

Não me acreditarás se eu te disser o que tenho diante de mim, todas as imagens da igreja estão com os olhos vendados, Que estranho, por que será, Como hei de eu saber, pode ter sido obra de algum desesperado da fê quando compreendeu que teria de cegar como os outros, pode ter sido o próprio sacerdote daqui, talvez tenha pensado justamente que uma vez que os cegos não poderiam ver as imagens, também as imagens deveriam deixar de ver os cegos, As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem com os olhos que as vêem, só agora a cegueira é para todos, Tu continuas a ver, Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cego cada dia porque não terei quem me veja.

(Saramago, 2001, p. 301 e 302)

2 Caminhos percorridos... Caminhos a serem trilhados...

Para realizar a pesquisa, foi necessário percorrer alguns caminhos nos quais busquei o aprofundamento na fundamentação teórica e uma intensa observação de campo em que tentei confrontar essas duas esferas: levantar questões, perceber o múltiplo e o ambíguo, ir além das aparências, desautomatizar o próprio olhar. Teoria e empiria foram vistas como dois textos em constante diálogo com o objetivo não de estabelecer regras fixas e concepções conclusivas na interpretação da realidade, mas sim como forma de encontrar mais pistas no que vem sendo discutido sobre a questão.

Entretanto, antes de se dar, de fato, o envolvimento com a pesquisa *stricto-sensu*, há que se levar em conta a história de vida do professor-pesquisador¹. O texto que ora se apresenta não teve início em março de 2001 com o ingresso no curso de mestrado em educação na PUC – Rio. Na verdade, este texto é continuidade de outros inacabados que colaboraram para as reflexões que aqui vêm se esboçar. Essas reflexões têm conexão direta com minha história de vida: de aluna e professora-pesquisadora. Diante disso, creio ser fundamental recuperar, brevemente, parte dessa história, já que estaremos discorrendo, posteriormente, sobre outras tantas histórias as quais, junto com a minha, estarão ajudando a embasar essa discussão.

Sempre tive uma relação muito próxima com a leitura. Desde pequena, em casa, mesmo antes de aprender a ler, tinha contato com textos literários, sendo a minha mãe (já que não se faziam, desde então, avós como antigamente) a contadora de história, narradora e intérprete de fábulas maravilhosas, seja na hora do almoço, do sono ou em qualquer outra

¹ Evocando Graciliano Ramos, no primeiro capítulo de *Memórias do Cárcere: Desgostame usar a primeira pessoa. Se se tratasse de ficção, bem: fala um sujeito mais ou menos imaginário; fora daí é desagradável adotar o pronomezinho irritante, embora se façam malabarismos por evitá-lo*. Também me incomoda a primeira pessoa. O *pronomezinho irritante*, sempre que possível, será excluído. Entretanto, em alguns momentos, será indispensável o seu uso, mas sem esquecer que esse EU, na verdade, é formado a partir da interação com o OUTRO, com muitos OUTROS, refletindo muito mais uma postura alteritária do que personalista. (Ver anexo I)

oportunidade. Me lembro, como se fosse ontem, das peripécias dos personagens dos contos da carochinha, dos contos de fadas e, principalmente, do Sítio do Picapau Amarelo.

Aos seis anos, entrei para a classe de alfabetização. Lembro também dos exercícios e textos que eram oferecidos para a apreensão do código escrito e lembro mais nitidamente ainda da ausência de textos literários nesse processo. Praticamente durante todo o primeiro segmento do ensino fundamental não passou pelas minhas mãos, na escola ou em função dela, qualquer atividade que envolvesse livros literários. No começo eram as cartilhas: a Talita, o Beto, o Ivo, a Eva, a uva e uma infinidade de outros nomes e situações completamente desvinculados da realidade. Depois vieram os livros didáticos. Sempre os achei muito chatos. Muitas linhas para ler, outras tantas para preencher e, principalmente, muitas ordens para seguir. De preferência *silenciosamente e sozinha*. Em seguida, a correção no quadro e o sentimento de êxito ou fracasso diante das respostas certas ou erradas. Felizmente, em casa, eu tinha livros. Toda a coleção de Monteiro Lobato e muito mais. Além disso, tinha quem me incentivasse a ler.

Após passar pelo 2º segmento do ensino fundamental sem experiências realmente agradáveis com a literatura, somente no curso de formação de professores passei a me interessar pela leitura literária no âmbito escolar.

Na graduação, cursei a Faculdade de Letras e me dediquei basicamente ao estudo da literatura realizando atividades de extensão, monitoria e pesquisa voltadas para essa área. Vale ressaltar que essas atividades, mais do que as disciplinas que compunham o curso, foram fundamentais na minha formação de leitor e para uma mudança na forma de conceber o ensino da língua materna. Três anos antes de ingressar no Instituto de Letras da UERJ, iniciei minha vida profissional. Desde então, sempre me vi envolvida com questões de linguagem e leitura na escola pública. Por meio de estudos e de interações com colegas voltados para essa área, passei a adquirir novas formas de conceber o ensino da língua construindo um novo olhar sobre sua essência. É importante destacar que,

nesse percurso, a literatura sempre teve relevo nos meus questionamentos e sempre esteve em evidência na minha prática de sala de aula².

Partindo desse relato pessoal, pretendo evidenciar os desejos e as necessidades que motivaram a busca de compreensão do ensino da língua materna tendo a literatura como foco privilegiado. A existência de relatos e sentimentos pessoais em nada fere o rigor a que todo trabalho científico deve estar submetido. Estou agindo na esfera das ciências humanas; trazendo experiências e idéias de pessoas, inclusive as minhas, para, dialogicamente, buscar mais pistas sobre a já tão discutida questão do ensino da língua materna. Dentro da proposta metodológica de investigação em que pretendo me apoiar – a pesquisa de tipo etnográfico, e com base na concepção de linguagem que fundamentará as discussões – enunciação discursiva, não há como alijar sentimentos, desejos e memórias do corpo do texto. Sendo forma e conteúdo indissociáveis, ao me apoiar em uma metodologia que percebe a realidade dentro de parâmetros dialéticos e ao defender o uso da língua na escola em toda sua plenitude polifônico-dialógica, não há como omitir fatos vivos, sujeitos históricos e as diversas vozes que se envolvem ou já se envolveram nessa discussão.

Bakhtin, um dos teóricos privilegiados para embasar o estudo sobre linguagem, traz, também, contribuições imprescindíveis para o pesquisador que centra suas investigações nas ciências humanas: percebe o homem como sujeito sócio-histórico em permanente ação e transformação. Este sujeito se forma a partir de interações que estabelece com outros sujeitos ao longo da história. Pessoas e culturas são vistas sob a perspectiva da totalidade, não há espaço para uma concepção fragmentária e dicotômica da realidade. Ao contrário, esta só pode ser percebida por meio de uma dialética dialógica (não mecanicista) centrada na compreensão da cultura como um fazer permanente e essencialmente contraditório de consciências submersas no diálogo. A partir do encontro de consciências ao longo do processo sócio-histórico, se pode conceber a realidade como um texto inacabado: o importante é imprimir sentidos sem a preocupação com um

² Mais uma vez evoco Graciliano Ramos, no primeiro capítulo de *Memórias do Cárcere*, em que o autor destaca o papel da memória e dos sentimentos pessoais na sua escrita, que, no caso, não constitui romance ou ficção. Ver em anexo I a transcrição do trecho ao qual me refiro.

pensamento fechado em verdades absolutas, ao contrário, fazer da interação uma possibilidade de não recrudescimento de teorias e sistemas. Para Bakhtin (2000), a realidade é contraditória e somente um pensamento em aberto, que se permite no contato com posições divergentes rever as próprias posições, poderá captar com mais profundidade sua essência dialético-dialógica e discursiva: pessoas e textos interagindo em contínua busca de reformulação e apreensão de sentidos.

Dentro dessa mesma perspectiva alteritária é que localizo a pesquisa etnográfica. O pesquisador não busca uma definição³ da realidade estudada, não interage com ela como se fosse um objeto isolado esperando decodificações e rótulos. Penetrando em um ambiente cultural eivado de símbolos, experiências e comportamentos, o pesquisador terá uma preocupação muito maior em se apropriar desses símbolos em suas múltiplas interpretações e em trazer essa diversidade aos seus interlocutores. Entretanto, essa postura só é possível quando há uma verdadeira aproximação do universo cultural em questão na tentativa de compreender os valores do outro, seus comportamentos, levantar questões e hipóteses, buscar pistas para as próprias indagações, não se fechar em respostas absolutas que pretendem revelar um produto acabado. O pesquisador, por meio da observação participante, enfatiza a investigação como processo contínuo e inacabado. A imersão no campo não prevê qualquer tentativa de inserir mudanças imediatas por meio de experimentações rígidas. Na observação participante se dá o envolvimento com pessoas como elas se vêem, como se sentem no ambiente, com o que determina suas experiências. Nessa modalidade de pesquisa, a condição humana se torna central – são pessoas que interagem, revêem e reavaliam suas concepções. O pesquisador é o condutor do processo, mas sua visão e interpretação não são as únicas e, tampouco, sua palavra é a final. Se o que importa é o processo mais que o produto, a etnografia na educação é uma forma de redescobrir conceitos e verdades tendo como base o confronto de idéias

³ Dentre alguns significados dicionarizados do verbo definir, encontramos os seguintes: (a) *determinar a extensão ou os limites de, limitar, demarcar*; (b) *enunciar atributos essenciais e específicos de (uma coisa), de modo que a torne inconfundível com a outra*; (c) *explicar o significado de, dedicar o verdadeiro sentido de*; (d) *dar a conhecer de maneira exata, expor com precisão*. Oriundo do latim DEFINIRE, ou seja, pôr fim, fixar, demarcar, definir não pode ser a preocupação do pesquisador nas ciências humanas que deve trabalhar sem a preocupação em estabelecer categorias absolutas. (Novo Dicionário de Língua Portuguesa, 24º imp., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986).

e olhares para avançar na tomada de novos conhecimentos e não estancar em imagens cristalizadas. Por isso, dados e interpretações precisam ser apreendidos sempre como abertos, múltiplos e inacabados (André, 2001).

O pesquisador, por estar lidando com pessoas e fatos culturais, não pode ser aquele que olha a realidade de cima, como um espectador privilegiado e o detentor do conhecimento, apontando o dedo para identificar e determinar o certo e o errado de acordo com a teoria que lhe serve de referência. As formas de inserção no campo, interpretação e análise dos dados baseiam-se num comportamento alteritário, empático, que permita a exposição clara das idéias, dos conceitos e dos procedimentos dos diversos sujeitos em interação no processo investigativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa centrada na interação entre teoria e empiria e na interlocução entre os diferentes agentes que compõem o campo é um fator privilegiado de produção de conhecimentos que será tanto mais eficaz quanto maior for sua possibilidade de permitir o deslocamento das novas análises para outros contextos de ação e questionamentos.

Da mesma forma que Bakhtin concebe a linguagem e o pensamento sob o prisma dialógico-polifônico que se materializa em textos contínuos e inacabados, sempre sujeitos à dinâmica dialética, a pesquisa etnográfica em educação sustenta o confronto e as contradições como categorias centrais na análise do fazer pedagógico. É preciso levar em consideração os diversos elementos que compõem essa prática, que se fazem presentes no cotidiano escolar. Sem essa análise global, mesmo tendo em mira um foco determinado, o estudo etnográfico se torna frágil e inócuo. É preciso revelar o confronto e as contradições do campo de pesquisa. São estas as categorias responsáveis pelo dinamismo e inacabamento no conhecimento da realidade.

Campo de pesquisa e texto podem ser associados, assim como pesquisador e leitor. A inserção no contexto, o envolvimento com seus elementos, sua interpretação e análise levam o pesquisador a deparar-se com um texto perante o qual assume uma postura dialógica. Nessa leitura, a interlocução se estabelece

entre pesquisador e os sujeitos participantes do campo; pesquisador e suas experiências pessoais; pesquisador e os teóricos de ontem e hoje; pesquisador e futuros interlocutores... A pesquisa etnográfica nas ciências humanas é essencialmente dialógico-polifônica. Para compreender esse texto (o campo), imprimir sentido e até mesmo modificá-lo, é necessário se colocar em seu interior, interagir com todos os seus elementos, sem, no entanto, se transplantar integralmente para a realidade alheia e enxergá-la exclusivamente sob sua ótica.

A cultura alheia só se revela em sua completitude e profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda sua plenitude, pois virão outras culturas que verão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas). (Bakhtin, 2000, p. 368).

Estes são os preceitos básicos que delineiam este trabalho. Após a realização da pesquisa de campo e após o confronto mais intenso com a teoria de referência, percebo de forma mais clara e global os caminhos percorridos, as escolhas, as preferências e alguns abandonos. Nesse processo, além da minha história de vida de aluna e professora, já relatada, tiveram influência o diálogo com teóricos, com professores e colegas de turma. Fui constantemente desestabilizada de algumas verdades unilaterais em conversas com a orientadora e, sobretudo, fui instigada a refletir e me questionar interiormente diante de diversas situações de campo em que se alternavam sentimentos de perplexidade, angústia, emoção, contentamento, dúvida, enfado, esperança...

Inicialmente, pretendia realizar a pesquisa de campo em uma escola do município do Rio de Janeiro que oferecesse à comunidade um trabalho voltado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Ao analisar os usos que são feitos da língua e da linguagem literária em situações de alfabetização, acreditei que seria importante buscar elementos deflagradores dessa relação no processo de aquisição da leitura e da escrita antes mesmo do ingresso

no ciclo inicial do Ensino Fundamental, por isso o interesse em investigar práticas realizadas desde o último período da Educação Infantil. Entretanto, essa investigação não visou a uma análise do processo evolutivo que se dá na passagem de uma fase anterior para a seguinte. Com a inserção em duas classes de cada segmento, busquei fazer um levantamento das práticas adotadas em relação ao processo ensino-aprendizagem de uma forma geral, havendo uma observação intensa das propostas elaboradas pelo professor e das respostas imediatas oferecidas pelos alunos. Em seguida, a investigação se intensificou nas práticas docentes, em estreita relação com as manifestações dos alunos, relacionadas à concepção de linguagem e metodologia de ensino da língua.

Paralelamente a esse movimento, houve uma exploração do espaço escolar, como um todo, tentando relacionar o trabalho realizado nas turmas com o ambiente maior. Esse levantamento tentou apreender a existência de um projeto político-pedagógico norteador das ações, se há integração entre as linhas de trabalho desenvolvidas, de que forma a comunidade externa estaria relacionada com as manifestações intra-escolares, o nível de atuação dos diversos atores integrantes da comunidade escolar como um todo, os espaços existentes na escola e de que forma são ocupados.

Essa observação intensa se deu como forma de recolher elementos fundamentais para captar traços da escola, de seu contexto, estabelecer um vínculo entre as turmas pesquisadas e o universo no qual estão inseridas. Entretanto, a observação, ainda que intensa e participante, não foi suficiente para mostrar as diferentes facetas e os interstícios da cultura em questão. Entrevistas com professores e análise de documentos foram indispensáveis para maior compreensão do universo estudado. Por meio de entrevistas foi possível confirmar, ou não, questões e recolher dados somente plausíveis de recolhimento em situação de diálogo em que pesquisador e seu outro-pesquisado têm possibilidade de aprender e reavaliar práticas numa proposta interdiscursiva. Para isso, é importante manter um vínculo dialógico que significa, de fato, levar o outro em consideração, se enxergar nele, compreender o seu saber e a importância de sua contribuição. Analisar documentos (trabalhos feitos com as crianças, práticas de leitura e escrita, livros e cadernos, escritas que circulam, murais,

painéis...) ajuda a perceber o tipo de enfoque que é dado à língua, que aspectos são vislumbrados e valorizados tanto na sua utilização diária quanto no planejamento e execução do seu ensino.

Toda essa dinâmica foi realizada com o fim de obter maiores e melhores informações para compreender a questão em foco. Esteve constantemente na mira do pesquisador pistas que propiciassem o alcance de seu objetivo maior: o que lêem e escrevem os professores para si e seus alunos, em que espaços professores e alunos têm contato com textos literários, de que forma se dá esse contato, com que frequência, por que e para que, quais elementos são valorizados nesse contato com os livros e que manifestações são exploradas, o que se pretende de fato com as atividades que envolvem a língua e os textos literários.

O campo, desde o início, foi reconhecido como uma força viva e um terreno móvel. O estudo aí realizado levou em consideração a multiplicidade de pontos de vista, as formas de poder, de relações, de rupturas e resistências. O estudo etnográfico se revelou como um fator de desvelamento do dia-a-dia escolar, de sua intra-história, trouxe à tona a multiplicidade e os confrontos existentes. A imersão na escola como terreno sócio-cultural flexível exigiu, assim, do pesquisador um olhar atento para seu dinamismo e pluralidade, e a apropriação de um referencial teórico como forma de orientar as análises do objeto por conhecer. O caminho de desvelamento desse objeto se deu a partir da interação entre teoria e empiria, que se constrói por meio de um constante questionamento mútuo. Para que tudo isso ocorresse, o pesquisador precisou estar ciente de que esse é, sempre, um desvelamento parcial: a realidade nunca se revela por inteiro, sempre haverá facetas encobertas exigindo novos olhares e questionamentos.

A partir dessas idéias, gostaria de convidar à leitura do referencial teórico adotado, para, posteriormente, entretecer os fios entre teoria e empiria: expor detalhadamente dados e situações que puderam ser captados por um olhar atento e iluminados por meio das reflexões colhidas em estudos sistemáticos e contínuos. Neste entretecer, estarão presentes não apenas estas reflexões teóricas, mas também diversas experiências pessoais, histórias de vida, de colegas, “provocações” de professores e da orientadora e ricas colaborações de parceiros na pesquisa.