

Conscientização Linguística Crítica na prática de leitura de séries iniciais

DIAS, Juliana- Universidade de Brasília¹

RESUMO: O presente artigo focaliza uma experiência de pesquisa realizada no âmbito da prática de leitura nas escolas e parte dos princípios da Conscientização Linguística Crítica (CLC), uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster que consideram a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, no âmbito ideológico e das relações de poder. Apresento um relato de experiência, no bojo da educação continuada, com uma professora de séries iniciais que foi parte integrante da pesquisa “Histórias infantis: uma leitura crítica da prática escolar” e teve como foco o diálogo entre a teoria explorada no âmbito acadêmico e a prática docente.

ABSTRACT:

The present paper focus on a research experience regarding reading practices in schools and initially considers the principles of Critical Language Awareness – CLC, a proposition made by linguists from University of Lancaster that understand language as constitutive in relation to society, regarding ideology and relations of power. I present a transcription of a experience, in the field of continued education, with a teacher for the first grades that was part of the research “Histories for children: a critical reading of school practices” (*“Histórias infantis: uma leitura crítica da prática escolar”*) that focused the dialog between theory as explored in academic context and the teaching practice.

1. Introdução

Os estudos em torno da Conscientização Linguística Crítica (*Critical Language Awareness*) partiram de uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha) ao considerarem a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, no âmbito ideológico e das relações de poder.

Na prática escolar, o objetivo inicial é problematizar a aparente transparência e neutralidade dos textos e da prática pedagógica a fim de reconstruir processos subjacentes, geralmente localizados no nível inconsciente do leitor e das relações de poder cristalizadas. Os sujeitos (professores/alunos) podem ser fortalecidos (*empowered*), questionando e transformando as convenções sociais, ou enfraquecidos (*disempowered*), aceitando e reproduzindo as estruturas naturalizadas (Clark *et al.*,1991). A educação poderá, desse modo, estimular a autoconsciência sobre o posicionamento das pessoas no discurso, trabalhando no sentido de transformar relações e práticas sociais opressivas mediante a ação engajada em lutas sociais a partir do discurso emancipatório (Fairclough, 1992).

Apresento neste artigo um relato de experiência vivenciada no bojo da educação continuada com uma professora do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. O trabalho fez parte do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado “Histórias infantis: uma leitura crítica da prática escolar” e teve como foco o diálogo entre a teoria explorada no âmbito acadêmico e a prática do professor em sala de aula, na tentativa de preencher uma lacuna a partir dos postulados da CLC.

2. Educação fortalecedora e Conscientização Linguística Crítica

Pensar nas escolas como esferas públicas engajadas com o desenvolvimento de práticas críticas e capazes de colaborar para a cidadania e a democracia social exige estar consciente do lugar em que ainda nos encontramos e o quanto falta percorrer para alcançar essas metas. Como muito bem ressaltam Giroux & Aronowitz (1997:161), a tarefa do educador radical não se baseia na rejeição das formas existentes de aprendizagem e de teoria educacional, significa, antes, retrabalhar o que já existe, “contestando os terrenos onde elas se desenvolvem e apropriando [delas] as potencialidades radicais que possam conter”.

¹ ju.freitas.d@gmail.com

Por outro lado, a ideia da mudança social não pode ser pensada como se fosse uma solução perfeita, cujo estado de coisas resultante estaria livre de todos “os males identificados hoje. É preciso desvencilhar-se da ilusão de que é preciso transformar o mundo num paraíso” (Rajagopalan, 2002:9).

Empowerment constitui uma filosofia de educação, de acordo com Rajagopalan (2002:3), cuja finalidade é ajudar tanto os professores como os alunos, que atuam em condições marginalizadas, no desenvolvimento de “formas de resistência a injustiças a que são submetidos e, com seus próprios esforços, melhorar as condições de vida e recuperar sua dignidade”. O mesmo autor (2002:3) ressalta ainda, com bastante pertinência, que a tradução da palavra inglesa *empowerment* para “potencialização”, “transferência de poder” é inadequada, uma vez que pode gerar um sentido voltado para uma “postura de paternalismo ou de salvacionismo”.

Também nesse sentido, Gieve e Magalhães (1998:127) refletem sobre o uso deste termo, lembrando que a concepção mais amplamente difundida relaciona-se à redistribuição de poder para grupos oprimidos que são dominados por grupos com maior poder. Esses autores destacam que essa concepção foi modificada ao longo do tempo, chamando a atenção para uma noção mais voltada para a autonomia do ‘eu’ e para o despertar de uma autoconsciência. Fortalecimento é, então, sob esta ótica, “a habilidade de pensar e de agir criticamente” (Giroux, 1992 *apud* Gieve & Magalhães, 1998:127).

Paulo Freire (1987) comenta que possui certo receio em usar essa expressão que está sendo enfocada em termos muito individualistas, especialmente nos Estados Unidos. Para o autor, o *empowerment* não é uma solução espontânea para educação democrática. Não é como se o professor acendesse um lampião e iluminasse em um piscar de olhos, como se tudo estivesse instantaneamente resolvido. Ativar o potencial criativo e a autonomia dos alunos não pressupõe efetuar as transformações políticas necessárias à sociedade democrática.

Freire (1987:134-5) não acredita na autolibertação, pois, para ele, “a libertação é um ato social”. O *empowerment* individual não é suficiente para a mudança social em termos gerais, todavia ele é “absolutamente necessário para o processo de transformação social”. Em outras palavras, desenvolver a consciência crítica, bem como possuir a sensação de ter mudado é fundamental na modificação mais ampla da sociedade.

Tal concepção conduz a uma ampliação desse conceito que passa das esferas do individualismo para a coletividade, isto é, *empowerment* “indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (Freire, 1987:138).

No âmbito desse trabalho, o *empowerment* será focalizado sob a ótica da linguagem (Conscientização Linguística Crítica- CLC) no sentido de encorajar sujeitos atuantes no campo educacional a desconstruir a tradição de ensino e sua linguagem que embute valores baseados em relações de poder (Rajagopalan, 2002). Além disso, considerarei ainda a concepção de Giroux para fortalecimento que significa “a habilidade de pensar e agir criticamente no mundo” (*apud* Gieve & Magalhães, 1998:127).

Desse modo, no bojo dessa concepção, encontra-se a conscientização crítica das práticas ideológicas de linguagem. Tal proposta constitui uma orientação relativa à linguagem com implicações em vários ramos, visando à consciência a respeito do modo de operação da ideologia e poder sobre as convenções das práticas linguísticas naturalizadas. Trata-se, pois, de um projeto para se trabalhar a linguagem a partir da capacidade linguística dos alunos e dos educadores, fornecendo subsídios para a transformação dessa experiência anterior.

A Conscientização Linguística Crítica se constrói por meio de um Estudo Crítico da Linguagem, utilizando a Análise de Discurso Crítica como meio para alcançar um discurso emancipatório que seria o seu fim. As atividades de conscientização estão inseridas no próprio corpo de conhecimento escolar. Como apontam Giroux & Aronowitz (1997), o conhecimento é uma construção social ligada a normas e valores que precisam ser debatidos na educação crítica. O que esses autores chamam de letramento crítico corresponde ao que os proponentes da CLC chamam de “uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo” não só em termos lingüísticos como em relação à educação em geral (Clark *et al.* 1991:52).

Assim, foram postuladas dez reivindicações teóricas para o desenvolvimento do Estudo Crítico da Linguagem –ECL, entre elas destaco as mais pertinentes para este trabalho. O discurso é considerado como um modo de prática social que mantém uma relação dialética com a estrutura social. O ECL possui como objetivo “mostrar como as conexões ideológicas particulares são impostas entre determinantes estruturais e discursos, e entre discursos e efeitos estruturais através da luta entre forças sociais” (Clark *et al.*, 1991:8-9).

Além disso, o ECL se presta a desenvolver a conscientização de como as práticas sociais são moldadas pelas relações de poder.

Clark *et al.* (1991:12-3) também ressaltam que a Conscientização Linguística Crítica é formada a partir das capacidades de linguagem existentes e das experiências dos aprendizes. A CLC deveria estar relacionada, segundo os autores, a um discurso com objetivos, pois se assim não for “a conscientização não leva a lugar nenhum exceto ao fatalismo e à aceitação”.

Quanto aos elementos a serem incluídos em um programa de CLC, Clark *et al.* (1991:14) destacam os seguintes, no interior de três categorias de assunto: (i) conscientização social do discurso; (ii) conscientização crítica da diversidade; (iii) conscientização de, e prática para, a mudança, a partir da ideia de que “a mudança na linguagem é o resultado de lutas sociais e de mudanças nas relações de poder”.

Essas são, pois, as principais ideias no que diz respeito ao processo de CLC. Encorajando a autoconsciência sobre o posicionamento das pessoas no discurso, creio, ainda como Clark *et al.* (1991), que é possível transformar relações e práticas sociais opressivas mediante a ação engajada em lutas sociais a partir do discurso emancipatório.

Dessa maneira, para que o fortalecimento seja possível, é necessário o engajamento com uma conscientização crítica da linguagem e do mundo em que sujeitos sociais interagem e encontram a possibilidade de mudar.

3. Discurso emancipatório e leitura opositiva

A consciência é condição necessária, mas não suficiente para a emancipação. É preciso que haja um reconhecimento crítico, aliado a formas de ação sobre as convenções naturalizadas do mundo social para alcançar uma emancipação (Clark *et al.*, 1991:11).

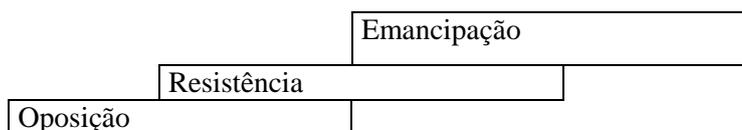
De acordo com Ivanic (1997), quando o discurso rompe o ciclo de reproduzir a dominação, ele se torna emancipatório. Ter consciência das práticas enfraquecedoras é parte do processo de emancipação e de auto-emancipação, o que, segundo a autora, é frequentemente uma experiência difícil e dolorosa. Há, desse modo, duas dimensões do discurso emancipatório: o discurso que não enfraquece os outros e o discurso que resiste ao enfraquecimento.

O discurso que não enfraquece as outras pessoas se baseia, segundo Ivanic, no desenvolvimento de um senso de responsabilidade social junto aos outros no que tange ao uso da linguagem. Essa responsabilidade está relacionada tanto com as pessoas de quem falamos ou sobre as quais escrevemos, como com os indivíduos com quem conversamos ou a quem escrevemos.

Já o discurso que resiste ao enfraquecimento não se refere às outras pessoas, ele é relativo a nós mesmos. De acordo com Ivanic (1997:315), é difícil encontrar um termo apropriado para nomear esse tipo de discurso. A preocupação não é mais com os outros, mas sim com nosso próprio uso da linguagem, no sentido de “não permitir que nossas próprias necessidades sejam negligenciadas, nem deixar que nós sejamos enfraquecidos”.

Dessa forma, o *discurso emancipatório* representa a faceta de uma luta social mais ampla. Clark *et al.* (1991:12) listam alguns modos de discurso emancipatório, tais como quando grupos dominados aprendem a verbalizar suas próprias experiências em domínios públicos ou no caso de mulheres de grupos minoritários se fazendo ouvir, por exemplo, em unidades de maternidade. As práticas de leitura crítica e de oposição a textos falados ou escritos também são formas de discurso emancipatório.

Ivanic (1997:309) ressalta ainda que, segundo Giroux, a emancipação tem a ver com oposição e resistência, a primeira significando pensar ao contrário das regras estabelecidas, negando-as e valorizando seu oposto; e a resistência como pensar diferentemente na tentativa de modificar toda a estrutura. Podemos visualizar assim:



Conforme a autora, por meio da CLC pode-se reconhecer o poder de quem fala ou escreve. Contudo, para quem busca uma auto-emancipação, além desse reconhecimento, é preciso encontrar modos de falar e escrever que sejam menos impositivos aos leitores e aos ouvintes, de forma a não enfraquecê-los em suas posições de sujeito.

Há também formas, por meio da própria escolha linguística, de fortalecer o sujeito leitor/ouvinte, formas essas que vão além do mero evitar o enfraquecimento do outro. Podemos, por exemplo, utilizar padrões interacionais, tomadas de turno e denominações lexicais que contribuem para a diminuição assimétrica nos textos orais e escritos. Um autor de livro pode, dessa maneira, evitar o enfraquecimento do leitor não usando a estratégia da narrativa onisciente, mas ele pode ir além, dividindo o desfecho da história com o leitor, por exemplo, nos casos de narrativas abertas.

A leitura de textos é destacada por Ivanic que a considera como uma prática crítica e interrogativa de leitura baseada na consciência dos leitores frente a textos fechados que impõem visões de mundo unilaterais. A leitura opositiva parte da rejeição da posição de sujeito leitor ideal, aquela posição construída pelo texto, transparecendo como verdade absoluta.

Stephens (1996:21) acredita que, quando o leitor lê coerentemente um texto sem questionar ou discordar, ele está assumindo uma posição de sujeito que o torna um leitor implicado, ou seja, um leitor que é ideal e assume as posições de sujeito propostas na narrativa pelos ‘focalizadores’. Segundo ele (1996:58), esse tipo de leitura pressupõe intérpretes submissos, leitores implicados, o que não ocorre necessariamente em toda leitura. Os intérpretes não só são sujeitos do discurso como são, sobretudo, sujeitos sociais, o que implica dizer que eles possuem experiências, intertextos e interdiscursos capazes de extrapolar leituras fechadas. São, pois, leituras resistentes, do mundo e da palavra, que possibilitam as mudanças no interior das práticas sociais.

A leitura opositiva é, dessa maneira, aquela que resiste ativamente a leitura ‘preferida’, sendo ajudada por uma conscientização crítica da linguagem que tem por objetivo central descobrir as escolhas que foram feitas na criação de um texto (Ivanic, 1997:325).

A participação na luta pela mudança social não é uma questão de opção individual. Segundo a autora, as escolhas das pessoas contribuem para a criação de seu contexto social e histórico da mesma forma que o limitam. Escolher entre práticas de conformação ou práticas emancipatórias é escolher quando se conformar com as convenções e quando lutar para mudá-las. Ivanic ressalta que sair da chamada consciência passiva está condicionado a uma escolha que não é fácil, pois pode haver fortes razões para não contestar a sujeição, incluindo razões de ordem prática (para não perder o emprego, por exemplo). Aliás, é importante salientar que todos nós, em certas condições sociais e históricas, podemos escolher nos conformar, nos silenciar, o que não significa que não somos críticos ou que não vamos mais lutar. Ivanic (1997: 317-8) destaca que “a CLC ajuda as pessoas a se conformar com os olhos abertos, para identificar seus sentimentos sobre isso e reconhecer os compromissos que estão fazendo.”

Contestar é, pois, algo que envolve dor, receios e riscos e a solidariedade é uma forma de fortalecimento. Para concluir, gostaria de citar Ivanic (1997:318-9) que clarearam imensamente esta apresentação com suas reflexões originais e conceitos como emancipação e fortalecimento. Para a autora: “É improvável que indivíduos sozinhos obterão efeitos no estabelecimento de convenções alternativas. (...) Tentar usar a linguagem com responsabilidade é em si mesmo um ato de identidade e as pessoas precisam de autoconfiança para fazê-lo”.

4. Relato de experiência: Processo de CLC com professora de séries iniciais

4.1. Era uma vez...

Esta pesquisa consistiu em uma investigação sobre a relação entre a escola e a literatura infantil. Interessa a essa ampla questão o modo como os professores orientam suas aulas de leitura e de interpretação de livros literários. Como não faz parte do meu papel, enquanto pesquisadora crítica, simplesmente descrever uma dada situação, mas sim refletir criticamente sobre ela, foram pertinentes algumas decisões tais como: (i) limitar a participação na pesquisa a uma professora – chamada Cília, tendo em vista meus objetivos colaborativos e fortalecedores, uma vez que seria impossível realizar, em apenas dois semestres, um trabalho mais profundo e provocativo de mudanças com um grupo de três ou quatro participantes; (ii) abarcar dois períodos letivos diferentes, ou seja, dois anos distintos e, portanto, duas séries diferentes – no caso específico: uma 3ª série no ano de 2000 e uma 2ª série em 2001.

Esta última decisão foi decorrente da necessidade de acompanhar a professora participante durante dois anos letivos, visto que interessava observar suas mudanças na prática de sala de aula. Isto foi viável

porque os livros trabalhados com uma turma puderam ser trabalhados com outra, sem problemas de repetição para os alunos.

A pesquisa foi constituída, pois, por duas grandes etapas: a interação com a professora participante e a análise discursiva crítica dos livros selecionados. A primeira etapa consistiu basicamente no trabalho de campo, composto pelas observações e participações em sala de aula, bem como pelo processo de conscientização crítica –CLC (leituras, discussões, análises). O discurso da professora participante será analisado como indicativo do processo de transformação. A duração desta etapa pode ser separada nos três momentos seguintes: antes da CLC, o próprio processo de CLC e depois da CLC.

No primeiro momento do trabalho de campo, observei o tratamento dado pela professora, em sala de aula, aos livros infantis selecionados colaborativamente. Este momento teve início em julho de 2000 e término em novembro do mesmo ano. O trabalho foi realizado em uma 3ª série, ou seja, em uma turma com crianças de 9 ou 10 anos de idade. A coleta de dados deste momento se deu basicamente por meio de notas de diário de campo em que registrei tanto informações práticas do espaço escolar, como impressões pessoais da interação docente x discente, bem como anotei (registro escrito) a comunicação oral entre a professora e os alunos no decorrer das aulas de leitura.

O segundo momento compreendeu o processo de conscientização linguística crítica – CLC – o qual se estendeu até a conclusão do trabalho de campo. De fevereiro de 2001 a abril do mesmo ano, a etapa da CLC ocorreu de forma mais sistematizada, uma vez que eu e a professora nos reuníamos cerca de duas vezes por semana a fim de compartilhar experiências teóricas e práticas, através de discussões, leituras conjuntas dos textos teóricos –sobre a Teoria Social do Discurso, sobre ideologia, sobre leitura, entre outros – análises partilhadas a respeito das histórias infantis e de outros ‘textos’ (notícias de jornal, reportagens de revistas)². De abril até o final do trabalho de campo (mais ou menos em setembro de 2001) as interações críticas ocorreram mais espaçadas e de maneira menos organizada. A coleta dos dados deste momento ocorreu por meio de gravação em áudio dos encontros e de duas entrevistas, uma realizada logo no ‘final’ da etapa de CLC, em abril de 2001; e outra no final do trabalho de campo, em setembro de 2001.

E, finalmente, o terceiro momento foi a volta à sala de aula para uma nova ‘observação’ do trabalho da professora com os livros infantis. Esse retorno ocorreu de abril a agosto de 2001. Os dados deste momento foram coletados por gravações em áudio das aulas de leitura e por notas de campo. Aliás, as notas de campo foram feitas durante todos os três momentos, de forma que meus anseios, minhas expectativas e reflexões também estão registradas como parte da pesquisa. Ao final da interação com a professora, realizei uma entrevista que foi também gravada em áudio. Esses foram, enfim, os três momentos da etapa do trabalho de campo e focalizarei, a partir de agora, apenas no que concerne ao processo de CLC, apontando as mudanças na prática da professora em sala de aula com relação aos livros de literatura infantil.

4.2. Um dia...

Foi então que, num certo dia, começamos a etapa de conscientização linguística crítica. Longe de pretender ser a fonte do fortalecimento de Cília, pretendi, sobretudo, compartilhar com ela algumas leituras e discussões acerca de questões mobilizadoras em termos de posições mais críticas frente à leitura na escola.

Leal (1993) ressalta com muita pertinência que as propostas de mudança pedagógica não podem ser realizadas mecanicamente, sem que haja o envolvimento efetivo com os próprios professores. Não basta uma mudança de nomenclaturas ou de aspectos superficiais de educação. Pretendo, pois, que esta proposta de trabalho seja baseada no entendimento conjunto (meu e de Cília) no que se refere à investigação e à geração de conhecimentos e de práticas. O acesso aos textos teóricos que me mobilizaram durante o percurso da pesquisa, também deveria ser, pois, dividido com a Cília durante esta etapa de conscientização crítica da linguagem.

Ezequiel Theodoro (1991:94) foi, certa vez, questionado com seguinte indagação: “Você acha que o professor deve fazer interpretação de textos com seus alunos? Como?” Ao que ele respondeu o que entendia por ‘interpretação’:

“Entendo por ‘interpretação’ o sentido dado a um texto pelo leitor. A produção do sentido movimenta o repertório do leitor (...) Tenho sugerido que, após a leitura de um texto, o professor abra um

² Essas informações estão devidamente discriminadas no quadro da seção “Um dia”, no capítulo 5.

espaço para a partilha das interpretações, para que as vozes dos alunos-leitores se façam ouvir no seio do grupo.”

Concordo com Ezequiel quando afirma a importância de compartilhar as diversas construções de sentido realizadas em sala frente a um texto ou livro. Amplio esta visão e a conduzo para minha interação com a professora da pesquisa, uma vez que, neste processo de CLC, a construção partilhada de sentidos sobrepujou à mera troca de informações.

Nos encontros dessa segunda etapa da pesquisa organizamos as leituras e debates. Os textos escritos (teóricos) discutidos foram providenciados por meio de fotocópias levadas por mim. Quanto aos textos analisados, tanto Cília, como eu providenciamos os textos.

É importante ressaltar que essa etapa de CLC – as leituras e as análises – não foi planejada de modo desvinculado da realidade docente de Cília. Alguns textos, como, por exemplo, um do Paulo Freire (do livro “Professora sim, tia não”), foi selecionado por mim em decorrência de um aspecto muito peculiar do relacionamento de Cília com os alunos. Perguntei à Cília acerca do motivo que a levava a solicitar aos alunos que não a chamassem de ‘tia’, nem de ‘professora’. Ela me respondeu que em primeiro lugar não era tia de ninguém, que era preciso romper com essa ideia de que a escola é uma extensão da família, e, em segundo lugar, ressaltou que, ao nascer, ela não havia sido registrada como ‘professora Cília’, era somente ‘Cília’, e era assim que ela queria ser chamada. Achei interessante, mas só fui aprofundar este assunto ao ler Paulo Freire (1998), no livro intitulado “Professora sim, tia não”. Perguntei se Cília conhecia o livro, e, para minha surpresa, a resposta foi ‘não’.

4.2. Foi então que ‘de repente’...

Foi então que, não de forma repentina, mas, ao contrário, de modo lento e gradativo, o processo de conscientização crítica foi acontecendo. O meu engajamento com todas as práticas pedagógicas de Cília, não só com as práticas de leitura, foi tornando possível o desenvolvimento desse processo conjunto.

Se fosse preciso resumir esse processo em uma palavra, essa seria ‘compartilhar’. O processo de CLC foi baseado em um compartilhar constante: compartilhamos saberes, emoções, angústias, preocupações, aprendizagens, livros, boas risadas, lanches, entre outras coisas.

Focalizarei, sobretudo, as mudanças que ocorreram no decorrer dessa pesquisa na prática pedagógica de Cília que são indicativas do processo de conscientização crítica desenvolvido. Gostaria, então, de registrar/analisar alguns momentos importantes que demonstram as autocríticas de Cília, seus conflitos e seu despertar. Dividirei essa explanação em diferentes momentos:

- Quanto ao fato de Cília não ter analisado/lido os livros:

“Cília: Sabe o que eu tava pensando, eu não fiz análise nenhuma daqueles livros que a gente trabalhou... Assim não! E isso que eu tô pensando agora, Juliana, porque eu não fiz análise daqueles livros. Prá te falar a verdade, assim, eu fiz tudo muito corrido também. Mas agora que a gente tá... ..vendo a importância aqui que eu tô vendo né? Esse parágrafo aqui do do... esse aqui “de uma conscientização crítica do mundo” Agora eu tô achando importante eu rever aquelas coisas, sabe? (Risadas)

Juliana: Mas é esse o objetivo dessa etapa, Cília!

Cília (rindo): ... porque eu devo ter feito mui ...ta ... porcaria... naquele trabalho.

Juliana: Não, que isso.

*Cília: Ah, Juliana (risos nervosos) É pra isso que você foi pra lá né?”
(transcrição feita durante o processo de CLC: 20/02/01)*

Foi com a leitura de um dos textos teóricos que Cília percebeu uma falha nas aulas de leitura e colocou, para mim, neste dia, sua angústia frente à consciência do que faltou ser realizado. Esse sentimento é perceptível devido à seleção lexical ‘porcaria’ precedida de uma pausa e também por causa dos risos nervosos que podem estar operando como um mecanismo do *ethos*. A minha intervenção teve por finalidade estimular a professora ao colocar que era isso mesmo que estava previsto para esta etapa, o que foi reiterado pela própria Cília em sua colocação final: “é pra isso que você foi lá né”. Essa última frase pode ser vista como uma necessidade de conforto da parte de Cília em um momento angustiante da conscientização.

4.2.1. Quanto ao 'baú' literário:

“Sabe uma coisa que eu prestei atenção? Eu falei ‘gente como que eu fiz isso!’ Aquele baú não pode ficar guardado dentro do armário. Ele fica guardado dentro do armário sempre. Nunca que ele pode ficar (risos) (...)Tem que ficar no meio! Mas é assim, é que eu acabo ficando com preguiça de tirar e guardar todo dia, porque se eu deixar os outros mexem e acabam com o baú, né. Mas este ano eu não vou adotar mais, ele vai ficar de fora.” (transcrição feita durante o processo de CLC: 20/02/01)

Cília utiliza da intertextualidade como um mecanismo para expressar suas auto-reflexões, o que foi introduzido pelo verbo *dicendi* na estrutura ‘eu falei’ seguido de sua voz interior: ‘gente, como eu fiz isso!’. Esse monólogo, que é, na verdade, um diálogo sob a ótica bakhtiniana³, representa um movimento interior do pensamento de Cília no que concerne ao despertar crítico de sua própria prática. O uso dos advérbios ‘sempre’ e ‘nunca’ demonstra uma relação de oposição diante do passado (sempre era assim) rumo a um futuro (nunca pode ser assim). Ao final do trecho, a professora toma uma decisão: ‘ele vai ficar de fora’, o que revela uma atitude, um movimento, uma ação de transformação. O processo de CLC teve, pois, mais uma influência na prática, efetivamente falando, de Cília. Ela mesma chegou à conclusão de que os livros precisam ser manuseados pelos alunos e que isso é mais importante do que sua ‘preguiça’ de guardar a caixa todos os dias.

Após essa experiência de deixar o baú no ‘meio’ da sala – cerca de um semestre depois – Cília chegou a uma nova conclusão:

“Eu te apresentei o baú, né? Falei como que eu fazia, que eles levavam um livro... pra casa, né? E agora não, eu acho que no meu baú não pode ter qualquer livro, que tem que ter uma seleção... Quem dera se salário de professor fosse bom, se a gente ganhasse uma verba pra pôr uns livros muito bons em sala, né? Que dentro do baú tem que ter livros que se repetem, repetidos não pode ter só diferentes, que o baú não pode ficar mais solto na sala como eu deixo, tem que ter um suspense com ele pra causar mais, né?” (transcrição da avaliação final: 05/09/01)

Cília conclui que o baú de livros não pode conter somente um exemplar de cada título e ainda conclui que a experiência de deixá-lo ‘solto’ na sala não deu certo, pois não houve expectativa e ‘suspense’ em torno do trabalho com os livros. Esse repensar da professora é uma prova de sua flexibilidade quanto à mudança. É uma atitude proveniente da tomada de consciência, no bojo do processo de CLC, quanto à importância de algumas ‘práticas relevantes’ no que concerne à leitura, tais como o número de exemplares de um livro, a localização do acervo e o ritual que antecede o contato com os livros.

4.2.2. Quanto ao fato de Cília não ter lido os livros para os alunos:

“Cília: Agora uma coisa que eu percebi que eu fiz... depois eu quero até a sua opinião, todos eles, todos os livros, eu fugi do... Você reparou isso? Eu fugi, eu puxei... por exemplo naquele ‘É duro ser criança’, em vez d’eu ler a história pra eles, não, eu já fiz logo a minha análise (risos) . Eu já fugi da temática ali do livro.

Juliana: É eu senti falta. A dinâmica que você escolheu pra introduzir a leitura já foi direcionando pra sua análise, é isso?

Cília: ... pra minha análise. Foi isso que eu fiz.

Juliana: Eu concordo e ... Cília que legal, eu tô achando assim muito legal você tá assim... avaliando, né? Que bom!

Cília: É... eu não posso fazer isso. Eu tinha que ler primeiro o livro, primeiro eu tinha que ler, eu li muito assim eu li rápido o livro sozinha, não fiz nada de análise, só achei assim “poxa, mas esse livro aqui é pra criança achar que pra ... que ser criança é sair destruindo tudo, tem que tá sempre brincando... E aí eu devia ter lido pra eles. Eu já parti logo pra pra... minha análise –risos- Interessante!

³ Para Bakhtin (1992:317) “por mais monológico que seja um enunciado (...), ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito (...) nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta.

Cília: E o das fotos então que eu fugi totalmente... (...) Bom né? que agora eu tô (gesto de bater uma mão contra a outra) tenho que dá muita... muita ...”

(transcrição feita durante o processo de CLC: 20/02/01)

Este momento foi crucial para o processo de conscientização linguística crítica. Cília, finalmente, percebeu que cometera um grave erro ao ‘bloquear’ a leitura dos alunos, ou seja, ao não permitir que os alunos lessem as histórias. Cília tomou consciência de que a sua linguagem, de que o seu discurso estava sendo prioritário na aula de leitura, uma vez que o discurso dos autores estava sendo suprimido e que o discurso dos alunos estava sendo construído com base em uma das múltiplas leituras propiciadas por uma história.

A professora começou sua colocação, neste trecho da gravação, buscando um apoio em minha opinião. Perguntou diretamente se eu havia reparado a sua ‘fuga’ no trabalho com os livros. Ao utilizar o verbo ‘fugir’, Cília demonstrou ter percebido claramente o que de fato ocorreu, parecendo ter se distanciado, como um observador externo olhando para sua própria prática. Esse distanciamento não foi forçado e pode ser considerado de extrema relevância em um processo de conscientização. Eu procurei ser bem sincera com a Cília, uma vez que minha pretensão é trabalhar juntamente com ela nesse despertar crítico. A professora usou as estruturas verbais ‘tinha que’ e ‘devia ter’, o que pode ser analisado em termos de planejamento para o futuro. Ou seja, ao colocar o que deveria ter sido feito, Cília parece estar propondo novas atitudes em sala de aula para si mesma. E, finalmente, ao fazer o gesto expresso entre parênteses, Cília colocou corporalmente e mentalmente um ‘ponto final’ naquele passado, transparecendo que o futuro será diferente.

4.2.3. Quanto à leitura dos textos teóricos:

“Cília: “A importância do ato de ler” foi um texto que me mobilizou porque... eu não fazia... não tinha idéia assim, o tanto que é importante a leitura de mundo, né? Que isso a gente deixa passar em sala de aula, às vezes o aluno tá angustiado prá falar, prá contar, a gente : Ah, não! E eu por exemplo: “Ah não! Agora não! Se é..”. Como é que é? Eu uso uma expressão assim: “História pra contar todo mundo tem um monte...” (risos)

Juliana: (rindo) “Agora não!”

Cília: “Agora não! Se é história”... Né? Porque, a criança ela fica ansiosa e ela não sabe, às vezes também a gente não sabe resumir, contar, ser objetivo naquilo, fica...”

(...) “Eu adorei este texto⁴, sabe? Eu achei que eu me encaixei direitinho, tem partes no texto que eu até escrevi “eu” ou então “Não fazer mais isso”. Foi muito bom. (...) Quando ele fala assim ó: “ de fato se observarmos bem veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor”...Né? Então eu...eu fiz muito isso e acho que eu ainda continuo fazendo...”
(transcrição feita dia 05/04-01)

A leitura/discussão dos textos teóricos foi a base para todo o processo de conscientização e de mudança. Seja, como no primeiro trecho, despertando um olhar mais atento para as experiências prévias dos alunos, seja como meio desencadeante da autocrítica, como no segundo trecho. A professora se identificou com as práticas tradicionais criticadas no texto lido e tomou consciência de que sua relação com os alunos deveria mudar. Percebeu a importância de manter um diálogo mais frequente com os alunos, um diálogo capaz de valorizar as experiências de vida de cada um. Ao ler o texto teórico e se colocar como praticante de atitudes ultrapassadas, Cília teve humildade suficiente para reconhecer os seus erros e coragem para enfrentar a mudança, para se ‘olhar no espelho’ e questionar “Que raio de professora sou eu?”⁵. Humildade e coragem foram duas forças constantemente presentes no decorrer desta pesquisa, no meu modo de ver.

Foi então que de repente a professora Cília despertou para o fato de que não ter lido as histórias para os alunos e não ter analisado nenhum livro antes de trabalhar em sala constituíram falhas graves de sua prática pedagógica. Esta percepção do erro foi crucial para que a semente da transformação brotasse. Não permitir que os alunos tivessem acesso à leitura dos livros foi uma forma de enfraquecê-los, de retirar o poder de interpretação que é inerente a todo leitor. Os alunos tiveram acesso ao discurso da professora e não

⁴ Trata-se de um texto de Ezequiel T. da Silva, retirado do livro “De olhos abertos”.

⁵ Trata-se do título de um livro de literatura infanto-juvenil da autora Fanny Abramovich.

ao discurso do autor do livro. Durante a primeira fase da pesquisa (antes da etapa de CLC), a professora Cília, ainda que de modo inconsciente, exerceu um papel de filtro interpretativo tradicional da leitura em sala de aula. Na própria avaliação da etapa de CLC, Cília, por diversas vezes, comenta que percebeu ter assumido determinadas posturas em sala de aula, nas aulas de leitura, que não condiziam com atitudes verdadeiramente críticas.

Gostaria de apresentar agora, com mais detalhes, a comparação descritiva das atividades de leitura realizadas por Cília antes do processo de CLC (ano de 2000) e depois do processo (ano de 2001) sob a forma de quadros explicativos. A primeira coluna refere-se aos momentos de uma aula de leitura, compreendendo o ‘antes’, o ‘durante’ e o ‘depois’ da leitura. Na segunda coluna, apresento o que foi feito por Cília no ano de 2000 com os livros selecionados e na última coluna, apresento o que foi realizado, em de 2001, após o processo interativo de conscientização crítica. O livro trabalhado se chama “É duro ser criança” de Maria de Regino.

Aula de leitura	Ano 2000	Ano 2001
Antes da leitura da história	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra o livro e diz o seu título; - Anexa um cartaz com o título sobre uma pergunta “É duro ser criança?: Sim/ Não/ Às vezes” - Conversa informal sobre a história; - Escrita e leitura das respostas por parte dos alunos; - Interação: mostra um livros de histórias de crianças que trabalham para fora de casa (em carvoarias e canaviais) - Comentários sobre a vida das crianças comparada às vidas dos adultos: “É mesmo duro, para vocês, ser criança?” 	<ul style="list-style-type: none"> - Confeção dos livros: cada aluno fez os trechos da história digitados e copiados e montou seu próprio livro, colando-os em uma encadernação de papel pardo; - Cília anexa dois cartazes na parede com as seguintes expressões: no primeiro escrito “É duro ser criança” e no segundo “É duro ser criança” - Explora o assunto com os alunos: “A palavra criança lembra o quê, para vocês?” (preenchendo com pincel no cartaz); “Agora, quem aqui, é duro ser criança quando...”(preenche com as respostas dos alunos);
Durante a leitura	Não lê a história	<ul style="list-style-type: none"> - Lê o título, fala sobre a autora e o autor, pede que todos os alunos acompanhem a leitura nos próprios livros, confeccionados e colados sobre as carteiras; - Votação para a escolha da forma de leitura: “você preferem ler silenciosamente ou eu e a Juliana reveze a leitura em voz alta?” - Forma de leitura escolhida pelas crianças: oral feita por mim e pela Cília;
Após a leitura	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta interpretativa oral: “O que vocês acharam da história? O que, por exemplo, vocês aprenderam?” - Ouve atentamente as respostas. Repete as respostas e pergunta: “O que vocês acham ‘imaginação’ dele?” - Faz um exercício, nas palavras de Cília “desafio” “uma pesquisa”: ela modifica as expressões de frases retiradas do livro e pede que os alunos encontrem no texto a que se refere a frase modificada e faz referência

		<p>ntido permanece) – por exemplo: no livro ‘...porque astronauta não chora’ ou ‘Meu pai ia ficar uma fera’ ou ‘mães não entendem os ‘nativos’ e Cília escreve no quadro de ‘Porque homem não chora’; ‘Meu pai ia ficar uma fera’; ‘mães não sabem nada’; ‘índios’.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Discussão em torno do exercício; – Ilustrações: mostra e pergunta “Quem tem uma mãe parecida com a do personagem da história?” – Explora as fotografias das crianças que tinham (mesmas fotos do ano anterior, mas ampliadas e coladas em cartazes)
--	--	---

As diversas auto-reflexões realizadas em conjunto, no bojo do processo de conscientização, proporcionou tomadas de decisões e conferiu suporte para a transformação no fazer pedagógico da professora. Antes da pesquisa, Cília era uma profissional politizada e consciente de muitos processos de dominação enfraquecedores. No entanto, a ela faltavam momentos de auto-avaliação em que fosse possível, por meio dos subsídios de leituras fortalecedoras, não só perceber suas falhas, como, sobretudo, mudar suas ações práticas relativas à leitura escolar.

Dessa maneira, ao focalizar os sistemas abertos para a ação transformadora, o que se deu tanto nas tensões e contradições no interior da prática da professora, foi possível delinear um primeiro foco para a mudança.

4.2.2. Felizes para sempre?

Quer final mais tradicional na literatura clássica do que “E viveram felizes para sempre” ou “E eles foram felizes para sempre”? Algumas práticas de pesquisa de campo não estão longe deste desfecho, uma vez que, em algumas delas, o pesquisador esconde-se atrás de uma objetividade/impeccabilidade, que é em si mesma ilusória. É como se, após meses e meses de contato, de interação, de troca com os participantes da pesquisa, este pesquisador se sentasse frente ao computador e assumisse uma identidade distanciada, com uma pretensa neutralidade.

Ao adotar os princípios da Conscientização Lingüística Crítica, foi possível o desenvolvimento de uma pesquisa, de fato, colaborativa, especialmente no que se refere a transformações, ainda que sutis, no interior do espaço escolar. No decorrer deste processo de conscientização, considere os conhecimentos prévios da professora participante da pesquisa, como também tive espaço suficiente para propor novas maneiras de ‘ler’ o mundo, novos modos de ler os livros infantis. Professora e pesquisadora estiveram engajadas em um processo de transformação no bojo de uma relação baseada na ética, na defesa e no fortalecimento, em outras palavras, de uma pesquisa ‘sobre, para e com’ o sujeito pesquisado.

A leitura passou, então, a ser muito mais que um mero exercício baseado na decodificação de signos; a leitura passou a ser compreendida como uma prática social que remete a outros textos⁶ e a outras leituras.

5. Para finalizar

Desse modo, acredito que o processo de conscientização crítica, não só da linguagem, como do mundo e de suas relações, foi algo real e significativo na prática da professora. Diversos foram os momentos em que presenciei as mudanças de Cília em suas aulas de leitura e fora delas. Mudanças essas, muitas vezes, calcadas em posturas mais fortalecidas no que concerne ao seu papel, enquanto professora, diante dos livros infantis, enquanto estudante e, até mesmo, enquanto mulher e cidadã.

Cília percebeu a importância do ato de ler por parte dos alunos, um ato que pode e deve ser compartilhado com o professor, não porque este saiba mais que o estudante ou porque ele detenha, sob uma ótica ideológica, a leitura autorizada. Foi possível perceber que o papel do professor é contribuir para a construção de outras leituras, inclusive de leituras opositivas e emancipatórias. Creio, portanto, que Cília

⁶ Considero texto aqui no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 1986) como produto da criação ideológica e da enunciação, envolvendo todos os processos de interação, escritos ou falados, nos contextos histórico, social e cultural.

abriu seu 'baú literário' no sentido literal e figurativo: ela conferiu mais atenção à leitura literária em sala de aula, bem como abriu os horizontes acerca de sua própria prática de leitura.

Optar por prática de conformação ou por práticas emancipatórias é escolher os momentos e as situações adequadas para se engajar em lutas em prol da transformação. Lutar não significa utilizar armamentos materiais ou sair destruindo tudo o que já existe estabelecido. Significa, sobretudo, após reconhecer os mecanismos de exploração ideológicos, questioná-los e propor novas combinações, novos mecanismos. Como Ivanic (1997) ressalta, movimentar-se da consciência passiva exige escolhas que nem sempre são fáceis ou viáveis. Contestar os discursos ideológicos vigentes requer a coragem de arriscar e a solidariedade para quem ocupa a posição subordinada nas relações de poder. Espero que esta pesquisa tenha contribuído para despertar essa auto-reflexão acerca do 'meu' (meu, de cada um) lugar na corrente da transformação.

Referências Bibliográficas

- ARONOWITZ, S & GIROUX, H. 1987. *Education under siege*. London, Routledge & Kegan Paul.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMTPON, M. B. H. & RICHARDSON, K. 1992. *Researching language: issues of power and method*. London, Routledge.
- CLARK, R. et alli. 1991. *Critical language awareness: towards critical alternatives*. *Language and Educations* 5, 41-54.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical discourse analysis*. London and New York, Longman.
- _____. 1992a. *Critical language awareness*. London, Longman.
- FREIRE, P. 1997. *A pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, São Paulo, Paz e Terra.
- _____. 1998. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água.
- _____. 1982. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (org.) *Leituras do Brasil*. ALB. Campinas, Mercado de Letras.
- GIEVE S. & MAGALHÃES I. 1994. On Empowerment. In: Crile Occasional Report: Power, Ethics and Validity. Edited by S. Gieve, Lancaster University & I. Magalhães, Universidade de Brasília.
- GIROUX, H. 1997. *Pedagogy and the politics of hope*. EUA/ Colorado e UK, Westview Press.
- IVANIC, R. 1997. *Writing and identity*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins publishing company.
- LEAL, Maria C. D. 1998. Critical language awareness in the teaching of portuguese. In: *Language awareness, Great Britain*, 7 (1): 1-8.
- RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.) *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Ed. Plano: p. 203-220, 2002.
- SILVA, Ezequiel T. 1991. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática.
- STEPHENS, J. 1996. *Language and ideology in children's fiction*. 2. ed. London and New York, Longman.

Referência bibliográfica do livro infantil:

- REGINO, Maria de. 1998. *É duro ser criança*. Coleção Cogumelo. São Paulo, Harbra.

