

4

O caminho se faz ao caminhar¹

A opção de fazer o curso de Doutorado se deu pela grande paixão pelo conhecimento e que, muitas vezes, foi bloqueada por desafios que surgiram ao longo do curso, mas que não foram suficientemente fortes para impedir um mergulho com total empenho e responsabilidade no projeto de tese, daí o desejo de que este capítulo do trabalho não apareça apenas para cumprir a exigência de uma formalidade, todavia como revelação de momentos intensamente vividos e, por isto, significativos, em lugares (escolas) antes nunca freqüentados, embora localizados na cidade em que moro - Juiz de Fora - cidade situada no sudeste do Estado de Minas Gerais, na mesorregião Zona da Mata Mineira. É considerada uma das cidades brasileiras com melhores índices de qualidade de vida. Possui mais de 450.000 habitantes, tendo um PIB “per capita” de R\$ 6,2 mil e uma das mais altas expectativas de vida do Brasil. Estrategicamente localizada entre os maiores mercados consumidores do país, é considerada pólo regional devido à infra-estrutura de serviços e comércio que oferece aos municípios da região (AGUIAR, 2000).

Possui 1 universidade federal e 8 particulares, 97 escolas públicas municipais e 49 estaduais, 1 colégio de aplicação da universidade federal, 198 escolas particulares registradas, sendo 12 delas confessionais – 9 católicas, 1 protestante, 1 espírita e 1 adventista (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA, 2005).

A cidade promove, anualmente, o Festival de Música Barroca e Colonial e o Festival de Bandas Novas. É escolhida por compositores e atores consagrados para pré-estrearem seus espetáculos, servindo-lhes de termômetro para avaliação da recepção do público das capitais. É berço de escritores e poetas reconhecidos nacional e internacionalmente como Murilo Mendes, Rubem Fonseca, Rachel Jardim e Ana Carolina, já tendo sido denominada *Belle Époque Mineira*, como também *Europa dos Pobres*, devido a promessas de grande desenvolvimento que não se concretizaram em sua história (CRHISTO, 1994).

Realiza, mensalmente, o *Café Filosófico*, atividade coordenada pelo filósofo Tiago Adão Lara, que sempre abre o evento com declamações de poemas. O Centro Cultural Murilo Mendes, o Cine Teatro Central, o Fórum da Cultura e o Centro Cultural Bernardo Mascarenhas são alguns dos espaços

¹ Verso de Antonio Machado.

representativos para a arte na “terrinhã” conforme costumamos chamar Juiz de Fora – nome bizarro...

Foi feita, a partir do terceiro parágrafo da página anterior, uma cartografia afetiva da cidade, porque a “terrinhã” não escapa de ser o que é, tal como o título da obra de Renato Cordeiro Gomes (1994): *Todas as cidades, a cidade*: possui lojas d’O Boticário, agências do Banco Itaú, supermercado Carrefour, Lojas Americanas, Lanchonetes Mc’ Donald’s e shopping centers.

Situada num vale, ou seja, cercada de morros e montanhas por todos os lados, seus habitantes não vêem a linha do horizonte. Em suas ruas estreitas, o grande número de ônibus e automóveis que trafegam torna ameaçadora a travessia de pedestres, provocando atropelamentos e acidentes constantes.



Figura 2 - Perfil topográfico da área central de Juiz de Fora (AGUIAR, 2000, p. 21)

Gomes (1994) analisa a cidade moderna a partir da tensão apontada por Ítalo Calvino (1990) entre racionalidade geométrica - o cristal, personificado em Kublai Khan, e emaranhado das existências humanas - a chama, representada por Marco Polo. À solidez, transparência e exatidão do cristal contrapõe-se a imagem da chama, constante todavia em incessante agitação interna, que se projeta num outro símbolo ainda mais complexo: *a cidade*. Foi, portanto, em escolas de uma cidade (todas as cidades ou, em meio a tantas semelhanças, cada cidade possui sua identidade?) que o trabalho investigativo aconteceu.

4.1

Pesquisar para re-conhecer a realidade

Investigar um fenômeno que se manifesta nas relações sociais depende da leitura de gestos, palavras, desejos, o que implica em surpresas e sobressaltos. Nunca me seduziu a idéia da metodologia ser reduzida a técnicas de investigação, a pensar que o importante não é o sujeito que investiga ou que é investigado, todavia “como” investiga. Acredito que “a metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico” (CIAVATTA, 2001, p. 129). A crença aqui explicitada advém de experiências de pesquisas empíricas das quais participei como membro de grupos ou em investigações por mim desenvolvidas. Em todas elas houve a predominância de um enfoque interpretativo: o Paradigma Indiciário (GINSBURG, 1989); a Etnografia com observações e entrevistas semi-estruturadas (GEERTZ, 1978); Histórias de vida (NÓVOA, 1992) e Entrevistas dialógicas de inspiração bakhtiniana (KRAMER, SOUZA e FREITAS, 1995).

O prosseguimento da travessia se faz com a convicção de que aquele que pretende compreender a realidade não é um “abstrato sujeito cognoscente”, porém um indivíduo histórico que, ao inserir-se num dado contexto, age e exercita sua atividade prático-sensível a partir de determinados fins e interesses. Este é o pensamento de Karel Kosik (1976), um dos autores em quem me inspiro para explicar de que maneira concebo a pesquisa e aquele que a realiza.

A ciência e a filosofia² existem porque a aparência dos fenômenos e a essência das coisas não coincidem diretamente. O papel do investigador que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com a aparência das representações dos fenômenos, é o de ultrapassar a aparente autonomia do mundo em relação aos contatos imediatos de cada dia. Trata-se da tomada de consciência de que não há fenômenos independentes, mas derivados – eis o motor para a destruição da pseudoconcreticidade. Sem negar a objetividade dos fenômenos, recusa seu aspecto imediato para reconhecer a dupla face íntima que os constituem: mundo da aparência/mundo real, aparência externa do fenômeno/lei do fenômeno, movimento visível/movimento real interno, fenômeno/essência.

² Alda Judith Alves-Mazzoti (2003) discute a inexistência, hoje em dia, de uma definição consensual do que seja ciência entre as diversas correntes que constituem a filosofia da ciência. O “vale tudo” tem feito alastrar o relativismo no campo das ciências humanas e sociais, pouco contribuindo para a construção de conhecimentos suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais.

O fenômeno passa a ser compreendido em sua totalidade, o que não significa conhecer todos os fatos. *Totalidade* significa: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). O todo não corresponde a uma totalidade exaustiva, mas intensiva - uma visão global mais abrangente possível. Não se trata de acumular fatos; importa compreendê-los, dialeticamente, como componentes da estrutura do todo.

Obviamente, há limitações para se abarcar o todo. A visão de conjunto é sempre provisória e a pretensão de esgotar a realidade é um equívoco, por ser ela sempre mais rica do que o conhecimento que somos capazes de extrair, o que não nos dispensa de elaborar sínteses para uma melhor compreensão da nossa realidade. Por meio da síntese obtemos a visão de conjunto que nos permite organizar a estrutura significativa da realidade. A visão de conjunto é, para Konder (1981), a totalidade.

Trabalhar, dialeticamente, com o conceito de totalidade exige o conhecimento do nível de totalização que o problema a ser investigado solicita e de que a totalidade alcançada pode representar apenas um momento de um processo de totalização, pois pensar, dialeticamente, é reconhecer e se surpreender com a perene novidade da realidade humana.

O pesquisador, nessa perspectiva, assume-se como um ser prático, para quem o conhecimento não é contemplação e procura destruir a pseudoconcreticidade, ao caminhar para o mundo da realização da verdade, uma verdade que, se por um lado não é inatingível, por outro não é alcançável de uma vez para sempre, mas que vai se fazendo e, nesta feitura, vai se desenvolvendo e acaba por se realizar: história...

Ele produz a realidade a partir da história que resulta das ações humanas, não a partir de uma verdade que lhe foi dada ou predestinada, pronta e acabada, porém fazendo um *détour*, o que significa a recusa, para o pesquisador, da obviedade, que impede a clareza da representação da coisa. Por isso, não ignora a existência de uma rede de relações instituídas na ação do homem sobre a natureza e na interação social em que estão incluídas realidade e significação, ação e sentido, relações do vivido e do pensado, que se ligam à imediatez do momento histórico, por sua vez relacionados à totalidade social mais ampla. Trata-se de traduzir os comportamentos observados para torná-los mais compreensíveis.

É nesse sentido que o trabalho de pesquisa pertence ao mundo da práxis humana (KOSIK, 1976). Nesta perspectiva praxeológica aparecem os trabalhos

de Lazega, Quantz e O'Connor, Anderson, Roman e Apple, Jordan e Yeomans, explicitados em Sarmiento (2003), como também o trabalho de Ciavatta (2001).

Quanto às estratégias metodológicas, foram muito úteis as formulações de Carvalho, Vilela e Zago (2003) que falam da necessidade de o pesquisador elaborar instrumentos apropriados para a obtenção dos dados. Alertam para os riscos de nos apoiarmos em quadros metodológicos prontos, que se adequaram perfeitamente em outras pesquisas, entretanto podem não ser satisfatórios quando os utilizamos. O método não deve ser tal como uma camisa-de-força: o pesquisador pode se fazer artesão, criando ou recriando, redefinindo, enfim, personalizando os instrumentos de investigação. Lembram também que determinadas situações conduzem à improvisação. Esta margem de liberdade solicita uma explicitação das decisões e encaminhamentos assumidos, o que deu certo e o que não deu, para que outros possam compreender o processo pelo qual se chegou às conclusões. Para Zago (2003), a margem de liberdade não significa espontaneísmo e protesto contra o formalismo metodológico, porque o compromisso com o rigor não pode ser abandonado.

Para a obtenção do conhecimento pretendido, inseri-me em salas de aula pertencentes a diferentes organizações escolares.

4. 2

O paradigma crítico e as fontes de conhecimento

A pesquisa feita aproximou-se de um *paradigma crítico* (SARMENTO (2003), que procura desocultar as raízes dos fenômenos observados e relatados na vida social, tomando a base material como referência central para suas investigações. Inspira-se na teoria marxista, na teoria crítica de Frankfurt e na teoria de resistência ou feminismo crítico, assinalando a evidência do poder nas relações sociais e considerando a cultura como uma forma de luta política capaz de bloquear os significados impostos em relações assimétricas de poder.

Ao buscar desocultar as relações assimétricas de poder, as investigações inspiradas no paradigma crítico são consideradas como momentos praxeológicos, apontando para um projeto político emancipatório.

Alguns pressupostos epistemológicos norteiam o paradigma crítico. O primeiro é a compreensão da necessidade de um enfoque nas singularidades (o que não implica na exclusão de fatores externos e da macroestrutura social, ao contrário), nas diferenças, nas infinitas variações dentro de um campo de

possibilidades, na aceitação do inesperado, do fluido e do ambíguo. A ênfase é dada ao processo, ao fluxo, às contradições, ao voluntarismo, ou seja, às conexões, influências e tendências que são mais representativas da vida social. Trata-se de uma orientação não-causalista e não-determinista para o pesquisador.

O segundo pressuposto epistemológico aponta para as dimensões intersubjetivas das ações, o que quer dizer que o trabalho de interpretação do pesquisador deve estar dirigido para os sistemas de interpretações gerados na ação dos sujeitos investigados, por serem eles os geradores das ações. Assim se evita o risco da ignorância ou da distorção do que os pesquisados fazem ou falam, impedindo uma ilusão indutivista, como adverte Sarmento (2003, p. 147): “O estudo da ação em contexto educacional é sempre um *estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores*.”

Os contextos educacionais são saturados de sentidos, muitos deles derivados dos discursos pedagógicos, portanto, basear-se somente nos discursos projetivos da ação pedagógica (normativos) resulta num empobrecimento da interpretação.

O terceiro pressuposto epistemológico é a consideração à linguagem no papel determinante que exerce nas interações comunicativas. Já o quarto diz respeito ao princípio da reflexividade, que é uma atitude ética do pesquisador que deve considerar a interpretação como uma construção, um ir e vir, avaliando, refazendo, confirmando e reconstruindo o campo do seu próprio saber.

As possibilidades de conhecimento vieram através das seguintes fontes:

- observações das aulas com mínimo de interferência, sendo que, em uma situação, minha participação foi maior, acabando por direcionar um sentido para a leitura de um poema;
- conversação (comunicação não-violenta que se distancia de entrevista ou interrogatório) com professores, alunos e coordenadoras pedagógicas;
- aquisição, reprodução ou cópia manual de documentos: livros didáticos e de literatura, folhas com textos reproduzidos do original, atividades propostas pelos professores reproduzidas em folhas ou no quadro de giz, diário de classe, textos produzidos pelos alunos, tanto orais quanto escritos. No caso das crianças, esse último foi muito útil porque, com elas, entrevistas mais formalizadas não têm sentido (SARMENTO, 2003).

O cruzamento das três fontes permite realizar a *triangulação*, que viabiliza uma melhor compreensão quando os fatos interpretados se mostram obscuros, ou contribui para detectar uma contradição, ou ainda, possibilita que o pesquisador se afaste do efeito de totalização distorcida. A triangulação garante uma base empírica de sustentação.

As observações feitas que abrangem o desenvolvimento das aulas com as atividades de professores e alunos, suas falas, os resultados das conversas e as folhas de exercícios estão registradas num diário.

Pretendia realizar a pesquisa em duas escolas, investigando em cada uma delas a quarta e oitava séries. Quando já estava concluindo o trabalho numa das escolas, a coordenadora da oitava negou permissão para que fosse observar aulas ali. Também, após concluir o trabalho na quarta série da outra escola, não me foi possível ir para a oitava porque começou uma greve, por tempo indeterminado, à qual a escola aderiu. Os impedimentos causaram dois grandes transtornos: encontrar uma escola que não fizesse uso do livro didático – o que se revelou ser raro - e encontrar uma outra que utilizasse a coletânea didática de Magda Soares - por ser considerada “difícil” para os alunos, ou por cada livro didático da coleção se compor de unidades temáticas, cada uma delas com textos diversos sobre o mesmo tema, o que “cansa” os alunos segundo justificativa das escolas, até que encontrei os locais que atendiam aos critérios.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas, no horário das aulas de Língua Portuguesa: uma escola confessional católica, uma escola pública, uma escola/cooperativa de professores e uma escola/cooperativa de pais de alunos. As informações referentes a cada uma delas constarão no capítulo seguinte.

Feitas as negociações e iniciado o trabalho de campo, fui sentindo o constrangimento que marcou a entrada em cada sala de aula a ser investigada. As aulas já haviam começado, todos se conheciam e, de repente, chega alguém que não era aluna, nem professora, coordenadora pedagógica ou diretora. Alguém que era apresentada como realizadora de um trabalho de pesquisa sobre as atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Ficava, na maioria das vezes, no fundo da sala, ocupando a carteira determinada pelas professoras e professor. Dependeu destes a permissão para percorrer os lugares onde os alunos assentavam, a fim de observar sua escrita, seus textos, suas reações e respostas às atividades.

A preocupação com uma “pauta de instruções” foi abandonada a princípio, cedendo lugar à preocupação de como seria a vida dali por diante, convivendo

com pessoas que acabara de conhecer, com exceção de uma professora da 4ª série, que foi minha aluna num curso de especialização.

Aos poucos veio a familiarização, decisiva para Sarmento (2003) para afirmar o pesquisador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria. Com a familiarização vieram as trocas afetivas. Minha participação em algumas tarefas desfez o sentimento do ato de observação corresponder ao que Sarmento (2003, p. 161), chama de “voyeurismo” aviltante, dando-me a alegria de ser “mais um” naquelas salas. Fiz pipoca para os alunos, poupando a professora para que pudesse explicar para os alunos, na Semana Santa, o significado do Tríduo Pascal; coleí vários livros de José Paulo Paes e de Cecília Meireles, despencados pelo tempo de uso na escola; fiquei algumas vezes com os alunos para as professoras conversarem com a direção ou coordenação da escola; fui cupido e conselheira sentimental dos alunos em algumas ocasiões.

Se cada entrada no campo trazia constrangimento, a saída, por outro lado, era dolorosa. O apego aos alunos tornava as coisas difíceis, assim como a amizade feita com os professores.

O trabalho de investigação foi realizado no período de 22 de março a 3 de novembro de 2004, distribuídas as observações entre as quatro turmas de modo não equivalente. Permaneci por mais tempo nas quartas séries, onde os poemas apareceram com maior freqüência e porque as professoras e os alunos sempre planejavam novidades, solicitando (exigindo!) minha presença.

Importante destacar que somente a conversa para colher informações sobre idade, formação e planejamento das aulas dos professores investigados foi planejada. Outros conhecimentos foram obtidos em situações de conversas espontâneas. Por exemplo, a Professora Carla resistiu a que eu fosse observar aulas em sua sala. Disse que tinha outras professoras melhores do que ela, que a sala estava cheia de estagiárias, até que cedeu. Porém, ao me apresentar no primeiro dia à turma como alguém que estaria ali para fazer uma pesquisa sobre leitura e escrita, disse num tom amedrontado e ao mesmo tempo ameaçador: *Mas você não vai me vigiar, não vai me avaliar, não é?* No quarto dia de observação, a professora iria fazer uma avaliação dos alunos. Distribuiu as provas, deu as instruções necessárias e veio o silêncio. Recebendo também um exemplar da prova, emocionei-me com o texto a ser interpretado. Era de Paula Saldanha, *As aventuras de uma fuga*, história de um menino abandonado pela mãe numa instituição de abrigo. A professora percebeu minha emoção (uma lágrima escapou sem querer) e, como as crianças estavam envolvidas na leitura e interpretação do texto, puxou uma carteira para perto de mim, falou sobre a

escolha do texto, falei como ele mexeu comigo, falou sobre como os alunos poderiam ficar sensibilizados, sobre sua formação, sobre o desejo de continuar os estudos. E aí disse que eu poderia ficar à vontade na sala, que poderia percorrê-la para observar o que os alunos estivessem fazendo.

A partir daí, criou-se entre nós uma familiaridade que fez com que as informações que eu precisava obter surgissem em nossas conversas.

Na escola confessional católica, a própria coordenadora pedagógica me chamou para conversar. Queria saber se eu estava gostando das aulas e justificar o uso do livro didático.

No caso da professora de uma das 8^{as}. séries, sem que pedisse, ela mesma assentou comigo e me pôs a par do que havia feito com os alunos antes de minha chegada. Trouxe até seu diário que continha o registro dos conteúdos dados para que as informações fossem mais completas.

Os próprios alunos, mais próximos de onde eu me assentava, tomavam a iniciativa de me explicar regras ou procedimentos que desconhecia.

4.3

A construção dos textos interpretativos

Na profusão de cenas registradas no diário de campo, gravadas em áudio e transcritas, além dos livros de literatura e poemas, dos livros didáticos e dos textos escritos pelos alunos, como organizá-los e selecionar aqueles que poderiam ser associados a um sentido, que poderiam representar a totalidade pretendida? Não foi uma tarefa simples, porque, a princípio, estava sob o envolvimento dos sentimentos provocados pela imediatez do vivido no campo. Foi necessário um exercício de reflexão vigoroso, de retorno constante às cenas a fim de conseguir o distanciamento necessário para realizar as mediações na interpretação dos fenômenos. Como ultrapassar a aparência para não cair na simples descrição? Por outro lado, como superar sentimentos passionais, aflorados na imediatez, que poderiam levar à precipitação e a possíveis equívocos nas interpretações?

As leituras de Kosik (1976), Frederico (1997) e Konder (2005) foram decisivas no esclarecimento de que a imediatez é importante porque é ponto de partida – sem ela a essência não seria alcançada. Alguns procedimentos antes definidos foram então modificados.

A sugestão recebida no Exame de Qualificação I de tomar como objetivo específico: “identificar as práticas e eventos de letramento poético na sala de aula” precisou ser abandonada, porque as cenas refletiam muito mais a ênfase dada ao trabalho pedagógico com os gêneros ou tipos textuais. É claro que o viés poderia também ser questões relativas ao letramento, mas as leituras de Bosi (1995) e Zumthor (1993, 1997), associadas à empiria - por isto fui buscar as leituras dos autores - mostraram ser a voz e a dialética entre as culturas aspectos essenciais para a compreensão do fenômeno investigado.

Também senti que a interpretação das cenas, se fosse feita através de vinhetas que abrangessem cada qual uma temática, envolvendo as quatro salas de aula, romperia com a idéia de totalidade e com uma melhor compreensão. Cheguei até a fazer um quadro expositivo dos gêneros presentes nas quatro salas e a frequência com que apareceram nas aulas observadas, porém os dados quantitativos não representaram muito, uma vez que um determinado gênero aparecia menos vezes, todavia, a ênfase dada a ele era muito maior, como também o tempo que lhe foi dedicado em leitura e atividades.

Como, então, moldar, compor e esculpir os textos interpretativos? Levei em conta a singularidade de cada contexto investigado, considerando a sequência da integração textual dos materiais - textos, vozes e cenas - para tornar visíveis os nexos entre eles e, conseqüentemente, construir um sentido. Embora, aparentemente, tenha optado por uma seqüencialização cronológica, utilizei a alternativa de uma estrutura explanatória que expande o texto, o que quer dizer que a ordem das cenas é, às vezes, alterada para garantir a articulação lógica da interpretação. Trata-se de uma técnica de colagem, operando para que a ordem das cenas, das falas da conversação ou de episódios afins, no entanto ocorridos em dias diferentes, se articulem, levando-os ao lugar apropriado como se fossem peças de um jogo de quebra-cabeça – sugestão também obtida através de Sarmiento (2003).

Assim, a escolha que fiz foi a de apresentar as práticas de oralidade/leitura/escrita de cada uma das salas de aula investigadas a fim de alcançar o objetivo da pesquisa, isto é, investigar a escolarização do poema em salas de aula do ensino fundamental. Compreendi que o alcance do objetivo seria possível através do olhar para a totalidade dos textos presentes nas salas de aula e o tratamento dado a eles, incluindo-se os poemas. Senti que a apresentação das experiências vividas em cada contexto é que daria sustentação para a tese que defenderei ao final do presente texto, por formar uma cadeia de evidências.

Embora as experiências de cada sala de aula se diferenciem muito, cada um dos quatro textos interpretativos estão voltados para responder às questões:

- Como são desenvolvidas as práticas de oralidade/leitura/escrita na sala de aula?
- Como o poema é inserido nessas práticas?
- De que maneira a interação com poemas proporcionada pela escola possibilita às crianças e jovens manifestarem sua identidade, fazerem escolhas, expressarem suas visões de mundo?
- De que maneira a presença ou ausência do livro didático favorece a experiência estética de professores e alunos com os poemas?

Os nomes das escolas estarão identificados com uma letra maiúscula correspondente a um de seus nomes, por exemplo:

Escola confessional católica: Escola C

Escola /cooperativa de professores: Escola M

Escola da rede pública: Escola J

Escola /cooperativa de pais de alunos: Escola L

Quanto aos professores, julguei que identificá-los pela letra inicial de seus nomes seria nada *poético*. Optei então por trocar seus nomes, porém derivados da letra inicial de cada um, inclusive, para não me confundir nos momentos de escritura. São estes os que substituem os reais:

Escola C: Professora Renata

Escola M: Professor Júlio

Escola J: Professora Carla

Escola L: Professora Helena

As falas das professoras e do professor serão precedidas da abreviatura: *Prof.*, das crianças: *Cr.* ou os próprios nomes, dos jovens: *J.* ou os próprios nomes.

A interpretação das cenas, como se verá no próximo capítulo, se dá a partir da narrativa, buscando contemplar os fenômenos em sua dupla composição: a aparência e a essência.