoados. Assim, e por meio desses inventos, os objetos foram

revestindo-se de outras novas qualidades e funções – a faca de pedra lascada, por exemplo, não será a mesma que a de pedra polida e tampouco aquela fabricada em aço.

No fluxo dessas mudanças, inscreve-se a origem da subjetividade, orientada pela intencionalidade da consciência racional que, distanciada cada vez mais de necessidades instintivas, levará ao uso cada vez maior de faculdades específicas e da produção de novos outros instrumentos manufaturados que *guardam em si técnicas de manipulação, princípios, esquemas mentais, características de um pensamento que se distanciou daqueles pré-conscientes* (PALANGANA, *op.cit*, p.19). A tomada de consciência pelo exercício de ações práticas, desencadeadas de forma cada vez mais intensiva e diferenciada, estabelece uma estreita relação de interdependência com os graus do desenvolvimento da consciência histórica das primeiras sociedades ditas primitivas.

Nesse contexto de transmutações, em que a passagem para o estado de humanidade resultaria na dinâmica do desenvolvimento da consciência do pensamento teórico, Palangana (1996) retoma os estudos de Leontiev e os de Luria. Por eles, informa ao seu leitor o domínio da própria natureza que se fez acompanhar da dinâmica do pensamento implicada o desenvolvimento da consciência, explicitada por ações inerentes às práticas da linguagem.

Luria (1985) observa que primeiros sons – capazes de assumirem a função de transmissão de informações desses primeiros mundos dos conhecimentos humanos – não eram palavras capazes de designar com independência os objetos, as qualidades, finalidades e reações, pois acredita serem eles apenas entonações expressivas cuja compreensão não se dissociava do contexto em que eram empregadas, intimamente associadas aos gestos. O autor denomina-os “protovocábulos”, visto designarem o objeto para o qual a mão apontava, de sorte que associados às ações, ambos buscavam representar, produzir o objeto e, somente após milênios, os sons separam-se da ação prática e adquirindo independência. Por conseguinte, o processo de fabricação, associado à intenção,

coincide com a significação, com os sentidos biológicos ou instintivos num esforço para retratar o real, ou seja, a princípio, o trabalho força o homem à comunicação.

A distância entre os protovocábulos e os vocábulos propriamente ditos implicará uma associação abstrata entre a palavra e aquilo que ela designa a qual, gradativamente será estruturada pelo desenvolvimento das funções do pensamento criadas ao longo da comunicação gestual. Nesse momento, a palavra passa a funcionar como símbolo e não mais como um sinal, por deixar de ser parte da ação e passar a evocá-la, a representá-la, razão pela qual, para os psicolinguistas, a palavra – seja ela oral, seja escrita – é o objeto da linguagem, representado em língua por meio de formas vocabulares. Trata-se de um tempo em que a linguagem verbal dissocia-se dos movimentos motores e passa a representá-los por meio de formas linguísticas: “heroína”, por exemplo, é uma forma vocabular que representa em língua portuguesa, duas palavras:

- ✓ Mulher que, numa dada situação, se destaca por atitude e comportamento de grande coragem ou outra qualidade notável;
- ✓ Substância narcótica e analgésica, obtida pelo processamento químico da morfina, que causa dependência psicológica.

A plasticidade do domínio consciente desse processo produtivo, implicada no grau de complexidade das operações mentais, se faz extensiva às práticas de linguagem que vão exigindo dos seus produtores a lapidação de um sistema de ações sempre conjugadas entre si e dependentes das circunstâncias de usos. O léxico das línguas por eles faladas concorrerá para o alargamento das significações das formas vocabulares e, necessariamente, das palavras, estendendo as suas redes significativas ou semânticas cada vez mais complexas como elementos ou dados que se explicam uns pelos outros. Dessas redes significativas, participam todos os membros da comunidade, visto serem elas o suporte das denominações sócio-históricas e ideológicas por meio das quais se faz referência a conhecimentos partilhados entre todos os seus membros.

Nesses ou por esses mesmos conhecimentos, os homens operam e interveem na natureza físico-psíquica, com vistas a atender a necessidades gestadas e

modificadas na própria dinâmica de atividades laborativas. Tais atividades se qualificam por serem sócio-individuais, ou seja, ao mesmo tempo em que se repetem, modificam-se em cada sujeito, consideradas as condições de vida na coletividade em que ele, o homem, está inserido. Por conseguinte, essa intersecção orientada por movimentos de repetição-modificação, compreendida no processo de individuação, está na gênese do pensamento e, com ela, a consciência ganha gradativamente um novo perfil simbólico e racional e, ainda, configura a formação dos processos psíquico-intelectuais, pois imagens e representações invadem a inteligência prática, tornando-a consciente. O pensamento, assim considerado, explica-se como um conjunto de imagens, signos e significados gestados em sociedade, partilhado pelo indivíduo, razão pela qual a linguagem faz-se expressão e realização do pensamento, ou vice-versa.

Afirma Palangana (1996) que a linguagem é a matéria-prima que dá sustentação a todas as funções superiores do comportamento humano. Pontua para os seus leitores ser impossível dissociar imaginação e linguagem, visto que a segunda garante o ir e vir para além e para o aquém do aqui e do agora, orientando-se por signos e significados culturais, ou seja, é ela o elemento principal das funções mentais. Assim, a linguagem desempenha o papel dialético entre o conhecimento social, o pessoal e o individual: um produto do trabalho coletivo, contínuo e intermitente realizado a várias mãos que

(...) regula a subjetividade humana em seus diferentes aspectos viabilizando a transformação dos acontecimentos ou fenômenos em fatos (...) permite tanto a regulação do subjetivo como a apropriação dessa riqueza por gerações futuras. (...) ela é uma via de mão dupla (...), tanto forma como comunica inúmeros sentimentos e habilidades. (...) Enquanto a memória do animal tem como parâmetro e limite orientações imediatas, (...) a dos homens é permeada pelos recursos da linguagem e assume características mnemônicas, conscientes, com fins definidos pelas necessidades que enfrentamos em cada momento histórico. (PALANGANA, 1996, p. 26)

Nesse contexto, reitera que a dimensão psíquica, na sua complexidade e mutabilidade, é inerente à sua dimensão social em razão da atividade produtiva. Contudo, essa dimensão se individualiza pelas interações, sendo a linguagem o seu veículo fundamental e, por esses mesmos meios, socializa-se. Nesse sentido, a

regulação da conduta infantil é apoiada diretamente na comunicação e no convívio diário com as pessoas que a ela oferecem explicações, ressaltam aspectos que julgam pertinentes ou necessários para a sua educação e, com ela, estabelecem relações interativas sem se darem conta de que estão participando ativamente com a formação do seu pensamento e da sua consciência. Assim,

(...) Nas experiências partilhadas, a criança não vai simplesmente aprendendo a cumprir ordens, a imitar posturas, a seguir regras e princípios. Mais que isso, vai interiorizando-os, dominando suas correspondentes operações e, não raro, (re)elaborando-os, a partir de condições socialmente dadas. (...) A posse de elementos simbólicos, sentidos e significados não assegura, ao indivíduo, independência e estabilidade indefinida de ação e pensamento, pois os conceitos são revistos com frequência devido à presença de historicidade nas relações de produção. (PALANGANA, 1996, p.27-28)

Logo, as funções psíquicas não são conhecidas isoladamente: a linguagem intervém na formação e funcionamento de todos os processos psíquicos. Entretanto, mesmo quando o pensamento não se corporifica diretamente pela linguagem, mas por imagens, essas sempre foram e são acompanhadas de significados e de sentidos. Trata-se de um trabalho constante, contínuo e intermitente que as crianças aprendem a realizar em companhia e sob a orientação dos adultos. É dessa maneira que se torna possível, por exemplo, que elas se apossam das tecnologias naturais dos sons de suas próprias vozes para fazer remissões às palavras por meio das quais passam a comunicar, em língua oral, e desenvolvam sua competência de linguagem, ao mesmo tempo em que aprendem a língua da sua comunidade. Assim, ao longo da sua primeira infância, elas tomam posse desse sistema de codificação dos recursos linguísticos naturais que seus primeiros antepassados levaram alguns milhares de anos para desenvolver.

Em síntese, pelo contexto dessa linguagem simbólica e/ou representacional, compreendida como prática de um trabalho conjunto, impregnado de significados culturais inscritos nos processos de humanização, inscreve-se a linhagem humana. Nela – e por ela – tem-se a contenção da impulsividade irracional que, ao longo da história, situa e qualifica o homem como uma dentre as espécies dos animais, convertido em animal racional por essa sua cultura que afeta a sua realidade material e não material, as relações entre todos eles, os modos de eles viverem, de

serem e de pensarem. Assim sendo, podemos considerar a cultura como o marco fundador da linhagem humana. Por essa linhagem, os outros moram em cada um de nós, tanto quanto nós moramos nesses nossos outros e, mesmo permanecendo indivíduos, sujeitos únicos, cada homem contém a multiplicidade de inúmeras de nossas potencialidades (cf. Morin, 2005).

1.3 O Resgate da Linhagem Humana pela História da Educação

O marco fundador da linhagem humana, conforme registrado no item acima, carrega consigo mudanças ou transformações das condições vivenciadas por meio das quais os homens constroem-se como animais sócio-cultural-históricos, apontando que suas ações e pensamentos mudam ao longo do tempo, à proporção que superam dificuldades. Nessa acepção, os estudiosos da teoria do conhecimento humano situam, no campo de suas investigações sobre a longa e complexa história da linhagem de que emerge o humano, a história da sua educação. Nela pontuam o fato de que cada geração assimila a herança cultural de seus antepassados, constrói os seus projetos de mudança(s) e por eles recontextualizam suas próprias histórias. Esses movimentos de recontextualização explicam-se em um tempo presente que jamais se esgota nas ações que se realizam “no aqui e no agora”, pois são inscritos em contextos histórico-sociais concretos, qualificados pelo hoje, mas sempre foram e serão significativos pelo passado vivido e pelo futuro projetado, desejado e realizado.

A educação, pontua Aranha (2006), situada no contexto dessa tessitura que arrasta consigo saberes do passado continuamente reinterpretados num dado presente por projeções futuras, tem os conhecimentos de mundos referentes à vida social, inscrita nos hábitos e costumes extensivos à civilidade, à polidez e à cortesia, herdados dos nossos antepassados. Por conseguinte, o uso do termo *herança*, situado pelo marco dos processos de reinterpretação daquilo que é transmitido e compreendido ao longo da história, implica transformações, não só para se adaptar a outros-novos tempos, as outras situações, mas também a outros modelos de organização e de ordenação das formações sociais humanas. Assim, a herança cultural assimilada de

nossos antepassados sempre foi fonte de projetos que implicam constantes mudanças que não se reduzem simplesmente àquelas do tempo presente, tampouco de atitudes saudosistas do passado distante, visto que sempre serão revestidas pelos sentidos do futuro almejado. É nessa e por essa acepção que Mello (1986) pontua para seus leitores que o uso do termo *educação* precisa ser necessariamente compreendido pela sua relação indissociável com o termo *cultura*, ou vice-versa, visto que os homens se tornam educados quando se fazem produtores de cultura e, ao produzi-la, educam-se:

A Educação do ser humano não é um processo sem limites – o limite é justamente aquele momento em que ele se torna criador de cultura. De educando ele passa então a educador, educador propriamente dito, educador por essência (e não educador de um modo contingente, como ele já pode ser, na sua fase de educando) (...) A criação de cultura é então o limite que encontra o esforço educativo quando levado a seu último grau.” (MELLO, 1986, p.33).

Orientando-se por essa mesma concepção, fundada na relação entre educação e cultura, Aranha (2006) afirma para os seus leitores que a preservação da História na memória da humanidade, ao longo do tempo da sua construção, jamais foi idêntica para todos os povos do mundo, mas sempre variável em razão de suas diversidades culturais. As reinterpretações do vivido sempre implicam a desconstrução-reconstrução de velhos saberes que implicam outros modelos de relações entre outros-novos conhecimentos que alteram os esquemas referentes às formas de organização e ordenação social. Assim, não raramente muitas mudanças são imperceptíveis a princípio, pois velhos modelos de formação sociocultural precisam ser propagados, socialmente compartilhados entre os membros de uma dada sociedade, de sorte a promover as mudanças desejadas.

Essa mesma pesquisadora se orienta pelo pressuposto dos historiadores antropólogos, para quem, com o advento e o desenvolvimento da linguagem:

- a) os fatos referentes aos feitos vivenciados pela humanidade sempre tiveram os seus registros inscritos na memória social das diferentes e variadas comunidades;
- b) esses registros referentes aos primórdios da nossa civilização eram transmitidos pela língua oral e por eles respondiam os adultos e idosos;

c) adultos e idosos são responsáveis por rememorá-los às gerações posteriores para que aprendam a superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano da vida em comum; ensina-os a ouvir e a interpretar as histórias de sucesso ou de fracassos vivenciados por seus antepassados e, por elas, aprender a ouvir conselhos sobre como evitar o fracasso, mudando suas atitudes e comportamentos;

d) os adultos são respeitados e os idosos valorizados e cuidados pelos demais, pois a morte de um dele representava a perda da memória social da tribo;

e) fazer, dizer ou contar histórias era retomar as origens dos tempos sagrados em que os deuses realizam seus feitos extraordinários; portanto, era retomar os acontecimentos sagrados, por meio de rituais em que são imitados os gestos dos deuses, que presenteiam aqueles que agem em conformidade com os parâmetros das forças naturais das normas ou regras da vida.

Nesse espaço, compreendido e qualificado por modelos de formações sociais que tomam como referência à invenção da escrita – marco fundador dos modelos de formações sociais – Aranha (2006) situa dois modelos de Educação, desenvolvidos nos itens a seguir.

1.3.1 A Educação Difusa das Sociedades Tribais na Civilização do Oral

Segundo Morin (2005), a história não avança de frente, como se fora um grande e majestoso rio, mas sim por desvios que suscitam acontecimentos: ela é um curso incessante, perturbado, modificado e contrariado, razão pela qual ela não é linear. Assim sendo – apesar do período extremamente longo da pré-história em que as tecnologias necessárias para a sobrevivência humana foram lentamente construídas –, os modos de vida, de ser e de proceder não desapareceram ao longo de nossas sociedades modernas, letradas e históricas. No Brasil, na África e na Austrália, por exemplo, há povos indígenas e ágrafos que vivem em sociedades tribais que já ultrapassaram hábitos de coletores, caçadores e vivem como pescadores, tendo se fixado no solo, desenvolvendo técnicas do pastoreio e da agricultura de subsistência. São sociedades unas e indivisíveis onde a terra, o trabalho e o que nela é produzido pertence a todos.

O marco dessa educação difusa é a imitação dos gestos dos adultos aprendidos pelas crianças nas atividades diárias e nos rituais. Elas aprendem a caçar, a pescar, pastoreiam os animais e se dedicam, na companhia dos adultos, à agricultura: *“aprendem para a vida e por meio da vida, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar”* (ARANHA, 2006, p.35). Geralmente, os castigos inexistem, pois o grau de paciência com os enganos infantis é elevado, respeitado o tempo e o ritmo próprio de cada uma delas para tomar consciência dos mitos de seus ancestrais, de seus valores, desenvolver suas habilidades e aperfeiçoar suas percepções. Todos têm acesso aos saberes e aos fazeres da tribo, apropriados pela comunidade, mas alguns se destacam na detenção de maior grau de conhecimentos do que outros, como por exemplo, o feiticeiro ou xamã; entretanto, tal fato não implica privilégios, e sim em prestígio – o chefe ou pajé, bem como os guerreiros, merecem a confiança e o respeito dos demais e jamais abusam dos privilégios para estabelecer voz de comando ou exigir obediência. A tarefa do chefe está voltada para apaziguar os conflitos entre as pessoas ou os indivíduos por meio de apelos, uso do bom senso e dos bons sentimentos, recorrendo às tradições dos ancestrais. As atitudes políticas não se separam das posições sociais como ocorre nas sociedades organizadas pelo poder do Estado; contudo, a guerra ocorre entre tribos distintas e, nessas situações, o chefe age em conjunto, em consonância com as decisões da comunidade, fala e luta em nome de seus valores e não por decisões próprias.

Esses comportamentos e valores são objetos da educação infantil que se fazem extensivos à posição social das mulheres cujos papéis sociais não se reduzem às atividades domésticas, pois a vida nessas comunidades, segundo Aranha (2006), é regida pela força e poder divino do ar, da água, do fogo e da terra. Aqueles desencadeados pela força do ar e da água regem a vida dos homens e deles exigem o controle das forças da vida nas florestas, tornando-os responsáveis pela sobrevivência de todos os animais, vegetais e minerais que nela existem, convertendo-os em caçadores, coletores e pescadores. Assim sendo, não recolhem da natureza mais do que precisam para sobreviver, não caçam durante o período da procriação e não matam as fêmeas que estão prenhes; na piracema – período da

desova dos peixes – evitam a pesca além do necessário para matar a fome e, procedendo dessa forma, evitam os castigos naturais que recaem sobre eles pela falta desses e outros alimentos. A força e o poder do fogo e da terra regem a vida das mulheres e das crianças: guardiãs desses poderes, apenas as mulheres cozinham os alimentos que os caçadores trazem para as aldeias e são compartilhados com todos: as crianças recolhem com suas mães os galhos das árvores secas ou gravetos espalhados pelo chão para fazerem o fogo. A identidade das mulheres com a terra que, à sua semelhança, se reproduz, atribui a ela o direito de semear; com as crianças partilham o trabalho de retirar as ervas daninhas do solo cultivado e de coletar o que foi nela produzido; mas são os homens que preparam o solo, dele retiram o mato, depois de fazer uso do fogo, capiná-lo com a enxada e deixá-lo próprio para o plantio das suas sementes. Assim preparado e fertilizado, são eles que recolhem e a ela entregam as sementes ou as mudas que colhem nas matas.

Nesse quadro da educação difusa própria das sociedades tribais, seus estudiosos situam o conhecimento mítico como aquele que será socialmente aprendido pelas crianças por meio de relatos e, embora ele dê uma tonalidade própria à educação por desvendar o passado da tribo, não é propriamente histórico. O mito é atemporal e, por ele, fatos ocorridos no início dos tempos marcam as passagens entre o nascimento e as fases de crescimento, nelas implicadas a adolescência, a maturidade, a velhice e a morte. Há episódios narrados por historiadores nos quais indígenas avaliam muitos homens brancos como bárbaros, ao presenciarem surras e castigos imputados a seus filhos. Todavia, as descrições sobre ritos de passagem – variáveis de tribo para tribo, de região para região – revelam para o homem não indígena grande crueldade. Assim, afirma Aranha (2006) que embora a tortura seja a essência do ritual de iniciação, a crueldade imposta ao corpo dos iniciados não tem o propósito de avaliar a capacidade física do jovem, mas tornar a sociedade confiante na qualidade de seus membros.

Contudo, esse tipo de interpretação ignora a função pedagógica do sofrimento, visto que um homem iniciado é sempre um homem marcado, e

(...) O objetivo da iniciação, em seu momento de tortura é marcar o corpo: no ritual iniciático, a sociedade imprime a sua marca no corpo dos jovens (...) Inscritos no sulco da pele (...) uma cicatriz atestará para sempre que se por um lado, a dor pode não ser mais do que uma simples recordação desagradável, ela foi sentida num contexto de medo e terror. A marca é um obstáculo ao esquecimento, o próprio corpo traz impresso em si os sulcos da lembrança – o corpo é uma memória. (...) O problema é não perder a memória do segredo confiado pela tribo, a memória desse saber que doravante são depositários os jovens iniciados. A marca proclama com segurança o seu pertencimento ao grupo: És um dos nossos e não te esquecerás disso (...) (ARANHA, 2006, p.37)

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que responde pelo marco de pertencimento deslocado do grupo para o indivíduo, da tribo para os jovens, mas uma pedagogia da afirmação e não do diálogo; razão porque os iniciados devem permanecer silenciosos ao longo desses rituais, ainda que viessem a perder os sentidos e sem proferir uma palavra durante o seu exercício. Ao serem submetidos a tais rituais, aceitam o papel que doravante exercerão como membros integrais de suas respectivas comunidades e, nesse sentido, ao aprenderem a lei da dor, aprendem que nenhum deles é mais ou menos importante do que o seu outro. Trata-se da imposição das sociedades primitivas a seus membros, a fim de não se submeterem ao risco da divisão, da criação de um poder que separaria os jovens dos adultos e dos velhos: como iguais, um responde e cuida dos seus outros. Por esses rituais, ensina-se que a vida grupal é a substância primeira da vida pessoal que orienta os indivíduos a se manterem indivisos, nas suas diversidades pessoais, conclui Aranha (2006).

Gorz (2004), embora não trate especificamente da educação difusa, mas sim dos processos de socialização, pontua que os membros de agrupamentos coletivos humanos são sempre unidos pelos laços da solidariedade vivida entre pessoas reais, concretas. Essas comunidades se organizam em sociedades, cujos fundamentos repousam sobre a identidade marcada pelo reconhecimento daquilo que cada um de seus membros reconhece como comum entre todos eles: uma mesma língua, uma mesma cultura, crenças ou valores. O autor explicita para seus leitores que, quando se busca situar essa relação entre comunidade e sociedade pelos marcos da educação, é preciso dela excluir o sentido de condicionamento, de

doutrinação ou de adestramento, visto que o objetivo educacional é fazer nascer, emergir no indivíduo a capacidade de se responsabilizar por si mesmo e pelos seus outros. Para tanto, nenhum homem é ensinado para essas funções ou finalidades, pois ele deve ser provocado a aprender tais comportamentos.

Esse elo, moldado por essa responsabilidade por si e pelos seus outros, sempre emerge ou nasce da afetividade que marca as relações inerentes aos sentimentos da criança ou dos adolescentes com os adultos capazes de lhes oferecer a percepção e a compreensão de que são por eles compreendidos por serem amados. É por se sentirem amados e compreendidos que desenvolvem a confiança em suas respectivas capacidades de compreender e de aprender a aprender, de se compararem aos demais e terem estima por si mesmos, pois:

(...) O sujeito surge graças ao amor pelo qual outro sujeito faz com que se torne ele próprio sujeito, e desenvolve-se pelo desejo de ser amado por esse outro sujeito. (...) Isto significa que a educativa não é simplesmente uma relação social e não socializável. Ela só funciona se a criança, para a pessoa que o educa é um ser incomparavelmente singular, amado por si mesmo, a ser revelado a si mesmo por esse amor como alguém que tem o direito à sua singularidade, isto é, como indivíduo-sujeito. (GORZ, 2004, p.80)

Para esse autor, o processo de socialização – implicado necessariamente na educação de crianças e jovens do mundo moderno – deveria nelas impingir confiança e marca de identidade dos grupos onde ela se insere, mas opta por entregá-las a si mesmas. Essa entrega excessiva a si mesmas, acrescida da crença de ser possível atribuir a responsabilidade dos processos de socialização apenas à escola, mais cedo ou mais tarde, torna-as excessivamente socializadas e leva-as a entrar em conflito com a própria sociedade, as suas instituições e a administração.

Como se vê, essa crença de ser possível entregar apenas à instituição escolar a responsabilidade pela socialização dessas crianças e jovens, tornou-se um problema, e não uma solução para a sociedade moderna. Isso decorre do fato de que se preocupar apenas com o seu desempenho escolar e com a aquisição de competências, mas não com o seu desenvolvimento sensorial e afetivo, tem produzido *indivíduos frustrados, inadaptados, mutilados, sem rumo, enquanto*

persistir a “integração social pelo emprego” (...) em uma sociedade de trabalhadores, onde as atividades são reduzidas a meios para “ganhar a vida”. (GORZ, 2004, p.81).

Nenhuma sociedade se reduz apenas à sua esfera econômica, pois a linhagem humana e a sua socialização ultrapassam os limites do campo do mundo do trabalho, da religião, da política e das artes para incidir sobre os processos de humanização, inscrita na relação equilibrada com as práticas culturais socializadas, sejam elas inerentes à civilização do oral ou da escrita.

1.3.2 A Educação Formal das Sociedades da Civilização da Escrita Ocidental

A Civilização da Escrita, subsequente à do Oral, emerge entre os humanos à medida que:

- a) as técnicas e os ofícios respondem pelo desenvolvimento da agricultura, do pastoreio, do comércio de excedentes e
- b) as sociedades tornam-se mais complexas, ou seja, estruturam-se de modo mais rígido pela divisão de classes sociais, pelas religiões e sob o poder do Estado centralizador.

Assim, esse outro modelo de sociedade sucede àqueles da agricultura e do pastoreio, que levou as comunidades tribais a abandonarem a vida nômade e a tornarem-se fixas em um determinado lugar. Nesse período, tais comunidades já fabricavam utensílios de pedra polida e de cestaria, utilizavam metais como o cobre e o bronze e desenvolviam a arte de diferentes formas de escritas. Eram povos que habitavam regiões fluviais e, por isso, desenvolveram técnicas de irrigação, aprenderam a controlar as enchentes por meio de diques e descobriram que o húmus, depositado às margens dos rios, tornava o solo mais rico e mais produtivo para o plantio, após o transbordamento das águas. Consequentemente, suas colheitas eram mais fartas e, por isso, passam a trocar entre si os seus excedentes. Os cursos de água da região da Mesopotâmia, incrustados nos desertos, tornam suas planícies extremamente férteis e o Mar Mediterrâneo se torna o caminho por

onde trafega a nova classe social dos primeiros comerciantes. Segundo os historiadores, é possível identificar três grandes civilizações, nesse outro espaço habitado pelo homem: a da Mesopotâmia, situada às margens dos Rios Eufrates e Tigres; a Egípcia, às margens do Rio Nilo e a Hindu, do Rio Ganges, na Índia. (cf. ARANHA, 2006)

Essas civilizações se distanciam das tribais e delas se diferenciam gradativamente. Dessa maneira, a civilização greco-romana que a elas se segue, posteriormente, também representaria uma sociedade de classes, contexto em que as terras, outrora ocupadas pelas comunidades tribais, deixam de ser de todos e se tornam propriedades desses Estados, bem como tudo aquilo que elas, ou nelas se produz. A administração burocrática não só controla o processo de produção como passa a arrecadar impostos e a recrutar mão de obra para a construção dos templos, túmulos palácios, monumentos, diques, sistemas de irrigação. Segundo a autora, o poder centralizador do Estado é intensificado e faz surgir

(...) uma minoria privilegiada pertencente à administração, como altos funcionários do governo, sacerdotes e escribas (...) enquanto a grande massa da população se ocupava com o sistema de produção propriamente dita. Entre esta última estavam os escravos, além dos mercadores, artesãos, soldados e camponeses obrigados à servidão. (ARANHA, 2006, p. 42-43)

Outra mudança significativa desse novo modelo de sociedade é o fato de ela instituir outra posição para as mulheres, que passaram a ser confinadas às atividades do lar, criaram dependência em relação ao homem e inseriram-se na hierarquia dos poderes das classes, representadas por seus maridos ou amantes.

É nesse e por esse novo contexto que a educação deixa de ser difusa e igualitária, portanto não mais acessível a todos, pois

(...) Enquanto alguns eram privilegiados, o restante da população não tinha direitos políticos nem acesso ao poder da classe dominante. (...) Teve início o dualismo escolar, que destina um tipo de educação para o povo e outro para os filhos dos nobres e altos funcionários estatais. A grande maioria era (...) submetida à educação familiar informal. (ARANHA, 2006, p.45)

1.3.2.1 A Educação Greco-Romana

Antes da invenção do alfabeto grego, a educação era responsabilidade da família, consoante tradição religiosa que transmitia às crianças e jovens a consciência de si mesmos por meio da cultura e do lugar ocupado por suas respectivas famílias na sociedade em que viviam. A consciência da cultura, associada ao lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade grega, exercerá grande influência no ensino e nas teorias criadas por aquele povo. Por essa razão seus filósofos preocupavam-se em desenvolver a consciência, que deveria permitir aos indivíduos serem educados “nas mãos, nos pés e no espírito”: aprender a fazer-saber para onde deveriam caminhar, de modo a ocupar o lugar reservado para os seus membros, não usufruir de lugares dos outros, não se apossar daquilo que pertence ao outro e desenvolver a inteligência, a compreensão da vida em sociedade.

Geralmente, essa civilização, considerada ao longo do segundo milênio a.C., é investigada pelos seus historiadores tendo por ponto de referência o tempo em que vários povos se organizaram sob a forma de comunidade primitiva – denominada por *civilização micênica*. Construiu-se a figura do guerreiro, que, adquirindo importância cada vez maior, originou os fundadores de uma aristocracia militar, cujos chefes mais poderosos eram Tirinto e Micenas. Após um período obscuro de invasões bárbaras, fundaram-se cidades que prosperaram com o desenvolvimento do comércio. Contudo, entre seus habitantes predominava a concepção do mundo mítico e, portanto, a crença segundo a qual as ações humanas eram influenciadas pelo sobrenatural e a vida humana sofria a interferência das forças divinas. As narrativas míticas receberam a forma de textos poéticos e eram oralmente transmitidas por compositores/cantores ambulantes conhecidos como *aedos* e *rapsodos*, dentre os quais sempre se destacou a figura de Homero como o mais famoso.

Observa-se que, entre os séculos VIII e VI a.C., ocorreram diferentes transformações nas relações sociopolíticas, decorrentes da introdução da escrita e da criação e uso da moeda, as quais facultariam a transmutação do mundo mítico para o racional e dariam origem às discussões reflexivas entre os homens daquela

época. O uso do alfabeto fenício consonantal, ao qual foram acrescentadas as vogais, intensificou o grau de abstração, facultando o confronto entre ideias e o desenvolvimento do espírito crítico, ainda que isso não tenha significado

(...) que a escrita fosse acessível a todos (mas) ocorreu uma dessacralização, ao mesmo tempo em que deixou de ser um privilégio burocrático para uso dos poderosos (...) terá correlação doravante a função de publicidade; vai permitir (...) colocar igualmente sob o olhar de todos os diversos aspectos da vida social e política (ARANHA, 2006, p.59)

A expansão comercial, após a colonização da Itália, da Sicília e da Jônia, levaria os gregos a aderirem ao uso da moeda para superar o sistema de trocas e facilitar a administração, pois o uso da moeda estabeleceu um sistema racional de medida comum entre valores diferentes. Nesse sentido, a imutável vontade dos deuses bem como a arbitrariedade dos governantes gregos vai sendo subsumida pela criatividade dos homens, sujeita a discussões e modificações.

Afirma Vernant (apud Aranha. op.cit., p.59) que as leis, agora escritas, *favorecem o acesso dos ricos comerciantes ao poder*, de sorte que, no final do século VI a.C., *as reformas dariam condições para a instauração de uma nova ordem político-econômica*; a pólis será, desde então, constituída por meio da autonomia da palavra. A concepção de e o exercício do papel social de “guerreiro belo e forte” cedem lugar ao filósofo, e a virtude cede lugar à política, orientada pelo ideal democrático. Esses pensadores responderiam pelo aparecimento da ciência matemática, da física e da geometria, bem como pelo desenvolvimento da linguagem, da estética e da ética.

O apogeu da civilização grega é alcançado entre os séculos V e IV a.C. Entretanto, apenas 10% da sua população era constituída de cidadãos, que se dedicavam a funções teóricas de caráter político, já consideradas mais dignas naquela época. Eram eles que decidiam politicamente pelos demais habitantes voltados para atividades artesanais e pelos escravos, a quem recorriam para se liberarem do trabalho braçal.

1.3.2.2 A Fundação da Educação Formal

O deslocamento do modelo de educação difusa para aquele da educação formal, organizada ou sistematizada pelas instituições estatais (laicas ou religiosas), – tem por marco a civilização da escrita associada à aprendizagem do seu sistema de codificação. Observa-se que, no fluxo desse período de transição, a princípio, o predomínio das tradições da educação difusa de caráter religioso herdado dos ancestrais inviabiliza a dissociação entre educação e religião. Por essa razão, a formação do escriba não era dissociada da formação dos sacerdotes ou mesmo dos magos que, geralmente, viviam nas cortes reais; razão pela qual os templos sagrados eram o lugar onde se aprendia a escrever e a ler. Contudo, o modo de educar as crianças e jovens gregos é explicado pelos historiadores por duas vertentes: a espartana e a helenística (cf. ARANHA, 2006).

A primeira era orientada por uma perspectiva militar, cujo propósito era a formação do cidadão-guerreiro, marcada pela severidade, pelo fortalecimento das mulheres a fim de que fossem capazes de gerar filhos robustos e sadios (condição *sine qua non* para que não fossem abandonados pelos pais). Essa valorização do guerreiro, por um lado, incorporava a educação física como principal disciplina escolar que, associada à música, visava ao desenvolvimento de habilidades do canto e da dança e contribuía para a ampliação da sociabilidade do indivíduo.

A vida escolar dessas crianças iniciava-se aos sete anos, quando elas passavam a receber educação pública obrigatória do Estado: afastadas de suas famílias, passavam a viver em comunidades, agrupadas de acordo com suas respectivas idades, supervisionadas por aqueles que se destacam pelo desempenho nas atividades ou nas tarefas lúdicas delas exigidas e voltadas para os jogos, o canto e as danças coletivas. Ao término dos doze anos de idade, intensificavam-se os treinos das atividades físicas de caráter militar e eles passavam a se vestir de forma despojada, a dormir de modo desconfortável, a suportar as baixas temperaturas, a obedecer aos mais velhos. Tudo, naquele contexto, contribuía para que

valorizassem os preceitos morais das práticas sociais que regiam a vida em comunidade (cf. ARANHA, 2006).

A segunda, contrapondo-se à educação espartana, estava voltada para a formação constante e contínua, ou seja, extensiva ao tempo de vivência do homem em sociedade e – ao contrário dos espartanos que primavam pela produção de discurso conciso ao se expressarem em língua oral ou escrita – primavam pela reflexão, pelo aprimoramento do uso da língua falada ou escrita e apreciavam o debate. O modelo de formação helenístico era orientado pelo propósito de participação dos destinos da cidade, principalmente com a ascensão dos comerciantes à condição de cidadãos: fato que desencadeou, por um lado, a renovação do modelo de educação herdado da velha aristocracia e, por outro, o surgimento de algumas formas elementares de escolas. Todavia, não havia interesse do Estado para que o ensino se tornasse público e tampouco obrigatório, de sorte a predominar o modelo de ensino particular.

Uma semelhança significativa herdada desse modelo pela escola da nossa sociedade da era moderna refere-se à idade do ingresso das crianças na vida escolar, pois os helênicos, semelhantes aos espartanos, ascendiam aos bancos escolares aos sete anos. Naquele período, também à menina era concedido o direito de educação, ainda que permanecesse em casa, no gineceu, dedicando-se a aprender os afazeres domésticos, enquanto o menino *desligava-se da autoridade materna, para iniciar a alfabetização, a educação física e a musical e era sempre acompanhado por um escravo, conhecido como “pedagogo”¹*. (ARANHA, 2006, p.65)

A valorização das práticas de educação física iniciava esses meninos nas competições de corridas, de saltos, lançamento de dardos, lutas. Por meio delas, ao mesmo tempo em que fortaleciam, desenvolviam e passavam a ter domínio dos movimentos de seus corpos, também aprendiam a ter autocontrole sobre si mesmo por meio da educação moral e estética. De forma concomitante, também eram iniciados na aprendizagem da arte musical: aprendiam a tocar a lira, a cítara e a

1

Pedagogo: conforme etimologia, *paidós* ⇔ criança + *agogós* ⇔ que conduz, aquele que conduz a criança.

flauta de modo a não dissociar o canto do acompanhamento da música e da dança, com vistas ao desenvolvimento da expressão corporal. Buscava-se uma educação de natureza integral por meio da qual, como queria Platão, a alma e o corpo dos meninos cresciam *em harmonia em gentileza, graça e harmonia, tornavam-se úteis em palavras e ações*. (ARANHA, 2006, p.65).

Por muito tempo, as disciplinas acima pontuadas se sobrepuseram ao ensino das práticas de composição textual escrita e da leitura, cujo mestre era geralmente uma pessoa humilde e pobre, cujo prestígio social não equivalia àquele do instrutor responsável pela educação física tampouco pelo da educação musical. Entretanto, gradativamente, aquela sociedade passa a exigir maior grau de formação intelectual de suas crianças e jovens, instituindo três níveis de ensino graduados: elementar, secundário e superior. Nesse período, o ensino da gramática era orientado pelo recurso da silabação, repetição e memorização, enquanto o da matemática contava com o auxílio dos dedos e do ábaco – instrumento formado por pequenas bolas – para o ensino dos cálculos, que eram registrados em tabuinhas de argila.

Em se tratando da aprendizagem dos fatos gramaticais por silabação, a ele eram associados aqueles da leitura e da escrita que, orientados pela repetição, faziam-se extensivos à declamação e, nesse caso, as crianças não raramente eram agrupadas em tendas, praças ou esquinas de uma rua. Assim sendo, ao término de 13 anos, concluía-se a formação elementar. As mais pobres abandonavam a escola para se dedicarem a um ofício – geralmente aquele exercido pelo pai – e as de famílias mais abastadas eram encaminhadas para o ginásio, onde aprendiam a arte do saber ler e escrever, qualificando-se para exercerem as funções de escribas ou de lectores. Essas eram geralmente filhos de funcionários dos palácios ou templos, que mantinham a tradição dos ofícios de seus próprios pais; logo, ler e escrever tratava-se de profissões. No entanto, era nos ginásios que elas aprimoravam a arte da gramática, da declamação dos textos clássicos de Homero e aprendiam a falar em público tendo os textos por elas escritos como fundamento da arte retórica. A última fase desse processo de formação, o ensino superior, era extensiva a todos aqueles que nele ingressavam e, por ele, o estudante deveria alcançar o conhecimento

“perfeito da realidade”: aquele capaz de ultrapassar os limites do que é dominado pelas paixões e emoções. Para tanto, precisava soltar-se das correntes que o impediam de contemplar a luz do dia, de modo a identificar os objetos verdadeiros, assim como no mito da caverna, de Platão.

A interpretação desse mito tem sido feita por duas perspectivas: uma referente à epistemologia sobre o conhecimento verdadeiro; outra, à política, nela implicada a busca por uma pedagogia que visa à busca pela verdade ou conhecimento verdadeiro, qualificado pela episteme, a ciência. Essa seria a função da filosofia (filos ⇔ amigo + sofia ⇔ sabedoria) que, ao buscar o valor de verdade, depara-se com o mundo das ideias do “bem” e do “mal”, mas é capaz de identificar e saber que as coisas, os objetos e os seres encontram a verdade e a perfeita beleza, quando identificam seus arquétipos, os modelos prototípicos que orientam as reflexões socioculturais dos marcos da cultura humanística, e não seus estereótipos – modelos estereotipados de que se originam as ideologias próprias do mundo das ideias gestadas por sentimentos que negam a identidade do homem. O mundo das ideias, afastadas do real (prototípicas) e marcadas por sentimentos de exclusão (estereótipos), é orientado por procedimentos que visam à reprodução de modelos que distanciam os homens da mimese, da recriação dos pensamentos críticos ou reflexivos.

Nesse quadro, lentamente, delineou-se e sistematizou-se uma pedagogia voltada para a educação, cujo marco inicial implicou a reinterpretação de um modelo de um estado aristocrático pelo imperial, nele implicado a formação de homens cultos que se ocupam, desde então, pela busca de respostas para questões do tipo: O que é melhor ensinar? Como ensinar? E para que ensinar? Delas se ocupam os filósofos e, por elas, criam-se os primeiros fundamentos da pedagogia escolar, denominada pelos gregos *Paideia*.

Em síntese, ao término do ensino colegial, era preciso identificar aqueles alunos que tinham

(...) alma de bronze, ou seja, uma sensibilidade grosseira que os qualificava para a agricultura, o artesanato e o comércio. A ele seria atribuída à subsistência da cidade. (...) Os outros continuam na escola

por mais dez anos, quando ocorreria um segundo corte para selecionar aqueles que têm a alma dos “guerreiros de prata”, que interrompem seus estudos a fim de construir a guarda do Estado, como soldados, encarregados da defesa da cidade. (...) Desses sucessivos cortes sobravam os mais notáveis que, por terem “a alma de ouro” serão instruídos na arte de dialogar. Aprendem então a filosofia, capaz de elevar a alma até o conhecimento puro, fonte de toda a verdade. (...) Aos 50 anos, aqueles que passaram com sucesso por essa série de provas estarão aptos a serem admitidos no corpo supremo dos magistrados (...), pois apenas eles têm a ciência para o exercício da arte política. (ARANHA, 2006, p. 71 -72).

1.3.2.3 A Fundação da Educação da Civilização Romana

Semelhante à Grécia, o povo latino era uma comunidade organizada em sociedade tribal, destituída da concepção de propriedade privada das terras por eles ocupadas. Tinha como autoridade o “pater famílias”, rendia cultos a seus antepassados e contava com um imaginário povoado por lendas. No século VII, eles ocupavam a região do Lácio e esse modelo de vida gentilício já estava em processo de renovação. A produção elevada de cereais levou à formação de classes sociais constituídas por homens livres que formariam o grupo da aristocracia – dotado de poder para o exercício político – por plebeus – camponeses, artesãos, comerciantes, desprovidos de poder político – e escravos, ainda que em número reduzido. Entre os plebeus, situavam-se os patrícios, que lhes ofereciam proteção jurídica em troca de serviços prestados.

A queda do último rei etrusco que os governava levaria à organização daquela sociedade pelo modelo de Estado Republicano, que reservaria apenas aos patrícios, lugar para o exercício de cargos públicos. Entre a sociedade romana e a grega, há diferenças significativas que seus estudiosos buscam destacar como: não conferir aos povos vencidos a discriminação daquele que foi perdedor, mas deles cobrar impostos e, em vez de a eles impor a língua latina, incorporar a língua grega, bem como os seus padrões culturais, apropriando-se da sua cultura humanística. Assim procedendo, criaram uma gramática da língua latina adaptando-a aquela do grego. Por se tratar de um povo eminentemente guerreiro, sua formação educacional é de caráter militar e, embora apreendam a formação do “homem sábio” dessa herança

grega, compreendem-no como aquele dotado de virtudes e de princípios morais, buscando sua formação pela literatura e pela política.

No campo da formação escolar romana, os aristocráticos, os patrícios, os proprietários rurais e os guerreiros recebiam uma educação voltada para a perpetuação dos valores da nobreza, cujo marco era o “sangue azul”, de modo a perpetuar a origem e as tradições da família real: núcleo do modelo da sociedade imperial a quem competia governar o Estado. O modelo familiar era composto por pai, mãe, filhos, inclusive os filhos casados, os escravos (geralmente prisioneiros de guerras) e os clientes ou patrícios (proprietário, juiz ou chefe religioso). Nesse contexto, os historiadores situam dois modelos educacionais: o heroico-patrício e o cosmopolitano do período republicano.

A criança, até os sete anos, ficava aos cuidados da mãe ou de uma mulher respeitável e, quando menina, aprendia os serviços domésticos; quando menino ficava sob a responsabilidade dos pais: acompanhava-o às festas e aos acontecimentos mais significativos, ouvia e decorava relatos de narrativas heroicas e de seus antepassados e, assim procedendo, formava sua consciência histórica e patriótica. Inserido num modelo de sociedade agrícola, aprendia a cuidar da terra, convivendo, na condição de senhor, ao lado de escravos, mas também aprendia a escrever, a manejar armas e desenvolvia habilidades de equitação, natação e de lutas, embora o objetivo fosse torná-lo um guerreiro. Assim, aos quinze anos, era encaminhado para o serviço militar ou policial, pois caso o seu pai não pudesse participar das guerras travadas pelo império, outro membro da família deveria assumir o seu lugar, ainda que um de seus escravos. Era um modelo educacional o qual pouco se voltava para o desenvolvimento mental desses jovens, incidindo sobre a formação moral, sobre o preparo para a vida cotidiana, orientada para habilidades da imitação dos procedimentos paternos e dos antepassados da família.

O desenvolvimento do comércio, associado ao enriquecimento de uma classe de plebeus que expandiria a sociedade romana, tornou-a mais complexa e dela exigia um novo modo de educar suas crianças e jovens e, por isso, no século IV a.C. foram

criadas escolas elementares. Com essas escolas, surge o *professor*, o *magíster* ou *mestre* – pessoa simples, de condições econômicas qualificadas pela pobreza e mal paga, que ensinava as crianças de 7 a 12 anos a ler, a escrever e a contar. Para exercer o ofício de professor, ajeitava-se em alguma tenda, na porta de algum templo ou edifício público, onde as crianças usavam estiletes e tabuinhas enceradas de argila e recorriam à memória para poderem a “aprender de cor” a língua latina.

O convívio com os povos helênicos da Grécia, devido às incursões militares, bem como o apreço pela cultura grega, levaria muitos escravos gregos a ensinarem sua língua materna às crianças romanas, dando origem ao modelo de formação educacional bilíngue. Ao completarem doze anos, essas crianças ingressavam na “escola dos gramáticos” e nela permaneciam até os 16 anos, quando conheciam os clássicos da língua grega e ampliavam seus conhecimentos no campo da literatura e, ao mesmo tempo, ocupavam-se com aprendizagem das “disciplinas reais”: geografia, aritmética, geometria, astronomia e também eram iniciados na arte do “bem escrever para o bem-dizer” e na arte do “bem escutar para aprenderem a ler”.

Nesse desenvolvimento de informações historiográficas, cumpre ressaltar que o Estado, embora se interessasse pelo desenvolvimento escolar de suas crianças e jovens, pouco interferia sobre essas práticas educacionais ainda restritas a escolas particulares, assumindo o papel de inspetor do ensino a elas ministrado. Mas, gradativamente, passou a oferecer subvenções às quais se seguiram o controle dessas escolas por meio de legislação e, por fim, tomou para si a responsabilidade de suas gestões administrativas, investindo na criação de escolas municipais em todo o Império. Os professores do ensino secundário e superior, foram liberados de pagamento de impostos, concedeu-se o direito de cidadania àqueles que ensinavam as artes liberais e instituiu-se pagamento para os cursos de retórica. (cf. ARANHA, 2006)

1.3.2.4 A Fundação da Educação pelo Marco da Civilização Religiosa

A cultura cristã em território palestino ocupado pelos romanos, cujo marco é o nascimento de Cristo, expandiu-se pelos evangelistas, seguidores da sua doutrina.

Tendo como propósito a conversão dos pagãos, foi julgada como subversiva à ordem e às leis daquele império. Esse olhar qualificado pela subversão sobre o cristianismo, segundo os antropólogos, é intensificado à medida que os governantes imperiais identificam o fato de ele carregar consigo a força que, ao mesmo tempo, refreia, paralisa e enfraquece a força do desenvolvimento sócio-político-administrativo das sociedades por eles governadas. Assim, entre o modelo de sociedade politeísta, gestada e nascida pela visão mítica dos homens das sociedades tribais, reinterpretada pelos vários deuses das sociedades imperiais e/ou estatais da Grécia e da Roma antigas, surge o Deus único. Ele dará aos cidadãos, escravos, governantes, proprietários de terras, ou não, independente de suas nacionalidades, de quaisquer diferenças que possam existir entre eles, a salvação: a possibilidade da ressurreição. Nessa acepção, afirma Morin (2005, p. 215) que os deuses romanos serão aniquilados pelo Deus cristão, representado por Cristo, seu filho que, depois de morto pelo Império romano, ressuscitará e enfraquecerá o modelo de sociedade politeísta em sociedade monoteísta: aquela denominada sociedade medieval.

Nesse contexto, a perseguição aos cristãos, iniciada no ano 64 d.C e concluída pelo imperador Augusto, que a eles concedeu liberdade de culto, no ano 313 d.C., tornaria o cristianismo religião oficial no século IV. A adesão das demais classes sociais, incluindo os mais pobres e os escravos, a essa nova religião, ao longo desse tempo, fez com que o império romano se tornasse cada vez mais fragmentado. Com isso, a sua máquina burocrática estatal descentralizou-se, a corrupção intensificou-se, os cofres públicos foram esvaziados e os costumes foram dissipados pelo excesso de luxo. Assim, e acrescido do fato de os bárbaros haverem invadido o território ocupado pelos imperadores romanos e neles buscarem implantar seus reinos, as cidades tornaram-se despovoadas, perderam os valores de suas instituições, intensificando a valorização do retorno à vida no campo até o século X, aproximadamente. Somente no século X d.C, elas ressurgiram pelo renascimento do comércio e das artes. Por essa razão, a fuga para o campo, que levou a população a se deslocar para as terras no entorno dos castelos reais para melhor se proteger, favoreceu o retorno das atividades artesanais manuais e o

desenvolvimento da economia rural, pois as terras cultivadas eram propriedades reais. Emergiu, desta feita, um modelo de formação sócio-cultural organizado por feudos.

O período que se estendeu até o século X é denominado Baixa Idade Média e aquele situado entre os séculos XI e XIII, Alta Idade Média. Nele inscreve-se o renascer das sociedades citadinas, em cujas entranhas é gestada a denominada sociedade moderna. Assim, ao longo desses séculos, tem-se um modelo de sociedade marcado por relações entre a posse de terras e seus proprietários: os homens nobres (aqueles que se qualificam por um ponto de vista laico e/ou profano, voltado para a vida civil) e o clero (cujo ponto de vista está voltado para a vida religiosa). Ambos tinham poder e liberdade para controlar e administrar o Estado Medieval, no qual o sistema escravagista foi cedendo lugar ao sistema feudal, que altera as relações sociais: surge a relação de vassalagem, na qual o vassalo, ao contrário do escravo, era livre, apesar de dependente de seu senhor feudal. Os vassalos do rei situam-se entre a alta e a pequena nobreza: duques, marqueses, barões, cavaleiros do rei, que disputavam entre si posição de poder na esfera político-administrativa dessa nova ordem social. Nesse novo sistema, o poder dos reis é enfraquecido pela divisão de seus territórios com o clero e, com o tempo, pela supremacia do papa, gestor da Igreja Católica.

No campo educacional, as escolas leigas e pagãs mantiveram-se funcionando ainda que de modo bastante precário e, até o século V, não sofreram qualquer mudança de caráter curricular considerado as disciplinas das chamadas artes liberais. A partir de então, surgiram às escolas cristãs ao lado dos mosteiros e das catedrais, momento em que seus administradores, funcionários e professores laicos são substituídos por religiosos que sabiam ler e escrever com maior proficiência. As ordens religiosas são submetidas à disciplina rigorosa, algumas voltadas não só para o trabalho intelectual, mas também para o manual. Essas irmandades, para instruir e formar novos membros criam as chamadas escolas monacais onde, após a alfabetização, as crianças aprendiam o latim e as disciplinas de humanidades; e, posteriormente, os melhores alunos se formavam em filosofia e teologia, enquanto

os demais se dedicavam à cópia de obras greco-latinas, muitas delas reproduzidas de originais da biblioteca de Alexandria.

Embora as escolas monacais incorporassem a formação de leigos, não se reduzindo apenas à dos religiosos, o modelo de alfabetização greco-latino era mantido para preparar os funcionários administrativos dos palácios dos governantes reais. Assim sendo, o Estado tornou-se dependente do clero para a formação de escribas e/ou copistas e lectores. Ressalta-se que, no século VI, a formação escolar faz-se extensiva às meninas, que eram recebidas entre os seis e sete anos. Elas aprendiam a ler e a escrever e também podiam tornar-se copistas; muitas delas se distinguiam nos estudos do latim, do grego, na filosofia e na teologia; e aquelas que se dedicavam à vida religiosa eram consagradas a Deus.

Entre o final do século IX e início do século X, começou a ser esboçado um programa denominado trivium para o ensino da língua latina, composto por três disciplinas: gramática, retórica e dialética, para o que hoje corresponde ao ensino médio e, para o ensino superior, o quadrivium cujas disciplinas são: matemática, geometria, astronomia e música. Aranha (2006) observa para seus leitores que

Enquanto as disciplinas do trivium se voltavam para a arte do bem falar e do bem escrever, o quadrivium, conhecido como conjunto de artes reais, (no sentido de terem por objeto o conhecimento da realidade). Dessa forma, a geometria incluía a geografia, a aritmética estudava as leis dos números, a astronomia tratava da física e a música cuidava das leis dos sons e da harmonia do mundo. (ARANHA, 2006, p. 105)

Nesse contexto, o ressurgimento das cidades, no século XI, é acompanhado por aquele do comércio e das moedas que voltaram a circular, quando os negociantes começaram a expor seus produtos para venda no entorno dos palácios. Gradativamente, o poder do nobre e do clero passou a se contrapor àquele dos negociantes ou burgueses.

Esse outro modelo de organização da sociedade medieval levaria à criação das escolas seculares, ou seja, não religiosas. Por isso, às escolas monásticas e às catedráticas agregam-se aquelas que passam a oferecer uma educação para

atender necessidades da vida prática, de sorte que essas últimas se fazem presentes nas cidades onde o comércio é mais intenso. Os servos libertos ocupavam-se de diversos serviços – alfaiataria, ferreiro, sapateiro, tecelão, marcenaria – e passam a se organizar em corporações de ofícios. Aprovada a qualidade de seus produtos, pagavam uma taxa e recebiam o título de mestre e uma licença para montar seu negócio. O aprendiz vivia na casa do mestre, era alimentado por ele até ser submetido a exame e, se aprovado, poderia se tornar empregado e receber remuneração. Todavia, o valor elevado das taxas inviabilizava o acesso dos mais pobres a essas escolas de artes e ofícios.

Além da aprendizagem desses ofícios também havia aquela dos cavaleiros, voltada para a formação militar. Dos sete aos quinze anos, o menino vivia no castelo e exercia o papel social de pajem e aprendia música, poesia, jogos de salão, aprendia a arte do bem falar e a praticar esportes: tonava-se cortês e se colocava a serviço de um nobre cavaleiro, na condição de seu fiel escudeiro. O jovem aprendia a montar a cavalo, a participar dos torneios, a manejar as armas da época, a caçar e a se preparar para as guerras e, para tanto, sua preparação física merecia cuidados. Também era inserido nos assuntos políticos e, aos 21 anos, após várias provas de destemor e valia, era sagrado cavaleiro pelo rei; contudo, observa Aranha (2006, p.109), entre eles havia muitos aventureiros que sequer sabiam ler e escrever, mas que eram virtuosos, honrados, corajosos e fiéis ao seu rei.

No século XII, os estudos filosóficos e teológicos foram intensificados, acrescentando-se a eles os de medicina e ampliando os de astronomia, de astrologia e de direito, visto que a sociedade foi se tornando cada vez mais complexa. Ampliou-se a criação de várias universidades que se tornaram o centro do desenvolvimento intelectual e científico. Em função disso, a visão cientificista ganha lugar nesse espaço de reflexões e a Igreja, que até então mantivera o controle da produção intelectual da época, optou por instalar a Inquisição do Santo Ofício cujos tribunais se espalharam por toda a Europa para apurar os desvios da fé, com censura e vigor, asfixiando e levando as universidades a entrarem em decadência no século XIV.

1.3.2.5 A Educação pelo Marco da Civilização Laico-Religiosa e as Escolas Modernas

A cultura educacional religiosa, conforme enunciado nos itens acima, cujo marco é a civilização da escrita, tem a escola privada e, posteriormente, a pública como fundamento do ensino infantil e juvenil. Na sociedade moderna, o modelo do ensino manteve-se organizado pela estrutura curricular do *trivium* e do *quadrivium*. A sistematização e uso desse modelo curricular se fará extensivo até o século XVIII, tendo como marco de sua renovação a Revolução Francesa (1789) – nele implicada a reorganização do modelo de ordenação da sociedade moderna pelo modelo de gestão republicana. Esse processo de mudança levou gradativamente ao desaparecimento do ensino obrigatório da língua latina dos bancos escolares, intensificando aquele das línguas nacionais dos novos estados europeus republicanos. Dessa maneira, o ensino de língua assume posição relevante para assegurar a unidade do povo desses estados.

Por se tratar de uma cultura que foi produto da retomada da cultura produzida pelos gregos ao longo do seu período clássico, durante os três séculos acima mencionados, teve-se como propósito reinterpretá-la por uma perspectiva humanista de modo a desvesti-la de suas particularidades religiosas. Buscou-se formar o homem gentil, culto, de espírito livre, cujo pensamento não fosse controlado por crenças religiosas e, dessa forma, desenvolver sua racionalidade para ser capaz de produzir conhecimentos. Assim, o novo homem deveria se qualificar pelos princípios da cortesia: civilizado, urbanizado, refinado e educado para fazer uso das palavras e gestos próprios daquele que foi formado pelos princípios das disciplinas humanas, enfim, um cavalheiro.

Por conseguinte, o olhar do homem renascentista deslocou-se do Céu para a Terra, acentuando cada vez mais a crença do poder da razão. É nesse e por esse contexto que o Renascimento se qualificou pelo desenvolvimento das atividades comerciais dos burgueses, dos antigos servos libertos, da produção artesanal, acentuando a decadência do feudalismo, cujas riquezas estiveram sustentadas pela posse de

terras. Os burgueses fizeram aliança com os reis, resultando no fortalecimento dos estados nacionais e das monarquias absolutistas. Tratou-se também do período das grandes invenções, das quais resultariam as viagens ultramarinas decorrentes da necessidade de ampliação dos negócios. Devido ao grande avanço de novas tecnologias, como o uso da pólvora, da bússola, das embarcações e a invenção da imprensa e do papel, ampliou-se o horizonte geográfico e comercial e assegurou-se o enriquecimento da burguesia.

A educação escolar, entre o modelo de sociedade feudal e aquele de sociedade estatal republicana, também carregou consigo pressupostos inovadores implicados no movimento da Contrarreforma. Por meio dela, a supremacia da autoridade papal é questionada, no século XVI por Lutero, que, apoiado pelos nobres, protestou contra o excesso da força político-administrativa desse poder. Calvino, com o apoio da burguesia, também se posicionou contra as restrições impostas pelo catolicismo. Ambos condenaram, outrossim, os empréstimos a juros exorbitantes feitos pela Igreja, bem como o fato de a autoridade soberana do papa comprometer a ideia de nacionalismo dos novos Estados nacionais e contribuir para o enfraquecimento do poder dos monarcas. A fim de reagir a essas posições críticas e recuperar o controle do poder, a Igreja propôs, por meio do Concílio de Trento, reafirmar o poder da supremacia papal, intensificar a propagação de seus dogmas de fé e ampliar a formação de um número maior de padres e de leigos fiéis aos seus princípios cristãos. Para tanto, aumentou a criação de colégios, pelos quais responderiam as mais diferentes ordens religiosas, vinculadas diretamente à autoridade do papa, portanto distanciadas da hierarquia comum da Igreja. Por jamais se afastarem dos conventos, mas se misturarem com os fiéis, os padres dessas ordens eram chamados de padres seculares.

Dentro e em decorrência desse contexto, os luteranos e os calvinistas trabalharam na implantação de uma “educação para todos”, ainda que limitada a uma formação elementar, para as camadas de trabalhadores do campo e cidade. Nela estariam incluídas as mulheres, ainda que priorizando os jovens, pois nas escolas deve-se ensinar tudo a todos, como afirmava Comenius (PALMA & TURAZZA, 2011, p. 65).

Em síntese, os colégios católicos espalharam-se por vários outros países ou regiões do mundo formando jovens e multiplicando escolas das primeiras letras, ao longo do processo de colonização no território das Américas portuguesa e espanhola, da África e inclusive da Ásia. A Ordem dos Jesuítas, por exemplo, possuía 144 colégios que chegou a 669, em 1749; e, no Brasil, ela respondeu pela catequese e formação dos primeiros brasileiros no campo da literatura, do direito e da teologia. Os colégios anglicanos deixam como legado a proposta de “educação para todos” assumida pela Revolução Francesa que, incorporada pelo Estado Republicano Francês, responderia pelo fato de muitas populações da Europa Ocidental, inclusive a francesa, chegarem ao século XX com alto índice de letramento da sua população.

1.4 A Educação Brasileira pelo Marco da Colonização Portuguesa

As sociedades tribais do Brasil da civilização do oral terão os primeiros contatos com homens da civilização da escrita, a partir do descobrimento do Continente Americano. Entretanto, ainda hoje, quase seiscentos anos depois, grande parte da sua população não domina a arte do “saber ler e escrever”. A formação educacional letrada do novo homem americano da colônia portuguesa iniciou-se em 1549, com a chegada do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa. Com ele desembarcaram seis jesuítas que, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega, estavam encarregados pelo clero português da missão de catequizar os indígenas. Assim, quinze dias depois de chegar a Salvador, os missionários de Nóbrega – sede administrativa do governador-geral – buscavam fazer funcionar a primeira escola elementar “de ler e escrever” e, posteriormente, a elas se seguiriam escolas secundárias, seminários e missões, espalhadas pela colônia. Deve-se esclarecer que, por sua vez,

Tomé de Sousa trouxe consigo uma espécie de constituição para implantar no Brasil (...) o Regimento do governo, um ministro da Justiça (ouvidor-mor), um ministro da Fazenda (o provedor-mor), o clero, soldados, e fundou a cidade de Salvador, que logo passaria a ter, inclusive, uma Câmara Municipal (...), embora não houvesse) povo para governar. (...) este povo que veio atrás de Tomé de Sousa começava a se sentir um povo diferente das populações originárias. (TORRES, 1973, p. 28 e 29)

Nesse contexto de implantação das instituições estatais, em que as escolas também antecederam aos seus alunos, conforme dados já registrados, a educação recebida em terras do Brasil foi orientada pelos parâmetros da civilização greco-românica. Durante a Idade Média e/ou o Renascimento, ela resistiu aos princípios da Contrarreforma Protestante e a presença do clero instalado na colônia não inviabilizou a presença do Tribunal de Inquisição em terras dessa sua colônia.

Delimitando-se à necessidade de expansão comercial da burguesia, a função da colônia estava voltada para a ampliação do comércio, para o fornecimento de produtos tropicais – inicialmente o pau-brasil e o açúcar e, a seguir, os metais preciosos, principalmente ouro e, por fim a monocultura do café. Assim, são implantados modelos econômicos administrados pré-capitalistas por grandes proprietários de terra que, a princípio recorriam à mão escrava indígena, posteriormente, substituída pelo africano de que resultaria no modelo de sociedade patriarcal, centralizada no poder do senhor dos engenhos.

A educação, nesse contexto, não se faz necessária ou prioritária, conforme já pontuado, pois, nas sociedades agrícolas, ela não exigia formação escolar; entretanto, a metrópole portuguesa enviou religiosos para o trabalho missionário e pedagógico para a conversão do ameríndio e para que os colonos não se desviassem da sua fé católica. Assim, o maior empenho desse trabalho se voltou para as atividades pedagógicas que os jesuítas consideraram prioritária e, ainda quem prevaleça documentação histórica das atividades educacionais produzidas por essa ordem religiosa, a dos franciscanos, dos beneditinos e dos carmelitas, dentre outras, com ela contribuíram.

Outro dado relevante da burguesia portuguesa era o fato de que, embora ela estivesse integrada ao desenvolvimento econômico e cultural europeu, não incentivava o processo de manufaturas – ao contrário da Inglaterra e França – posicionando-se contra as taxas de juros altos. Isso dificultava a acumulação do capital estatal e a implantação do capitalismo no reino ibérico. Em decorrência disso, por um lado, ainda que continuasse fiel ao seu reino, a manutenção dessa classe de novos nobres onerava os cofres públicos; e, por outro lado, inviabilizava o livre pensar, propagado pelo iluminismo francês do século XVIII, razão pela qual o

modelo colonizador brasileiro se diferencia daqueles qualificados como colônia de ocupação e não de exploração como aquelas colonizadas pelos anglo-saxões, ou luteranos. Todavia, a intenção dos missionários não se reduzia apenas a difundir a religião, pois, se submetidas a burguesia e a igreja ao poder real, tinha-se a garantia da unidade político-administrativa da colônia. Nessas circunstâncias, a educação assume o papel de agente colonizador e, os homens da igreja, papel relevante e significativo em suas atividades pedagógicas.

Por mais de duzentos anos, até 1729, a catequese dos indígenas, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, associadas ao controle da fé e da moral ainda se faziam presentes entre os habitantes coloniais. Ao longo desse período, e alcançando o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do território colonial pelo Marquês de Pombal, as diferenças entre a cultura pagã e cristã, embora não tenham sido apagadas totalmente, já haviam se tornado bastante tênue em razão do caldeamento de seus matizes socioculturais, cujo marco se explica por vários fatos, no campo educacional:

- a) as ordens religiosas aprenderam a língua *brasílica*: aquela falada pelos seus filhos mestiços, aprendida pelos lábios de suas mães e que se tornaria a língua *geral* da colônia no século XVII, falada em todas as vilas, lugares e aldeias, tornando-se a língua da catequese;
- b) Anchieta, nesse contexto, elabora, em 1556, a *Arte de Grammatica da Lingoa mais Usada na Costa do Brasil*, a fim de organizar o conhecimento a respeito dessa língua falada por toda a costa litorânea, ou seja, da língua *brasílica* ou *geral*;
- c) grande parte dos colonos portugueses não trouxe consigo suas esposas e, aqui, amasiou-se ou se casou com as indígenas (e posteriormente, com as negras), intensificando a miscigenação;
- d) a princípio esses primeiros mestres religiosos ensinavam o filho do indígena a ler e a escrever ao lado do filho do colono e Anchieta já usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças – teatro, música, poesia – e ensinar-lhes a moral e a religião cristã.

A permanência das crianças e jovens na tribo, durante o tempo em que elas frequentavam a escola elementar das primeiras letras, tinha o ritual do batismo como marco final, quando elas eram levadas para as missões, onde eram criadas, distantes dos colonos, ávidos por torná-las escravas, para dar continuidade ao processo de suas conversões. Eram introduzidas regras de higiene, modos ou maneiras de comer; condenava-se a antropofagia e a embriaguez; proibia-se a prática do adultério e a nudez e, aos poucos, o uso de adornos. Ensinava-se a produzir instrumentos musicais e a construir casas, bem como as práticas de agricultura, de criação de gado e de galinhas.

Consequentemente, as missões se tornavam prósperas à medida que os indígenas se transformavam de coletores e pescadores em agricultores e pastores ou vaqueiros. Contudo, ao agregar várias tribos em uma única missão, muitos de seus membros sentiam-se segregados e fragilizados, facultando aos colonos capturar tribos inteiras, escravizando-as. Outra mudança significativa desencadeada pelos missionários e suas missões e nelas reunir várias etnias, era construir casas onde cada família era alocada, inviabilizando que duzentos ou trezentos indígenas de uma mesma tribo convivessem numa mesma oca.

A função da educação indígena, acima pontuada, diferenciava-se daquela do filho do colono, que poderia se estender para além da escola elementar voltada para o ler e o escrever. Por essa razão, em meados de 1573, os missionários ocupam-se da conquista das crianças e das mulheres da casa-grande, a fim de manter viva a fé. Os meninos eram educados em diferentes carreiras, sempre com o intuito de preservar a própria família: o filho mais velho, herdeiro do patrimônio acumulado pelo pai, mantinha-se na gestão de seus negócios; o segundo frequentava o colégio para se ocupar das artes e das letras e, muitas vezes, completava seus estudos colegiais nas universidades da Europa; e o terceiro tornava-se padre. Quando os filhos não frequentavam esses colégios, sua educação ficava aos cuidados de um capelão na própria casa grande.

Em síntese, até o século XVII o ensino se mantém conservador, alheio à renovação intelectual da filosofia racionalista e cartesiana, em razão do renascimento científico

européu. Exemplo disso é pois, mesmo no nível secundário, privilegiava-se o ensino do latim, dos clássicos e da teologia. Assim, não fazia parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como as artes e as técnicas. Ela mantinha-se afastada de uma perspectiva material, utilitária e estava voltada para um ponto de vista dogmático, distante do contexto agreste e rural brasileiro, de modo a garantir a ascensão da família patriarcal, mantendo-se nas mãos da Companhia de Jesus. Para os brasileiros que buscavam seguir as carreiras profanas ou as profissões liberais, restavam ir para a Universidade de Coimbra ou Montpellier, na França, para, respectivamente, especializar-se em ciências teológicas, jurídicas ou Medicina. Por essa razão, estavam em contato com outros estilos de vida, na civilização urbana, mais avançada. Essas diferenças fizeram nascer, por um lado, ideias político-sociais, na insatisfação em relação à vida rural e patriarcal brasileira; por outro, faz surgir o sentimento nativista. Tais sentimentos intensificam-se no século XVIII.

Observa-se que os núcleos urbanos da metrópole eram pobres e dependentes das atividades do campo. As mulheres eram excluídas do mundo das Letras e a escravidão aumentava o número de brasileiros analfabetos, dentre eles os filhos dos negros que jamais despertaram o interesse da Igreja. Aos poucos, os mulatos começam a reivindicar lugar nos bancos escolares das escolas existentes. A luta dos mestiços por um lugar no espaço escolar provocaria, em 1689, um incidente conhecido como *questão dos moços pobres*: os colégios jesuítas proibiram a matrícula de mestiços *por serem muitos e provocarem arruaças, mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória tendo em vista os subsídios que recebiam por serem escolas públicas* (ARANHA, 2006, p. 165). Pode-se considerar tal episódio como o primeiro movimento do afrodescendente por um lugar na sociedade, um embrião do qual resultará, no século XX, dentre outras conquistas do Movimento Negro, a implementação de leis que facultarão a conquista do seu direito a ocupar os bancos das universidades brasileiras.

Ressalta-se, dessa maneira, que a educação colonial brasileira, desde então, menosprezou a cultura popular permeada por aquela da cultura indígena e da africana, de modo a excluí-las ou situá-las à margem da europeia: o único modelo a

ser seguido. Representava o indígena como um ser inacabado, feroz e inferior, que deveria ser submetido à força; e esse mesmo menosprezo incidia sobre os saberes, a religião, a música da cultura negra, embora tais culturas possam ser identificadas até os dias de hoje como marco fundador da identidade brasileira.

Nesse contexto, Cunha (2000) observa que os membros dos grupos subalternos ao poder administrativo e econômico da colônia eram sociabilizados por meio de uma educação informal ou por um modelo de aprendizagem dos ofícios. Ela se desenvolvia no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, tanto para os escravos como para os homens livres. Todavia, para a formação de artesãos e outros ofícios, os jesuítas criaram as escolas-oficinas das missões e, para essa empreitada, trouxeram seus irmãos oficiais e artífices para praticarem no Brasil suas especialidades e ensinarem seus ofícios a escravos, mestiços e índios. Tal iniciativa criou no Brasil certo menosprezo pelo trabalho manual concebido como ofício dos pobres, índios e negros, ou seja, um trabalho desqualificado.

1.4.1 A Educação Brasileira para Além dos Limites da Colonização Europeia

A reinterpretação dos conhecimentos educacionais pelos princípios do racionalismo, extensivos aos séculos XV e XVI, serão sistematizados entre os séculos XVII e XVIII. Ela responderá por um conjunto de mudanças das relações sócio-cultural-históricas e, conseqüentemente, pela construção e reinterpretação do modelo de sociedade moderna. É nesse e por esse outro contexto que a colônia brasileira se desconstruirá para se reconstruir como Estado independente, deixando de ser colônia do reino português e, portanto, respondendo pela gestão de suas instituições e, dentre elas, as educacionais. Reitera-se que a França já expressava, ao longo do próprio século XVII, uma perspectiva claramente antropocêntrica. Voltada para a reinterpretação dos filósofos gregos como Aristóteles e Platão, traduzia-se por uma nova forma de pensar os problemas sociais que se contrapunha a muitos preconceitos e intolerâncias religiosas herdados da filosofia medieval. Essa reinterpretação se estende ao longo dos séculos e por ela respondem vários estudiosos como Descartes, Bacon, Locke, Espinosa, dentre outros pensadores, que

colocam em discussão os procedimentos metódicos da razão, cujas investigações passam a orientar a busca pela verdade, antes de teorizar sobre a verdade.

Assim, a concepção de verdade, até então orientada pela contemplação, passa a ter como ancoragem procedimentos metodológicos por meio dos quais as teorias precisam ser comprovadas por meio de análises e de sínteses. Nesse sentido, o método experimental de Galileu, fundamentado em conhecimentos da matemática e da geometria, comprova cientificamente ser o Sol o centro do universo e não a Terra. Necessariamente, o homem – seu habitante – era o senhor da razão e, por ela, o criador dos deuses ou de o Deus: o Senhor do Universo e do seu destino no planeta Terra. A ciência deixa de ser um saber contemplativo que, associada à técnica passa a ser objeto do poder, do controle dos comerciantes burgueses que ascendem ao controle e delimitam o acesso daqueles que exercerão papéis sociais no espaço político-administrativo dos Estados modernos e implantam o sistema de governo republicano. Na área da educação, implanta-se o projeto de um modelo de escola elementar para o ensino da escrita e da leitura para todos, conforme já apontado anteriormente.

Todavia, “o projeto educacional Educação para Todos”, planejado como modelo educacional pelos protestantes da Contrarreforma, implantado na Europa Ocidental, carrega consigo um conjunto de pressupostos herdados do século XVII, pelo Cardeal Richelieu – primeiro-ministro de Luís XIII que restabeleceu a monarquia absolutista bem como a hegemonia política nos estados daquele território. Pontua-se ato de esse ministro jamais ter negligenciado a leitura das obras de Maquiavel². Para o Cardeal,

(...) o conhecimento das Letras é necessário para um país livre; contudo, elas não devem ser ensinadas a todos, visto que baniria completamente todo o comércio, arruinaria toda a agricultura, a verdadeira mãe adotiva dos povos, destruiria em pouco tempo a criação

2 Reconhecido como fundador da ciência política moderna, Maquiavel concebe o Estado e o seu governo como efetivamente são e não como deveriam a ser. Orienta-se pelo método empirista - recorrendo às experiências históricas do Estado Imperial Romano, distanciando-se daquelas do Estado Eclesiástico Medieval -e propõe uma ética político-administrativa que visa à permansividade da política estatal, orientada pela centralização do poder governamental. Na sua obra “*O Príncipe*” orienta sobre os modos ou maneiras de o governante administrar o poder estatal e, para tanto, o rei deveria fazer uso de virtudes da bondade, da caridade, de princípios morais e, ou religiosos, embora não fosse necessário possuí-las efetivamente.

dos soldados que surgem mais frequentemente em meio à ignorância e rudeza do que numa atmosfera de cultura polida, finalmente encheria a França de charlatães mais capazes de arruinar as famílias particulares e perturbar a paz pública do que assegurar qualquer ordem para o país. Se as Letras fossem profanadas para todos os tipos de espíritos, ver-se-iam mais pessoas a profanar dúvidas do que a resolvê-las, e muitas estariam mais prontas a se opor à verdade do que a defendê-las. É por esta razão que a política exige um Estado bem regulamentado na formação de mestres das artes mecânicas do que nas artes liberais para ensinar letras. (ARANHA, 2006, p. 159).

Cabe ressaltar, ainda, que mesmo Comenius (1966), ao afirmar que não apenas os filhos dos ricos ou dos principais cidadãos do Estado deveriam frequentar as escolas, fossem eles *“filhos de nobres ou plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados”*, pondera:

Importa agora demonstrar que, nas escolas, devemos ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos de todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo. Com efeito, isso, nem de sua natureza, é útil, nem pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens. Vemos que cada ciência se alarga tão amplamente e tão sutilmente (pense-se, por exemplo, nas ciências físicas e naturais, na matemática, na geometria, na astronomia e ainda na agricultura e na silvicultura, etc.) que pode preencher toda a vida de inteligências grandemente dotadas que acaso queiram se dedicar à teoria e à prática como aconteceu com Pitágoras na matemática, com Arquimedes na mecânica, com Agrícola na mineralogia (...). Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais das que existem na natureza, como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo para que nos façamos expectadores, mas também de atores (...de modo que) ninguém, enquanto está nesse mundo, seja de tal modo dele desconhecida que sobre ela possa dar modestamente o seu juízo e dela se possa se servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos. (Comenius, 1966, p.145-146)

Entretanto, nesse espaço, ocupado por discussões sobre o ideal liberal da educação, a educação, considerada como mola propulsora dos regimes políticos e da sociedade europeia, mantinha disciplinas curriculares excessivamente literárias e pouco científicas em seus colégios. Suas escolas elementares, cujo número era insuficiente, eram regidas por mestres pouco qualificados e mal remunerados para atender à demanda da *Educação para todos*. A formação sofrível dos professores os

impedia de impor a disciplina necessária para o exercício de suas práticas de docência e, por isso, abusavam dos castigos.

As Universidades mantinham o ensino escolástico, alheios aos conhecimentos dos iluministas, e as academias ofereciam à formação dos dirigentes da política estatal matérias mais úteis como arte militar, fortificação, balística, práticas de esportes nobres, como esgrima e equitação. Ainda no período da França napoleônica, muitas tendências libertárias foram abandonadas, pois o Estado se interessava pelo ensino médio e superior por verem com desconfiança iniciativas do ensino particular que reviam os conteúdos dos colégios e universidades dos jesuítas.

O descuido pelas escolas elementares levaria a Igreja a se ocupar desse segmento educacional. Nesse contexto, as escolas primárias ou elementares para todas as crianças de 6 a 12 anos tornam-se responsabilidade do poder público que para elas cria legislação própria, estabelecendo graus, exames e inspeções regulares e gratuidade para aquelas que eram pobres. Dessa forma, ela torna-se o lugar onde se encontravam principalmente as crianças abandonadas, mas também empregados domésticos, comerciais ou industriais. O currículo privilegiava apenas o ensino do francês e, ao longo do século XIX, foi sistematizado e unificado. O empenho dos educadores leigos e religiosos assegurou o ingresso da população dos países europeus mais industrializados no século XX, sem que a educação formal deixasse seu caráter religioso e público.

No Brasil independente e republicano, essas tendências foram refletidas e intensificadas ao longo dos séculos XX e XXI. Elas levariam os governantes monárquicos a privilegiarem a implantação no país do ensino universitário – faculdades de Direito, em Recife e São Paulo – somente em 1827. A atenção a elas dada reforçava o acesso àqueles que eram membros da aristocracia rural. A extensividade aos jovens da chamada classe média baixa só ocorreria com a abertura das faculdades particulares, cuja quantidade fez-se intensiva com o governo militar, a partir da década de 1960. Neste momento, muitos cursos, principalmente os de ciências do homem, deixaram de ser de “tempo integral” para

se tornarem de tempo parcial, “meio período”. Grande parte dos cursos estava concentrado no período noturno, principalmente aqueles de ciências humanas voltados para a formação de professores dos ensinos fundamental e médio e a maioria dos alunos já se encontrava integrada ao mercado de trabalho. Instituem-se para esses professores, responsáveis para a educação fundamental e média, concursos para o ingresso na carreira do magistério público – que substitui as nomeações de funcionários públicos sem concursos.

Em síntese, somente após a Proclamação da República o modelo de ensino formal começou a ser organizado de forma sistemática pelo Estado, nas suas dimensões laicas e religiosas, de modo a que os municípios e estados dividissem com a federação responsabilidades pela formação de nossas crianças e jovens. As prefeituras municipais passam a responder pelas escolas das primeiras letras; os Estados, pelos colégios e a Federação, pelas suas universidades. Implanta-se o projeto de educação para todos, entre os anos de 1950 a 1980, quando o país amplia o seu pequeno parque industrial a ele incorporando a montagem de veículos automotores para usos na cidade e no campo, voltando-se para o modelo de sociedade industrial.

A Constituição promulgada em 1988, no seu artigo 207, institui um modelo de ensino superior que deverá articular ensino, pesquisa e extensão, o que implicará a formação do professor-pesquisador dos ensinos Fundamental e Médio, extensivos àquele do Superior em todo o território nacional. Busca, assim, assegurar uma formação técnico-científica para todos os seus cidadãos. Nesse sentido, o MEC elabora parâmetros curriculares para orientar, em todo o território nacional, a elaboração de propostas didáticas que contribuam para a *erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país* (art. 214). Para tanto, não se pode negligenciar o apoio do Estado à valorização das manifestações culturais, sejam elas científicas ou populares, a valorização e defesa do patrimônio cultural nacional, bem como a diversidade étnica e regional. (cf. art. 215).

1.5 Algumas Considerações Finais

Ao longo desse Capítulo pôde-se considerar, no decorrer da história do homem, desde as civilizações do oral, a relação indissociável entre *educação* e *cultura*, que modifica as sociedades humanas. É em decorrência dessa relação que os membros de uma dada comunidade reinterpretam seus pontos de vista, transformando os mundos do trabalho, das artes, o modo como exercem suas profissões, enfim, seus modos de ver e de compreender as coisas desses mesmos mundos por eles criados. A produção de outros novos conhecimentos têm por ponto de referência a reinterpretação de velhos saberes, compreendidos como herança de nossos antepassados e responde pelas mudanças das relações sócio-político-econômicas que orientam ou regem as relações entre seus membros.

Ao contrapor a educação difusa à formal pôde-se pontuar a distinção e/ou a distância que separa no tempo o papel do adulto e a função da família nos processos de socialização da criança que precisa se sentir aceita como membro da sociedade a que sua família se integra. Isso implica considerar que, mesmo na sociedade moderna, todos elas, independente dos grupos sociais aos quais pertencem, precisam ser compreendidas, amadas e respeitadas por esses adultos que respondem pelo seu desenvolvimento sociocultural. Abandoná-las à sua própria sorte é marginalizá-las e condená-las ao baixo grau de desenvolvimento dos padrões de uma sociedade mais animalizada do que humanizada, sociabilizada; assim sendo, a escola por si só não pode responder por essa tarefa ou função social.

Pôde-se também compreender que o baixo grau de alfabetização, bem como de letramento, em nossa sociedade é um indicador de que a passagem da educação difusa para a educação formal ainda está acontecendo. Talvez não seja possível afirmar com convicção que fazemos parte de uma sociedade letrada, quando ainda não se garantiu a todos um banco escolar e, conseqüentemente, há muitos que ainda não dominam a leitura e a escrita. Além disso, não se pode deixar de lado indicadores como o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e resultados obtidos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) - que têm como objetivo

propiciar a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes. Ambos apontam para o alto índice de pessoas (inclusive em cursos de graduação) que apresentam não somente dificuldade em compreender textos de esferas diferentes de atuação, mas também de produzir textos compreensíveis e escritos de acordo com a norma-padrão da língua.

Ao analisar a história da educação brasileira, observa-se que no século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus do país, proibiu o uso da língua geral, obrigando o uso, exclusivamente, da língua portuguesa. No entanto, a inclusão da disciplina nos currículos nacionais só ocorreu no final do século XIX. Além disso, não se deve deixar de lado que o ensino da língua sempre esteve voltado para a preservação da cultura erudita, até o século XX, de modo que se caracterizava por um eixo norteador normativo-prescritivo e estava destinado somente a uns poucos privilegiados. Nesse sentido, pôde-se conferir que os modelos educacionais brasileiros sempre tiveram por ancoragem modelos científicos e pedagógicos estrangeiros que contribuíram para a ratificação de uma sociedade escravista e colonialista. Compreender a história da educação e como se construiu a educação do homem brasileiro em decorrência das influências sofridas pelo colonizador, possibilita a revisão de valores e consequente mudança de parâmetros.

As mudanças nas relações sociais e nas formas de governo, mesmo antes da invenção da escrita, mas com ela acentuando-se, sempre levaram à reinterpretação das práticas educacionais e de docência, a fim de facultar esses processos de renovação. Afinal, se, em um primeiro momento, ensinar a ler é alfabetizar, ou seja, ensinar a decodificar o código linguístico, a competência leitora, como se deve observar, vai além da mera decodificação e exige que o indivíduo consiga compreender, interpretar, estabelecer relações, analisar etc., não se tratando, portanto, de uma simples aquisição de automatismos (cf. VIANA e TEIXEIRA, 2002). Estar alfabetizado, embora seja importante, é apenas o primeiro passo na formação dessa competência, sem a qual, corre-se mesmo o risco de condenar o aluno a se tornar um analfabeto funcional ou um iletrado: alguém que sabe ler e escrever de maneira superficial, de modo a atender apenas às necessidades cotidianas.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E LEITURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

2.1 Considerações Iniciais

Considerou-se no capítulo anterior a relação entre civilização e cultura como necessária e se qualificou a produção cultural humana como um processo complexo por meio do qual o homem produz novos conhecimentos, ao compreender e reinterpretar aqueles herdados de seus antepassados. Observou-se que esses processos de compreensão-reinterpretação respondem por mudanças, ressemantizações de conhecimentos prévios, organizados sob a forma de textos que representam, no contexto da evolução sociocultural, o ponto de partida e de chegada das práticas sociais expressas pelo exercício de atividades de fala, inerentes às ações da linguagem humana.

Ao longo da sua existência, o homem sempre falou e fala por meio de textos coesos e coerentes e não por palavras ou frases isoladas, sejam eles formalizados pelos usos da língua oral ou escrita: duas modalidades para expressar conhecimentos de mundos. A evolução dos conhecimentos de mundo com sua multiplicidade cultural-histórica, embora representada e registrada em textos, não facultou que houvesse um acordo teórico entre os pesquisadores sobre a complexidade desse objeto de estudos da Linguística Moderna, no campo dos estudos da linguagem, ponderam Antos & Wieser(2005).

Nesse contexto, a leitura da bibliografia proposta permitiu a compreensão de que os textos são formas complexas por meio das quais os homens, tanto da civilização do oral quanto da escrita, registram os processos de reinterpretações de conhecimentos herdados de seus antepassados, ao longo da história da humanidade. Além disso, facultou que se explicitasse, como foi apontado no capítulo anterior, a relação necessária entre educação e cultura de que resulta, ao mesmo tempo, a desconstrução⇌reconstrução dos modelos de formação das sociedades humanas, ao longo da história dos processos civilizatórios vivenciados por esses

mesmos homens, ou seja, compreender os movimentos contínuos e intermitentes inerentes à desorganização ⇔ reordenação desses seus agrupamentos comunitários. Por conseguinte, a leitura possibilita compreender o passado e, por ele, interpretar o presente, projetando o futuro.

A compreensão do passado no que se refere à educação formal, ou àquela da sociedade letrada citadina, possibilitou observar ser a invenção da escrita, aproximadamente em 3.500 a.C., o marco primeiro da educação do nosso atual mundo moderno. Nela se inscreveu, no decorrer da história do homem, a invenção das nossas instituições escolares. Esse percurso histórico incidiu sobre as pedagogias greco-romanas, estendendo-se àquelas da Idade Média e da Idade Moderna, de sorte a pontuar a origem do projeto educacional “*Educação para todos*”, cujo marco inicial foi inscrito no tempo da Contrarreforma e da Reforma Religiosa. Trata-se de um tempo em que os burgueses aderiram ao grupo do poder aristocrático contrarreformista ou reformista – esses últimos defensores da educação pública gratuita – e proclamaram a república francesa assumindo o poder estatal. Esse modelo de projeto estatal possibilitou aos europeus, ao longo da Idade Moderna, ingressar e participar da formação e do desenvolvimento da sociedade industrial, bem como daquela por meio da qual ela foi ou está sendo reinterpretada e reordenada: a sociedade das telecomunicações e/ou das tecnologias digitais.

No decorrer da pesquisa, observou-se que o modelo educacional brasileiro teve por ancoragem aqueles das civilizações europeias, de cuja cultura somos herdeiros. A partir dessa constatação, compreendeu-se que, para mudarmos o cenário de educação colonialista com o qual nos deparamos, uma proposta do ensino de Língua Portuguesa, nos ensinos fundamental e médio, deve ter como eixo ordenador o ensino das práticas de leitura de textos escritos e escritas de leituras desses textos. Justifica-se, assim, o objetivo desse capítulo: assegurar maior grau de conhecimento sobre fundamentos referentes aos processos de produção textual-discursiva que tematizam a leitura, de forma a tornar possível a construção de novas propostas didáticas para o seu ensino proficiente ou significativo.

2.2 Perspectivas Teóricas e o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil Moderno

O processo de reinterpretação dos conhecimentos filosóficos herdados dos greco-romanos, cristianizado pelos medievalistas e que a partir da revolução científica do século XVI, daria origem à ciência moderna, desenvolveu-se de modo a assegurar a invenção das chamadas *ciências naturais*. A sistematização desse outro modelo orientador e ordenador dos conhecimentos do homem, ao longo dos séculos XVII e XVIII, contribuiu, no final do século XIX, para a revisão das ciências sociais ou humanas, de modo que a língua deixou de ser investigada ou descrita pelo olhar da filosofia clássica e/ou da escolástica, ou seja, tornou-se objeto das ciências modernas, à semelhança da física, da biologia etc..

Nessa acepção, ressaltam os estudiosos, o movimento de renovação que se constata no período do Iluminismo está delimitado à produção de dicionários monolíngues das línguas oficiais dos novos Estados Nacionais, que passam a incorporar os seus respectivos ensinamentos nas novas matrizes curriculares, deslocando o ensino-aprendizagem da língua latina que sobre elas prevalecia como língua da cultura universal. À produção de dicionários bilíngues, que até então prevalecia nos bancos escolares, tem-se a revisão das gramáticas das línguas nacionais, produzidas em consonância com o modelo da gramática greco-latina, ao longo do final do século XIV até o final do XVII, pelo modelo da Gramática Escolástica, orientada pelo pressuposto de serem as línguas o espelho do pensamento. Para Lopes (1989), a Gramática Filosófica de Soares Barbosa

(...) anuncia o fim do predomínio na área dos estudos linguísticos do português, das Gramáticas normativas, recortada sobre os moldes das Gramáticas Greco-Romanas, principiadas por Aristóteles e pelos estoicos (...) e utilizadas como instrumento de domesticação pelo projeto pedagógico e da Escolástica, contra o qual reagiram os iluministas, Verney e Soares Barbosa, entre eles, em Portugal. (LOPES, 1989, p. 66)

Segundo o autor, é inviável a pretensão de se construir uma gramática universal, uma vez que, embora a linguagem humana seja universal, as línguas – usadas para expressar, organizar e ordenar os conteúdos, ou ideias produzidas pela linguagem – são múltiplas e variáveis de cultura para cultura, de língua para língua. Entretanto,

conforme o autor, o pressuposto dessa gramática filosófica daria origem à criação de uma teoria gramatical, proposta pela teoria estruturalista de Ferdinand Saussure, orientada pela noção de níveis: níveis fonológico, morfológico e sintático, com exclusão do semântico. Assim, essa gramática geral e filosófica possibilita a criação da teoria gramatical estadunidense de Noam Chomsky, por meio da qual a descrição das línguas humanas exclui o papel do enunciador e do enunciatário, mas a eles atribui uma competência gramatical.

Trata-se da chamada *gramática da competência* de todos os falantes-ouvintes de uma língua: objeto da descrição de uma gramática científica. Essa gramática faculta a seus usuários, ainda que ideais e não reais, produzir um “n” tuplos de frases, geradas por um número de esquemas frasais limitados pelas regras de usos da língua. Os linguistas propõem-se a descrevê-la e, assim procedendo, são criadas as *gramáticas científicas*: aquelas organizadas e ordenadas pelas regras da teoria dos níveis – o fonético, o morfológico e o sintático – e pela teoria da competência linguística. (cf LOPES, 1989).

Aumenta a circulação dos modelos científicos que rompem com aqueles que os precederam, nos centros de pesquisas das universidades dos países industrializados e tais modelos tornam-se globais e totalitários. Segundo Santos,

(...) As idéias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias da matemática (....que) fornece à ciência moderna, não só instrumento privilegiado de análise como também a lógica da observação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. (...) Conhecer significa quantificar (...) As qualidades intrínsecas dos objetos são (...) desqualificadas e em seu lugar passa a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (...) Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (...) (SANTOS, 2001, p. 14 e 15)

De acordo com o autor, o conhecimento produzido por esse modelo da ciência moderna avança pela especialização. Quanto mais rigorosa e restrita for a investigação, maior o grau de especificidade do conhecimento e maior o seu valor

mercadológico, bem como a sua arbitrariedade, seguido do espartilhamento do real. Nesse sentido, observa para o seu leitor que o modelo científico estruturalista produz um conhecimento disciplinado pela fragmentação do todo, que

Segrega o saber orientado para policiar as fronteiras entre disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido pela excessiva parcialização e disciplinarização do saber científico que faz do cientista um ignorante (SANTOS, 2001, p.46).

Assim, se a ciência moderna renascentista consagrou o homem como sujeito epistêmico e deslocou Deus do lugar por ele ocupado até então, o estruturalismo expulsou o homem desse mesmo lugar central e nele situou a ciência, encurtando a distância entre sujeito e objeto. Contudo, após o pós-guerra, a antropologia e a sociologia, mais especificamente a partir da década de 1960,

foram levadas a questionar este status quo metodológico e a noção de distância social em que ele se assentava. De repente, os selvagens foram vistos dentro de nós nas nossas próprias sociedades e a sociologia passou a utilizar com mais intensidade métodos quase monopolizados pela antropologia (a observação participante, ao mesmo tempo em que, nesta última, os objetos passaram a serem concidadãos, membros de pleno direitos na Organização das Nações Unidas e tinham de ser estudados segundo métodos sociológicos (SANTOS, op.cit., p.51).

Trata-se, hoje, de um esforço da ciência moderna de fazer Deus retornar, ainda que transfigurado, sem nada de divino, senão o nosso desejo de harmonia com tudo que nos rodeia e, pela inter e multidisciplinaridade, a ciência moderna busca reinterpretar o saber do senso comum, ao compreender que a sua função é investigar a relação entre dois sujeitos e não mais entre um sujeito e um objeto. Cada um deles é a tradução e não a cópia do outro, ambos criadores de textos, escritos em línguas distintas, necessárias para que um aprenda a gostar das palavras e do mundo. Assim, o conhecimento científico, se traduz num saber prático, conclui o autor. (cf. SANTOS, op.cit).

Nesse e por esse contexto de mudanças, situa-se o *Projeto de Educação para Todos* do mundo dos nossos tempos modernos do século XXI: aquele que deve romper os limites da perspectiva de um conhecimento científico unidisciplinar para

se situar no lugar de um espaço multi ou pluridisciplinar, tendo por ancoragem o texto, cujos fios das ideias produzidas pelo pensamento precisam ganhar a textura de outros vários de seus intertextos. Assim, a educação para todos os analfabetos do mundo implicará a revisão de propostas curriculares, fundamentadas em estudos científicos da Linguística Textual e não naquela da palavra isolada ou na da frase.

2.3 A Reinterpretação do Objeto de Estudo da Ciência da Linguagem e do Ensino das Línguas

Os avanços no campo dos estudos da linguagem estão orientados pelo pressuposto de as línguas não serem homogêneas, mas heterogêneas, ou como afirmava Coseriu (1980), não se deixam descrever por um único modelo teórico e, necessariamente, por procedimentos metodológicos da lógica da razão pura, ou por regras da lógica matemática. Abandona-se, então, o pressuposto de serem elas um conjunto finito de regras que possibilitam descrever um número infinito de frases gramaticais, delas excluindo a dimensão de seu uso efetivo. Elas passam a ser concebidas como produtos da linguagem com a função de dar forma ao pensamento para expressarem o que os homens pensam, sentem, criam e recriam por meio de suas atividades da fala: os sentidos por meio dos quais os mundos dos saberes são continuamente ressignificados, reinterpretados, complementam os psicolinguistas.

Para Sebastian (1983), consideradas por essa perspectiva, as línguas são produtos e processos das práticas sociais humanas criadas, desenvolvidas e continuamente transformadas e modificadas no espaço e no tempo em que as sociedades humanas se constroem, estabilizam-se e se modificam ao longo das suas histórias. Como produtos, elas são criações da linguagem; como processo, elas recriam ou desenvolvem a própria linguagem, na medida em que as formas das línguas ou vocábulos não são as palavras. Elas são formas materiais usadas para expressarem as informações, as ideias, novos conhecimentos ou significados, estrategicamente organizados ou ordenados entre si por relações sintático-semânticas, de modo a produzirem sentido. Ou seja, apontam para a perspectiva de um novo olhar, inscrito numa nova maneira de organizar e ordenar os velhos conhecimentos reinterpretados

e ressemantizados pelos seus usuários. Em situação de uso, no fluxo do exercício das atividades da fala, a língua não só se transforma, se modifica, ao investir e revestir de sentidos seus enunciados, cujos significados são verbais e não verbais, estendendo, ampliando o domínio e uso de estratégias sócio-cognitivo-interativas inerentes à competência de linguagem de seus usuários.

Assim sendo, as línguas são criadoras e, ao mesmo tempo, criaturas da linguagem. Nessa acepção, uma *forma vocabular* como “bateria”, por exemplo, usada para organizar o campo discursivo, qualifica textos produzidos por aqueles que exercem o papel social de:

- a) seringueiros, que dela fazem usos para se referirem à *palavra* que designa os vasilhames presos ao tronco das seringueiras para colher o látex, abaixo do corte por e para onde esta substância escorre, remetendo, portanto, a um discurso do campo do mundo do trabalho exercido nos seringais;
- b) fabricantes ou mecânicos que substituem ou consertam dispositivos que acumulam energia capaz de transformar radiação térmica solar e nuclear, recebida sob a forma de eletricidade (bateria de carro, bateria de computador, bateria de celular, etc.);
- c) conjunto de esportistas profissionais que acionam, por movimentos voluntários e automáticos do corpo, força física e velocidade durante uma competição (pilotos das baterias de uma corrida automobilística, por exemplo);
- d) percussionistas de uma ala de uma escola de samba, ou ainda de uma banda de música ou uma orquestra, que tocam instrumentos como tambores, pratos etc.;
- e) militares que, divididos em seções, formam unidades de artilharia com determinado número de bocas de fogo.

Os exemplos acima apontam para o fato de não haver equivalência unívoca entre formas vocabulares e os signos linguísticos ou palavras que organizam e ordenam os campos discursivos. Logo, a linguagem é um fenômeno heteróclito, de modo que,

concebê-la na dimensão das palavras, dos sons, dos gestos, dos sinais gráficos é reduzi-la a um único ponto de referência, visto que tais sinais funcionam apenas como meio pelos quais ela se manifesta. Pelo quadro teórico da linguística contemporânea, ela é concebida como um conjunto complexo de processos inerentes à vida psicossocial do homem, facultando-lhe a aquisição e o uso concreto da língua por ele falada. E a sua fala só é possível pelo fato de ele haver aprendido uma língua. Trata-se de aspectos diferentes e complementares de um mesmo fenômeno qualificado como sócio-cognitivo-interativo, tão intimamente articulados entre si no tempo e no espaço da realização do ato comunicativo, que se torna difícil, se não impossível, diferenciá-los. Essa complexidade se deve ao fato de o objeto da linguística contemporânea, ou seja, o texto, ser formalmente constituído não só por um sistema léxico-gramatical-fonético, mas todos eles usados como formas simbólicas que, no uso efetivo, remetem a representações de conhecimentos de mundos formalizados e/ou organizados por esquemas de compreensão que se constroem na/pela linguagem e são arquivados na memória humana.

De acordo com os psicolinguistas, a linguagem é uma das instâncias ou dimensões do pensamento que nela ou por ela é formalizado. É impossível explicitar o pensamento em si ou por si, na medida em que somente a linguagem, mas não o pensamento é capaz de produzir o mundo tangível. Por essa razão, tal tangibilidade é sempre formalizada pela linguagem por meio das formas linguísticas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o pensamento “fabrica” as coisas ou as ideias sobre ou no mundo e a linguagem possibilita a ampliação e a expressão dessas ideias.

Assim sendo, a teoria do conhecimento qualifica-se como a atividade do aprender a saber pensar: um processo necessário para que se aprenda a produzir sentidos, ou seja, reinterpretar velhos significados por meio de reflexão modalizada pelo pensamento crítico. Essa atividade é tão incessante e reiterativa quanto a própria vida humana permeando toda a sua existência e perpassando todos os processos interativos nela desencadeados. É nessa acepção que Sebastian (1983) diferencia o pensamento da *cognição*. A autora afirma ser a *cognição* um processo que, embora imbricado ao pensamento, dele se diferencia por ter começo e fim, razão pela qual

as atividades cognitivas podem ser postas à prova, de modo a ser possível verificar o resultado de suas atividades. Os estudos cognitivos assim concebidos pela psicologia têm o propósito de investigar processos mentais como percepção, atenção, aprendizagem, memória e desenvolvimento da linguagem. A psicologia cognitiva, nesse contexto, é concebida como *o estudo dos processos mentais mediante os quais se transforma, reduz, elabora, recupera e se utiliza a informação do mundo que o sujeito obtém na sua interação com ele*. (SEBASTIAN, 1983, p. 11)

Nesse contexto, os estudiosos da teoria do conhecimento pontuam que a sua aquisição, organização e uso dependem do confronto entre informações referentes a experiências por ela processadas sob a forma de conhecimentos e de novas informações por ela identificadas. Ao serem processadas, essas informações ampliam ou estendem seus velhos conhecimentos em suas interações com o outro. É por essa razão que o vocabulário reduzido de uma criança ou jovem explica-se por ele ter experiências de mundo limitadas. Segundo Turazza (2005), o léxico pouco desenvolvido não se reduz a uma organização quantitativa, pois não é o número de palavras compreendidas, mas as transformações que intervêm no plano das significações atribuídas às palavras que respondem pela aproximação progressiva da sua linguagem com aquela do adulto. Para a autora,

não se aprende simplesmente palavras, mas a nomear e reconhecer objetos dos mundos por ter deles se apossado por meio de relações de diferenciação – operação decorrente da atividade da compreensão daquilo que se opõe de maneira pertinente para diferenciar uma categoria X da categoria Y, resultante do conhecimento de diferenciação e estruturação. (TURAZZA, 2005, p. 99)

É nesse sentido que a autora afirma que *cachorro* se opõe a *gato* por um número de características que lhes são peculiares ou comuns e ao mesmo tempo, diferentes. Analisadas essas diferenças por procedimentos de análise, orientados pela comparação, confrontando suas diferenças e semelhanças, é preciso que se realizem operações de síntese, agrupando relações entre duas categorias: aquela dos cachorros e aquela dos gatos.

Para resgatar o velho e construir o novo, o indivíduo precisa fazer uso da reflexão para transferir o ponto de vista do outro para si ou vice-versa e, por esse processo de transferência faz-se necessário fazer projeções e deslocamentos de modo a identificar posições diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes do eu e do outro por meio das quais aquilo que se diz em relação a algo – um fato, um objeto, uma situação, uma condição, um modo de ser no mundo – está sendo focalizado e perspectivado. Identificadas as similaridades nas suas diferenças, torna-se possível compreender um dado ponto de referência construído pelo outro. Por esse movimento de transferência, as diferenças deixam de ser alteadas de forma explícita.

Segundo Morin (2001) faculta compreender aquilo que se imita por um outro novo foco. O autor entende que esses deslocamentos implicam projeções, identificações e transferências, por meio das quais os matizes do imaginário humano se explicam por processos qualificados por alto grau de subjetivização. Dessa forma, eles deixam de ser compreendidos como imitação de velhos modelos de ordenação de conhecimentos de mundos para serem compreendidos como cópia que funciona como referência para expressar um novo ponto de vista, que aprendeu a construir pelo seu outro.

Os estudos etnolinguísticos pontuam que os processos de imitação estão presentes em todos os estágios do desenvolvimento social humano pelo fato de que, ao nascer, participamos de um mundo já construído e preconcebido. Por essa razão, o homem precisa compreendê-lo para poder nele viver. Imitar os variados e diferentes usos é uma necessidade inexorável e, conforme Butti (2007), para sobreviver, ele precisará se apossar da sua história, pois, se dela destituído, não construirá pontos de referência para orientar suas ações. Entretanto ele jamais se deparará com usos isolados, uma vez que sempre os aprenderá como totalidade relativa, como sistema de possibilidades, como estruturas em funcionamento. Tais estruturas sistematizadas são pressupostas como fundação e fundamento de reflexos condicionados do homem, que permitirão aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações e praticá-las de modo automático, não com

o resíduo de uma estrutura biológico, mas pela concentração do seu pensamento em aspectos ou dados concretos, exigidos para realizar novas tarefas. Assim,

Não precisamos decidir por longo tempo de reflexão se vamos ou como vamos saudar uma pessoa, acender a luz da sala ou como proceder para nos alimentar, por exemplo, pois, se assim o fosse, o homem não disporia de tempo para mais nada. Logo, a vida social seria inconcebível se destituída dos processos de imitação (BUTTI, 2007, p.28).

O conceito de *imitação* tem como referência os estudos de Platão por meio dos quais é possível diferenciar a imitação como *cópia* e como *mimese*. A primeira é concebida pela incapacidade de produção de novas coisas ou ideias no mundo e, assim sendo, o copiado é o já institucionalizado. Para Platão, a *mimese* está associada aos esforços despendidos para substituir o discurso imaginário predominante no uso da oralidade por um discurso conceptual, cujo suporte é a lógica da razão que implica a produção do sentido literal, ou institucionalizado. Segundo o filósofo grego, quando as ideias são determinadas por meio das semelhanças, pertencem ao mundo das aparências e são enganadoras, defeituosas e de pouco valor. Isso o leva a situar essa comparação no campo da estética, em que o conhecimento não se subordina à lógica da razão e, nesse sentido, desloca a *mimese* para o campo da arte e da música. Aristóteles, reinterpretando Platão, concebe a arte como imitação do ethos, mas trata-se da imitação do modelo reorganizado, reformulado por um novo elemento que não está contido no processo de reprodução. A sua origem está na imitação, na força criadora da natureza, de modo a gestar e produzir novas versões dos velhos sentidos atribuídos ao mundo. Nessa acepção, a *mimese* sempre rompe com modelos sistematizados, reformulando-os ou reorganizando-os. (cf. BUTTI, 2007)

A produção, organização e memorização do léxico por um usuário da língua dão-se por meio de modelos cognitivos de organização dos conhecimentos de mundo arquivados na sua memória. Afirmo Smith (1999) ser necessário considerar que os dados armazenados em nossa memória são produtos de processamentos intermitentes e contínuos de novas informações – denominados *conhecimentos de mundos* – e, por eles estamos sempre produzindo e atribuindo outros novos sentidos às coisas dos mundos. Não se trata de simples lembranças, pondera o autor, visto

não ser o cérebro humano um álbum de recordações preenchido por uma seleção de imagens e registros de acontecimentos passados. Essas lembranças, embora relacionadas a tudo o que sabemos, não são suficientes para afirmar que carregamos conosco fatos – acontecimentos compreendidos e interpretados – e figuras, pois o cérebro humano não se explica como se fora uma caixa, tampouco um banco de dados, pois os conhecimentos nele arquivados são modelos consistentes, sempre construídos como resultado de experiências vivenciadas e não simplesmente instruções.

2.3.1 A Construção dos Modelos Cognitivos: Processamento de Informações e Produção de Conhecimentos

A existência de um sistema de tratamento de informações mnemônicas, conforme postulado por Van Dijk (2004), se explica por meio de duas grandes funções: aquela que responde, por um lado, por operações mentais e, por outro, aquela que responde pelo funcionamento das informações estocadas nessa memória. Por essa razão, a memória pode ser qualificada como *declarativa*, processual ou procedural. A memória declarativa, segundo Sebastian (1983) seria composta por dados enciclopédicos, informações sobre o uso desses dados e sobre os próprios usuários. A memória processual se explica como uma memória de programas referentes a operações cognitivas que respondem pelo uso de dados da memória *declarativa*. Afirmam seus estudiosos que a memória declarativa pressupõe uma memória episódica formada por lembranças autobiográficas, bem como conhecimentos prévios de caráter geral; mas, tanto a memória *declarativa* quanto a episódica se qualificam por serem de natureza semântica. Esses conhecimentos semânticos da memória *declarativa* são apreendidos num tempo que antecede àqueles de caráter episódico, pois os primeiros são sociais e os segundos, pessoais. Tal fato possibilita afirmar que o conhecimento partilhado funciona como ancoragem para o conhecimento prévio: razão pela qual a criança aprende primeiro a fazer uso do que é comum a diversas pessoas – conhecimento necessário, por exemplo, para que ela aprenda a se comunicar.

Esses estudos possibilitam compreender que a memória semântica possui um caráter extratemporal e as informações nela arquivadas funcionam como categorias de referência mais ou menos permanentes, tornando possível organizar experiências pessoais por meio de experiências coletivas. É nessa acepção que a criança possui em sua memória a representação de um conceito como “mesa” e fará uso dessa palavra, inicialmente, não só para se referir a uma mesa em particular, mas sim a um conjunto de atributos semânticos comuns a todas as mesas concretas com que já se relacionou e poderá se relacionar. Os dados presentes na memória *episódica*, por sua vez, referem-se à concepção específica de um conceito, própria de situações vivenciadas pela criança na sua relação com o objeto: a mesa em que ela tropeçou e quebrou o braço, por exemplo. Esses traços específicos são diferentes dos anteriores por estarem situados no tempo das experiências pessoais, em um dado lugar e em dado tempo delimitado por um modelo situacional, ou seja, são informações episódicas que funcionam como exemplos particulares das categorias arquivadas na memória *semântica social*.

Tal modelo, postulado pela psicologia social, é deslocado para o processamento de informações propagadas por meio de texto e, segundo Van Dijk (2004), quanto mais organizadas e ordenadas as informações armazenadas nas memórias *social* e *pessoal* ou *episódica*, maior a rapidez do processamento de novas informações. Conforme esse autor, quando se busca dar conta das operações mentais que respondem pelo processamento de novas informações textuais, é necessário postular a existência de uma memória de trabalho, que atua de forma a conjugar dados da *memória de longo prazo* e aqueles da *memória de curto prazo*. A *memória de curto prazo* é sensorial, quantitativa e funciona como alicerce dos processos de compreensão, na medida em que possibilita a entrada de informações processadas sob a forma de conhecimentos linguísticos. Por sua vez, a memória de longo prazo é compreendida como um depósito permanente de informações armazenadas sob a forma de *macroproposições*.

Assim sendo, durante o ato de leitura – quando se inicia a interpretação de um texto – as informações vão sendo gradativamente processadas pela memória de trabalho,

de modo a serem reduzidas, canceladas, generalizadas e, finalmente, transferidas para a memória de longo prazo. Isso possibilita que se abra espaço para a inserção de novas informações, à medida que a leitura avança e essas vão sendo processadas e reprocessadas em relação às anteriores. Esse processamento ocorre por meio da ativação de esquemas de compreensão armazenados na memória de longo prazo. Dessa maneira, o que estava representado em língua passa a ser semanticamente representado sob a forma de várias outras proposições que vão se tornando cada vez mais genéricas de modo a expandir e, ao mesmo tempo, condensar sentidos. É nesse contexto que a memória de trabalho opera alternadamente com esquemas da memória de longo prazo e da memória de curto prazo ou episódica por movimentos que tanto expandem quanto reduzem as informações que vão dando entrada na memória de curto prazo.

Pela expansão, os conhecimentos da memória de longo prazo são ativados, possibilitando a construção de um “n” tuplos de inferências responsáveis por um “n” tuplos de proposições que variam de leitor para leitor em razão de seus conhecimentos enciclopédicos ou prévios. Depois de expandidas, elas são reduzidas e condensadas sob a forma de proposições globais armazenadas na memória semântica de longo prazo; razão por que expandir e reduzir informações são processos inerentes à memória humana que respondem pela transmutação de informações sensoriais em informações semânticas qualificadas como flexíveis e reformuladas a cada nova experiência vivenciada.

Tais reformulações, contudo, sempre foram e são orientadas pelos marcos das cognições sociais variáveis de cultura para cultura. É por esse processo que as novas informações sempre estão articuladas ou entretecidas às velhas, ou seja, os sentidos sempre são orientados por velhos significados: aqueles socialmente compartilhados pelos grupos ou membros de uma dada comunidade, organizada em sociedade. É preciso compreender que, uma vez que os novos sentidos inscrevem-se nos ou pelos matizes de velhos significados, é impossível dissociar em um texto o velho do novo, pois a textualização se explica como processo de ressemantização. (cf. TURAZZA, 2005).

Os modelos responsáveis pela organização de conhecimentos de mundo têm sido compreendidos por meio de uma tipologia explicitada como *esquema*, ou seja, conhecimentos estruturados ou organizados na memória por uma sequência textual ou casual. O conhecimento de tais esquemas, segundo os cognitivistas, orienta a compreensão dos procedimentos de produção textual discursiva de leitores–escritores, a extensão que limita os conhecimentos prévios de seus arquivos mnemônicos, usados para a produção de inferências, de produções hipóteses, a identificação de proposições implícitas, de modelos de contexto situacionais, tipos ou modalidades de interações entre enunciador-enunciatário etc.. Por exemplo, conhecimentos prévios reduzidos que inviabilizam a identificação de inferências não autorizadas pelo produtor-autor de um dado texto, implicadas leituras insuficientes ou inadequadas de um produtor-leitor de um dado texto.

2.3.2 Os Modelos de Organização e Ordenação de Conhecimentos Prévios da Memória

Os conhecimentos prévios produzidos durante a existência dos homens na Terra, inerentes às suas experiências sócio interacionais, são organizados por modelos conceituais que a eles possibilitam ordenar os mundos desses conhecimentos compartilhados entre eles, pelo marco de suas respectivas culturas; razão pela qual eles diferem entre si. Nessa acepção, esses esquemas são variáveis, mas dentro de certos limites ou graus de distanciamentos que asseguram a identidade de traços prototípicos por meio dos quais todos eles identificam um mesmo conceito ou objeto de forma ou modo comum, como, por exemplo, identificar um cachorro como um animal doméstico que late, com quatro patas, um rabo e o corpo coberto de pelo, que pode exercer a função social de guarda do seu dono e de seus bens materiais.

Essas categorias comuns são prototípicas para aqueles que os membros da cultura europeia, exceção feita à última, pois não são todos os cães que exercem a função de guarda ou de o melhor amigo dos homens. Quanto à função, devem-se considerar os diferentes matizes culturais que identificam: o cachorro como animal sagrado para os hindus e para os tibetanos; um animal de tração e de transporte

para os esquimós; um alimento para os chineses, por exemplo. Os protótipos, portanto, qualificam-se por modelos generalizantes socialmente compartilhados entre todos os membros das sociedades humanas e, por essa razão, são compartilhados para além dos limites de uma única comunidade: organizam e ordenam conceitos generalizantes ou universais. Contudo, se esses conceitos generalizantes forem compreendidos pela perspectiva do olhar social, ou seja, pelo modelo dos matizes culturais que diferenciam uma sociedade da outra, referindo-se à função social, ou seja, ao papel exercido por eles nessas sociedades, eles serão categorizados de modo diferenciado, conforme acima registrado.

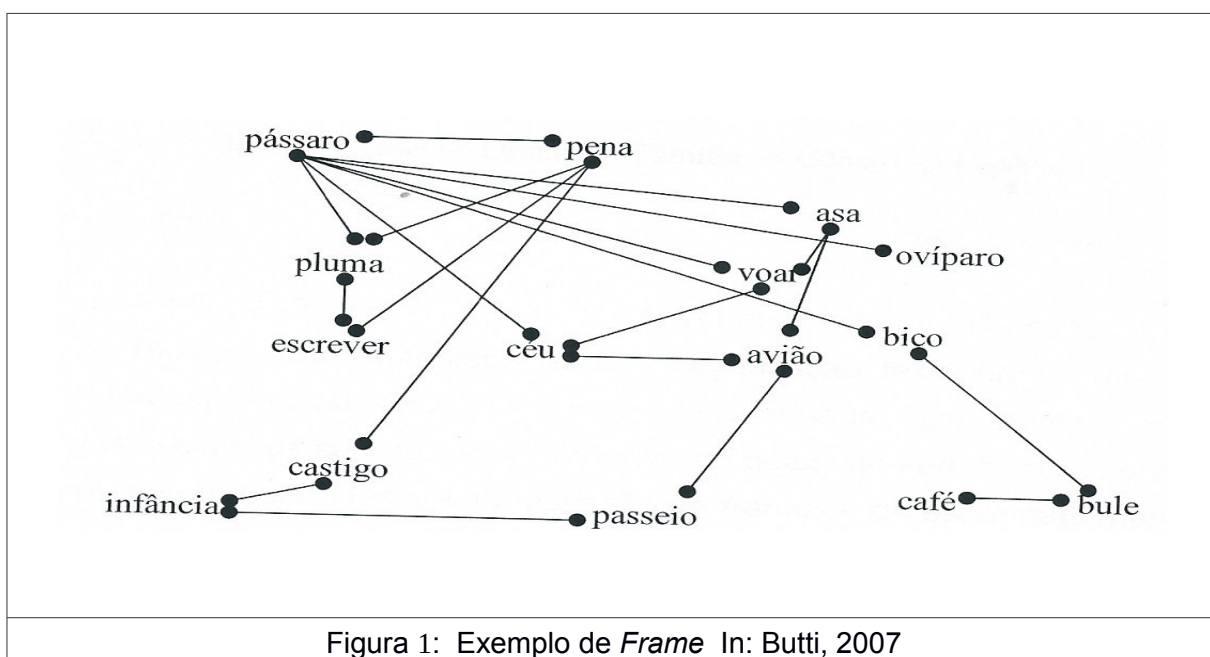
Os modelos mentais prototípicos por meio dos quais os psicolinguistas buscam explicitar a organização de conhecimentos, foram utilizados para organizar a memória artificial do sistema de computação que, facultaram ampliar a compreensão da lógica das relações entre conhecimentos genéricos e específicos dos arquivos da memória humana. Esse funcionamento, em se tratando do homem, segundo Morin (2005) funciona por modelos lógicos e analógicos, concomitantemente. A transposição desses modelos prototípicos da memória humana para o campo da inteligência artificial, considerada ou avaliada a sua contribuição quanto ao aprimoramento, extensão e/ou limites dos graus adequados do seu funcionamento da memória do computador, é retomada, reelaborada e aprimorada pelos teóricos da psicolinguística. Esses modelos responsáveis pela produção e organização de conhecimentos de mundo têm sido compreendidos por tais estudiosos, por meio de esquemas cognitivos para o processamento de informações. Apresentamos, abaixo, os pressupostos teóricos referentes aos *frames* e aos *scripts*.

2.3.2.1 Os Frames: Um Modelo Associativo de Conhecimentos Nominais

Os frames e os scripts são modelos da memória de longo prazo os quais, esquematicamente, respondem pelo processamento de informações que, processadas pela memória de trabalho, dão entrada na memória episódica e transformam-se em conhecimentos, e voltam a ocupar lugar na memória de longo prazo. Assim, a função da memória de trabalho é transformar informações em

conhecimentos, pois apenas aquelas processadas podem ser compreendidas como conhecimentos prévios. Segundo Tulving (1972, apud DEHANT & CATINUS, 1999), para a criança, os conhecimentos semânticos surgem mais cedo do que os conhecimentos episódicos – aqueles que se qualificam pelo processamento situado no espaço de uma dada temporalidade e dela exigem o domínio de relatos, por exemplo. Por essa razão, a memória semântica contribui para a organização do ambiente infantil e qualifica-se por ser compartilhada, comum a diversas pessoas com quem a criança interage, de modo a contribuir para que ela possa se comunicar, a princípio, pelo uso de palavras (1ª fase do desenvolvimento da linguagem, na qual a palavra equivale a um enunciado verbal). Assim, quanto mais organizado e ordenado o *frame*, bem como a sua extensão, maior o grau de desenvolvimento da competência comunicativa da criança.

Os conceitos organizados por frames, na memória, estão justapostos e integrados por relações associativas, tornando-os rapidamente acessíveis uns pelos outros e suas associações são estruturadas sem quaisquer relações temporais ou causais, conforme rede conceptual, a seguir:



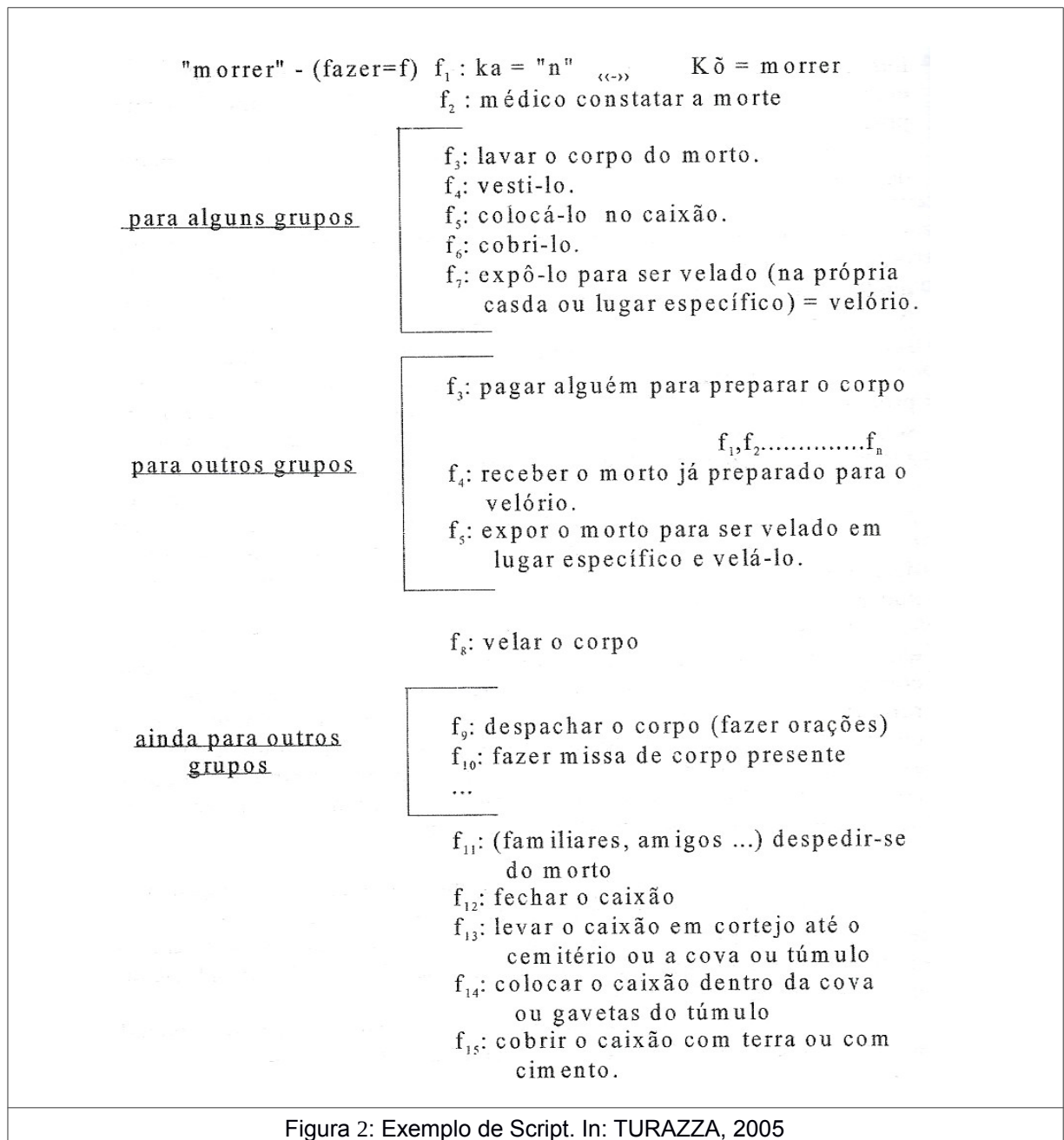
No exemplo exposto, a ativação dos conhecimentos prévios depende dos conhecimentos enciclopédicos referentes a combinações de atributos socialmente

partilhados entre membros de uma comunidade cultural e/ou seus interlocutores. Pode-se ainda observar que os frames possibilitam considerar uma malha de leituras possíveis que faculta o reconhecimento dos objetos denominados pelos nós que articulam a malha conceitual acima descrita. É nessa acepção que eles se qualificam como se fora a malha de uma rede cujos nós organizam-se no entorno de um protótipo que funciona como exemplar por meio do qual é possível decidir o que faz parte de uma categoria ou se abre para uma nova categoria possibilitando a intersecção com um outro campo semântico, que se distancia do primeiro. No caso, por exemplo, de “bico”, trata-se de um significado necessário para identificar “ave” e “bule”. Contudo, “bule” caracteriza-se como um conceito genérico equivalente a “vasilhame usado para guardar líquidos”, portanto associado ao conceito que recobre a relação semântica “contedor ↔ conteúdo”, ou seja, outro conceito primário.

Van Dijk (2004) observa que os frames facultam pontuar um grau de abstração linguisticamente monitorada das estruturas cognitivas, de modo a oferecer aos pesquisadores as relações conceituais que definem parte da coerência de um discurso. Entretanto, primariamente orientada por relações conceituais intencionais entre palavras ou sentenças, inscritas numa sequência textual, não oferecem aos analistas do discurso condições para o tratamento de sequências extensionais.

2.3.2.2 O Script: um modelo sequencial de conhecimentos verbais

Em relação aos scripts, van Dijk (2004) pontua que, ao contrário dos *frames*, os quais não pressupõem ordenação sequencial, eles compreendem a organização de um conjunto de ações e, por isso, estruturados pela ordenação no eixo da temporalidade. As ações são articuladas entre si por relações semânticas de “tempo anterior” e “tempo posterior”, de modo a orientar procedimentos inerentes às práticas culturalmente compartilhadas em uma comunidade linguística. Para explicitar esse esquema conceitual, Turazza (2005), associa-o à designação referencial “morrer”, que desencadearia o seguinte script, em que ka = causa e kō = consequência:



Van Dijk (2004) conceitua os scripts como modelos estereotipados de eventos e ações globais e, por essa razão, pressupõem a projeção de modelos situacionais socioculturais. O conjunto de ações consequentes de "morrer", por exemplo, pode sugerir outros modelos scripturais em grupos que não tenham como tradição o ritual de enterrar seus mortos, mas sim, cremá-los. Portanto, os scripts são reordenados, reconstruídos, em função das formações socioculturais humanas, podendo, inclusive, desaparecer ou serem reconfigurados no decorrer do tempo.

O autor ainda afirma que os atos de fala estão orientados ou intimamente associados a scripts, cujas estruturas têm caráter ritualístico, razão pela qual eles são interpretados por conhecimentos de mundo organizados por esquemas culturais que, por serem institucionalizados, correspondem a scripts. Quando os conhecimentos se referem a um episódio de uma história, eles são ordenados por um *rótulo* – *morte*, por exemplo, que corresponde a um *frame* – e por um *script* como aquele acima descrito. Portanto, os esquemas orientam comportamentos sobre modos de ser e de proceder em relação a um modelo de contexto situacional. Observa-se que, usados para processar informações, esses esquemas são ativados na memória de longo prazo e respondem pela produção de significações. Ou seja, são esquemas de ordenação de ações, guiados pelos modelos de situação; assim, afirma Silveira (2012):

Ao experienciar novas situações (...) os indivíduos vão reformulando suas representações mentais a partir da interiorização de guias mentais, relativos aos papéis sociais (...). Os guias de situação são representações mentais-sociais persistentes impostas aos indivíduos na medida em que eles vivenciam o mundo em sociedade, e são relativos a conhecimentos estruturados no/pelo grupo social. (p. 181)

Pode-se considerar que os conhecimentos de mundo, organizados por modelos cognitivos, são altamente significativos para o tratamento das informações textuais produzidas por atos de leitura; entretanto, o modo como esses conhecimentos são processados e associados cognitivamente implicam a construção de diferentes conceitos ou fazeres transformadores. É importante, ainda, salientar que os modelos cognitivos são comuns a todos os membros de uma comunidade e compreendem conhecimentos típicos e/ou prototípicos socialmente compartilhados, construídos ou organizados e ordenados por *frames* ou *scripts* socioculturais.

Segundo Van Dijk (2004), à medida que uma pessoa compartilha conhecimentos de mundo, ela também compartilha esses modelos de organização, de modo que eventos estereotipados como ir à biblioteca, assistir às aulas, tomar café na padaria etc. têm por referência eventos gerais. Assim, esses esquemas exercem papel fundamental na construção de novos modelos e na atualização dos antigos. Observado o fato de que todos os conhecimentos são incorporados por esses

modelos, eles abarcam as experiências e crenças sobre um evento ordinário, corriqueiro ou extraordinário, isto é, próprios de uma dada situação inusitada, incomum; mas ambos são relevantes, necessários para o tratamento de informações.

O autor reitera ser a questão contextual inerente aos usos da linguagem, pois durante os atos de fala, ou seja, quando os indivíduos falam, ouvem, leem ou escrevem, necessariamente representam uma situação por meio da qual os homens representam papéis sociais de falantes □ ouvintes. Entretanto, em ambas as situações, eles sempre estão/estarão produzindo sentidos. Para o autor, o modelo contextual inerente aos atos de fala também implica a aprendizagem de parâmetros relevantes da interação comunicativa e do contexto social.

2.3.3 O Modelo Cognitivo de Interação Comunicativa

A interação comunicativa, segundo Gusdorf (1952), tem a função de estabilizar o homem em suas rupturas com o mundo, bem como organizar e ordenar seus pensamentos, de modo a instituir uma nova ordem entre eles, uma vez que é por meio da ação da linguagem, apreendida e compreendida na dimensão da fala, que os significados assumirão novas ou outras perspectivas, ao apontarem para novos sentidos, novos lugares. Assim sendo, a palavra deve ser concebida como um sinal que aponta e rege o acesso do homem em direção ao mundo, ao seu outro e a si mesmo; trata-se de um tempo em que os valores das palavras se farão carregados de sentidos, capazes de provocarem o movimento da crítica, bem como de autocrítica, ao retornar para aquele que as enunciou e volta a enunciá-las, reconstruindo e reordenando seus pensamentos e projetando outras-novas ações em direção àqueles com quem interage.

Pode-se considerar que, ao estabelecer a linha de encontro entre o eu e o outro, a fala se faz o único lugar da dialogia, onde a palavra carrega não somente os sentidos de quem a enunciou, mas também os daquele que a recebeu e fez com que ela retornasse ao seu ponto de partida revestida de outros-novos sentidos. É

por esse um movimento de ir e vir, de construção-desconstrução-reconstrução de sentidos, marcados pela reciprocidade de interações, quando elas circulam entre os homens, fazendo-se sempre carregadas desses novos sentidos, tem-se os processos de suas respectivas ressemantizações. Se, na ação comunicativa não ocorrer esse movimento de ir-e-vir, o diálogo estará ausente da ação interativa, ou seja, não haverá comunicação de fato.

Iser (1999), orientando-se pelo princípio da dialogia, pontua que a comunicação deve ser concebida por esse ato comum que qualifica a ação de “comungar”: suporte, fundamento primeiro dos processos de interação entre os homens. No entanto, para que essas ações comuns possam ser qualificadas como “efetivamente dialógicas” faz-se necessário pressupor e compreender os planos de ações capazes de facultar a compreensão por esses movimentos recíprocos e intermitentes que qualificam a produção de tais sentidos. A participação efetiva de interlocutores num processo dialógico, afirma o autor, deve ser considerada por meio de variadas contingências que possibilitam identificar se a comunicação ocorre de modo efetivo, ou apenas “parece ocorrer, mas não ocorre”. Para tanto, é preciso ter por parâmetro a análise de situações por meio das quais será preciso identificar um conjunto de contingências para atribuir relevo aos planos de ações comunicativas, projetados e replanificados mutua e continuamente pelos interlocutores.

Na acepção acima pressuposta, o autor busca qualificar contextos de comunicação entre interlocutores, consoantes diferentes contingências por meio das quais é possível identificar e distinguir o modelo de interação dialógica das “não dialógicas”, quais sejam:

- *Contingência simétrica ou pseudocontingência*: aquela cujo plano de ação sócio-cognitivo-comunicativa trata-se de uma situação de interação em que os interlocutores participantes dominam os conhecimentos uns dos outros, de modo que cada um deles é capaz de prever o procedimento, a atitude assumida pelo outro, ao interagirem entre si. Assim, esse conhecimento prévio dos modelos de interação de que ambos fazem uso permite, não apenas identificar seus modelos de ações interativas, mas também prever a posição assumida por cada um deles

e, ainda, antecipar o que dirão um ao outro e como replicarão o conteúdo dos seus respectivos dizeres. Nesse caso, suas atividades de interação assemelham-se a uma cena bem ensaiada que, à semelhança de uma peça de teatro, elimina qualquer contingência, qualificando-se como um ritual bem ensaiado, devido ao alto grau de simetria das ações comunicativas;

- *Contingência assimétrica*: aquela em que os interlocutores, recíproca e continuamente, refutam os planos de ações pela conduta assumida em relação a um e ao seu outro, inviabilizando suas relações sócio-interativas. Nesse caso, para evitar o conflito, o interlocutor mais flexível e tolerante abre mão do seu plano de conduta e, conseqüentemente, do seu modelo de ação interativa, seguindo passivamente o plano comunicativo a ele imposto pelo seu outro interlocutor. Dado o alto grau de assimetria, o processo de comunicação permanece incompleto, devido à imposição de uma só posição de interlocução. Observa Habermas (1987, p.14) que o uso desse tipo de plano condena o ouvinte a uma curiosa passividade: por um lado, rouba-lhe a possibilidade de levar a sério o que o outro a ele diz, ou seja, aceitar o seu plano como válido, visto ser impedido de refutar o que a ele dito como valor de verdade, pois quando se exige do interlocutor tão somente uma posição de “sim ou não”, a comunicação se qualifica como incompleta;
- *Contingência reativa*: observada em planos comunicativos de interlocutores cujas condutas também são refutadas recíproca e continuamente; no entanto, ao contrário do que ocorre no caso supracitado, não há concessão de nenhuma das partes. Dada a total assimetria, não é possível pressupor sequer uma falsa interação, inviabilizando totalmente o processo de comunicação. Trata-se do que, comumente se denomina por “bate boca”, em que a tolerância não tem espaço, visto anular qualquer esforço de quaisquer dos parceiros da comunicação;
- *Contingência recíproca*: inerente a um modelo de situação comunicativa em que prevalece o esforço contínuo, orientado pelo propósito de compreensão de um parceiro se fazer entender pelo seu outro. Nesse caso, ambos se orientam e se deixam orientar pelas reações mútuas, adequando-se aos planos de suas

respectivas ações e, no fluxo de seus modos de agir interativos, vão redimensionando, reorganizando tais planos com o propósito comum de se autocompreenderem.

Iser (1999) pondera que, em se tratando, dessas contingências, apenas a última delas rompe com a compreensão mecanicista das interações, abrindo espaço para um modelo efetivo de comunicação, em que cada um dos interlocutores reformula continuamente seus respectivos modelos de interação, guiando-se por aquele do seu outro. Assim procedendo, fazem circular entre si as palavras, identificando o tempo em que delas devem se apropriar ou devolvê-las ao seu parceiro de interlocução. Trata-se de um ato permeado pelo silêncio que, embora permeado pela presença do outro, assegura o tempo para reflexões, reelaborações, voltadas para identificações dos sentidos daquilo que ele diz e do que a ele se diz: um tempo de reflexões. Comunicar, nesse caso, significa reconstruir o sentido do dito pelo não dito, ao mesmo tempo em que cada interlocutor se reconstrói pelo dizer do outro, ou vice-versa e, reciprocamente, a cada atividade sócio-cognitivo-interativa, aprende a flexibilizar seu modelo de comunicação por aquele do seu outro interlocutor.

O ato de ressignificar as palavras do outro e facultar que ele faça o mesmo com aquelas do seu interlocutor é o segredo, inscrito no jogo da interlocução cooperativa que, marcada por concessões, garante a comunicação efetiva e qualifica os sujeitos da dialogia como pessoas. Nessa acepção, a comunicação dialógica não se configura apenas pelo uso da língua em situação de atividades de fala, visto que, por esse uso, o homem dissolve a sua posição singular de sujeito indiviso – de indivíduo, por ser indiviso único e singular – na pluralidade do “Eu ⇔ Tu”, inscrita na relação “Tu ⇔ Eu”, na qual ambos, reciprocamente, trocam suas posições de enunciadorenunciário para exercerem o papel social de falanteouvinte, escutando o que dizem um ao outro, de modo a ressignificar aquilo que sabem por aquilo que não sabem.

Para Gusdorf (1995), nesse e por esse ato referente ao compartilhamento de saberes, constroem suas identidades, socializando o que não sabem pelo que sabem, cada um levando consigo o saber do seu outro. Não se trata apenas de um

ato de negociação, mas de socialização, de comungar para tornar comum o que era incomum. Para esse autor, comunicação não se reduz à simples negociação de conhecimentos ou conteúdos entre dois interlocutores, mas pela arte de saber dizer o que é incomum por aquilo que é comum, ou seja, pelo saber comungar esse incomum pelo exercício da fala: um trabalho da arte da conversação. Não basta saber comunicar, é preciso saber falar para dizer tanto quanto é preciso saber escutar para falar e, assim sendo, a dialogia é e sempre foi o espaço ocupado pela construção da identidade humana, por meio da interação. A função dialógica, portanto, está na diluição da individualidade pela pluralidade da pessoa e, por ela, o homem aprende a ser múltiplo, sem perder a sua própria unidade e, ao mesmo tempo, ser uno, sem perder a sua multiplicidade. A singularidade da unidade construída pela multiplicidade é o espaço das diferenças e, neste caso, a identidade humana não é ser igual, como pensam os ideologistas.

Nessa e por essa perspectiva, os estudos que tematizam a dialogia precisam pontuar essa atitude aberta, implicada não só no “saber falar”, mas também no “saber ouvir”, bem como não só “saber ler”, mas também no “saber escrever”: objetivos a que se propõe alcançar a educação escolar, desde a criação das primeiras escolas. Mas, para tanto, é preciso pontuar que os homens, em qualquer tempo e lugar, sempre leram e compreenderam os textos do universo da vida, produzidos e propagados em língua oral; contudo, com o advento da escrita, tornou-se necessário que aprendessem a ressuscitar as palavras inscritas no vocabulário das letras mortas do sistema de codificação escrita, dando a elas voz.

Identificar as vozes de um texto escrito, transmudando seu vocabulário em palavras, afirma Gusdorf (1995), é a mais secreta estratégia da leitura significativa, é aprender a ressuscitar os mortos, ou mesmo os vivos distanciados da presença física de seus leitores: evocá-los para torná-los presentes e com eles dialogar, aprendendo a ouvi-los. Este, entretanto, é um trabalho que tem por fundamento a aprendizagem dialógica como princípio constitutivo da linguagem inscrita nos discursos e nos textos, que são instâncias dialógicas. Os participantes de um evento comunicativo, ou seja, tanto de uma leitura, quanto de uma composição escrita, não interagem

apenas entre si, mas incorporam e redimensionam relações relativamente complexas, que estabelecem com as convenções sociais, mantendo-as e, ao mesmo tempo, transformando-as no fluxo do tempo de suas vivências cotidianas, por suas práticas de leituras significativas (LOPES, 2006, p. 122).

2.4 As Práticas de Leitura e Reconstrução de Velhos Conhecimentos de Mundos

De acordo com os modelos referentes às contingências acima enunciadas, as práticas de leitura explicitadas pelo princípio da dialogia, ao longo do processo do desenvolvimento formativo do próprio homem, devem implicar mudança de comportamentos dos seus respectivos interlocutores, sejam eles escritores ou leitores. Por conseguinte, ao término da leitura de um texto, o leitor, necessariamente, deve ser capaz de reconstruir o que sabia por aquilo que não sabia, e, assim sendo, ampliar pela reinterpretação seus conhecimentos de mundos – aqueles que ele carrega consigo desde o seu nascimento e recebeu como herança de seus antepassados – sobre um dado tema, bem como os seus modelos cognitivos de compreensão e interpretação. Logo, a *leitura significativa* responde pela desconstrução ⇔ reconstrução de velhos pontos de vista por outros novos; mas, para tanto, as suas leituras precisam assegurar a mudança de perspectiva, assegurada pela extensão dos processos de reflexão e/ou crítica, por meio da qual se compreende e se reinterpreta o velho mundo desses seus antepassados, em todos os campos do saber. (cf SMITH, 1999)

Esse processo desconstrutivo ⇔ construtivo de novos pontos de vista, modos de ser e de proceder nos mundos, por meio de leituras significativas, segundo Lerner (2002), deve ser necessariamente o lugar privilegiado a ser ocupado no espaço escolar. Entretanto, o grande desafio com que os docentes se deparam está centrado na compreensão de que as práticas de leitura são totalidades indissociáveis, impossíveis de serem sequenciáveis. Isso decorre em razão de seus conteúdos implícitos, conforme acima considerado, pois somente podem ser compreendidos quando focalizados por meio das atividades globais da fala. Assim, ao serem exercidas, fazem referência não só a uma diversidade de ações

interconectadas entre si, mas também a uma variedade de conteúdos ou conhecimentos linguísticos e não linguísticos distribuídos de forma heterogênea. Tais conteúdos, possíveis de serem explicitados apenas pelo exercício das práticas comunicativas, são desiguais entre os usuários de uma mesma língua: não estabelecem relações unívocas com aqueles organizados, sistematizados, ordenados e divulgados por um currículo escolar.

Para a autora, a questão crucial é compreender que, quando o professor se refere ao ensino das práticas de linguagem – aos processos implicados na aprendizagem de suas composições escritas ou orais, bem como os de suas respectivas leituras – é sempre orientado por objetivos que visam a mudanças de comportamentos linguísticos de seus aprendentes³. Nessa acepção, é preciso atribuir relevo ao fato de que só aprendemos a ler, lendo e a escrever, escrevendo, ou seja, por meio de procedimentos adequados que qualificam o comportamento proficiente de um produtor-autor e, nesse sentido, essas práticas não se qualificam pelo ensino de conteúdos curriculares ou programas específicos, mas sim pelo desenvolvimento de habilidades que facultem ao aprendente estender, aprimorar sua competência leitora.

Lenner (2002) desloca o seu leitor para estudos sobre a história da leitura e a ele explicita que, embora ela seja qualificada por diferentes modos de proceder para ler, é necessário considerar o uso nem sempre adequado da terminologia que denomina os tipos de leitura no campo do seu ensino-aprendizagem. Explicita Bajard (1999) que a pedagogia da *leitura em voz alta* – chave do sistema do ensino tradicional, objetivo último para se ascender à compreensão, segundo esse sistema, até o final do século XIX e início do século XX – é avaliada e concebida como técnica que dificulta a aprendizagem da leitura. Ela nunca garantiu que todas as crianças chegassem a “adquiri-la ao final da escolaridade elementar”; razão pela qual deixou de ser considerada como essencial para o ensino-aprendizagem de práticas de leitura pela educação linguística moderna da segunda metade do século XX.

3 Conforme proposta da Educação Linguística, o termo *aluno* é transmutado em aprendente: aquele que se torna agente da própria aprendizagem, assumindo posição reflexiva diante dos eventos linguísticos e reconstruindo e ampliando seus conhecimentos prévios, tendo o professor como orientador de suas descobertas e incorporações a sua rede cognitiva. (cf. PALMA & TURAZZA, 2014)

Nesse outro contexto, a leitura silenciosa assume gradativamente papel preponderante sobre a leitura em voz alta, no espaço escolar, ao mesmo tempo em que a leitura que visa ao domínio da prática de decifração do texto escrito torna-se parasita da pedagogia moderna. Essa velha prática é aquela compreendida pela leitura hesitante, “parcelada” ou em sílabas, feita aos “trancos e barrancos” que antecede à leitura fluente, também denominada “leitura em voz alta”, ou seja, esse mesmo termo é usado tanto para se referir à decifração mecânica e não significativa quanto à oralização de um dado texto escrito.

Sabe-se que o antônimo de “alta” é “baixa”; razão da oposição entre leitura em voz alta e em voz baixa, mas esta última não equivale à leitura silenciosa, pois à medida que a criança vai silenciando a sua voz, ainda é possível identificar o movimento de seus lábios para articular os fonemas pelas letras ou sílabas das palavras. Tão logo internaliza o conhecimento das formas vocabulares e passa a usá-las para referir-se às palavras combinando-as entre si, seus lábios perdem o movimento e sua fluência é intensificada ou acelerada: está alfabetizada e passa a ler silenciosamente. A partir de então, ela poderá oralizar os conteúdos dos textos que está aprendendo a ler, praticando, de fato, a leitura oral, cujo suporte é a leitura silenciosa. Por conseguinte, pondera Bajard (1999, p.43):

(...) pode-se dizer que, da decifração à leitura expressiva, a compreensão sofreu uma reviravolta em relação à emissão sonora: se outrora era considerada imprescindível emitir som para compreender a transmitir som, mais tarde passou a ser necessário a entender para transmitir som. (...) essa inversão de posição ocupada pelo sentido e, de outro, a tomada de consciência de uma atividade silenciosa e autônoma da leitura, impedem que a “leitura em voz alta” seja considerada uma atividade como um aperfeiçoamento da decifração (...) e contradiz a aprendizagem em três etapas”

A leitura em voz alta, na sua relação com a silenciosa (delimitada à “esfera da vida privada”), é ainda qualificada como extensiva à “esfera pública”, praticada ao longo da invenção e implantação do modelo de formação da sociedade da escrita. A primeira explica a necessidade da formação do leitor para exercer a profissão que, em nome do rei e, diante do povo analfabeto que se reunia no entorno do seu

palácio, anunciava: “O rei mandou dizer que....” e, assim procedendo, reproduzia a palavra ditada por um rei ao seu escriba, que a registrava em pesados rolos dos pergaminhos. Essa mesma modalidade de leitura pública faz-se presente na sociedade medieval, quando os sacerdotes anunciavam a palavra de Deus, de seu filho Jesus Cristo e de seus apóstolos, lendo em voz alta os textos do Velho ou do Novo Testamento – tradição perpetuada até os dias de hoje, inclusive por meio de programas da televisão e do rádio. Em sendo os sacerdotes homens da Igreja, cuja função é levar, propagar a palavra sagrada para o homem comum, também analfabeto, situando-se no alto do púlpito – um lugar que o alocava entre Deus e o seu povo – não mais afirma que “o rei mandou dizer”, mas que “Deus, Jesus ou seus discípulos disseram que...”

Nessa perspectiva de caráter historiográfico, por meio da qual se busca retomar os tipos de leitura pelos seus modos de ler, Cavallo e Chartier (1998), ao tratar da história do livro tomam como ponto de referência a invenção do alfabeto, a invenção da imprensa, no século XV por Gutemberg, bem como a propagação das tipografias artesanais que, pela Revolução Industrial, tornar-se-iam mecânicas e assegurariam a produção em alta escala de livros, revistas, jornais, etc.. Apontam que se podem constatar duas práticas de leitura ao longo da formação da sociedade da Civilização da Escrita.

Assim, as sociedades que antecederam à invenção do livro, à sua impressão e divulgação em grande escala, segundo os autores, praticavam a denominada *leitura intensiva* - aquela de um ou alguns poucos livros que eram lidos de modo reiterado e intenso. A ela seguiu-se, ao longo do tempo, a *leitura extensiva*, ou seja, aquela propiciada pela produção de uma quantidade cada vez maior de livros – em que a leitura aumenta em quantidade, mas diminui em qualidade, pois é feita de forma superficial. Ponderam os autores que a primeira tem por referência não só a história do alfabeto, mas também as tecnologias rudimentares, cujo suporte gráfico é descrito como um suporte de argila que, depois de grafado, era exposto ao sol para secar e, em seguida, endurecido pelo fogo. Segundo os historiadores, uma das características mais marcantes desse tipo de escrita era o uso de estiletes desde a

escrita dos primeiros alfabetos inventados pelo homem até os meados do terceiro milênio antes de Cristo.

É a partir desse tempo que os alfabetos se tornam mais abstratos e mais complexos, pois deixam de ser esculpidos da direita para a esquerda sob a forma de colunas de baixo para cima e passam a ser registrados da esquerda para a direita em linhas de cima para baixo como são registrados ainda hoje. Observa-se que a tabuinha de argila é substituída gradativamente pelos papiros, acrescidos dos pergaminhos e, posteriormente, pelo papel. Nesse processo de substituição tem-se o uso da pena de aves, a pena denominada caneta nanquim, substituída pela caneta tinteiro e, modernamente, pela caneta esferográfica. Com a Revolução Industrial, tem-se a máquina de escrever manual, seguida da máquina elétrica e, hoje, pelo computador.

Assim, entre o papiro e o códex, situados no tempo dos manuscritos, distante do livro e dos cadernos modernos, vive-se um tempo em que a mediação do texto com o seu público leitor era bastante reduzida; pois, em sendo manuscritos, não eram divulgados entre todos os homens daquela época. Observa-se, ainda, até a Idade Média, que os textos não eram organizados por meio de páginas (gramática da paginação). Afirma Barbier (2010) ser o códex o suporte da cultura letrada moderna, o principal ponto de partida para o trabalho intelectual sobre documentos escritos, pois é ele que torna possível sobrepor a leitura ou consulta de um texto a outros, visto que possibilita tomar notas, abandonar uma leitura para consultar outras, de sorte ser ele o meio que propiciará condições para a leitura individualizada e silenciosa. Observa-se, por conseguinte, que a leitura intensiva, praticada ao longo da invenção das sociedades letradas, vai cedendo espaço à leitura extensiva, própria do modelo de sociedade que qualifica e caracteriza os modos de ler da Idade Moderna.

Nesse contexto, Lerner (2002) observa o fato de as escolas da nossa sociedade do mundo moderno priorizarem práticas pedagógicas extensivas em detrimento das intensivas. Nesse sentido, propõe-se a leitura de um novo texto a cada aula, seguido de exercícios cujas respostas podem ser facilmente identificadas no corpo do próprio

texto, por meio de orientações centradas no processo de compreensão. Ignoram-se atividades que assegurem a reflexão crítica do tema implicada nos processos de suas respectivas compreensões articuladas às suas reinterpretações. São leituras que não têm contribuído para a reconstrução dos conhecimentos prévios dos seus aprendentes e, conseqüentemente, para a reelaboração dos seus esquemas mentais. Tais procedimentos deixam de ser qualificados por práticas da leitura significativa e inviabilizam a busca de respostas para os problemas cotidianos, sejam eles do professor ou dos seus alunos, visto que a educação linguística de ambos não se qualifica pela produção de cultura.

2.4.1 A Reconstrução de Velhos Conhecimentos de Mundo entre Narrativas de Relato e Narrativas de Histórias

A distância entre práticas de leituras significativas e não significativas, segundo os historiadores dos fatos experienciados pelos homens, pode ser compreendida e interpretada, pelos seus leitores, como narrativas de relato ou narrativas de histórias. Os relatos implicarão a construção de uma representação de um acontecimento ordinário, porque previsto, onde as ações se qualificam como ordinárias por serem previstas como rotineiras, socialmente preestabelecidas e destituídas de reflexões. Nesse caso, o ponto de vista do produtor escritor-narrador organiza e ordena os fatos, por ele representado em língua, pelo princípio da ordem previamente estabelecida, e os acontecimentos por ele relatados se desenvolvem na linha do tempo, articulados por relações entre antecedentes e consequentes. Assim, deixa de colocar em foco os problemas vivenciados no cotidiano, sem apresentar para eles uma solução e, assim procedendo, não transforma o que é natural, corriqueiro, em uma questão sócio-cultural-histórica a ser compreendida e reinterpretada.

As narrativas de histórias, ao contrário daquelas de relato, representam um acontecimento ordinário como fato extraordinário – aqueles que são imprevistos, por colocarem em foco, aspectos da vida social cotidiana por um ponto de vista orientado pela perspectiva do olhar crítico, modalizado pela reflexão. Se as narrativas de relato os rituais, ou modelos scripturais são apresentados pelo

princípio da ordem, naquelas das histórias, esses esquemas implicam a ruptura da ordem das ações ritualísticas, de modo que tais narrativas subvertem a ordem preestabelecida. Essa ruptura responde pelo drama, e decorre da necessidade de que, diante de um problema que precisa ser solucionado, é preciso propor ou instaurar outra nova ordem.

Em outras palavras, as narrativas de histórias apresentam um problema vivenciado no cotidiano e buscam apresentar uma solução para ele. Para tanto, faz-se necessário reinventar o cotidiano, a realidade vivenciada pelo homem; razão pela qual essas narrativas projetam um novo-outro modo de ser, de proceder e agir no mundo. São os textos narrativos que possibilitam o rito do que permanece e do que muda e, por isso, apresentam uma visão alternativa para construir uma outra-nova identidade humana, pois, ao contrário dos relatos de histórias, possibilitam aos homens exercerem outros-novos papéis sociais. Mas para tanto, precisam aprender a agir para proceder, não apenas como heróis ou como anti-heróis, mas a produzir discursos de heróis ou anti-heróis: os primeiros fazem as histórias; os segundos sofrem-na.

Essa proposta que diferencia as narrativas de histórias daquelas dos relatos, pelos pressupostos dos historiadores antropólogos, é recuperada por Burke (1997) para pontuar duas fraquezas da história oficial de um país ou nação que faz uso das narrativas de relato para representar a história do seu povo, por uma perspectiva que dificulta ou inviabiliza a reinterpretação de suas próprias histórias de vida. Situa-se, para explicitar tais fraquezas, na propagação da história do Renascimento e desvela, primeiramente, para o seu leitor que o fato de ela ser propagada como relato, representa-o como um movimento triunfal que resultou apenas da criatividade dos italianos no campo da pintura, da arquitetura, da literatura, circunscrito a Leonardo da Vinci e, Michelangelo, Ariosto, Maquiavel, dentre outros. Cancela a história dos artistas, filósofos, literatos dos países baixos com quem os renascentistas italianos tinham contato e ignora o trabalho dos copistas por meio dos quais os letrados daquela época entravam em contato com a cultura da civilização greco-romana, reinterpretada por eles.

Esse cancelamento cria a suposição de que apenas os italianos eram ativos e criativos, enquanto os demais habitantes da Europa renascentista eram passivos e ignorantes, apenas receptores do trabalho de alguns poucos. A essa primeira fraqueza da História Oficial, afirma o autor, acrescenta-se uma segunda sobre a difusão do Renascimento europeu: a crença de que o que é recebido pela tradição, sob a forma de herança, jamais sofre mudanças, transformações, simplesmente foi dado por antepassados às novas gerações.

A posição acima é aquela de que resultaria na concepção de ser a comunicação simples transmissão de informações entre um emissor: aquele que codifica informações e, valendo-se de um dado canal, envia-as a um receptor que tem apenas função de decodificá-la. Esse modelo de comunicação de mão única será sistematizado e, transposto para o campo do ensino-aprendizagem da língua oficial, contribuirá para a formação de crianças e jovens que deverão exercer esse mesmo papel social no campo das comunicações sociais da sociedade moderna. Nessa acepção, a concepção de leitura como decodificação se faz permansiva em nossas escolas do século XX.

Reforça-se, dessa maneira, a cultura educacional das políticas estatais do colonizador em relação ao colonizado, próprias das ideologias ou valores que fizeram e fazem crer ser a Europa, dentre outras regiões do mundo, a única habitada por homens cultos; e as regiões da América, principalmente aquelas da colonização portuguesa e espanhola, bem como os África, por exemplo, pelos incultos, exóticos. Assim, a segunda fraqueza da história das ideias, foi ignorar que a comunicação – conforme já explicitado ao longo desse capítulo – é dialógica e as informações transmitidas, desde que processadas, são compreendidas e transformadas em conhecimento; quando ressemantizadas, facultam inventar, criar ou recriar novas coisas no mundo. Para Burke (1997),

As tradições são constantemente transformadas, reinterpretadas ou reconstruídas – seja essa reconstrução consciente ou não – para se adaptarem a seus novos ambientes espaciais ou temporais. A tradição clássica, por exemplo, foi reconstruída dessa forma na Idade Média. Os heróis homéricos, como Aquiles, foram transformados em cavaleiros, o poeta Virgílio virou um necromante, Júpiter (de vez em quando) tornou-se um acadêmico, Mercúrio virou um bispo, e assim por diante (p. 13).

Nesse sentido, a revisão da História ou de histórias, reinterpretada pela teoria dialógica, possibilita a criação de uma nova história: aquela contada pela teoria de novos conhecimentos, por meio da qual é possível formar um novo homem, ou descolonizar um país, uma nação.

2.4.2 A Leitura Significativa da Educação dos Tempos Modernos

Pontuamos nos itens acima que, quando se tem como objetivo aprender a ensinar ou ensinar alguém a aprender uma dada língua para alguém ou além de sua situação real de uso, o objeto ensinado se qualifica “como ideal e não real”. Nesse caso, a comunicação se reduz à concepção de mera transmissão de informações: produtos de relações entre um sistema de codificação e de decodificação mecânico.

Por outro lado, a proposta referente à teoria da ação comunicativa, orientada pelo princípio da dialogia, permite a compreensão de que as informações processadas pelos humanos de forma significativa, no fluxo de suas interações, possibilitaram discernir as diferenças que distanciam e aproximam a concepção de informação e de conhecimento. As informações, quando cognitivamente processadas, convertem-se em conhecimentos e, quando usadas com inteligência, prudência e adequação equivalem à sabedoria. O baixo grau de compreensão dessas diferenças sutis levaria os educadores a concederem valor excessivo à descrição de expressões da língua escrita. Seus estudos estiveram orientados aos produtos dessas formas de expressão, cujos conteúdos foram compreendidos como informações.

Nesse contexto, a educação até as décadas de 1960-1970, esteve orientada pela teoria da comunicação e, apenas posteriormente a elas, passou a ter por fundamento a teoria da ação comunicativa. Essa substituição implicou uma mudança de ponto de vista que ainda hoje não foi interpretado de forma adequada, embora os currículos escolares tenham sido reformulados e implantados em todas as escolas dos estados da Federação Brasileira. O eixo dessa reformulação curricular deslocou-se do polo dos estudos da comunicação, organizados para o estudo da frase e tinha o propósito era desenvolver a competência gramatical para ceder

espaço ao desenvolvimento da competência textual discursiva e, necessariamente, a competência comunicativa dos educandos.

Atualmente o enfoque comunicativo funcional é compreendido como o único caminho por onde os docentes devem transitar para desenvolver suas capacidades ou potencialidades de compreensão, de modo a alcançar o domínio e a eficácia dos processos de produção textual inerentes a uma intensa variedade de usos significativos da linguagem. Assim, as práticas de docência do professor de língua materna visam à aprendizagem de recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre usos de recursos linguísticos e comunicativos que a ele facultam transitar entre os conhecimentos linguísticos em diferentes e variados contextos de uso em suas produções orais e escritas. Por essa razão a competência linguística tornou-se uma das competências que, articulada a outras, se explica ou é concebida como competência comunicativa.

Tal competência é compreendida como conjunto de processos e/ou conhecimentos de diferentes tipos linguístico, sociolinguístico, discursivo, que o educando deverá colocar em uso para compreender discursos adequados à situação e ao contexto de comunicação, consoante o grau de formalização pressuposto em suas práticas discursivas. Essa noção de competência transcende aquela de competência linguística proposta por Chomsky, para quem ela era compreendida por um falante ouvinte ideal para produzir um número infinito de orações, por meio de um número finito de unidades e regras de uso de uma comunidade linguística homogênea, negando o fato de as comunidades linguísticas serem heterogêneas. (cf. LOMAS, OSORO & TUSÓN, 1997)

Para Palma & Turazza (2014), a competência comunicativa explica-se por uma complexidade de outras competências: a textual-discursiva, a cultural, a estilística, a retórica, a léxico-gramatical, vivenciadas em contextos diversos e variados. Para as autoras, o desenvolvimento da competência comunicativa de forma proficiente deverá implicar a formação linguística de aprendentes políglotas em sua própria língua. Entendem que as línguas só existem em situações de uso e os seus usuários

não são homogêneos e tampouco ideais, mas membros de comunidades que se qualificam pela diversidade sociocultural e, nesse sentido, heterogêneas. Nessa acepção os docentes da escola brasileira precisam ampliar seus saberes para poderem suprir as necessidades de aprendizagem de uma população escolar também heteróclita capaz de ingressar na civilização da escrita por meio da leitura significativa que a eles faculta dela participar e nela proceder hoje com conhecimento e sabedoria.

Considera-se, por fim, que esta nova pedagogia tem por ancoragem um conjunto de disciplinas científicas as quais favorecem esse modelo de professor que tem o ensino da língua objeto do seu trabalho didático. Essas diversas disciplinas, segundo Lomas, Osoro & Tusón (1997) estão agrupadas ou organizadas pela Filosofia Analítica ou Pragmática, que possibilita focalizar atividades linguísticas como o eixo organizador da concepção das ações desencadeadas pela linguagem humana focalizada em situações de usos efetivos. Associada à vertente Pragmática está a Etnolinguística ou Teoria da Cultura, que se ocupa da língua na sua relação com seus usuários, representada como membros de uma comunidade sociocultural concreta. Por fim, em uma relação associativa de caráter interdisciplinar, tem-se a Psicolinguística voltada para as ciências da cognição, cujos estudos colocam em relevo a aquisição e o uso do desenvolvimento da linguagem pela aprendizagem significativa das línguas humanas.

Observa-se que os estudos psicolinguísticos não deixaram de se fazer extensivos àqueles referentes a investigações desenvolvidas no campo da inteligência artificial que incidem sobre o processamento e organização de informações, transformadas em conhecimentos pela memória de trabalho e armazenadas nos arquivos da memória de longo prazo sob a forma de modelos mentais. Ressalta-se que o ponto de partida dos estudos pragmáticos é situar a fala como um fazer; a língua em situação de uso sempre contextualizado. Trata-se de um enfoque pragmático⇔cognitivo⇔sociolinguístico por meio do qual a formação do professor deve ser assegurada de modo a que possa recontextualizar suas práticas de docência e contribuir para a implantação do novo currículo participando da Educação para Todos.

Para os autores, o currículo da nossa escola moderna agrupa o ensino da língua pelas três vertentes por meio das quais os gregos estudavam a língua:

- a) como objeto de representação expressa pelas palavras;
 - b) como objeto de organização e ordenação das palavras para produzir textos;
 - c) o uso desses textos de modo que eles sejam persuasivos e levem o outro a mudar seu comportamento e tornar-se um cidadão crítico e reflexivo: a Arte Retórica.
- Por essa razão acreditam que se deve ter por objetivo o saber ouvir para escutar o que o outro diz e o saber escrever para ensinar o outro a ler. É nessa acepção que se pode afirmar que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo, ou seja, pela didática da teoria da ação comunicativa.

2.5. Algumas Considerações Finais

Este capítulo esteve voltado para registros que incidiram sobre leituras de fundamentos teóricos que facultariam a compreensão da concepção de *texto* - objeto de estudos da linguística moderna, por um lado e, por outro, objeto de ensino-aprendizagem dos professores da disciplina Língua Portuguesa. Considerando que a leitura do texto tem por pressuposto que as ideias produzidas pelo pensamento precisam ganhar a textura de outros intertextos, chegou-se à conclusão de que, embora o eixo organizador e ordenador da matriz curricular em todo o nosso território nacional seja a Língua Portuguesa, todos os professores são responsáveis pelo ensino proficiente de leitura. Isso garantiria uma visão multidisciplinar sobre os fatos do mundo, ampliando o conhecimento de mundo nos variados campos do saber.

Para que se abra espaço efetivo de comunicação entre professor e aprendente, pôde-se observar, a partir do estudo dos modelos cognitivos de interação comunicativa propostos por Iser (1999), que apenas o modelo de contingência simétrica rompe com a compreensão mecanicista das interações. Nesse modelo, em que cada um dos interlocutores reformula continuamente seus respectivos modelos de interação, é possível assegurar as práticas de sala de aula que, a cada atividade sócio-cognitivo-interativa, contribuem para o desenvolvimento das competências do

aprendente. A dialogia funciona, nesse caso, como ancoragem para o ensino-aprendizagem: assegurado o tempo para reflexões, reelaborações, voltadas para identificações dos sentidos daquilo que se diz e do que se ouve por réplica e/ou argumento, orienta-se a reconstrução do sentido do dito pelo não dito, ao mesmo tempo em que cada interlocutor se reconstrói pelo dizer do outro.

A bibliografia pesquisada evidenciou o fato de que as práticas de leitura não devem estar atreladas a conteúdos curriculares ou programas específicos: visto ser preciso assegurar o desenvolvimento de habilidades que propiciem ao aluno condições de que ele se qualifique como leitor competente. Os fundamentos teóricos também pressupõem a necessidade do aprender a pensar para aprender a se comunicar com clareza, fluência e precisão, ou seja, produzir sentidos reinterpretando velhos significados por meio da reflexão. Nessa perspectiva, a Educação Linguística se qualifica pelo seu caráter interdisciplinar, cuja ancoragem deve assegurar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, articulada às competências cultural, textual-discursiva, estilística, retórica e léxico-gramatical.

Nesse sentido, aponta-se, a partir de análise das pesquisas, a importância da leitura significativa como fundamental para a atribuição de sentidos aos significados sócio-cultural-históricos. Os modelos cognitivos de processamento de informações e produção de conhecimentos prévios, postulados por Van Dijk (2004) possibilita-nos um tratamento mais adequado desses processos de leitura e produção textual, uma vez que contribuem para a compreensão de como as novas informações se entrecruzam às velhas, propiciando a ampliação do conhecimento de mundo.

No capítulo subsequente a esse, buscaremos tratar por um procedimento teórico-analítico da leitura significativa de um texto, selecionado como corpus, de modo a considerar, por meio da sua análise, procedimentos orientados conceitos teóricos explicitados.

CAPÍTULO 3 - LEITURA SIGNIFICATIVA: O MATIZ CULTURAL AFRICANO NA FORMAÇÃO DO BRASILEIRO

3.1 Considerações Iniciais

Nos capítulos que antecedem a este, buscamos considerar as práticas de leitura de textos escritos na sua indissociabilidade com a escrita de leituras, implicadas na relação necessária com o desenvolvimento físico-psíquico-sócio-cultural do homem. Atribuiu-se relevo à formação generalista compreendida como modelo de ações que, estrategicamente organizadas, facultam a compreensão de comportamentos e atitudes adequadas por meio das quais se aprende a agir, em sociedade, com sabedoria, de sorte a superar procedimentos socialmente condicionados, estereotipados.

Trata-se, portanto, do aprender a “saber-fazer” uso proficiente dos velhos conhecimentos escolares em situações-problema, superando limites que inviabilizavam a busca de soluções para elas. Nesse caso, passa-se a projetar resoluções por meio da identificação de novas informações que, processadas sob a forma de outros novos conhecimentos que, não só reinterpretem os velhos, mas também passam ser usados com sabedoria na busca de soluções para velhos problemas.

Esse modelo de formação escolar, segundo os linguístas da vertente sócio-cognitivo-interativa, deve ser orientado – em se tratando do ensino das práticas de produção de sentidos atribuídos à leitura de textos escritos – pela sua aprendizagem significativa, de modo a assegurar, entretecida à competência cultural, o desenvolvimento da competência textual-discursiva de seus aprendentes. Essa competência, necessariamente entretecida à competência cultural, responde pelo domínio de procedimentos, normas sociais e estratégias psicolinguistas que facultam a produção de enunciados textuais discursivos adequados à intencionalidade e à situacionalidade dos mais diferentes e variados contextos

interacionais. Por esta razão, contribui para o desenvolvimento da sociabilidade dos falantes de uma dada língua, em situações efetivas de seus usos reais – indissociável, portanto, das competências retórica, estilística e léxico-gramatical. (cf. Cap.II, item 2.4.2 desta Dissertação). Considerando tal acepção, o eixo organizador de uma proposta didática de leitura significativa deverá incidir sobre a aquisição e/ou desenvolvimento de outras-novas estratégias, contrapondo-se àquela orientada por regras de decodificação mecânica. Em outras palavras, cabe ao professor identificar estratégias de descobertas dos significados atribuídos ao texto pelo leitor, de modo a viabilizar práticas significativas de leituras de seus alunos.

Apresentam-se, para tanto, os procedimentos analíticos orientados ou fundamentados na explicitação ou complementação da teoria registrada no capítulo que antecede a este sempre que se fizer necessário, assumindo o pesquisador uma posição teórico-analítica, para se cientificar do grau de veracidade do modelo proposto que qualifica a leitura significativa. Para essa atividade de testagem, foi selecionado o conto *A moça que tinha coração de mãe*, que compõe a obra *A gênese africana*, de Leo Frobenius e Douglas C. Fox.

Num primeiro momento, privilegiou-se a testagem do grau de adequação referente ao uso das categorias de análise do corpus selecionado, organizadas e ordenadas por esquemas de compreensão e interpretação da leitura do texto. Buscou-se observar em que medida elas respondem pela identificação de novas informações que, processadas sob a forma de conhecimentos, expandem, reordenam e reorganizam os conhecimentos prévios do leitor brasileiro, processador de novos saberes. Esse processamento tem por ancoragem a ativação e uso dos conhecimentos prévios do leitor, por meio dos quais, estrategicamente, ao iniciar as suas práticas de leitura, busca ativar seus conhecimentos prévios para:

- construir hipóteses a serem comprovadas ou negadas, no fluxo de suas interações com o produtor-autor – aquele com quem passa a dialogar, durante o tempo em que processa as informações textuais, registras por meio das formas linguísticas que dão materialidade a esses textos;

- reconstruir essas hipóteses sempre que elas não puderem ser comprovadas, à proporção em que a leitura avança pelo processamento dessas informações, inscrita na ordem alinear, mas organizadas pela ordem linear imposta pela própria estrutura das línguas humanas;
- retomar a leitura de modo significativo e produzir inferências autorizadas, aquelas que facultam ao leitor produzir um “n” tuplos de proposições implícitas por aquelas explicitadas na base do texto pelo seu produtor-autor;
- construir os sentidos globais atribuídos ao texto pelos seus sentidos locais e, assim procedendo, interpretar os significados que ele atribui ao texto lido;
- fazer uso desses sentidos para testar e modificar constantemente suas interações com o mundo.

Num segundo momento, buscou-se identificar em que medida os procedimentos de análise podem contribuir para a elaboração de uma proposta didática que, ultrapassando os limites da decodificação significativa da leitura de um texto, favorecerá ao professor a revisão ou reconstrução de estratégias de ensino que possibilitem a seus alunos atribuir sentidos aos textos que lê, transformando o seu comportamento de não leitor para aquele de leitor proficiente.

3.2 O Texto Constitutivo do Corpus

Para situar o texto selecionado como corpus deste trabalho, cabe retomar em que contexto ele se insere. No início do século XX, Leo Frobenius, antropólogo alemão e autoridade em arte pré-histórica, visava ao levantamento de todo e qualquer fato/objeto, tais como pinturas, esculturas e narrativas que contribuíssem para a compreensão de quem é o homem africano no contexto da cultura material e não-material humana, por meio de pesquisa de campo. Assim, o material coletado em seu registro oral – contos, lendas, mitos, fábulas e anedotas - foi transposto para a língua escrita com o intuito de compreender melhor a mitologia que estava por detrás das pinturas e esculturas descobertas e pesquisadas. Nesse sentido, os textos compilados são frutos *de uma transfusão de culturas e crenças religiosas*

entre as civilizações africanas e egípcias, entre outras raças (FROBENIUS & FOX, 2005, p. 18), razão pela qual devem ser analisados como documentos cujos registros fazem remissão a contextos históricos de outros modelos de civilização.

Segundo estudos da Lexicocultura, o *mito* é concebido como palavra mágica: aquela que carrega consigo a força do poder transformador de uma situação comum em incomum e muda o estado, a condição de existência humana. Tendo origem na Civilização do Oral, a preservação de suas histórias, de seus feitos, de seus valores, de suas crenças e de suas explicações para os fenômenos do mundo era garantida por meio da memória dos membros da comunidade. Esses conhecimentos representavam o patrimônio daquele povo e eram transmitidos por meio de narrativas míticas, que, ao longo do tempo, deram origem aos *contos populares*.

Nessa acepção, portanto, o conto popular originou-se dos *mitos*, narrativas de caráter sagrado criadas, com o objetivo de tornar compreensíveis e interpretáveis a existência humana e tudo que existe. A transformação de narrativas míticas em contos populares ocorreu porque houve, ao longo do tempo, um processo de dessacralização dessas histórias, que, portanto, deixaram de ser interpretadas com fé religiosa mas continuaram a ser propagadas de geração a geração (cf. AZEVEDO, 2007).

Muito embora o texto proposto como *corpus* seja modalizado pelo gênero discursivo *conto*, ele é compreendido como *mito* pelos autores da antologia em que se encontra registrado, uma vez que são modos de dizer ou fazer *uma declaração sobre a atitude do homem em relação às forças elementares que governam o mundo no qual ele vive* (FROBENIUS & FOX, 2005, p. 34). Essas forças elementares, compreendidas como aquelas que ligam o homem à natureza, expressas por meio de palavras mágicas e/ou objetos mágicos – aqueles capazes de remover obstáculos, mudar o seu estado ou sua condição no mundo: tornar-se capaz de resolver problemas, remover obstáculos. Exemplo significativo é a expressão “Abra-te Sésamo”, dos contos de Ali-Babá, quando a montanha se abre e os tesouros e seus ladrões são ocultos, ou seja, desaparecem aos olhos daqueles que buscam reconquistá-los para si.

Apresentamos a seguir o texto constitutivo do corpus selecionado a título de exemplificação, bem como as análises propiciadas pelas teorias explicitadas e/ou complementadas.

A moça que tinha coração de mãe

Havia um homem muito pobre que, apesar disso, tinha um chifre cheio de óleo de ngona. O homem bebeu o conteúdo do chifre cheio de óleo de ngona. E disse:

- Vou me casar com uma moça que tenha o coração como o coração de mãe. Quero uma esposa que nunca vá me causar problemas. Quero uma esposa que nunca vá brigar comigo quando eu estragar a roupa dela. Quero uma esposa que mantenha tudo limpo e cuide muito bem de mim.

O homem partiu. Em outra aldeia, encontrou uma moça que o agradou. E disse a ela:

- Quero me casar com você.

- Eu também- respondeu ela.

- Não basta querer – disse o homem. - Vou dormir com você essa noite para saber se você é mulher para ficar sempre ao meu lado.

E, naquela noite, ele dormiu com a moça. Durante a noite, enquanto a moça o observava, viu que seu corpo estava podre e que os vermes rastejavam sobre ele. A moça ficou aterrorizada e fugiu da cabana. Correu à procura da mãe e disse:

- Mãe, o corpo do homem com quem vou me casar está podre e os vermes já estão andando em cima dele.

- Isso aconteceu porque vocês, moças, sempre correm atrás do primeiro desconhecido que aparece – disse a mãe.

- Nesse caso, é melhor você ficar em casa comigo.

De manhã, a moça voltou à cabana para ver como ia o desconhecido. O jovem já estava acordado e sentado à porta da cabana. Disse à moça:

-Traga-me água.

A moça trouxe água.

O jovem lavou-se e bebeu. E disse à moça:

- Você não é a moça com quem vou me casar. Não tem o coração de mãe. Mas, como me concedeu uma noite, vou lhe dar dois braceletes.

E deu à moça dois braceletes.

O jovem foi para outra aldeia. Lá vivia uma moça um pouco mais velha que a primeira. Até então, nenhum jovem tinha querido se casar com ela. Essa moça agradou o jovem, que lhe disse:

- Quero me casar com você. Mas primeiro quero ver se você é a moça que estou procurando. Portanto, você vai passar a noite comigo.

O jovem dormiu com a moça. Quando ela acordou de noite, viu que o corpo do jovem estava podre e que os vermes rastejavam sobre ele. Quando viu aquilo, gritou:

- O jovem que amo está morrendo!

A moça correu e pegou sua caembe (uma cabaça que é sacudida como se fosse um guizo para acompanhar uma música ou dança). A moça sentou-se ao lado do corpo do jovem e sacudiu a caembe. A moça cantou a noite toda. A moça cantou o dia todo.

Na noite seguinte, seus pais vieram e perguntaram:

- Por que você não está em casa? Por que não volta conosco?

- Não posso abandonar o homem que dormiu comigo – respondeu ela.

- Vou conversar com o chefe da aldeia – disse o pai.

O pai procurou o chefe da aldeia e disse:

- O desconhecido que chegou à nossa aldeia está morto.

- Vamos enterrá-lo – disse o chefe.
 E mandou cavar um túmulo. O corpo do desconhecido foi posto no túmulo e enterrado.
 As pessoas queriam ir para casa, mas a moça disse:
 - Vou ficar aqui com minha caembe e cantar ao lado do túmulo daquele que me amou.
 - Estou onde minha filha está – disse a mãe.
 - Não posso abandonar minha família. Fico aqui – disse o pai.
 - Fico com minha família – disse o tio.
 - Não podemos deixar essa família aqui sozinha – disseram outras pessoas. - Nós também vamos ficar.
 - Tenho de estar onde está o povo da minha aldeia – disse o chefe. Fico aqui.
 O jovem que estava no túmulo ouviu tudo o que foi falado. E disse a si mesmo:
 - Agora posso sair do túmulo. Essas são pessoas entre as quais uma moça com coração de mãe pode se sentir em casa. Encontrei uma moça com coração de mãe.
 O jovem saiu do túmulo. O jovem deu uma enxada de presente ao pai da moça. E disse:
 - Obrigado. Vou me casar com sua filha.
 O jovem deu uma enxada ao chefe e a todos os outros membros da aldeia, e agradeceu-lhes. O chefe da aldeia disse-lhe:
 - Não posso permitir que um homem que morre, é enterrado e depois sai do túmulo vivo continue sendo inferior a mim.
 O jovem casou-se com a moça e tornou-se chefe da aldeia.

3.2.1 Procedimentos de Análise: A Transmutação do Texto-Produto em Texto-Processo pelo Ato da Decodificação Significativa

O ponto de partida por meio do qual as análises do texto foram desencadeadas esteve circunscrito à função primeira da sua leitura. Segundo V. Dijk (2004), ela deverá resultar na transmutação do texto-produto em texto-processo, duas circunstâncias por meio das quais um mesmo texto deve ser considerado em dois tempos: aquele que antecede à sua leitura e aquele em que o processamento das suas informações é desencadeado pelo leitor até o término desse processamento. O autor postula que o texto, em sendo um objeto complexo, é composto por uma base semântica, uma micro, uma macro e uma superestrutura, que podem ser assim explicadas:

- ✓ a base de texto é a estrutura implícita ou subjacente ao texto enunciado, organizada por proposições explícitas e implícitas;
- ✓ a proposição de texto *implícita* compreende um conjunto de proposições que foram canceladas pelo seu produtor-autor, ao pressupor que são conhecidas do seu leitor: trata-se de estratégias de cancelamento – nessa acepção, se o leitor desconhecer essas proposições implícitas, terá dificuldades de ler o texto;

- ✓ a proposição de texto *explícita* compreende todas as proposições expressas pelo produtor-autor, que pressupõe serem desconhecidas do seu produtor-leitor. É, portanto, a estrutura semântica do discurso;
- ✓ a *microestrutura* do texto é organizada por sequências de enunciados por meio dos quais são expressos os resultados do ato da textualização. Esse ato se tipifica por uma coerência local - denominada coesão textual por alguns linguistas;
- ✓ a *macroestrutura* do texto - denominada *coerência global* - é compreendida por relações semânticas entre orações de uma sequência textual discursiva organizada por significados intencionais e extensionais, ou seja: por conceitos agrupados sob a forma de redes de palavras ou expressões nominais (*frames*) (cf cap.2); ou por ações estereotipadas, ordenadas na linha do tempo e cuja estrutura tem caráter ritualístico, sendo interpretado por conhecimentos de mundo organizados por esquemas culturais institucionalizados (*scripts*);
- ✓ a superestrutura caracteriza-se por ser um esquema convencionado para produzir discursos típicos, cujas regras determinarão a ordem da formação das categorias textuais. No caso de um texto narrativo, por exemplo, estabeleceu-se, respectivamente, como categorias: apresentação da situação inicial, complicação, resolução e avaliação ou moral.

Orientado pelos pressupostos acima, este leitor-analista, ao se situar diante do texto-produto, compreendeu que precisaria efetuar um conjunto de operações para atribuir ao seu objeto de análise uma unidade temática, ou seja, responder à seguinte questão: sobre o que o produtor-autor fala? A resposta a essa questão, segundo Turazza (2005), confere ao texto uma referência por meio da qual a leitura linear que se estende da primeira à sua última linha, em progressão semântica. Para tanto, fez-se necessário proceder a um movimento constante de idas e vindas, para sobrepor simultaneamente os constituintes das frases entre si e, assim, construir a unidade do seu sentido global.

Essas atividades de leitura possibilitavam o seu avanço na dimensão linear do tempo por imposição da linearidade da língua escrita, bem como produzir, de modo

alinear, proposições implícitas numa simultaneidade entre a dimensão linear e a alinear. Conjugadas essas duas dimensões, tornou-se possível considerar várias releituras, quando identificadas impropriedades ou inadequações de inferências não autorizadas pelo produtor-autor. Nesse espaço de não-identidades entre proposições implícitas e explícitas, essas releituras eram feitas aos saltos. Por elas, pôde-se reconstruir ou reelaborar novas informações e, ao mesmo tempo, confirmar as hipóteses que necessariamente devem orientar a produção da microestrutura do texto, identificando informações implícitas pelas explícitas e, ao mesmo tempo, produzindo inferências autorizadas.

O trabalho de decodificação significativa – implicada na recomposição de percursos possíveis, bem como aqueles que são realizados – explica-se pelo esforço de compreensão com vistas à interpretação das informações lidas. Dessa forma, este produtor-leitor buscou identificar regras e/ou estratégias que dão conta do funcionamento que ligam conceitos, proposições e/ou argumentos entre si, orientando-se pelo percurso indiciado e pelo produtor-autor, ou seja, essa leitura alinear não é aleatória, pois a seletividade lexical do produtor-autor estabelece os limites do espaço a ser ocupado pelo leitor para realizar essa tarefa de decodificação.

Apresentam-se abaixo, sob a forma de síntese, os resultados desse primeiro movimento de leitura realizada pelo leitor-analista. Tendo em vista a complexidade dos processos acima descritos, esse movimento será antecedido das relações de similaridade e diferenças entre a concepção de *regras* e *estratégias* de que o produtor-leitor faz usos para processar as informações do texto lido.

3.2.2 As Regras e as Estratégias de Produção de Sentidos

A concepção de *regras* e *estratégias* pressupõe aquela de *tática*, compreendida como um sistema organizado por um plano de ações que tem o propósito de obter o sucesso de um plano: qual seja, alcançar o objetivo de um projeto. Assim, as táticas implicam estratégias boas ou ruins que, ao serem planificadas, poderão ser conflitantes, razão pela qual são flexíveis, permitindo cancelamentos de ações

pouco significativas ou inadequadas, suas substituições ou reformulações, quando desencadeadas e identificadas como inviáveis ou impróprias. Poderíamos estabelecer as seguintes distinções entre os conceitos de *regras* e *estratégias* pelo quadro abaixo, conforme estudos de Turazza (2005), orientados por v. Dijk e Kintsch (1975), em *Comment on se rappelle et résume des histoires*:

Regras	Estratégias
Resultado de convenções de uma comunidade sócio-linguística-cultural-ideológica.	Maneiras particulares de se usar as regras para atingir uma meta pessoal.
Relativamente fixas e regulam comportamentos linguísticos, culturais, ideológicos.	Buscam caminhos possíveis para um determinado comportamento, em uma dada situação, para se atingir uma meta.
Definem mudanças possíveis para que o agente atinja uma meta.	Definem escolhas adequadas entre as mudanças possíveis.
Dada a sua natureza convencional, são previsíveis.	Não previsíveis.

Diante desse quadro comparativo, pode-se perceber que, no processamento das informações para a compreensão do texto, não é possível obter um conjunto estável de regras aplicáveis e reaplicáveis; e, dada a natureza imprevisível das situações de interações, as estratégias deverão garantir a progressão semântica – representação de tema – ao longo de determinado texto, da primeira à sua última linha. Isso decorre do fato de que, por um lado, tais estratégias dependerão das características textuais, dos conhecimentos de mundo e dos objetivos do produtor-leitor; por outro, opera-se com hipóteses formuladas e reformuladas por esse produtor-leitor sobre os modelos de estruturação e significação desse texto ou de seus fragmentos.

Serão expostos, a seguir, sob a forma de síntese, os resultados obtidos de conformidade com as proposições teóricas explicitadas, acima, tendo por parâmetros a transmutação do texto produto em texto processo, ou seja, o corpus selecionado, cuja leitura implicou a decodificação significativa pela identificação de informações processadas sob a forma de conhecimentos linguísticos e não linguísticos pelo produtor-leitor, no caso, o próprio pesquisador.

3.2.3 Síntese de Procedimentos de Análise: a Transmutação do Texto-Produto em Texto-Processo

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
1. Situação Inicial: Apresentação da personagem e da situação problema 1.1. Apresentação da personagem Havia um homem muito pobre que, apesar disso tinha um chifre cheio de óleo de ngona.	• Apresentação da personagem ao leitor por meio de segmento textual organizado por seletividade léxico-gramatical: um homem que se qualifica pela sua condição de pobreza “não-material”: aquela que se refere ao baixo grau de conhecimentos que, embora não impeça a pessoa de identificar seus problemas, inviabiliza a busca de meios que lhe possibilitem resolvê-los. • Função da conjunção concessiva no enunciado: restringir inferências não autorizadas pelo modelo de interação entre autor-enunciador e leitor-enunciatário, durante o processamento do texto produto transmutado em texto processo (cf. NEVES, 2000). A locução conjuntiva 'apesar de' alerta-o de que não pode fazer inferência automática sobre um estado de pobreza total, absoluta, pois o homem do qual se fala possuía um chifre cheio óleo de ngona. • Chama-se a atenção do leitor sobre as circunstâncias do modelo situacional de pobreza a qual ele, o autor, se refere; ou seja, há dois tipos de pobreza: a material e aquela decorrente do baixo grau de conhecimento, portanto imaterial. Cabe ao leitor identificar, pela leitura alinear do texto, aquilo que o homem não possui, mas precisaria possuir para deixar de ser pobre. - Informa-se no texto que o homem possui <i>um chifre cheio de 'óleo de ngona'</i>. Como o leitor desconhece esse artefato cultural, é preciso que se faça uma pesquisa sobre ele:	• Um homem pobre é aquele que identifica o seu estado de pobreza, mas não é capaz de encontrar meios que lhe facultem identificar ou construir caminhos para resolvê-la. • A pobreza humana não se qualifica como absoluta, e sim de uma pobreza parcial reduzida apenas à dimensão dos seus conhecimentos: aqueles cuja ausência impossibilita a ele identificar as razões da sua pobreza.	• A família é a fonte, a origem da riqueza de um homem; com ela ele abandona o seu estado de pobreza, de solidão.

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
1.2. Apresentação da situação-problema O homem bebeu o conteúdo do chifre cheio de óleo de ngona. E disse: - Vou me casar com uma moça que tenha o coração como o coração de mãe. Quero uma esposa que nunca vá me causar problemas. Quero uma esposa que nunca vá brigar comigo quando eu estragar a roupa dela. Quero uma esposa que mantenha tudo limpo e cuide muito bem de mim.	chifre = cada um dos apêndices ósseos da cabeça de alguns animais, cuja função é a sua defesa em uma situação de risco; no conto, essa função é atribuída ao conteúdo armazenado no chifre; é usado em diferentes culturas como vasilhame para armazenar substâncias líquidas; na cultura brasileira, é chamado de <i>guampa</i> quando usado como copo para beber líquidos, tais como água e chimarrão, por boiadeiros, vaqueiros, tropeiros e pastores; • Na mitologia africana, utiliza-se um chifre como contedor do óleo de ngona: a) elemento mágico usado para fazer fogo ou relâmpagos; b) dá ao homem poder sobre a natureza, sobre os animais de caça e pesca e sobre a vida e a morte; c) uma única gota deste óleo fez com que a primeira mulher da terra engravidasse do cosmo => símbolo da procriação, de uma nova vida. • O homem se apropria da força transformadora que lhe facultará mudar o seu estado no mundo, ou seja, identifica a causa primeira dos seus problemas; razão pela qual ele se torna capaz de resolver o seu problema e não mais de apenas de se sentir pobre. • A personagem informa que quer se casar; portanto, a razão da sua pobreza é não ter uma esposa cujo coração fosse semelhante ao de uma mãe: aquela que, ao se casar, é capaz de gerar filhos, cuidar e zelar pela vida dos mesmos e não ser um problema para os filhos e para seu marido, em vez de brigar com eles, cuida de suas roupas, da limpeza e do bem estar da família, principalmente do marido: uma mulher que tenha coração de mãe.	• O conteúdo armazenado no chifre tem a função de dar ao homem o poder de se defender em situações de risco; no caso, não vivenciar estados de profunda ou total pobreza. • O óleo de ngona significa riqueza e por isso o homem é muito rico, mas não ter esse conhecimento, esse saber, faz dele um homem pobre. • O homem passa a identificar qual(is) é/são as situações ou razões pelas quais ele vive em estado de pobreza: identificar o que aqueles que são ricos têm e ele não tem, refletir como deve proceder e agir para se tornar rico. • O homem descobre que a causa da sua pobreza era o fato de ele precisar se casar para constituir uma família; mas para tanto precisaria encontrar uma mulher que tem um coração semelhante ao de uma mãe; portanto, não basta simplesmente se casar, pois é preciso encontrar uma mulher que tenha atributos para ser mãe e, ao mesmo tempo, uma esposa cuidadosa e zelosa dos membros da sua família. • A pobreza humana carrega com ela o estado da solidão devido à ausência de uma mãe ou de uma esposa – Nenhum homem solitário poderá ser rico.	

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
2. Busca de resolução para a situação-problema: encontrar uma mulher que tenha coração de mãe para com ela se casar. O homem partiu.(....) 2.1. O 1º episódio da trama implicado no processo do aprender a observar, a analisar para aprender a escolher => tornar-se consciente do que significa ter coração de mãe e não se casar . [aprendizagem por meio de conhecimento vivenciado de forma crítica] Em outra aldeia, encontrou uma moça que o agradou. E disse a ela: - Quero me casar com você. - Eu também- respondeu ela. - Não basta querer – disse o homem. - Vou dormir com você essa noite para saber se você é mulher para ficar sempre ao meu lado. E, naquela noite, ele dormiu com a moça. Durante a noite, enquanto a moça o observava, viu que seu corpo estava podre e que os vermes rastejavam sobre ele.	• O autor informa a seu leitor que, descoberta a causa da pobreza do homem - não ter encontrado uma esposa que tivesse coração de mãe –, ele se torna capaz de se tornar um homem rico, caso encontre essa mulher: razão da sua partida, em busca desse objeto de valor. • O autor apresenta ao seu leitor, por meio de discurso direto, o conteúdo da conversa travada entre o homem e a moça com quem se encontra. ✓ Ele expressa a ela o seu querer casar-se com ela e, ela reitera a ele ser esse o seu mesmo desejo: <i>sua vontade, desejo ou intenção; logo, ambos sentem-se atraídos um pelo outro;</i> ✓ entretanto, ele a adverte que não basta alguém querer se casar com outra pessoa: <u>é preciso saber</u> se aquele ou aquela com quem se quer casar tem qualidades ou sentimentos que não se reduzem apenas à satisfação de desejos recíprocos; ✓ por isso afirma que irá dormir com ela para saber se ela tem as qualidades necessárias para ficar sempre ao seu lado. Ela precisará provar para ele que tem coração de mãe: além de gostar dele, precisará preocupar-se com o seu bem estar, a sua saúde, a sua vida. • Eles dormem juntos e, durante a noite, ao observar o corpo do homem, a moça constata que estava podre, em estado de decomposição e os vermes rastejavam sobre ele; • Essa representação da condição do corpo do homem é decorrente do poder do óleo de onça que, por ter sido ingerido, muda seu o estado fisiológico.	• Um homem pobre é aquele que não tem quem dele cuide, zele por seus interesses, pelo seu bem estar, com ele não briga ou discuta por questões materiais. • Sem uma mulher com quem se queira ou se pode casar um homem é mal cuidado. • A mulher com coração de mãe é um bem a ser procurado, encontrado e conquistado por um homem para que ele deixe de ser alguém pobre por ser solitário. • O casamento é a relação entre um homem e uma mulher que se estende até o final de suas respectivas vidas e, por isso, não se reduz a uma questão de gosto ou prazer. • O encantamento recíproco entre um homem e uma mulher pode levar a uma proposta de casamento; mas o homem sábio entende que além da atração, ela precisa ter coração de mãe e, por isso precisa descobrir essas qualidades na moça com quem se casará.	• A mulher com quem um homem pode ou deve constituir família deve ser objeto de uma escolha orientada pela sabedoria e não só pelo desejo.

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
A moça ficou aterrorizada e fugiu da cabana. Correu à procura da mãe e disse: - Mãe, o corpo do homem com quem vou me casar está podre e os vermes já estão andando em cima dele. - Isso aconteceu porque vocês, moças, sempre correm atrás do primeiro desconhecido que aparece – disse a mãe. - Nesse caso, é melhor você ficar em casa comigo. De manhã, a moça voltou à cabana para ver como ia o desconhecido. O jovem já estava acordado e sentado à porta da cabana. Disse à moça: -Traga-me água. A moça trouxe água. O jovem lavou-se e bebeu. E disse à moça: - Você não é a moça com quem vou me casar. Não tem o coração de mãe. Mas, como me concedeu uma noite, vou lhe dar dois braceletes. E deu à moça dois braceletes.	• o verbo <i>gostar de</i> = 'tomar gosto por algo por meio de sensações ou de emoções que satisfazem necessidades fisiológicas ou neuropsíquicas' não tem, neste contexto, equivalência unívoca com <i>amar</i> = desejar o bem estar do outro. • A moça observa o corpo adormecido que não mais pulsa de emoção, de desejos e, agora, nela provoca sensações desagradáveis: deixou de pulsar, à semelhança de um corpo morto, sem qualquer movimento que significa vida: alguém por quem ela não sente mais qualquer atração ou desejo. • A moça abandona o homem e volta para casa dos pais, onde narra o ocorrido à sua mãe, que a repreende: muitas moças, por serem imaturas, dormem com o primeiro homem que aparece e manifesta desejo de dormir com elas - razão por que se arrependem e querem voltar para a casa de seus pais. A mãe a aconselha a permanecer com sua família. • A moça retorna à cabana para ver como ia “o desconhecido”, palavra que confirma que dormir com o homem não lhe trouxe qualquer conhecimento sobre alguém com quem afirmou querer casar-se. • Encontrou o desconhecido sentado e acordado à porta da cabana – logo, ao acordar, ele descobriu que ela o abandonara. Ele diz à moça que não se casará com ela, visto ela não ter coração de mãe; mas, por ela ter gostado dele e haver retornado à cabana para saber sobre o seu estado, deu a ela dois braceletes: um ato de agradecimento por fazê-lo saber que sua busca não havia acabado e, por isso, parte para outra aldeia.	• Uma moça imatura não sabe que, para se casar é preciso estar ao lado do marido, mesmo em momentos difíceis, como na doença, inclusive para assisti-lo na hora da sua morte, por isso abandona seu pretendente para buscar a proteção de sua família. • A imaturidade faz com que várias moças procedam como ela procedeu, por não saberem que para dormir com um homem e com ele se casar é preciso conhecê-lo e amá-lo. • Escolher a mulher com quem poderá se casar exige do homem nela identificar qualidades que estão além do prazer que muitas delas poderão a ele proporcionar; para tanto, ele precisa ser sábio. • A obediência, embora seja uma das condições para um homem escolher a mulher com quem se casará, não é suficiente para que um homem sábio faça sua escolha. • A gratidão não é um sentimento suficiente para que se queira casar com alguém.	

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
2.2 O 2º episódio da trama, também implicado no processo do aprender a observar, a analisar para avaliar para escolher => descobre o significado e os sentidos do ter coração de mãe; lugar onde todos encontram abrigo e proteção. O jovem foi para outra aldeia. Lá vivia uma moça um pouco mais velha que a primeira. Até então, nenhum jovem tinha querido se casar com ela. Essa moça agradou o jovem, que lhe disse: - Quero me casar com você. Mas primeiro quero ver se você é a moça que estou procurando. Portanto, você vai passar a noite comigo. O jovem dormiu com a moça. Quando ela acordou de noite, viu que o corpo do jovem estava podre e que os vermes rastejavam sobre ele. Quando viu aquilo, gritou: - O jovem que amo está morrendo! A moça correu e pegou sua caembe (uma cabaça que é sacudida como se fosse um guizo para acompanhar uma música ou dança). A moça sentou-se ao lado do corpo do jovem e sacudiu a caembe. A moça cantou a noite toda. A moça cantou o dia todo.	• O autor informa ao seu leitor que, chegando à aldeia, encontra outra jovem e a ela faz a mesma proposta que fizera à anterior, impõe as mesmas condições e a informa sobre a razão de ela dormir com ele: precisar saber se ela possui as qualidades que ele busca naquela com quem se casará – aquela que tem coração de mãe. São observadas as seguintes diferenças de comportamento ou atitudes entre essa pretendente, comparada à anterior: • Essa moça tem maior grau de maturidade do que a outra, por: a) “<i>ser mais velha</i>”; b) não ter vivenciado qualquer experiência sexual, pois “<i>nenhum jovem tinha querido se casar com ela</i>”; c) após estarem juntos, “<i>tanto ele quanto ela dormem</i>” – a outra permaneceu acordada; d) durante a noite, ao acordar, ela vê que “<i>o corpo do jovem estava podre e os vermes rastejavam sobre ele</i>” – diferente da outra moça, que fugiu para a casa de seus pais, ela gritar que “<i>o jovem a quem ela já amava estava morrendo</i>” e corre para pegar sua <i>caembe</i>; • O autor, pressupondo que o seu leitor desconhece o que seja uma <i>caembe</i>, informa ser ela um instrumento musical feito de uma cabaça, usado para marcar o ritmo de músicas e danças. Conforme pesquisas realizadas, é usada mais especificamente nos rituais de casamentos e não em rituais funerários. Trata-se, portanto, de um ritual que, ao unir duas pessoas, reúne duas famílias ou mesmo duas tribos, podendo se estender por vários dias, tendo a música e a dança como seus principais elementos. Pesquisas também apontam que, aos casamentos registrados no cartório civil, ainda atribui-se pouco ou nenhum valor, pois mesmo atualmente, os antigos rituais são muito valorizados pelos membros da cultura africana. Nesse contexto:	• A escolha da mulher com quem um homem sábio deve se casar dela exige maturidade e - independente de ela ser ou não experiente, ser ou não desejada por outro homem – precisa estar ao lado do marido em situações ou circunstâncias difíceis ou desconhecidas, ousar tomar decisões para socorrê-lo diante do desconhecido, assisti-lo caso ele adoça e lutar pela preservação da sua vida. Para tanto, deve sobrepor as necessidades do marido às de sua família.	

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
Na noite seguinte, seus pais vieram e perguntaram: - Por que você não está em casa? Por que não volta conosco? - Não posso abandonar o homem que dormiu comigo – respondeu ela. - Vou conversar com o chefe da aldeia – disse o pai. O pai procurou o chefe da aldeia e disse✓ - O desconhecido que chegou à nossa aldeia está morto. - Vamos enterrá-lo – disse o chefe. E mandou cavar um túmulo. O corpo do desconhecido foi posto no túmulo e enterrado. As pessoas queriam ir para casa, mas a moça disse: -Vou ficar aqui com minha caembe e cantar ao lado do túmulo daquele que me amou. -Estou onde minha filha está – disse a mãe. - Não posso abandonar minha família. Fico aqui – disse o pai. - Fico com minha família – disse o tio. - Não podemos deixar essa família aqui sozinha – disseram outras pessoas. - Nós também vamos ficar. - Tenho de estar onde está o povo da minha aldeia – disse o chefe. Fico aqui.	• A moça senta-se ao lado do moço e canta a noite e o dia todos, para evocar o retorno do corpo do jovem à vida, de modo a que eles possam constituir uma nova família que, necessariamente, estará integrada àquela constituída por seus pais e ambas integradas à comunidade de uma só aldeia; por essa razão, ela permanece ao lado do jovem e, ao contrário da outra, a sua própria família vai ao seu encontro. • Indagada sobre as razões de não voltar para sua casa, a moça esclarece não poder abandonar aquele que dormira com ela – zela pelo seu corpo, pela sua saúde, pelo seu bem estar; o pai, respeitando as tradições da cultura da comunidade à qual sua família pertence, informa à filha que vai dialogar com o chefe da aldeia sobre o acontecimento que sua filha e necessariamente sua família estão vivenciando. • O chefe da aldeia manda cavar um túmulo para enterrar o desconhecido, que é então enterrado. As pessoas querem ir para casa, mas a moça não abandona o homem <u>que a amou</u>, conclusão a que ela chegou, por ele ter se agradado dela e terem dormido juntos. Isso provoca uma reação em cadeia: o pai da moça não a abandona, o tio não abandona ambos, os outros membros da aldeia não abandonam a família e, por fim, o chefe da aldeia não abandona os membros da aldeia.	• O novo membro familiar precisa sentir e saber que ele foi aceito e integrado à nova tribo da qual será um membro. Por isso, a mulher com quem dormira recusa o convite de retornar com a família para sua casa, mesmo depois de ele ser enterrado: Ela insiste no poder do ritual marcado pelo canto e pelo ritmo da caembe para dar vida àquele que parecia estar morto, mas não estava. Acredita que a força do poder do seu amor poderá ressuscitá-lo. • Todos permanecem juntos e, unidos pela mesma crença, intensificam a força do poder fazer o homem retornar à vida.	• A família é um bem cultivado por todos os membros de uma comunidade e a sua instituição tem por marco a solidariedade, a aceitação das novas famílias que nela se formam, o apoio mútuo pela força da crença de que sua maior riqueza é saber acolher aqueles que são pobres por serem abandonados à sua própria sorte. • O chefe de uma tribo de famílias que têm coração de mãe é aquele que sabe abdicar da sua posição de chefia por compreender que o outro tem maior grau sabedoria para manter as famílias da tribo unidas entre si.

Segmentação do texto-base Critério: categorias do texto narrativo e suas sequências	Informações da base semântica do texto: decodificação significativa	Proposições locais (linearidade) – na base do texto	Proposições globais (alinear)
3. Conclusão O jovem que estava no túmulo ouviu tudo o que foi falado. E disse a si mesmo: - Agora posso sair do túmulo. Essas são pessoas entre as quais uma moça com coração de mãe pode se sentir em casa. Encontrei uma moça com coração de mãe. O jovem saiu do túmulo. O jovem deu uma enxada de presente ao pai da moça. E disse: - Obrigado. Vou me casar com sua filha. O jovem deu uma enxada ao chefe e a todos os outros membros da aldeia, e agradeceu-lhes. O chefe da aldeia disse-lhe: - Não posso permitir que um homem que morre, é enterrado e depois sai do túmulo vivo continue sendo inferior a mim. O jovem casou-se com a moça e tornou-se chefe da aldeia. 4. Moral ou Avaliação ⇔ Narrativa de Sucesso Título: A Moça que tinha coração de mãe ⇔	• O jovem ouve toda a conversa entre os membros da aldeia e se convence de que a moça atende às condições de uma mulher qualificada para o casamento e para a maternidade: ela tem coração de mãe, pois não o abandonou, quando todos já haviam desistido dele. • Ele se levanta do túmulo e, como forma de agradecimento, presenteia com uma enxada, primeiramente, o pai da moça, a quem informa que irá casar-se com ela; em seguida, presentear a todos os membros da aldeia (enxada: ferramenta utilizada para revolver a terra, contribuindo com o homem na condição de colaboradora, preparando a terra para o cultivo, ação necessária que antecede o plantar). • O chefe da aldeia compreende o real valor do jovem, seu poder sobre a morte e, consequentemente, sua superioridade sobre qualquer outra pessoa da aldeia. Diante disso, confere ao jovem a posição de chefe. O jovem agora não é mais pobre, pois encontrou uma esposa que tem o coração de mãe e faz parte de uma comunidade que o acolheu e reconheceu o seu valor. • A moça que sabe cuidar de seu marido, sem abandoná-lo em momentos de dificuldades tem coração de mãe.	• O personagem descobre que a união de jovens casais implica necessariamente a união de suas próprias famílias, seja durante a cerimônia de casamento, ou depois de ele ter sido realizado, pois a vida em comunidade exige coesão entre todas elas. • O homem aprende que uma mulher que tem coração de mãe jamais é abandonada por sua família e por todas as outras de uma aldeia e tampouco pelo chefe dessa mesma aldeia que sabe que sempre deve estar onde o seu povo está. • Todos os membros da aldeia se preocupam uns com os outros e não abandonam aqueles que passam por dificuldades. • Tem coração de mãe aquela moça que não só cuida de seu marido, mas também carrega consigo os valores, hábitos e costumes da sua família e despende todos os seus cuidados e esforços para torná-lo um membro da sua comunidade.	• O viver em comunidade transforma o modo de ser das coisas do mundo, principalmente o estado de pobreza em riqueza. • A Família é uma construção cujo alicerce é o aprender a viver e conviver entre os membros de uma comunidade, orientando-se por princípios de sabedoria.

Pontua-se que os resultados obtidos pela leitura do texto-produto foram orientados por procedimentos que tratam da decodificação significativa do texto-produto – uma condição fundamental que, não satisfeita, impossibilita a produção de proposições locais e globais pelo seu produtor leitor. Os procedimentos acima registrados exigiram mudança do comportamento do seu leitor-pesquisador, tais como:

- Buscar saber qual é a função do uso do verbo *haver* para afirmar a existência de um homem, bem como do uso do verbo *ser* para identificar esse homem pelas suas qualidades e mudanças do seu estado de “pobreza” bem como pelo seu “estado de riqueza”. Também se fez necessário recorrer às diferenças de sentidos do verbo “ter” que, no texto, tanto se refere à posse de bens materiais – aqueles que são “alienáveis” (óleo de *ngona*) – e àqueles bens que são imateriais, “não alienáveis”, referentes a novas-outras informações, conhecimentos, saberes;
- Fazer uso de dicionários de língua e da gramática, para compreender qual é a função do “aprender a saber” para que serve o uso efetivo dos tempos verbais empregados pelo produtor-autor para representar o que significa um homem ser “pobre-rico”(cf. 1º parágrafo) por não ter família, ser solitário, não ter quem dele cuidasse ou zelasse pela sua vida, pelo seu bem-estar. Todavia, no final do texto, torna-se um ser amado, bem cuidado, zelado, ou seja, não mais é solitário por ter não só constituído uma família, mas também por haver se tornado chefe da própria tribo onde encontrou uma esposa. Aprende, ainda, o valor do sistema de trocas: para aquela que lhe concede uma noite a seu lado, ele oferece dois braceletes; para aquela que lhe possibilita o retorno à vida, dá essa sua própria vida pelo ato do casamento e a oportunidade de vivenciar a condição de esposa e de mãe; para todos os membros da aldeia, com quem passa a viver e conviver em família, dá uma enxada: símbolo do seu estágio civilizatório agrícola que lhe deu a consciência do aprender a cultivar a terra onde se vive para que aquilo que nela é plantado, sempre ter o poder renascer, de se transformar;
- Saber qual o significado do *óleo de ngona* recorrendo não só a dicionários de língua portuguesa - e, neste caso, a dicionários de africanismos e aos simbólicos; depois de não conseguir encontrar esse vocábulo nos dois primeiros dicionários, recorrer a informações sobre a cultura africana referentes a especificidades da sua mitologia que não foram incorporadas à cultura brasileira. Esse desconhecimento dificultou os sentidos dos

procedimentos analíticos que foram atribuídos ao texto, impossibilitando que se identificassem as estratégias que levaram o homem a reconhecer qual seria a solução do problema por ele vivenciado e, após tomar o óleo de *ngona*, decidiu sair em busca de uma esposa, para mudar sua posição no mundo;

- Refletir e reconhecer quais foram as estratégias de que ele fez uso para identificar as moças convidadas para com ele dormir uma noite e decidir que não deveria se casar com a primeira delas, mas com a segunda;
- Comparar por meio dessas estratégias, orientadas pelo fato de ele saber o que significava “ter coração de mãe”, os procedimentos entre elas – aquelas que ele conhecia e a que não conhecia, tendo como elemento ou dada comparante o significado do “ter e não ter” coração de uma mãe.

Tais estratégias, orientadas pelo princípio da comparação, de modo a explicitar para o leitor as diferenças entre o “ter” e o “não ter” sabedoria – implicado na diferença entre o estado de pobreza e o de riqueza material e não material é representado pelo óleo de *ngona*: elemento mágico que funciona como símbolo do saber identificar o porquê se é pobre. É a descoberta da razão primeira da pobreza que levará o homem à procura daquilo que ele não tem, mas precisa ter para se tornar rico e, para tanto, precisará percorrer outros caminhos que não aqueles por onde transitou até então. Logo, a consciência do aprender a buscar solução para os seus problemas cotidianos.

Foi essa compreensão que orientou o leitor-pesquisador a identificar os procedimentos referentes às análises de que se ele se ocupou para fazer uso dos recursos linguísticos e não linguísticos para estender seus conhecimentos prévios, e articular o modelo de leitura intensiva ao de extensiva. Esse processo de complexidades comparado às primeiras leituras do texto, sempre considerando o papel do leitor-pesquisador que busca adequar o seu plano de ação comunicativa àquele do redator-autor, para com ele interagir de modo a buscar saber o que ele buscava lhe dizer por meio de uma narrativa de história, formalizada pelo gênero conto.

Segundo proposta didática do modelo de Educação Linguística, em processo de implantação nas nossas escolas, uma estratégia que necessariamente deve assegurar a aprendizagem de práticas da leitura é aquela referente a pesquisas que privilegiam relações entre diferentes textos que têm temas comuns. Tais pesquisas têm o propósito de estender os conhecimentos de mundos do leitor e, necessariamente, seu dicionário mnemônico, bem como o uso flexível das regras combinatórias da gramática internalizada da língua usada pelos seus falantes, dentre eles, o produtor-leitor de textos escritos.

Nesse sentido, o reconhecimento das formas verbais escritas para tornar o texto significativo implicou a identificação de sinais sígnicos, bem como os modos de sua organização e ordenação para identificar palavras, enunciados e produzir proposições. Nessa acepção, o leitor orientou-se, não só por consultas a dicionários de língua e de símbolos, mas por leituras de textos referentes à cultura africana, de modo a estender seus saberes enciclopédicos que a ele facultassem identificar e precisar a força do poder de palavras mágicas cujos significados se referiam a mudanças de estados e posições dos homens no mundo; como, por exemplo, *ngona*.

A esses textos foram adicionados outros por meio dos quais foi possível considerar ser a África um dos continentes da Terra, cuja diversidade étnico- cultural, social, política e econômica é tão extensa e variável que se torna difícil defini-la. Nela, são faladas mais de duas mil línguas, embora a colonização portuguesa, inglesa, francesa e holandesa tenha imposto suas respectivas línguas oficiais e cultura para o ensino nas matrizes curriculares de suas escolas nacionais coloniais⁴. Apesar de, ou em decorrência desse quadro colonizador implicar posições ou fundamentos generalizantes de caráter estereotipados que implicam na sua desvalorização como grupo humano, pode-se considerar a complexidade inerente ao seu raciocínio e o domínio de sua habilidade de ele narrar histórias de forma coesa e coerente. Pode-se ainda considerar que tal habilidade não o diferencia dos demais grupos humanos, oriundos de outros continentes ou povos da Terra, pois é também dotado de competência narrativa. Nesse sentido, pudemos entender que a aprendizagem de

⁴ Observa-se que, somente a partir de meados de 1960, iniciou-se o processo de descolonização dos países africanos.

narrativas africanas nas escolas brasileiras, precisaria ser estudada para verificar como a cultura brasileira incorporou os matizes da cultura africana, articulados ou entrelaçados àqueles da cultura indígena e da europeia, inscrevendo-os nos seus textos literários e não literários, de modo a contribuir para a formação sociocultural de um homem que se qualifica como negro-amarelo-branco.

Nesse contexto, a decodificação significativa é qualificada pela busca de outros tipos de textos, independente de seus respectivos gêneros, cujas leituras se tipificam pelo propósito de estender conhecimentos prévios de um texto base. Assim sendo, no campo do ensino aprendizagem da nossa língua nacional, observou-se que dois procedimentos – o intensivo e o extensivo – em se tratando da leitura significativa, são concomitantes; razão por que, em se tratando da pedagogia do texto escrito para o seu ensino, tais procedimentos precisam ser assim considerados nas propostas didáticas de seus professores. Nesse caso, a leitura extensiva com o objetivo de trabalhar cada um dos textos em cada aula, para cumprir programas ou terminar o livro didático ao final de cada ano letivo, integram uma didática inadequada e insuficiente para se afirmar que ensinou o aluno a ler.

Pode-se considerar que essas estratégias não são necessariamente sequenciais, pois elas precisam coexistir, razão pela qual elas facultam ao leitor: a) identificar e reformular hipóteses não autorizadas; b) reelaborar inferências não autorizadas por autorizadas; c) reconstruir os sentidos locais já atribuídos aos segmentos já lidos; d) produzir os sentidos globais do texto por aqueles que estão sendo continuamente reelaborados, de modo intermitente e aos saltos.

3.3 O papel do leitor colaborador e a construção da unidade temática

A unidade temática que orientou a leitura do texto e os resultados delas obtidos estão implicados no trabalho produzido pelo leitor que se propôs a exercer o papel de colaborador do seu autor e, nessa acepção, orientou-se de modo a reconstruir, de forma intermitente, seu plano de ação comunicativo por aquele do autor, gradativamente, identificado ao longo das análises. A possibilidade de vivenciar

contingências que inviabilizassem a comunicação dialógica com o autor-enunciatário do texto a ser lido significativamente, implicou o trabalho de construir a identidade do mesmo, de modo a responder à seguinte questão: Quem é aquele que a mim dirige suas palavras? O que ele pretende me dizer? Por que e para que ele quer me dizer o que diz? E como ele diz?

A resposta obtida foi orientada pela relação significativa atribuída ao título na sua coesão com os processos de expansão ao longo do próprio texto, tendo por referência o significado do vocábulo *óleo de ngona*, cuja função discursiva é transformar a posição solitária de um homem que era solteiro e não tinha quem dele cuidasse, conforme análises. Ao encerrar a leitura do texto, ele se encontra casado e na posição social de chefe da aldeia onde encontrou sua esposa: tinha mulher, família e homens a quem chefiar; tornou-se membro de uma comunidade, socialmente organizada em tribo, por aprender a se tornar sábio. (Cf. Turazza, 2005)

Nessa acepção, os fazeres transformadores do texto foram desencadeados por um homem que, ao ingerir o referido óleo, apropria-se da capacidade de se transformar. Por conseguinte, essa personagem carrega consigo a presença do autor com quem o produtor leitor deve dialogar, por ser ele aquele não só representa valores de personagem, mas também aquele que representa os sentidos atribuídos ao poder do mito, ao longo do conto. Assim sendo, a palavra mágica do conto é a busca e a conquista de aprender a usar os conhecimentos com sabedoria, ou seja, meras informações sobre o referido óleo, bem como conhecimentos sobre suas funções somente terão o poder da magia, quando esses conhecimentos forem usados com sabedoria.

Ao longo da progressão semântica do tema, a construção da identidade da personagem principal facultou ao leitor saber quem é o autor: aquele que reproduz a voz de todos os membros da coletividade tribal, uma vez que, ao ressuscitar, o homem se reveste do poder da vida e com ela do poder da palavra, principalmente em sendo ele um sábio. Conforme Gusdorf (1995), o ato da leitura é um ato por

meio do qual o leitor precisa aprender a ressuscitar as palavras ocultas sob as formas do vocabulário de um texto-produto. Assim sendo, ao ouvir e se apropriar da história narrada, o leitor pode identificar as palavras do autor por aquela do novo chefe da aldeia: aquele que tem o poder de falar e agir por suas práticas textuais-discursivas, na medida em que o ato da escuta significativa, inscrito nas letras mortas da língua escrita, é transmutado em palavras vivas.

3.4 A Construção de um Modelo de Proposta Didática da Leitura Significativa

Verificou-se que as práticas de leitura e de produção textual escrita, inscritas nos processos de produção de sentidos, descritos acima, segundo os seus estudiosos, são complementares, indissociáveis entre si. Observou-se, ainda, que os procedimentos da leitura intensiva, indissociável da extensiva, devem orientar os procedimentos didáticos do professor-leitor que visa ao ensino-aprendizagem proficiente dessas práticas, de modo a mudar o comportamento dos seus aprendentes, ou seja, deslocá-los da posição de não leitor para aquela de leitor de textos escritos. No que se refere às estratégias, considerou-se que elas:

- a) são sempre as mesmas no que se refere aos processos de composição de textos escritos, bem como de suas respectivas leituras; contudo, elas são aprendidas e utilizadas na ordem inversa, considerando-se sempre as diferentes e variadas situações reais de usos;
- b) compreenderam o uso inusitado, não comum às regras – aquelas referentes às tipologias de textos e/ou gêneros do discurso, bem como aquelas referentes à gramática e do dicionário mnemônico, tipos de atos de fala internalizados, sob a forma de esquemas, na memória social dos produtores-leitores – que diante de outros novos contextos de usos são insuficientes para expressar os seus novos conhecimentos.
- c) não diferem daquelas usadas pelo pesquisador ao explicitar procedimento que facultaram transformar o texto-produto em texto-processo, deslocando-se da linearidade do primeiro para a alinearidade do segundo - um mesmo e único texto,

contudo, focalizado em dois tempos: antes de e depois de iniciar sua leitura significativa, identificar novas informações e transmuda-las em novos-outros conhecimentos que estendem, reorganizam os velhos conhecimentos do produtor-leitor.

Portanto, é possível afirmar que o desenvolvimento de habilidades capazes de assegurar graus espiralados de proficiência em leitura significativa são capazes de garantir aquele referente à composição do texto escrito pelo produtor-autor e vice-versa. Logo, embora a proposta didática aqui apresentada tenha privilegiado as fases referentes ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a leitura, nelas estão inscritas também atividades voltadas para a produção escrita. Expõem-se abaixo, os registros da proposta elaborada para alunos do 9º ano do ensino fundamental II, a título de exemplificação. Tal proposta pressupõe três estágios inerentes processos de produção textual-discursivos articulados entre si. Nessa acepção, tal proposta compreenderá:

- a) um primeiro estágio, denominado a fase da pré-leitura;
- b) um segundo, denominado a fase da leitura significativa, nele implicados os processos de compreensão do texto lido;
- c) e um terceiro, orientado pela leitura compreensiva, denominado fase da leitura interpretativa.

Para se propor um trabalho didático voltado para o ensino-aprendizagem da leitura significativa do conto africano *A moça que tinha coração de mãe*, é preciso levar em consideração que se trata de um conto que remonta a um período anterior à colonização da África pelos povos europeus – caracterizado, portanto por um tempo da civilização do oral, qualificado pelo modelo de educação difusa. Nesse contexto, sua função era transmitir valores e conhecimentos das comunidades humanas às suas crianças e aos jovens de modo a garantir a sobrevivência e a unidade dos grupos da sua comunidade; razão por que eles foram registrados na memória dos membros dessa comunidade e, contados e recontados pelos mais velhos, foram deixados como herança dos matizes e crenças de seus antepassados. Trata-se, portanto, de textos cuja função era orientar modos de ser e de proceder para assegurar a vida em comunidade e, para tanto, faz-se necessário

manter e preservar a vida familiar da tribo. Nessa acepção, a sua moral ou avaliação da história narrada, à semelhança dos contos europeus ou mesmo os brasileiros, têm essa mesma função e todos eles resultam do resgate, pela língua escrita, da preservação de bens culturais da civilização do oral pela da escrita, visto que o viver com sabedoria é um valor que se sobrepõe a qualquer tempo, a qualquer estágio de quaisquer civilizações humanas.

Ponderadas as dificuldades ou mesmo impossibilidades sobre um texto oriundo de tempos e terras distantes de não trazerem consigo o mesmo marco dos matizes de uma cultura e história comum, deve-se levar em consideração que os conhecimentos prévios do aluno, bem como os do professor, muito provavelmente não serão suficientes para a compreensão do texto. Assim, a pré-leitura qualifica-se como uma importante etapa que deve comportar uma discussão fundamentada em pesquisas sobre elementos característicos da cultura africana. Elas devem estar sempre voltadas para a seleção de intertextos de caráter enciclopédico, histórico, musical e ou ritualísticos, sob a orientação do professor e previamente por ele selecionados, com o propósito de ampliar, estender os conhecimentos prévios de seus alunos-aprendentes. Considerados esses dados relevantes, apresenta-se no item abaixo a pré-leitura do texto-base.

3.4.1 A pré-leitura do texto-base

A leitura significativa que orientou a leitura reflexiva do texto pelo professor fez com que compreendesse que a unidade didática por ele planejada referente ao modelo de leitura proposto precisaria incidir sobre a leitura intensiva e extensiva sobre o tema expandido ao longo do texto pelo seu autor, cujo propósito estaria voltado para a extensionalidade dos conhecimentos prévios do seu aluno. Para tanto, criou-se a título de exemplificação as seguintes atividades, cujos objetivos e procedimentos poderiam assim ser sintetizados:

- **Objetivo geral:** ampliar saberes culturais e/ ou enciclopédicos, a fim de estender modelos de representações referentes a conhecimentos de mundo por meio de enunciados linguísticos.

- **Objetivos específicos:**

- a) conhecer aspectos da cultura africana em períodos que antecederam sua colonização por países europeus;
- b) levantar características de comunidades tribais africanas;
- c) levantar características de artefatos culturais desconhecidos a partir da leitura compartilhada;
- d) desenvolver habilidades de comparação entre textos que têm temas semelhantes.

- **Estratégias didáticas:** intertextualidade e interdiscursividade por meio de pesquisas e leituras orientadas pelo professor sobre dois contos africanos, desenvolvidas na proposta didática a seguir:

1. Seleção e organização de outros dois contos míticos, a saber: *Mito da criação do povo Wahungwe-Zimbabwe* (ANEXO A) e do trecho inicial do conto *O caçador* (ANEXO B). Ambos têm por referência a força do poder transformador do óleo de ngona, contudo:

- a) o primeiro tematiza a criação do homem, mais especificamente sobre como são gerados os descendentes do primeiro homem e da primeira mulher criados pelos deuses;
- b) o segundo tematiza a situação vivenciada por um caçador que, embora se predispusesse a procurar alimentos, nada encontrava nas matas e florestas. Procura um *gana* (curandeiro) que a ele dá um chifre com o *óleo de ngona* e, desde aquele momento, passa a ter sorte e a trazer sempre muita carne para casa;
- c) reproduzidos esses dois textos e distribuídos entre os alunos, o professor os orienta a deles fazer uma primeira leitura e, por ela buscar saber quais seriam os significados do óleo de ngona;
- c.1) faz com que releiam os textos e identifiquem qual é poder da força transformadora do óleo por meio da qual ele muda o estado, as condições desse homem no mundo, pontuando que:

c.1.1) no primeiro conto a Terra era despovoada, pois o primeiro homem e a primeira mulher eram incapazes de gerar filhos e, ao fazer uso do óleo, tornam-se seres produtivos;

c.1.2) os contos se referem ao modelo de sociedade tribal.

➤ Considerado o grau de impropriedade das respostas dadas, cabe ao professor registrá-las na lousa, por exemplo, e identificar a necessidade de buscar outros textos por meio dos quais ele e seus alunos deverão pesquisar conjuntamente.

2. Pesquisa orientada pelo professor em laboratório de informática sobre a história da África Pré-Colonial e as comunidades tribais africanas. Caso não haja acesso à pesquisa, o professor poderá selecionar textos que tratem do assunto.

a) Um roteiro previamente elaborado encaminhará a pesquisa, de maneira que o aluno possa fazer um resumo dos assuntos pesquisados, orientados por questões a eles propostas, tais como:

a.1) Como se caracterizavam as civilizações africanas no período que antecedeu as grandes navegações europeias?

a.2) Quais equívocos costuma-se cometer quando se enumeram características sobre o continente africano?

a.3) Como eram/são organizadas as comunidades tribais africanas?

a.4) Quanto à organização social, em que se assemelham as comunidades africanas e as indígenas do Brasil do período pré-colonial e as sociedades europeias do mesmo período?

b) organização da pesquisa transcrita em um texto informativo para uniformizar os dados pesquisados;

c) socialização dos resultados obtidos por meio de um texto elaborado pelo professor.

3.4.2 A leitura do texto-base

A leitura propriamente dita do texto base deverá implicar a transmutação do texto-produto em texto-processo, devendo o aprendiz deslocar-se entre a ordem linear e a alinear do texto, produzindo proposições implícitas pelas explícitas, de caráter local e global, conforme já pontuado anteriormente.

- **Objetivo geral:** contribuir para a interiorização de ações de práticas de leitura significativa por meio de reflexões de que resulte a produção de micro e macro proposições;
- **Objetivos específicos:**
 - a) reconhecer os elementos do contexto de produção do conto e os possíveis elementos constitutivos da sua organização interna e externa;
 - b) utilizar os conhecimentos prévios e o saber enciclopédico para assegurar a compreensão do texto, possibilitando sua compreensão e posterior interpretação.
- **Estratégias didáticas:** produção de sentidos explícitos e implícitos por meio de inferências autorizadas, sob trabalho orientado e desenvolvido em conjunto com o professor, a partir dos quais as hipóteses levantadas poderão ser comprovadas ou negadas. Nesse caso, priorizou-se os seguintes procedimentos didáticos por meio dos quais é possível realizar a leitura analítica do texto-base:
 - a) Observar atentamente o título atribuído ao texto pelo autor e verificar qual(is) a(s) relações que podem ser estabelecidas com as significações expandidas no texto, de modo a compreender qual é o significado que ele poderia atribuir ao referido título e se propor a responder para si mesmo: o que significa ter coração de mãe e não ter coração de mãe? – razão por que solicitar aos seus aprendentes para:
 - a.1) Fazer a leitura silenciosa do texto duas ou mais vezes, buscando responder a essas mesmas questões para si próprios e registrando essas respostas em seus cadernos;

a.2) Ao final das atividades, verificar se os registros devem ser alterados ou não;

b) Na sequência, observar a todos que, comparem os dois textos já lidos anteriormente com aquele que estavam lendo e observem em todos os textos a função do óleo de nogna de modo a considerar:

b.1) Qual é, neste novo texto, o poder do referido óleo?;

b.2) Retomando os conhecimentos sobre o poder do óleo, pontuar: a personagem era um homem realmente pobre, ou um pobre-rico?

b.2.1) Qual seria a sua verdadeira pobreza?

b.2.2) Qual a causa do seu estado ou situação de pobreza?

b.2.3) O que ele não tinha e precisaria ter para não ser pobre?

Observa-se que essa atividade poderá ser realizada em duplas ou pequenos grupos, mas todos deverão delas terem registros.

➤ O professor, orientando-se por suas experiências, deve explicitar aos aprendentes que as respostas dadas às questões acima correspondem a uma primeira parte de um texto narrativo, na qual o produtor-autor apresenta para o seu leitor uma situação-problema.

➤ Solicitar a eles que redijam uma síntese dessa primeira parte do texto sobre tal situação, de modo a usar as respostas dadas às questões. Observa-se que tais respostas implicarão várias proposições que deverão manter entre si coerência local, sem que se perca o tema do texto.

c) O uso de estratégias didáticas “de perguntas e respostas” deve ser mantido pelo professor que, contudo, deve apontar para os aprendentes que, após tomar o óleo, o homem parte, ou seja, abandona o lugar onde morava; solicitar que respondam e façam seus registros no caderno:

c.1) Por qual razão ele partiu e para onde partiu?

c.2) Tão logo chega na primeira aldeia o homem encontra uma jovem que o agradou. O que significa ser a jovem do agrado de alguém?

c.3) O que acontece durante a noite que leva a sua pretendente a abandoná-lo? Por que ela parte em busca de sua família?

c.4) Releia no texto a fala da mãe, depois de acolher a jovem. Esta é uma orientação adequada para uma filha que aceita tal convite? Por quê? Justifique.

c.5) A moça é obediente às ordens da mãe e do homem; mas esse comportamento é suficiente para garantir que ela tem coração de mãe? Por quê?

c.6) Se você fosse esse homem, aceitaria se casar com esta jovem e com ela formar uma família?

c.7) Por qual razão ele dá a ele como presente dois braceletes, antes de novamente partir para outra aldeia em busca da mulher de que precisa?

➤ Novamente o professor deve interromper essas atividades de leitura intensiva para explicitar aos alunos que todas as questões por ele respondidas, depois de discutidas com os colegas e redigidas, correspondem a um primeiro episódio da trama do texto narrativo, que, neste caso foi um episódio de fracasso, visto que o homem não alcançou ou conquistou o objeto de que necessitava.

➤ Solicitar a eles que façam uma síntese desse primeiro episódio, observando as razões por meio das quais ele não pode se casar com a primeira moça.

➤ Explicitar que eles passarão à leitura significativa do segundo episódio.

d) O uso de estratégias didáticas “de perguntas e respostas” é mantido, bem como o registro escrito das respostas referentes ao segundo episódio que, ao contrário do primeiro, será de sucesso, visto que o homem alcançará o objeto de valor de que necessitava: encontrar uma mulher com coração de mãe. Assim,

d.1) a leitura deverá incidir sobre a comparação entre o comportamento das duas moças, pontuando as diferenças entre elas, de modo a organizar, por meio de um quadro comparativo, seus comportamentos divergentes em conjunto com o professor.

➤ O professor deve interromper a leitura para fazer uso de suas pesquisas, e/ou propor uma pesquisa conjunta para que compreendam como são os casamentos africanos; os rituais que ocorrem durante o tempo em que eles são realizados; os significados e os valores que as tribos a eles atribuem; o uso do *caembe* nesses rituais de modo a complementar informações da fase inicial da pré-leitura. Enfim, a busca por novas informações deve sempre implicar pesquisas ou consultas a dicionário de língua, aos simbólicos, ou ao saber enciclopédico sempre sob a coordenação do grupo pelo professor;

➤ Após a realização da atividade, o professor deve explicitar aos alunos que o quadro comparativo estabelece uma relação entre o primeiro e o segundo episódio, sendo possível que observem ser o segundo um episódio de sucesso, visto o homem ter encontrado o seu objeto de valor.

➤ Solicitar a eles que façam uma síntese desse segundo episódio, observando as razões por meio das quais ele poderia se casar com a segunda moça;

➤ Explicitar que eles passarão à leitura significativa do desfecho do texto.

e) O uso de estratégias didáticas “de perguntas e respostas” é mantido, bem como o registro escrito das respostas referentes à conclusão e à avaliação ou moral; o professor deve apontar para os aprendentes que, após ouvir a conversa entre a moça, sua família e os outros membros da aldeia, o homem levanta-se do túmulo e revela sua intenção de casar-se com a moça.

e.1) Por que o jovem considerou que a segunda moça realmente tinha coração de mãe?

e.2) O jovem dá de presente uma enxada ao pai da moça, ao chefe e aos homens da aldeia. Por que uma enxada seria um grande presente ao chefe de aldeia?

e.3) Que razões levaram o chefe da aldeia a abdicar de sua autoridade e entregá-la ao homem, constituindo-o como novo chefe?

➤ O professor deverá fazer uso de suas pesquisas, e/ou propor uma pesquisa

conjunta para que compreendam o significado simbólico da enxada para as tribos da civilização agropastoril, de modo a complementar informações da fase inicial da pré-leitura.

➤ Concluída a leitura, o professor, o deverá solicitar aos alunos que façam uma síntese do texto lido, pontuado para eles qual é o tema do texto, o assunto tratado ao longo da sua primeira à última linha. Observará que por meio do texto, o autor trata de um mesmo tema como deixa implícita uma avaliação sobre o tema desenvolvido, construirá com eles o tema e pedirá a eles que façam um resumo da história. Assim procedendo, poderá:

➤ Propor exercícios que visem à interpretação do texto lido, conforme abaixo registrado, a título de exemplificação, cujo propósito será considerar a produção de proposições referentes à coerência global do texto lido.

f) O uso de estratégias didáticas “de perguntas e respostas” é mantido, bem como o registro escrito das respostas referentes à interpretação do texto; o professor deve apontar para os aprendentes que, após a leitura compreensiva é possível fazer inferências que sintetizem os sentidos globais do texto e, assim, depreender a sua moral ou avaliação.

f.1) De acordo com o que se pode inferir do texto, de que consistia a verdadeira pobreza do homem?

f.2) A que condições um casamento deve atender a fim de que se atinja o objetivo de obter a verdadeira riqueza?

f.3) Considerando-se que o texto faz parte da tradição oral da cultura africana, que informações podem ser depreendidas sobre a importância da família dentro das comunidades em que estão inseridas?

f.4) Quais as principais características de um verdadeiro chefe de uma comunidade?

f.5) Como o viver em comunidade contribui para a sobrevivência e transformação das pessoas que nela estão inseridas?

f.6) Um conto de tradição oral tem como objetivo trazer um ensinamento, que pode ser resumido em uma moral avaliativa. Retomando o título do texto e todas as conclusões a que pôde chegar após esse estudo, levante uma hipótese coerente sobre a seguinte questão: o que caracteriza uma mulher que tem coração de mãe?

3.5 Algumas Considerações Finais

A proposta de uma sequência didática de leitura significativa apontada a título de sugestão, tendo por referência os resultados da leitura analítica do leitor-pesquisador, buscou evidenciar que ela deve implicar o processamento de informações apreendidas pela decodificação do texto-produto transmutado em texto-processo. Tal processamento propiciou a compreensão das informações apresentadas na superfície do texto - ancoragem necessária para os processos de interpretação, os quais tornaram possível a construção de proposições de coerência global e a organização dos novos saberes e dos novos conhecimentos adquiridos durante o processo de leitura. Sendo assim, as atividades propostas precisaram sempre levar em consideração as habilidades leitoras do aprendente, bem como o seu conhecimento prévio. Fez-se necessário, portanto, uma visão multidisciplinar que possibilitou a seleção do material a ser explorado por meio de leituras intensivas e extensivas, a fim de ampliar o saber enciclopédico do aluno e seu conhecimento de mundo.

Nesse contexto em que se propõe uma mudança de paradigma, trazendo para a sala de aula uma perspectiva sócio-cognitiva-interacional, é importante ressaltar que a leitura assume uma dimensão dialógica que deve levar em consideração a interação entre o autor-produtor representado pelo texto-produto, o leitor-produtor de novos sentidos do texto-processo e o professor-mediador desses novos sentidos. Sendo assim, as estratégias de intervenção do professor devem promover a tomada de consciência dos saberes acumulados, a sua organização e a habilidade de reconhecer o que ainda precisa ser aprendido para se obter êxito na interação.

Sendo assim, o professor que se propõe a ensinar práticas de leitura significativa deve ser um leitor proficiente a fim de que possa atingir seus objetivos. O exercício dessas práticas exigem dele domínio da língua em diferentes situações de uso e, conseqüentemente, cabe a ele o papel de pesquisador a fim de estender não somente seus conhecimentos linguísticos, mas também os conhecimentos sócio-histórico-culturais neles implicados, tal qual se fez necessário a este leitor-pesquisador, em seu processo de análise do texto-base. Também ele deve se apropriar do elemento que lhe garante o conhecimento necessário para trazer-lhe sabedoria.

Se, em tempos de educação difusa, o elemento que alçava o homem à condição de sábio revestia-se de magia, nos tempos em que vivemos, ele se transformou em conhecimentos seculares. Ao apropriar-se desse poder, o professor encontra em seu aprendiz o mesmo reconhecimento do chefe de aldeia que, ao se deparar com um homem que se levantou de seu túmulo, depositou nele a autoridade de cuidar de seu povo e por ele responder com a sabedoria daquele que superou a morte. É imbuído dessa autoridade proveniente do saber e da sabedoria que o professor é capaz de um fazer transformador, abrindo espaço para um modelo de contigência recíproca, em que a reconstrução dos sentidos do texto pela reflexão dos sentidos do que o outro diz, permite ressignificar o texto, a si mesmo e outro.

CONCLUSÃO

Ao término desta Dissertação, retomam-se os propósitos que nortearam a investigação, bem como os resultados obtidos ao longo de seu desenvolvimento. No corpo de cada capítulo, que visava responder a questões para as quais se vislumbravam apenas algumas hipóteses, foram-se delineando os resultados das leituras realizadas até o presente momento, quando se podem elaborar algumas conclusões, que serão explicitadas a seguir.

O primeiro capítulo – cujo objetivo se voltou para a compreensão dos processos sócio-histórico-culturais de que resultou a transição da Civilização do Oral para a Civilização da Escrita e, assim, de um modelo de educação difusa para os modelos de educação formal – exigiu que se voltasse o olhar para a relação entre *educação* e cultura. Nesse contexto, foi possível observar que, ao produzir novos conhecimentos, os membros de uma dada comunidade têm por ponto de referência a reinterpretação de velhos saberes - compreendidos como herança de nossos antepassados. Tal reinterpretação responde pelas mudanças das relações sócio-político-econômicas que orientam ou regem as relações entre seus membros.

Mello (1986:13) aponta para o grande paradoxo que existe atualmente, quando se compara o caráter dinâmico e profuso da cultura brasileira com o caráter estático da educação do seu povo. Ressalta que, no distanciamento entre ambas, situam-se inúmeros e incontáveis problemas de caráter socioeconômico-ideológico que têm dado origem a várias reformas do seu sistema escolar, revestidos de sentidos que os qualificam como o melhor caminho para a salvação da nação brasileira. Entretanto, tais reformas tematizam questões científicas e metodológicas gerais que exigem do professor a criação de outros-novos métodos para orientarem suas práticas de docência. Para o autor, é nesse momento que o professor-educador deixa de sentir sob os seus pés o terreno sólido da sua cultura nacional. A perplexidade diante da falta de caminhos na arte de formar os homens dá-se justamente em decorrência do paradoxo que se vive. A fim de desfazê-lo, é preciso que se tenha em mente que não existe uma relação de meio e fim, ou de causa e

consequência entre educação e cultura. Educação e cultura são indissociáveis. Ao adquirir cultura, o homem se educa. Ao se educar, ele necessariamente adquire cultura. Para o autor, somente após a absorção da cultura, haverá o nascimento da autonomia.

Nesse sentido, considerando-se a força reguladora do Estado, constatou-se que o controle por ele exercido sobre os programas educacionais e os modelos curriculares garante o sucesso de modelos político-administrativos que, desde o Período Colonial, vem assegurando o distanciamento entre grande parte da população dos nossos estados modernos e as riquezas produzidas por seu povo. Afinal, não se pôde deixar de lado que o ensino da língua materna falada e escrita sempre teve como referência a língua da metrópole portuguesa. Esse ensino, caracterizado por um eixo norteador normativo-prescritivo, não estava destinado à maior parte do povo brasileiro, que se viu à deriva do processo de mudança da Civilização do Oral para a Civilização da Escrita, marcado pela educação formal.

De acordo com Foucambert (1994), *a defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores.*” (p. 121) E cabe à escola diminuir essa defasagem tornando os alunos bons leitores, lembrando sempre que a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ao incorporar todos os alunos à cultura escrita, a escola lhes permite apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, e assumir sua herança cultural. Trata-se do principal desafio da educação brasileira do nosso tempo: a real *educação para todos* a fim de que todos, de fato, possam exercer plenamente a sua cidadania.

No segundo capítulo, a fim de se estender as discussões iniciadas no primeiro, que tratava da relação indissociável entre *educação* e *cultura*, evidenciando-se o papel da educação na apropriação da cultura manifesta em práticas de escrita, tornou-se importante também desenvolver a relação entre *educação* e *leitura*. Colocou-se em relevo o fato de ser a prática de leitura um processo bastante complexo por meio do qual os homens compreendem ⇔ interpretam ⇔ reinterpretam seus conhecimentos

de mundos. Os resultados de estudos, registrados no corpo desse capítulo, permitiram concluir que a aprendizagem significativa, considerada uma perspectiva teórica sócio-cognitivo- interativa implica o domínio de conhecimentos inerentes a práticas textuais-discursivas, cuja ancoragem garante a compreensão de conhecimentos de mundo. Esses conhecimentos, segundo Smith (1999), são fontes de previsões, de hipóteses que, ao serem testadas, resultam em aprendizagem.

Nessa perspectiva, a língua tem uma natureza dialógica e o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos, em que se consideram não somente os objetivos do autor, mas também aqueles que orientam o leitor em sua leitura. Por trazer consigo outras tantas leituras e saberes armazenados no decorrer de sua vida, o leitor estabelece relações entre esses elementos e o texto que lhe é objeto de leitura, transformando-o em um novo-outro texto. Sendo assim, ensinar a ler deve contribuir para a formação cultural do homem, ser em constante construção, ou seja, que se trata de uma atividade formativa que requer operações mentais e disposições/attitudes para que se realize de maneira efetiva (cf. VIANA & TEIXEIRA, 2002).

Por se tratar de uma atividade formativa, a leitura significativa não pode ser encarada como mera sequência de mecanismos, mas um meio para se atingir um objetivo. Nesse sentido, deve contribuir em menor ou maior medida na formação de quem lê. Portanto, ainda que a leitura exija a decifração de um determinado código compartilhado por um grupo, bem como a interação entre o conhecimento prévio do leitor e a informação veiculada pelo texto, é preciso que esse leitor seja capaz não somente de compreendê-lo, mas principalmente de julgá-lo, apreciá-lo e recriá-lo. Encarado nessa perspectiva, o desenvolvimento da leitura assume um importante papel na educação, uma vez que favorece o desenvolvimento integral do aluno.

Dessa forma, as propostas de ensino também devem ser avaliadas de maneira que a eficiência seja capaz de criar condições de interação no espaço da sala de aula, já que, em algumas atividades propostas, os alunos apenas aprendem o texto como uma estrutura e depois como um objeto formal acabado. É preciso preocupação por parte dos professores em fazer com que o aluno perceba a

coerência global do texto, de modo que aprenda a construir a sua estruturação. É possível notar que o principal problema do aluno está em processar inferências. Assim, uma proposta de ensino de leitura significativa deve garantir também que o aluno torne-se habilitado a produzir inferências autorizadas para apreender e avaliar uma segunda mensagem implícita no texto, que o aluno consiga desvendar as entrelinhas.

Considerando-se o acima exposto, deve-se salientar a importância da leitura na história e no desenvolvimento do homem e da humanidade. Trata-se de uma ponte entre o conhecimento sistematizado e organizado nos livros – dada a nossa característica de sociedade letrada - e o mundo real. Consequentemente, é um poderoso recurso de combate à ignorância e à alienação, pois é também por intermédio dos textos que lê que o homem se dá conta da realidade que o cerca e de outros mundos possíveis, distanciando-se do texto e assumindo uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, habilitando-se a *tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita* (Lerner, 2002, p. 40) Para que o aluno se aproprie efetivamente dos textos que circulam em sala de aula, o trabalho reiterado e imbricado com as duas modalidades propostas por Lerner – leitura extensiva e leitura intensiva - permite, por exemplo, a ampliação do conhecimento prévio, a partir de leituras extensivas e o aprofundamento sobre os temas propostos pelo texto em questão, de leituras intensivas. É da congruência dessas leituras, geradoras de novas perspectivas, mediante a reflexão e a críticas, que surgirão novos pontos de vista e a consequente mudança de comportamento do leitor-interlocutor que a leitura como prática social deve implicar.

É nesse sentido que as práticas de docência exigem pesquisas no campo dos estudos da linguagem; todavia, essas pesquisas devem facultar recontextualizações das práticas pedagógicas do professor. Faz-se necessário, portanto, uma aprendizagem significativa, a partir de uma perspectiva teórica sócio-cognitivo-interativa e assegurada pelo ensino de estratégias de leitura que orientem, tanto a prática do professor quanto do aluno no sentido de garantir a atribuição de sentidos aos significados sócio-cultural-históricos. Os modelos cognitivos de processamento

de informações e produção de conhecimentos prévios, postulados por Van Dijk (2004) possibilitou-nos um tratamento mais adequado dos processos de leitura e produção textual, uma vez que contribuem para a compreensão de como as novas informações se entretecem às velhas, propiciando a ampliação do conhecimento de mundo.

No terceiro capítulo, buscou-se avaliar em que medida os procedimentos de análise podem contribuir para a elaboração de uma proposta didática que contribua na revisão ou reconstrução de estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem proficiente do texto. A opção por selecionar um corpus constituído por um conto africano produzido no período caracterizado pela Civilização do Oral teve como objetivo propiciar ao aluno não só a análise de processos de produção de sentidos resultantes dos atos de leitura, como também a apropriação de saberes sócio-histórico-culturais. No que tange ao ensino da língua, campo de estudo desta pesquisa, é importante que se reinterpretem as tradições culturais e as representações sobre os fatos do mundo delas decorrentes e que podem ser observadas no léxico de uma comunidade/sociedade. Os textos orais e escritos, considerados os recursos léxico-gramaticais, possibilitam a análise do repertório dos seus interlocutores, que, embora separados no tempo e no espaço, participam do processo de interação comunicativa.

Propôs-se um capítulo teórico-analítico, que teve como base a linguística sócio-cognitiva interacional, a qual compreende o texto como produto dos processos de produção de sentidos e o ato de ler e escrever como interações entre um sujeito que produz o texto e outro que o recebe e o reconstrói. Deve-se ressaltar, entretanto que, segundo Geraldi (2004), apesar de se tratarem de um produto da herança cultural, repetindo o socialmente partilhado, tanto o texto quanto os sujeitos são reconstruídos nesse processo de interação, que deve levar em consideração tanto as condições sócio-histórico-culturais em que o texto foi produzido, quanto as em que foi recebido pelo leitor. A partir da interação entre produtor e leitor do texto, que podem ou não estar situados no mesmo espaço-tempo, que se apreenderá os sentidos do texto, recuperando “na história contada e não contada elementos

indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.” (GERALDI, 2004, p. 20)

A necessidade de identificar os fundamentos teóricos que contribuam para um modelo orientado por estratégias flexíveis e variáveis que qualificam uma proposta didática, orientada pelos pressupostos da Linguística textual-discursiva-interativa para o ensino das práticas da leitura significativa, tem sido uma busca a que se dedicam vários estudiosos. Palma e Turazza (2005) têm considerado que tal modelo deve ser qualificado por uma perspectiva didática capaz de articular uma pedagogia da leitura indissociável àquela da escrita e àquela do oral, perpassadas por uma pedagogia léxico-gramatical, visto que os conhecimentos léxico-gramaticais são compreendidos como recursos necessários e indispensáveis para a organização de todo e qualquer tipo de texto e/ou de discurso, produzidos em quaisquer tempos e lugares do espaço ocupado no mundo pelos humanos.

Essas outras-novas didáticas, segundo as autoras, devem também orientar a formação de um aprendente da sua língua nacional, pontuada as suas diferentes variedades de usos, a ser um poliglota na sua própria língua: objetivo da formação do homem do nosso mundo desses tempos modernos. O ponto de partida de um modelo didático, orientado pelos pressupostos, acima registrados, necessariamente, estarão fundamentados na interdisciplinaridade que asseguram procedimentos metodológicos das ciências da linguagem por meio das quais a língua é, hoje, explicada e não apenas descritas por categorias de análises, quanto às suas funções sócio-cultural-históricas e ideológicas. Nessa acepção, os procedimentos didáticos do professor deverão ter por ancoragem uma didática explicativa, segundo Lerner (2002), para quem práticas de ensino-aprendizagem de leitura não tem conteúdos, por implicarem mudança de comportamento dos seus aprendentes.

Numa breve síntese, pode-se afirmar que, das leituras realizadas, bem como das análises por elas propiciadas, o que se tem como resultado, ao término desta Dissertação é a certeza de que o compromisso do professor para com uma aprendizagem significativa requererá mudanças bastante profundas. É preciso,

primeiramente, comprometer-se com as palavras, com a carga significativa que trazem para o texto, com as referências sócio-histórico-culturais que agregam ao leitor-produtor de sentidos, com a sua ação transformadora no mundo, capaz de unir matizes culturais diferentes e transformá-los em um outro-novo. É preciso ensinar ao aluno-aprendente que apropriar-se delas, dos sentidos que agregam, dos implícitos depreendidos dos explícitos é apropriar-se do mundo que o rodeia. É despir-se de preconceitos e abrir-se para o que nos une – a cultura humana.

No conto analisado, ao ingerir o óleo de ngona, o homem tornou-se sábio e, em decorrência de sua sabedoria, encontrou o seu lugar no mundo, ao lado de sua esposa, membro de uma família e inserido em uma comunidade que lhe respeita como chefe da aldeia, como aquele que tem o poder e a sabedoria para representá-los. Ao retornar da morte, dos velhos paradigmas, ele ressignificou sua história. Retoma-se, aqui, as ideias de Arendt (2000), para quem a crise na educação é resultante da nossa incapacidade de encontrar novas respostas para velhos problemas com os quais temos convivido. E, em se tratando da função referente à linguagem, cabe-nos refletir no seu papel na formação da esfera da consciência crítica.

Nosso compromisso não é com a ideologia do Estado. Nosso compromisso deve ser com a cultura. Compreender nossas origens e a a formação desse outro-novo matiz cultural, o brasileiro, fruto do caldeamento que nos torna todos iguais. Conforme Azevedo (2010), a cultura possui, por um lado, a função de estabelecer os bens e os valores espirituais que definem ou dão identidade a uma determinada civilização, e, por outro, só se manter e se transformar, conforme as mudanças ocorridas dentro dessa sociedade. Nesse contexto, o homem se torna um conservador dos bens culturais herdados no decorrer da história da humanidade, bem como de sua comunidade/sociedade, que teria seu avanço de fato comprometido, caso não lhe fosse possível ter acesso a esses bens, por meio de interações sociais, sendo obrigada constantemente a redescobrir recursos para sua sobrevivência e desenvolvimento.

Sendo assim, a cultura assume um papel de “patrimônio organizador” e torna-se “emergência maior da sociedade humana” e deve ser o foco da educação escolar. Esta, dada a sua relação intrínseca e indissociável com aquela, deve, portanto, segundo Morin (2002), formar redes de sistemas complexos, entretecidas de diferentes áreas de conhecimento, em uma organização transdisciplinar e complexa, capaz de produzir saberes que propiciem a professores e aprendentes condições de compreender o universo onde vivem, convivem e atuam. Somente assim, será possível que se construa uma identidade individual, da espécie e da sociedade num mundo com características planetárias, visto que todos nós partilhamos de um destino comum.

REFERÊNCIAS

ANTOS, Gerd & WIESER, Hans Peter. *Os textos como formas constitutivas do saber: Sobre algumas hipóteses para uma fundamentação da linguística de texto à base de uma teoria evolucionária*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 93-127, jan./jun. 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª ed. rev e ampl.. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro. A crise na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2000, 5ª Ed.

ARMSTRONG, Karen. *Breve História do Mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. Revista Releitura. Publicação da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Abril, nº 21, 2007.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. Ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Da Escuta de Textos à Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BARBIER, Frederic, *A História do Livro*, SP: Liberdade. 2010.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BURKE, Peter. *As Fortunas do Cortesão*. São Paulo, UNESP, 1997.

BUTTI, Cassiano. *Léxico e Cognição: as representações de mundo por meio de designações infantis*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2007.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R.. *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. V. 1.

COMENIUS, João Amós. *Didática magna: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Guilbenkian, 1966; p. 145-146.

CORREA, Leda Pires. *Léxico, Discurso e Identidade Cultural: das Margens ao Interior do Brasil(eiro)*. São Paulo: 2004. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000.

DEHANT, André & CATINUS, Nathalie. *Educação Especializada: pesquisas e Indicações para a Ação*. Org. Lepot-Froment. São Paulo:EDUSC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento in ROJO, R. & GLAÍS, S. *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ELIA, Sílvio. *A Língua Portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. *Sociolinguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Padrão, Niterói: universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. In: Cad. CEDES vol.25 nº 67, Campinas Sept./Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Claudia Beliner. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp. 16-35. ISSN 1809-449X.

FOUCAMBERT, J. A. *Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FROBENIUS, Leo & FOX, Douglas C.. *A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África*. São Paulo: Landy, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

GOODMAN, Yetta M. (org). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GORZ, André. *Misérias do presente, riqueza do possível*. Trad. de Ana Montoia. São Paulo: Annablume, 2004.

GUSDORF, G. *A Palavra: função, comunicação, expressão*. Lisboa: Edições 70, 1995.

HABERMAS, J. (1987). *Teoria de la acción comunicativa*. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus.

HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. *Antropologia cultural e social*. São Paulo: Cultrix, 2006.

Informe de resultados INAF 2011 – Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versaofinal_pdf. Acesso em 28/10/2012

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999, vol.2.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 5ª edição, 1999.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed, 2002.

LOMAS, C. & A. OSORO & A. TUSÓN. (1993). *Ciência del language, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Espanha: Piados Comunicación.

LOPES, Lucia Helena Ferreira. *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Edward. Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Gramática Filosófica de Jerônimo Soares Barbosa – UNESP Campus de Araraquara: 1989; p. 66 a 86 – Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa: Ano III, nº. 1)

LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MELLO, Mario Vieira de. *O conceito de educação da cultura – com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

MELO, G. C. Origem, *Formação e Aspectos da Cultura Brasileira*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro. 1974.

MORIN, Edgar. *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *Os setes saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Métodos: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Silinas, 2005

MUNANGA, Kabenguelê. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*.(onde)

NOT, Louis. *Ensinando a aprender: elementos da psicodidática geral*. São Paulo: Summus, 1993.

Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

PAIS, L. C. *Transposição didática*. In: MACHADO, S. de A. et al. Educação matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999. Série Trilhas.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Trabalho, Linguagem e Consciência: Uma Mediação que Fundamenta a Prática Escolar*. In: Lucídio Bianchetti. (Org.). Trama e Texto: Leitura Crítica Escrita Criativa. 1ª ed. São Paulo: Plexus, 1996, p. 14-35.

PALMA, Dieli Vesaro & TURAZZA, Jeni (Org.), *Educação Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Terracota, 2014.

_____. Educação Linguística e repertórios culturais da Sociedade Contemporânea. In: Revista Via Literae: Linguística e Teoria Literária; vol. 3; nº. 1, 2011.

PISA: *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em

<http://portal.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf> Acesso em 28/10/2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *A Ascensão Da Diversidade Nas Políticas Educacionais Contemporâneas*. São Carlos: 2011. Tese de Doutorado.

SEBASTIAN, M. V. *Lecturas de psicologías de la memoria*. Madrid: Alianza editorial S.A., 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 12ª ed.. Porto: Edições Afrontamento. 2001..

SERRANO, Carlos, WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Textos do discurso científico: pesquisa, revisão e ensaio*. São Paulo: Terracota, 2012.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. NEVES, Beatriz Affonso. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1997.

SOLÉ, Isabel. (1998). *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *Interpretação da Realidade Brasileira: introdução à história das ideias políticas no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio; 1973.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

Van DIJK, Teunis Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. Tradução Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, (2004)

VIANA, Fernanda Leopoldina; TEIXEIRA, Margarida Maria. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Editora ASA, 2002.

ZEIGER, Cláudio. *Afro & África*. Disponível em:

<http://claudio-zeiger.blogspot.com.br/2011/11/mito-da-criacao-do-povo-wahungwe.html>

ANEXO A

Mito da criação do povo Wahungwe – Zimbabwe

Maori criou Mwueti, o primeiro homem, que se tornou a lua. E deu-lhe um chifre enchido com um óleo chamado ngona, dizendo que ele teria que viver no fundo das águas.

Mwueti objetou e disse que queria viver na terra. Maori concordou relutantemente, mas disse a Mwutesi que teria que tornar-se um mortal caso fosse para a terra.

Com o tempo Mwutesi sentiu-se só, e Maori enviou-lhe uma mulher, Massassi (a estrela da manhã), para fazer-lhe companhia por dois anos.

Cada noite eles dormiam nos lados opostos de um fogareiro, até que uma vez Mwutesi pulou sobre a chama e tocou Massassi com um dedo embebido com ngona, o óleo. De manhã Massassi estava grande, dando a luz em seguida as plantas e árvores até que toda Terra fosse coberta por elas.

Ao final de dois anos Maori levou Massassi embora.

Mwutesi chorou por oito anos, tempo em que Maori lhe enviou outra mulher, Morongo (a estrela da noite), dizendo que ela só poderia ficar com ele por dois anos. Na primeira noite Mwutesi tocou-a com seu dedo embebido em óleo, mas ela disse que era diferente de Massassi, e que passasse óleo em seu púbis para que tivessem uma relação sexual.

E assim fizeram nessa noite e em todas as outras.

A cada manhã Morongo dava a luz aos animais.

Em seguida deu a luz a meninos e meninas, que se tornaram adultos nessa mesma noite.

Maori vociferou seu descontentamento com uma tempestade violenta, e disse a Mwutesi que ele estava apressando sua morte com toda essa procriação.

Morongo, sempre provocante, pediu para Mwutesi construir uma porta na entrada de sua cabana, para que Maori não visse o que estavam fazendo.

Ele obedeceu e dormiram juntos novamente.

Na manhã seguinte Morongo deu a luz a animais violentos como cobras, escorpiões, leões, etc.

E uma noite Morongo disse para Mwutesi ter relações sexuais com suas filhas, e obedecendo novamente acabou por dar a luz à raça humana.

(ZEIGER, Cláudio. *Afro & África*)

ANEXO B

O caçador

Um homem foi caçar com os amigos. Os outros tiveram sorte e trouxeram muita caça ao voltar. Mas ele não teve sorte nenhuma e voltou para casa de mãos vazias. O homem foi caçar no dia seguinte e em muitos outros dias. Mas nunca tinha sorte. Nunca trouxe um gamo para casa.

Certo dia o homem perguntou-se:

- O que devo fazer? É melhor eu fazer uma *muschonga*. O homem procurou um ganga. O ganga disse-lhe:

-Vou lhe dar um chifre de *ngona*.

O ganga deu um chifre de *ngona* ao homem e disse-lhe:

-Se você for caçar com o chifre de *ngona*, sempre vai trazer muita carne. Mas tente não exagerar no uso do chifre de *ngona*.

O homem foi para casa com o chifre de *ngona*.

Desde então, sempre teve sorte na caça. Sempre trazia carne para casa. (...)

(FROBENIUS & FOX) *A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África*

Glossário:

muschonga: ritual

ganga: feiticeiro, curandeiro