

Professare

REVISTA

Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIARP – quadrimestral

Revista Professare, Caçador, v. 4, nº 1, 2015



PROFESSARE

Periódico Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V.4, N.1 (6) 2015

Editor:
Ludimar Pegoraro

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio
do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
V.4, N.1 (6), Caçador (SC): UNIARP, 2015.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão online): 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional -
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© PROFESSARE. Proibida a reprodução parcial ou total por qual-
quer meio de impressão - em forma idêntica, resumida ou modifica-
da, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma - sem a devida
autorização do editor.

EXPEDIENTE

Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP

Reitor

Adelcio Machado dos Santos

Vice-Reitor Acadêmico

Anderson Antonio Mattos Martins

Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Paulo Cezar de Campos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Ludimar Pegoraro

Editor

Ludimar Pegoraro

Editores Associados

Ezequiel Theodoro da Silva, Joel Haroldo Baade, Marialva Moog Pinto, Mariângela Kraemer Lenz Ziede

Editor Executivo

Joel Haroldo Baade

Conselho Editorial

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo-UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil) Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS,

Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidad de La Empresa-UDE, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana-ULAT, Bolívia), Ivan Dagoberto Faoro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha) Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Porto Alegre, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil) Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

Comissão Científica ad hoc

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms -Instituto Federal de Santa Catarina,Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, URI, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia,Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidad de La

Empresa-UDE, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana-ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivan Dagoberto Faoro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp), Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios-FAK, Maranguape, CE, Brasil), Mauricio Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms- Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms-Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms- Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-Uniarp, Caçador, SC, Brasil) Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio GrandedoSul-UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

Capa

Clayton Santos

Organização, projeto e diagramação

Edições Leitura Crítica

Apoio à Editoria Executiva

Ezequiel Theodoro da Silva

Divulgação, Secretaria da Revista

Gisele Santana de Moraes Segatto

Rua General Antonio Sampaio, 30

Centro

CEP: 89.500-000 Caçador, SC

Fone: (049) 3561-62.88, das 14:00 às 22:00 h

E-mail - mestradointer@uniarp.edu.br

Ficha Catalográfica

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

Preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)

Joel Haroldo Baade, Ezequiel Theodoro da Silva

Indexada no

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)

Permuta, assinatura e venda

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp

Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692

Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro

CEP: 89.500-000 Caçador, SC, Brasil

Tel: (49) 3561-6200 / 3561-6282

Fax: (49) 3561-6200

E-mail - celia@uniarp.edu.br

<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta!

Exchange requested

Se solicita canje

Man bitted um Austeusch

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| EDITORIAL | 9 |
| <i>Ludimar Pegoraro</i> | |
| ENTREVISTA | 15 |
| <i>Ricardo Azevedo</i> | |
| ARTIGOS | |
| Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales | 23 |
| <i>Carolina Cuesta</i> | |
| Plebiscito de destituição, aperfeiçoamento da democracia | 41 |
| <i>Luciano I. de Castro</i> | |
| Turismo pedagógico: uma alternativa para integração curricular ... | 85 |
| <i>Helen Rodrigues Cardoso, Maria de Lourdes Soares Gattiboni</i> | |
| O blog e suas potencialidades para a prática da leitura | 111 |
| <i>Silvio Profirio da Silva</i> | |
| Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação em leitura ... | 117 |
| <i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> | |
| Jogar e brincar nos anos iniciais: uma abordagem lúdica | 131 |
| <i>Fernanda dos Santos Formentin</i> | |
| Inclusão digital na terceira idade | 151 |
| <i>Adelcio Machado dos Santos, Danilo Erhardt, Sandra Mara Bragagnolo</i> | |
| RESENHAS | |
| Obra: Pedagogia Profana | 163 |
| <i>Michele Porfírio da Silva</i> | |
| Formação de leitores: literatura e prazer | 165 |
| <i>Fernanda Maria Macahiba Massagardi</i> | |

EDITORIAL

Este é, com certeza, um número muito especial da **REVISTA PROFESSARE**, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Isto porque o veículo sofreu importantes transformações: a periodicidade passou de semestral para quadrimestral e, além da versão eletrônica, a revista apresenta a partir de agora o seu suporte impresso. Ao editorial e aos artigos acadêmicos se somam resenhas e entrevista ou depoimento, diversificando e enriquecendo as seções. E, talvez o mais importante, isto tudo ocorre no primeiro ano de funcionamento do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade - *stricto sensu* - recomendado pela CAPES.

Em qualquer tempo e sob quaisquer circunstâncias, a produção bibliográfica de qualidade é sempre desafiadora. Apontar através de textos os diferentes contextos não é tarefa das mais fáceis. Entre outras exigências, esse trabalho demanda tempo, dedicação e habilidades para discutir, através da reflexão e análise, questões que sejam significativas à existência humana e que de fato justifiquem a presença e o valor desses textos num determinado contexto.

Com o advento da globalização neoliberal e, por consequência, da mercantilização, presente também no campo da educação, procura-se muito mais a quantidade do que a qualidade. Os processos avaliativos institucionais, em virtude dos critérios baixados pelas agências avaliadoras reguladoras, pressionam os cursos a “publicarem e publicarem e publicarem”; dessa forma, muitos textos e relatórios, por atenderem a critérios quantitativos, atendem tão somente a pontuações no currículo dos pesquisadores.

Dentro desse universo desenfreado de publicações seguidas de pontuações, a Revista Professare procura conquistar o seu espaço e a sua qualificação não só como “mais uma” revista, mas como resultado de trabalhos que demonstrem a pertinência social dos textos selecionados por avaliações aos pares e por decisões editoriais coerentes, com pé nas necessidades da realidade social. Nesse sentido, a constante preocupação com os conteúdos decorrentes do escrever/publicar e com a constante excelência acadêmica é o principal pressuposto que orienta todas as fases das nossas edições.

Não há como negar que, a partir da globalização, o universo social, envolvendo aqui a economia, as finanças, a tecnologia, as comunicações, a cultura, a religião, entre outros, vem sendo velozmente reconfigurado. Nesse sentido e neste tempo, cabe enfatizar que vivemos um desafio peculiar voltado à necessidade de nos mantermos atentos e alertas aos fenômenos *locais* para não sermos absorvidos pelos fenômenos *globais*. Mesmo existindo uma pesada demanda por publicações, os nossos textos precisam focar e discutir as identidades locais, regionais e nacionais, tornando-as visíveis e inteligíveis a outros olhares. Esta é, sem dúvida, uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, uma maneira de confrontar a lógica avassaladora – e muitas vezes aculturadora – dos fenômenos da globalidade. Escrever e publicar, portanto, são formas de registrarmos a nossa história e fortalecermos as nossas identidades institucionais, neste caso, a identidade das universidades situadas em espaços geográficos específicos. Ainda que o significado etimológico da palavra universidade signifique “universalidade”, ela se apresenta como uma instituição responsável pelo desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento local através de diferentes iniciativas, como os programas que oferece, os eventos que promove, as intervenções que propõe, etc.

O binômio escrever/publicar nos remete ainda para a ação pesquisadora de intersubjetividade ativa, convocada para o debate em torno de determinados temas, traduzindo para o nosso tempo/espaço a originalidade das ideias e expressando, de maneira própria e no contexto de cada texto, o que outros em outros contextos disseram e aquilo que eu tenho a dizer a partir do meu contexto. O escrever constitui um princípio da pesquisa e não somente uma fase ou uma consequência da mesma. Escreve-se para pensar descortinando novos horizontes do local que, sendo tecido na publicação, se direciona às tendências globais, pois assim se torna possível a comparação da minha realidade com outras realidades, o que remete para o verdadeiro sentido da universalidade.

Os espaços virtuais constituem o novo espaço/tempo da comunicação e da informação, gerando, através da tecnologia eletrônica, um espaço/tempo global e de pouca duração. Esse novo universo virtual reúne e expande uma intensa troca de mensagens naquilo que McLuhan chamou de “aldeia global”; assim, através da internet, os novos recursos dinamizam a comunicação de muitos para

muitos, possibilitando a socialização de diferentes tipos de informação cumprindo diferentes finalidades, que incluem logicamente, aquelas de natureza pedagógica, acadêmica e científica oriundas da universidade.

A universidade tem sua origem na Idade Média; ela é uma das instituições mais significativas e representativas da humanidade. Embora tenha passado por profundas transformações ao longo da história, é no atual contexto do mundo globalizado que a universidade sofre uma dura crise enquanto modelo e funcionalidade. A internacionalização institucional através da produção e circulação de conhecimentos constitui um dos seus principais desafios. Nesse sentido, para estruturar a excelência acadêmica, é fundamental que o tripé norteador das políticas da universidade - ensino, pesquisa e extensão - esteja no plano de uma instituição criadora de bens públicos sob a forma de conhecimentos – é exatamente assim que a instituição responde pela sua significação e importância social. Não desmerecendo os projetos e os trabalhos de extensão, a pesquisa e o ensino são os pilares essenciais e indispensáveis para se erigir uma universidade de excelência. A universidade necessita explorar a velocidade da informação, o avanço da tecnologia e a complexidade do conhecimento, tendo no horizonte os patamares de excelência. As pesquisas voltadas à produção de novos conhecimentos, capazes de levar a novas configurações sociais (mais democráticas, mais saudáveis, etc.), precisam ser incentivadas pelas universidades, pois é de conhecimento público (acessível, pertinente, socialmente válido) que todas as grandes universidades, sejam elas “locais”, nacionais ou internacionais, expressam ações qualificadas de pós-graduação. Logo, se uma universidade quiser olhar para o futuro, ela não poderá afastar-se desse caminho, desse propósito. Os espaços de pesquisa precisam ser construídos segundo critérios de abrangência, complexidade e sofisticação, para a marca da universidade fique cada vez mais enraizada e motive o reconhecimento público. Tomando a sociedade como referência ou parâmetro, as universidades, ainda que submetidas às dinâmicas de interdependência global, necessitam atender às expectativas regionais, viabilizando o desenvolvimento e a divulgação de saberes.

É nesse sentido que a **REVISTA PROFESSARE**, agora na versão impressa e eletrônica, se apresenta como um importante exercício de vida acadêmica e como importante veículo de divulgação, circulação e projeção dos trabalhos realizados na UNIARP, especialmente no

Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade, com duas linhas de pesquisa: Desenvolvimento e Associativismo, e Desenvolvimento, Sociedade e Educação, tendo como referência o seu primeiro ano de funcionamento.

Apresentamos a seguir os trabalhos que compõem a presente edição da **Revista Professare**.

Inicialmente, como primeiro texto da edição, a Revista Professare, realiza **entrevista** com o escritor **Ricardo Azevedo**. Além de destacar a trajetória profissional do entrevistado, indaga sobre questões que envolvem o contexto escolar atual, tanto dos estudantes como dos professores. Em continuidade, o entrevistado discorre sobre suas produções e publicações literárias e, também, contribuições para melhoria da qualidade do ensino escolar brasileiro. O entrevistado ainda tece considerações a respeito da cultura popular brasileira. Perguntado se a cultura tem ou deveria ter lugar na escola brasileira, Ricardo Azevedo sublinha: “não sei de ninguém que esteja satisfeito com a sociedade desigual, desequilibrada e pouco democrática em que infelizmente ainda vivemos. Para mudar esse quadro não adianta discursos ideológicos e retóricas. É preciso dizer como obter uma maior igualdade de oportunidades para todos os brasileiros”.

Atendendo aos objetivos de internacionalização da revista, Carolina Cuesta, através do primeiro artigo **Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Lectura y Escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales**, problematiza e ressignifica conceitos e práticas de leitura e escrita através da recuperação de fontes teóricas que discutem a importância do ensino da língua e da literatura nas atividades pedagógicas desenvolvidas diariamente nas escolas.

Na sequência, Luciano I. de Castro, no segundo artigo, discute o tema **Plebiscito de Destituição, aperfeiçoamento da democracia**. O autor esclarece que o plebiscito de destituição é o procedimento democrático de afastamento definitivo dos cargos que ocupam representantes que, por uma razão ou outra, perderam a confiança do povo que os elegeu. Ele demonstra o que é a eleição de retirada e, retomando sua experiência internacional nos Estados Unidos, discute as vantagens e desvantagens desse procedimento para o sistema político de um país.

No terceiro texto, com a análise intitulada **Turismo Pedagógico: uma alternativa para integração curricular**, as autoras Helen

Rodrigues Cardoso e Maria de Lourdes Soares Gattiboni, põem em prática uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação e buscam entendimentos ou maneiras de fazer com que o turismo pedagógico possa qualificar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a construção de saberes contextualizados e expressivos, com base nos princípios da integração curricular.

Silvio Profirio da Silva, no quarto artigo desta edição, apresenta **O Blog e suas Potencialidades para a Prática da Leitura**. Neste artigo, o autor engendra ideias acerca das potencialidades do blog para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, revendo e discutindo brevemente a literatura sobre o assunto. Foca, também, o conceito de hipertexto na sua relação com o ato de ler via interatividade, hipertextualidade e multimidialidade. Concluindo, defende a ideia de que os blogs podem, pelas suas características, suscitar novas formas de leitura.

Com o artigo **Uma Pausa para Meditação, ou melhor, para Mediação em Leitura**, Ezequiel Theodoro da Silva, no quinto texto, foca a influência das inovações tecnológicas na esfera da leitura e discute o papel dos agentes culturais mediadores (professor, bibliotecário e família) na formação de leitores críticos e maduros para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

O artigo seguinte, da autora Fernanda dos Santos Formentin, intitula-se **Jogar e Brincar nos Anos Iniciais: uma abordagem lúdica**. Este trabalho se configura como um estudo que visa verificar se o fazer lúdico e o fazer pedagógico, tão presentes em sala de aula, são diferenciados ou se se completam, levando em consideração que ambos, muitas vezes, possuem objetivos distintos.

Em **Inclusão Digital para Terceira Idade**, sétimo artigo desta edição, Adelcio Machado dos Santos, Danilo Erhardt e Sandra Mara Bragagnolo analisam a importância do uso das tecnologias como processo de interação social, neste caso específico, por pessoas da terceira idade.

Na perspectiva da qualificação das publicações da Revista *Professare*, além da entrevista já mencionada como primeiro texto, inserimos também a divulgação de resenhas. Assim, Michele Porfirio da Silva, em sua resenha, discute ideias tecidas no livro **Pedagogia Profana**, de Jorge Larrosa. Para a autora, Larrosa deixa claro, nessa obra, a sua posição a respeito da autonomia do sujeito, defendendo

que a educação se apresenta como um processo de alteridade, isto é, “o aluno é o Outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma autodefesa”. Ainda na seção de resenhas, Fernanda Maria Macahiba Massagardi, com o trabalho **Formação de Leitores: literatura e prazer**, analisa a obra de Ilian Brenman, *Através da vidraça da escola: formando novos leitores*. Nas suas análises sobre a obra, a autora destaca que o “livro propõe reflexões significativas a partir de exemplos práticos fundamentados em uma teoria que argumenta de maneira intensa a questão da formação do leitor através do gosto e prazer e não da obrigação”.

Ao publicarmos mais esta edição da Revista *Professare*, entendemos que ela cumpre com os seus objetivos, apresentando-se, por isso mesmo, como um significativo veículo de divulgação de saberes. Agradecemos aos autores e colaboradores que, como nós, acreditam na transformação, para melhor, da sociedade brasileira.

Desejamos aos leitores uma ótima leitura e que os trabalhos aqui apresentado sejam estímulos para outras reflexões e pesquisas!

Ludimar Pegoraro
Editor

ENTREVISTA COM RICARDO AZEVEDO

Realizada em 08 de junho de 2015

Ricardo, qual a sua percepção a respeito da educação brasileira escolarizada na atualidade? É uma visão positiva, negativa? Por que?

Preciso dizer que não sou um especialista em educação. Sou escritor e desenhista, trabalho há muitos anos com livros, tenho dado palestras para professores (principalmente sobre o uso da literatura na escola), quando posso tenho ido a escolas para conversar com leitores, mas, naturalmente, minha visão é restrita à minha experiência pessoal. Sinto que nossa educação, seja na escola pública, seja na escola particular, enfrenta muitos problemas. A meu ver, a escola, para além de fornecer informações, deveria ser um espaço que possibilitasse o desenvolvimento da capacidade de pensar, da criatividade, da expressividade e da sociabilidade do estudante, mas, ao mesmo tempo, num outro plano, deveria ser o espaço que integrasse o estudante às questões de sua sociedade e o preparasse para ter ideias, ou embriões de ideias, capazes de um dia aprimorar sua sociedade e sua cultura. Não creio que a escola esteja fazendo isso. Quero ressaltar o seguinte: a meu ver, a escola precisa trazer em sua estrutura uma necessária contradição: preparar os estudantes para viver na sociedade, e concomitantemente, criticar essa mesma sociedade. Neste sentido, a literatura pode ser um instrumento fundamental de desenvolvimento do pensamento crítico pois ela trabalha com ficção e é preciso desenvolver hipóteses e utopias, ou seja, ficção e imaginação, para que a sociedade seja aprimorada. Repare que as boas escolas que conhecemos, tanto públicas como privadas, costumam ter diretores e coordenadores conscientes dessa vital contradição.

A mesma pergunta vai para a sua impressão sobre os professores das escolas públicas... como você os vê? Acha que são vilões ou heróis?

Não colocaria a questão nesses termos. A escola é uma representação e uma expressão de algo maior, a sociedade como um todo. Pergunto: a sociedade quer de fato ter boas escolas? A sociedade quer de fato formar alunos criativos que saibam pensar e tenham pensamento crítico? Tenho dúvidas até porque, note-se, alunos assim vão colocar imediatamente em discussão a própria sociedade. A sociedade deseja isso? Se desejasse, teríamos escolas melhores e professores mais bem formados, cheios de autoestima, prestigiados e bem remunerados. Vale lembrar: é papel da escola formar estudantes que conheçam os extraordinários avanços civilizatórios da modernidade, mas também suas inúmeras contradições. Que tenham acesso, com profundidade, à multifacetada cultura de nosso país. Que estejam conscientes das evidentes desigualdades de nossa sociedade (por serem imorais e injustificáveis, elas costumam deixar nossas crianças e jovens confusos e céticos), entre outros pontos.

E ainda que sejam levados a compreender que não são a plateia, mas sim os protagonistas do futuro e que, na escola, estão se preparando para construí-lo e ressignificá-lo.

Você, especificamente, estudou em escola pública ou privada? Acha que a sua escola cumpriu o papel de lhe educar? Afinal, essencialmente, o que mudou com o tempo, o que piorou ou melhorou?

Estudei numa escola particular, na época considerada muito boa. Na minha opinião, não era boa pois sua pretensão era meramente formar técnicos e consumidores para trabalhar nas empresas, gente sem qualquer pensamento crítico, despolitizada, sem formação humanista, em suma, analfabetos políticos e culturais. Minha sorte foi que tive em casa um ambiente diferente com acesso a livros, à cultura, inclusive a brasileira, e a discussões sobre política.

Para além das suas contribuições literárias, sabemos que você tem se preocupado com a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Conte um pouco de onde nasce ou se origina esse tipo de preocupação e o que exatamente ou mais intensamente você vem focando nas suas reflexões e críticas.

Publiquei meu primeiro livro em 1980 e este, assim como os que vieram depois, começaram a ser adotados em escolas. Passei então a conversar com professores e alunos e logo percebi que a escola, de forma generalizada, confundia livros de ficção com livros didáticos. Um erro crasso, obviamente. Por essa época, comecei a escrever artigos sobre o assunto e, por fim, acabei voltando a estudar. De certa forma, o mestrado e o doutorado que fiz anos depois, nasceram da angústia de, por um lado, sentir a literatura tratada de maneira tão equivocada na escola (e pela sociedade, claro! A escola não passa de um reflexo da sociedade.) E, por outro, a retórica que ouço há mais de 30 anos sobre a “importância de formar novos leitores”. Trata-se de um discurso apenas politicamente correto. Na prática ele tem sido inócuo. Como formar leitores com pais, adultos e professores que raramente são leitores e não sabem utilizar livros em benefício próprio?

De que forma você entende a relação literatura-educação? Como percebe a leitura da literatura nas escolas hoje em dia?

Creio que a literatura, e de maneira mais ampla, a arte, deveriam entrar na escola como o momento precioso da cultura, da criação livre de novos significados, da discussão da metáfora e do discurso subjetivo, da discussão do que seja a própria ficção e de suas raízes antropológicas. Wolfgang Iser fala algo interessante em sua obra *O fictício e o imaginário*: diz ele que quando percebemos que nascemos e estamos no mundo, já temos uns três anos de idade, portanto, pegamos um bonde andando. Quando vamos morrer, tentamos entender alguma coisa, mas aí já é tarde. Em outras palavras, não temos controle cognitivo sobre esses dois pontos cardeais da existência. Para complicar as coisas, entre o nascimento e a morte, envelhecemos, adquirimos experiências e nos modificamos o tempo todo. Trocando em miúdos, não é fácil ser um animal que tem mania de fazer perguntas e de inventar teorias. Para Iser, diante dessa situação complexa o homem fica com buracos internos

formados por questões não resolvidas. Para preencher esses buracos ele, entre outras coisas, faz ficção. Não seria um belo assunto para ser discutido em sala de aula?

Mais recentemente, em 2013, você publicou o livro “Abençoado & danado do samba - um estudo sobre o discurso popular” (SP: Edusp), aprofundando uma reflexão a respeito da cultura popular. Poderia, em linhas gerais, informar as suas principais descobertas oriundas dessa extensa pesquisa.

Quando comecei a publicar meus livros, logo me veio a seguinte questão: o que é escrever para crianças? Há de fato algum discurso especial? Aos poucos, fui percebendo que muito mais do que uma “literatura infantil” – algo até hoje vago para mim e que só faz sentido se pensarmos em mercados ou na organização de classes escolares – o que eu fazia mesmo e ainda faço é uma “literatura popular”. Em outras palavras, tento abordar temas humanos complexos e abrangentes, sempre de forma compartilhável, utilizando para isso uma linguagem clara, acessível e pública. Ao perceber isso, resolvi estudar o que poderia ser considerada uma “literatura” e um “discurso” populares. Como acervo de referência recorri a letras de samba, um extraordinário depósito de discurso popular. Isso me possibilitou aprofundar o estudo sobre um assunto fascinante: a oralidade e suas implicações (e por contraste, a escrita e suas implicações). Dou um exemplo: Creio que a maior proximidade com os recursos da oralidade pode fazer com que o escritor escreva, mais ou menos, como se estivesse falando num contato face-a-face, o que pressupõe que o leitor lerá, mais ou menos, como se estivesse escutando alguém falando à sua frente. Isso significa um monte de coisas. Basta prestar atenção nas escolhas que fazemos quando estamos conversando face-a-face com outra pessoa. No caso do escritor, sua tendência será recorrer a um vocabulário público, claro e compartilhável; usar fórmulas, frases feitas, ditados e epítetos; fugir de explicações e descrições desnecessárias; evitar invenções sintáticas; evitar o discurso complicado; fugir de citações e erudições; optar pela expressão da ação (e não pela descrição da ação); por imagens visualizáveis (fugindo de abstrações e teorizações); preferir a narratividade, ou seja, os enredos lineares e acumulativos com começo, meio e fim; abordar temas passíveis de

serem compreendidos e compartilhados, além de capazes de gerar identificação (ou seja, temas centrados no “nós” no lugar de temas centrados no “eu”) e por aí vai. Note-se a diferença: quem escreve a partir da cultura escrita, escreve como quem escreve e pressupõe um leitor que vai ler em casa, pode lançar mão de outros recursos, uma vez que o leitor terá condições de ler, reler, refletir sobre o que leu, consultar dicionários etc. Tento dizer que estamos diante de duas estratégias e de dois modelos para a construção de discursos: um baseado na escrita e outro na oralidade. Para mim, como escritor, foi muito importante constatar essa diferenciação e perceber que posso optar por um ou por outro. Quem estiver a fim de escrever um livro popular, em tese, deveria optar pelo discurso marcado pela oralidade.

Afinal, a cultura popular tem lugar na escola? Deveria ter?

A cultura popular é uma das fontes mais consistentes e originais das artes e da literatura brasileiras. Basta citar Mário de Andrade, João Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Ariano Suassuna, Heitor Villa-Lobos, Antônio Carlos Jobim, Egberto Gismonti, Portinari, Volpi, Hélio Oiticica e tantos outros artistas cultos que construíram e têm construído parte considerável de suas obras a partir de concepções e procedimentos populares. Ao mesmo tempo, é da cultura do povo que sai o samba, o frevo, a moda de viola, o baião e o rap. É dela que nasce o carnaval. É de sua boca que nascem as gírias – “bárbaro”, “tá legal”, “foi uma roubada”, “pisou na bola” ou “bacana”, por exemplo – e um monte de novas palavras que com o tempo acabam sendo dicionarizadas. É dela ainda que nascem muitas receitas culinárias – quem inventou o nosso pão de queijo? – e ainda um precioso conjunto de formas literárias, considerados tradicionais: contos de encantamento, quadras, ditados, lendas, casos, adivinhas, anedotas, frases feitas, parlendas, trava-línguas, entre outras. Não consigo pensar na cultura brasileira sem incluir essa imensa e riquíssima produção cultural. Infelizmente, a escola tem valorizado pouco tudo isso. Paradoxalmente, quando crianças filhas de pais analfabetos ou pouco alfabetizados – ou mesmo quando adultos na mesma situação – matriculam-se na escola, veem-se imediatamente diante do discurso da cultura oficial, o saber sistemático, erudito, científico, impessoal, marcado pela escrita e

difundido pelas escolas. Segundo tal discurso, fora dele, tudo seria atraso, ignorância e subdesenvolvimento. Dessa forma, os alunos oriundos da cultura popular e oral – a grande maioria da população brasileira – veem-se colocados numa espécie de limbo: são, de um lado, levados a desprezar a si mesmos, seus pais, seus avós, suas tradições, crenças, costumes e estilo de vida, afinal seus parentes não sabem ler nem escrever e desconhecem a gramática, as ciências, a matemática, a História etc.; de outro, sentem dificuldade em se familiarizar ou se identificar com a “verdade” escolar, mais abstrata, impessoal e construída a partir de outros paradigmas e padrões éticos. Creio que se o que se deseja é realmente formar leitores e aprimorar a educação brasileira, seria o caso de conhecer melhor e explorar sistematicamente esse imenso acervo no processo educacional. Ao entrar em contato com um conto de encantamento, uma quadra, um trava-língua ou um dito popular, o estudante, que antes se sentia excluído culturalmente, talvez abra a boca espantado e pense: “Peraí! Mas isso aí os meus pais conhecem! Isso eu já ouvi! Isso faz sentido pra mim! ”. Hoje, essa mesma criança costuma ser levada a ter vergonha de si mesma e de seus próprios pais, que desconhecem tudo o que a escola ensina. Como a maioria das crianças brasileiras tem raízes familiares populares, trazer material popular para a escola é obviamente muito importante, uma verdadeira ponte entre a cultura letrada e a cultura do povo.

Espaço aberto... talvez tenha vontade de fechar com algum aspecto que, quem sabe, tivesse a expectativa de que lhe perguntássemos. Poderá dizer agora, fechando esta entrevista.

Vou concluir com uma obviedade. Não sei de ninguém que esteja satisfeito com a sociedade desigual, desequilibrada e pouco democrática em que infelizmente ainda vivemos. Para mudar esse quadro não adianta discursos ideológicos e retóricas. É preciso dizer como obter uma maior igualdade de oportunidades para todos os brasileiros. Para isso, creio, a sociedade inteira deveria estar convencida de que investir numa Educação que forme jovens com pensamento crítico, bem informados, criativos, expressivos, conhecedores dos problemas de seu país e com cultura humanista. Trata-se de pura vontade política, de um desejo e de uma crença que deveria estar alastrada no imaginário de todos os cidadãos. Dou

um exemplo do que seja essa vontade política: sei que em certos estados norte-americanos, as pessoas que ganham a partir de um certo patamar, tendo filhos ou não, são obrigadas a pagar um imposto especial que vai diretamente para a escola pública. Por que não fazer isso por aqui? O resultado seria bom para todos nós!

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, LECTURA Y ESCRITURA: PROBLEMAS CONCEPTUALES DE SUS ABORDAJES COMO PRÁCTICAS SOCIALES¹

*Teaching of Language and Literature, Reading and Writing:
Conceptual Problems in their Approaches as Social Practices*

Carolina Cuesta²

Recebido em: 08 fev. 2015

Aceito em: 28 jun. 2015

- 1 El presente artículo recupera la exposición realizada los días 6 y 7 de noviembre del 2014 en la ciudad de Bariloche (provincia de Río Negro, Argentina) en el marco de las *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, organizadas por GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación) de la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue de Argentina.
- 2 Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET) y Directora de la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Se especializa en didáctica de la lengua y la literatura con un desarrollo sostenido en líneas de investigación sobre prácticas de lectura y enseñanza de la literatura en el marco de la formación docente. En la actualidad, indaga sobre políticas educativas y trabajo docente, particularmente sobre las relaciones entre los campos de la enseñanza de la lengua, la alfabetización, y la lectura y la escritura en la Argentina. E-mail: carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar.

RESUMEN

La noción de *prácticas* de enseñanza de la lengua y la literatura, también de *prácticas* de lectura y escritura, presenta en la actualidad un lugar preponderante en distintos desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura realizados en la Argentina. Así, tanto en los lineamientos curriculares como en la formación docente inicial y continúa, se ha naturalizado que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura *se planifican*, y que las prácticas de lectura y escritura *se enseñan*. En la presente artículo, problematizaré estas resignificaciones del concepto de *prácticas* mediante una recuperación de algunas de sus fuentes teóricas, es decir de las perspectivas sociales y culturales que lo han acuñado, en procura de retornar a sus aportes como modo de abordaje de la enseñanza y las lecturas y escrituras que se desarrollan en el cotidiano escolar. Dichos abordajes suponen para la formación y el trabajo docente una opción explicativa de las particularidades que asumen la enseñanza de la lengua y la literatura, y las lecturas y escrituras, entendidas como acciones sociales reproducidas y producidas en el marco de la cultura escolar. Desde este recorte, es posible comprender la complejidad del trabajo docente y, con ello, los puntos de partida para las posibilidades de su cambio como objetivo central de la producción de conocimientos en didáctica de la lengua y la literatura.

Palabras claves: Prácticas. Enseñanza. Lectura. Escritura. Formación. Trabajo Docente.

ABSTRACT

The notion of teaching practices of language and literature - also reading and writing practices - has today an important place in various developments of the teaching didactics of language and literature as carried out in Argentina. Thus in the curriculum guidelines and initial teacher training and continued education, it has been set that practices of teaching language and literature are planned, and that the practices of reading and writing are taught. In this article, I problematize those meanings of the concept of practice through the recovery of some theoretical sources, namely social and cultural perspectives that have coined those expressions, seeking to go back to their contributions as a means of addressing reading and writing education in schools. These approaches pose to the teacher's work an explanatory option that

assume the characteristics of teaching of language and literature, and the readings and writings, understood as social actions reproduced and produced as part of school culture. From this point of view, it is possible to understand the complexity of teachers' work and thus, the starting points for the possibilities of its change as a central objective of the production of knowledge about the didactics of language and literature.

Keywords: Practices. Teaching. Reading. Writing. Training. Teaching Work

PROBLEMAS CONCEPTUALES SOBRE LAS PRÁCTICAS COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS SOCIAL Y CULTURAL

Si hiciéramos un somero repaso de distintos autores que suelen ser citados a la hora de definir el concepto de prácticas como modo de abordaje de distintas realidades sociales, no solo en lo concerniente a la enseñanza, la lectura o la escritura, ya sea Michel de Certeau (2000), Roger Chartier (1995; 1998; 1999) o Pierre Bourdieu (1990; 1991; 2001), nos recordarían que refiere a acciones sociales que ya ocurren, y que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de las distintas sociedades y culturas. Importa esta primera y básica distinción ya que la fórmula *enseñar las prácticas* orienta la interpretación hacia acciones que no ocurrirían, que no serían realizadas por los estudiantes, y por ello deberían ser enseñadas. No obstante, *las prácticas* resulta un modo de circunscribir para su estudio ni más ni menos que acciones sociales históricamente reproducidas, pero que al mismo tiempo muestran sus cambios y variaciones.

Al analizar un poco más en detalle el concepto de enseñanza que integra las fórmulas en cuestión, se puede afirmar siguiendo a Geertz (1992) que se trata de uno de los tantos megaconceptos del análisis social. Esto significa que su referencia ya supone *acciones* y, como tales, se dan entre muchos actores y a la vez, en espacios particulares de prefiguración, por ejemplo las instituciones que conforman el sistema educativo de nuestro país.

Asimismo, como señala Bernstein (1993) en su estudio sobre el discurso pedagógico, la enseñanza como acción social siempre es auto-regulada y regulatoria en múltiples aspectos: corporales, morales, cognoscitivos, ideológicos, por nombrar algunos. Por lo general, cada

perspectiva didáctica parte de la afirmación de un estado anterior de la enseñanza que no solamente no obtendría “buenos resultados” respecto del conocimiento, sino que además “limitaría” a los estudiantes, ya que, por nombrar algunos de sus principios más divulgados, no los dejaría “desarrollarse en sus competencias lectoras”, “construir significados” o “experimentar sus subjetividades”. Sin embargo, estos principios sobre la liberación de los estudiantes de aquello que los sometería son en sí mismos regulaciones. Es decir, que discutir y tomar posición respecto de unas regulaciones sobre otras no significa que quiméricamente desaparezcan, o que unas sean más buenas que otras. De ese modo, pongamos el caso de las prácticas de lectura y escritura, cada línea didáctica intenta persuadir respecto de sus capacidades para ir “más allá de la escuela”³, porque sus propuestas conseguirían hacer del aula un espacio donde se leerá y escribirá como “verdaderamente” se lo hace “por fuera de la escuela”. Y, por ende, como “necesitan” los alumnos. Se trata de una propensión a neutralizar la enseñanza en tanto acción social y en especial localizada en las instituciones educativas, es decir en la creencia de que “cuanto más se distinga la orientación didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura de sus históricas actividades regulatorias, mejor será”. Sin embargo, la fantasía de la desregulación de las prácticas de enseñanza, de lectura y de escritura, además de ocultar un reemplazo de regulaciones, supone cosificarlas, pues las acciones sociales no se aíslan ni se modifican en nombre de las teorías con las que se las explican, sino que están allí para ser comprendidas en sus lógicas. Sobre este problema señala Bourdieu en *El sentido práctico*:

Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada. El análisis de los diferentes aspectos, por lo demás estrechamente interdependientes, de lo que puede llamarse el efecto de teorización (sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los principios de producción por

3 De hecho, el “más allá de la escuela”, o “más allá de lo escolar”, viene presentándose como fundamento y en algunos casos contenido para la formación docente en distintos programas de cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura, tanto de universidades como de Institutos de Formación Docente de la Argentina.

el sistema de los productos, etc.) hace aparecer, en negativo, algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica (1991: 145).

Bourdieu construye una tríada interesante: de prácticas sociales recorta *sentido práctico* y de allí *la lógica de las prácticas*. A la vez que permite escapar de las complejidades de la noción de *habitus*, categoría que también ha sufrido procesos de naturalización porque suele ser utilizada en los análisis didácticos como “causa” de lo que “funciona mal” en la educación, o como “hábito”, y no como la realización de la *estructura estructurante de y en* las acciones sociales, que posibilita explicar por qué, justamente en sentido social, los sujetos actúan como actúan. Dicha utilización didáctica de la noción de *habitus* como lo incorrecto, volviendo a la cita de Bourdieu, muestra una posición que se concentra en los productos y no en las condiciones de producción haciendo aparecer en negativo algunas propiedades de las prácticas⁴.

4 En este sentido, cabe en este punto la necesidad de realizar una serie de aclaraciones respecto de los desarrollos específicos que hace Bourdieu sobre las prácticas lingüísticas en sus teorizaciones sobre el campo lingüístico (Bourdieu, 2001). Seguramente, sus motivos se emparentan con los debates que sostuvo con Bernstein (1993: 15), ya que al recortar su mirada en aquello que se reproduce y el modo en que lo hace, en procura de desmontar las relaciones estructurales entre lenguaje y poder, por momentos asfixia las posibilidades de entender “la lógica de esas prácticas” de otra manera que no sea, justamente, en negativo. Al contrario de lo que plantea en *El sentido práctico* (1991). Por ejemplo, todos los planteos de Bourdieu sobre el “discurso ritual” y los “rituales de la institución” (2001: 67-86) que se presentan tan específicos para pensar la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas parecieran sobreentender que esa ritualización deviene en una especie de ejercicio casi “impúdico” de poder, si vale el término. Porque, y para formularlo de una manera sencilla, sin “discurso ritualizado” o “sin rito de institución” no hay educación entendida como un proceso de institucionalización que se vuelve crucial en las vidas de las personas para asumir lugares de ventaja o desventaja en el juego social. De hecho esta última premisa atraviesa todos los trabajos de Bourdieu, el mismo *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos* (2001), cuando describe y explica las cotizaciones de la “lengua legítima” en el mercado lingüístico. Igualmente, pensamos que sus argumentaciones sobre el “poder mágico del discurso ritual”, sus “formas eufemizadas”, que hasta detalla en aspectos retóricos específicos, son puntos de partida

Así, hallamos en programas de cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura afirmaciones del tipo “las prácticas de lectura habituales” o “tradiciones e innovaciones en la práctica de escritura en Argentina”, haciendo aparecer en negativo “habituales” y “tradiciones”, cuando toda práctica social por definición es habitual y se enmarca en tradiciones. Es por ello, que Elsie Rockwell (2009) resitúa la noción de prácticas específicamente en el espacio educativo:

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas. (...) Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios [la etnografía] permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (Rockwell, 2009: 34-35).

En las comparaciones y contrastes entre los archivos oficiales de la gestión escolar y otras fuentes, el investigador produce esos actos de imaginación para leer *lo no explícito*, lo que está *debajo* o *al lado de* la norma⁵. Es el caso de la reconstrucción de las prácticas que ciertas normativas han prohibido, en el juego de una lectura contraria a lo que proscriben, o el de la observación de la materialidad de los textos y no

para análisis localizados en “las fuerzas performativas” que motorizan la enseñanza de la lengua (también de la literatura) en las instituciones educativas.

- 5 Se trata de otras escrituras que hacen a la cultura escolar y que pueden ser halladas en archivos locales, a saber: actas de procesos judiciales escolares, cartas de la comunidad, peticiones a las autoridades, testimonios de conflictos, como también, relatos autobiográficos, cuadernos, exámenes, fotografías, dibujos, planos arquitectónicos e inventarios escolares, las estadísticas de las cantidades de alumnos y alumnas, directivos, ayudantes y docentes, expedientes federales y estatales que contienen los oficios de las autoridades locales que completan el “acervo para imaginarnos las vidas en el aula” (Rockwell, 2009: 167).

solamente la de su contenido⁶. Las búsquedas de esas huellas de las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, ocultadas en la historia también pueden ser encontradas en los mismos discursos que suponen, en sus retóricas y elipsis, porque habilitan hipótesis respecto de cómo algunas de esas prácticas dejan de ser descritas y fundamentadas cuando sufren procesos de normalización y naturalización.

Vuelvo a algunos fragmentos de la cita de Rockwell: “Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios” es posible “responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas”. Entonces las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, nunca se “diseñan ni perfeccionan”, no son “planificaciones de clases” ni “secuencias didácticas” en sí mismas, no “están ausentes” o “deben ser promovidas” (caso lectura y escritura), sino que son acciones sociales históricas que se reproducen y producen, es decir se resignifican en las escuelas y a lo largo del tiempo; en contrapunto con coyunturas que, en algunos casos, llegan a resemantizar algunos de los sentidos que las motorizan. En otras palabras, hay un problema en la investigación didáctica y sus orientaciones para la formación docente cuando se homologan prácticas conservadas con formas “tradicionales” de la cultura escolar y que, por ende, son las formas que se proponen “superar” en nombre del “cambio” o la “innovación”. Porque cualquier línea pedagógica o didáctica debería efectuar ejercicios de validación de sus propios desarrollos, no solamente para reconocer sus problemas conceptuales, sino para que atendieran a las siguientes preguntas de las que sí deberían partir cualquier postulado o propuesta sobre la formación docente: “¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (Rockwell, 2009: 29).

6 Por ejemplo, los pasajes de los documentos oficiales escritos en manuscrita firmados por los docentes a los formatos impresos llenados por los directivos hablan de capas de historicidad que ofrecen modos de entender las prácticas educativas en distintos cortes sincrónicos sumados al constante crecimiento del aparato burocrático escolar (Rockwell, 2009: 168).

Pensar el trabajo docente en términos de *la lógica de las prácticas* -y no de *habitus* o de “tradiciones equivocadas”- permite observar el punto de vista de los actores de las prácticas y no estereotipar, principalmente, a los docentes al modo de: “Tal profesora hace cuestionarios por su *habitus* y, por ello también enseña los clásicos”, “como se formó en el estructuralismo es tradicional, lo que la lleva a enseñar gramática”. De nuevo, estas afirmaciones apelan a una idea estereotipada de “concepciones cristalizadas y perimidas”⁷ de la enseñanza, que preexistirían a los sujetos y que “desde fuera” los conducirían a efectuar determinados actos, como si fuesen sus “causas” externas. Por el contrario, abordar esas acciones sociales hipotéticas como prácticas, y más aún, desde la lógica de las prácticas, implica en palabras de Bourdieu, reconocer: ...“*eso de lo que se trata*, principio de pertinencia implícito y práctico”, y cómo “el sentido práctico *selecciona* ciertos objetos o ciertos actos y, de esta forma, algunos de sus aspectos”, porque “reteniendo aquellos con los que hay que hacer en la situación considerada, o tratando como equivalentes unos objetos o unas situaciones diferentes, distingue propiedades que son pertinentes y otras que no lo son” (Bourdieu, 1991: 151).

Por ello, a la pregunta acerca de cómo se está entendiendo el concepto de *prácticas* de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura, en la formación y el trabajo docente se le debe agregar otra: de qué manera se accede a ellas y qué se estudia de ellas. Todos los trabajos de metodología de la investigación en ciencias sociales recuerdan constantemente que cuando se opta al menos por un punto de partida propio de las líneas cualitativas, en este caso decir que se estudiará la enseñanza, las prácticas y no “los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de la lengua materna”, ningún dato recolectado reflejará de manera directa la realidad. Para precisar: ningún relato o comentario de docente o alumno conseguido con la técnica cualitativa que fuese reflejará algo que ocurriría en una especie de realidad fáctica. Lo que sí hará es habilitar un acceso a un entramado de significaciones que estructuran y reestructuran, coyuntural y circunstanciadamente, las acciones sociales. A su vez, las recurrencias de significados, es decir las creencias, convicciones que se reiteran de manera similar

7 Ver nota 3.

como orientadores de las prácticas, se cargan de mayor validez cuando documentadas en los decires de docentes y alumnos vuelven a armar nuevos arcos recursivos con otras fuentes. Por ejemplo, la repetición de las convicciones de que “se debe enseñar a comprender textos”, o “se deben enseñar las prácticas de lectura y escritura”, también se reiteran en lineamientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura elaborados por especialistas. No obstante, la relación de dichas orientaciones didácticas con las prácticas no es refleja, sino que supone una serie de recreaciones, reinterpretaciones que en algunos casos se vuelven disruptivas de la creencia y potenciales de cambio educativo. Me detendré en este punto.

PRÁCTICAS SOCIALES, PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y CAMBIO

Al recurrir a otro clásico de la investigación antropológica como lo es Marshall Sahlins se puede recordar que, en definitiva, aquello que hace a las acciones sociales es la *producción de significado* y que allí anida la posibilidad de entender el *cambio* en su sentido social, cultural e histórico:

...voluntaria o involuntariamente –parafraseo a Marc Bloch– los viejos nombres que están todavía en los labios de todos adquieren connotaciones que se encuentran lejos de su significado original. Este es uno de los procesos históricos que denominaré “la revaloración funcional de las categorías”. (...) Al actuar desde perspectivas diferentes, y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los individuos llegan a diferentes conclusiones y las sociedades elaboran consensos diferentes. La comunicación social constituye tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo (Sahlins, 2008: 10-11).

Si a la hora de objetivar sus interpretaciones de las cosas, las referencias, los actores las volvemos a significar de una manera distinta a las categorías antes utilizadas por las sociedades, acción para la que “...la metáfora, la analogía, la abstracción, la especialización: todos los tipos de improvisaciones semánticas son inherentes a la actualización cotidiana de la cultura con la posibilidad de hacerse generales o unánimes por su aceptación sociológica en el orden vigente” (Sahlins, 2008:11); las zonas de los dichos de

docentes y alumnos que condensan significados compartidos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, creo que pueden ser leídas en esas claves interpretativas. Pareciera que, también siguiendo con Sahlins, algo ocurre en la “realidad” del aula en tanto los significados irrumpen con una marca de un yo testigo y protagonista del hecho educativo, de esas prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura. No obstante, como explica Sahlins no se tiene la ventaja de nombrar a la cosas realmente como son, de hecho ya señalé que no adscribo a esa ilusión realista, sino que los nuevos modos de nombrar pueden darse en tanto sean inteligibles, en tanto “el viejo sistema se proyecta hacia el futuro en sus nuevas formas” (2008: 12). Volviendo a los ejemplos anteriores si se reitera en las prácticas de enseñanza la opción por los clásicos del canon escolar o la gramática, se tratará de localizar su inteligibilidad para sus actores, su carácter de *viejo sistema* recreado en *nuevas formas*, es decir, cómo adquieren sentido y valor en las coyunturas de las políticas curriculares y del trabajo docente actuales⁸. No se trata de convalidar dichas opciones en una especie de celebración de la reproducción de las tradiciones, sino de comprenderlas y estudiarlas, en términos de Sahlins, como *revaloraciones funcionales* propias de la producción social del significado, que aunque siempre *puesto en riesgo*, muestran su historicidad estructural. Se trata de estudiar esas prácticas y lo que sus actores tienen para decir de ellas a modo de una sociología *situacional*, siguiendo con Sahlins, en la que el *cambio* no puede dejar de ser entendido sin la consideración de una *estructura de la coyuntura*.

Si tomamos otro ejemplo para avanzar sobre el carácter coyuntural de las prácticas, y que va a contrapelo de los anteriores, seguramente hay un cambio cuando varios docentes dicen que apuestan a literatura para “lograr algo” con sus alumnos frente a realizaciones de significado estructurales-históricas que, al revés, ponen al ruedo significados que objetivan a los estudiantes como “incapaces” de

8 En este sentido resultan relevantes distintos relatos o registros de clase en los que la gramática se resignifica desde el punto de vista de los estudiantes (Cuesta, 2011), lo mismo algunos clásicos del canon escolar como El Poema del Mío Cid (Di Benedetto, 2012) y La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca (Gagliardi, 2012).

acceder a la literatura. Diría Sahlins que este caso mostraría que “los efectos de esos riesgos [de significado] pueden ser innovaciones radicales” (2008: 11). Seguramente, este cambio tendrá relación con la contingencia porque “los alumnos con los que se intenta lograr algo”, habla de cambios culturales y socioeconómicos de los últimos cuarenta o treinta años en la Argentina. No obstante, ese significado de la literatura ahora como “salvadora del trabajo docente” recupera y refuncionaliza el sentido añejamente conservado de la “literatura como salvadora de los espíritus”, como “garante de la cultura”⁹. De este modo, “...el orden cultural se reproduce a sí mismo en el cambio y como cambio” (Sahlins, 2008: 13).

Es probable que el hecho fáctico de ofrecerles material y simbólicamente literatura a unos “alumnos con los que se intenta lograr algo”, o negárselas, repercuta en un *cambio* cuando la opción es la primera. Pero, los significados que sustentan ese *cambio* han sido *cambiados*, justamente, dentro de la posibilidad estructural de la producción de significado que es histórica y coyuntural a la vez. En realidad, estos potenciales de sentido realizados muestran lo contingente del acontecimiento: algo hay que hacer con los jóvenes en las aulas, con la literatura y, para ello, su lectura es el camino. A la vez que develan lo estructural histórico: la literatura tendría unos poderes para resolver casi mágicamente algún problema vinculado con la sociedad, la educación o la cultura.

A MODO DE CONCLUSIÓN: IMPLICANCIAS DEL ABORDAJE DE LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE COMO PRÁCTICAS SOCIALES

En suma, lo que los desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura que han cosificado la noción de prácticas no observan, es que se trata de abordar a la formación y al trabajo docente desde una perspectiva de las prácticas sociales, si realmente se persigue esta opción epistemológica, para reconocer el carácter coyuntural y estructural de las prácticas de enseñanza, de las prácticas de lectura y

9 Estas continuidades de sentidos conferidos históricamente a la literatura han sido claramente explicados por Terry Eagleton (1988) y Raymond Williams (1982).

escritura, junto con los significados que las motorizan confiriéndoles sentido y valor, inteligibilidad. Un quiebre, una ruptura en sus lógicas, en el sentido de *cambio*, siempre tiene *algo de lo anterior* y muchas veces excede sus temporalidades más cercanas. Además, porque las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura, no se modifican en la determinación de poderes exógenos, a saber, la última orientación en didáctica de la lengua y la literatura legitimada por políticas públicas, la academia o la industria editorial escolar; sino que cambian en contrapunto con ellas y sus propias lógicas siempre enmarcadas en la formación y el trabajo docente. Cambian si sus significados son puestos en riesgo, no descalificados.

Es por ello, que en su revisión del estado actual de la etnografía como el estilo de investigación educativa que ha brindado una serie de aportes significativos para el estudio de la cotidianidad escolar, Elsie Rockwell (2009) propone el desarrollo de una antropología histórica de la escuela. De esta manera, la categoría de *cultura escolar* acuñada por la sociogénesis de las disciplinas escolares tiene un rol protagónico, ya que permite sintetizar variables que parecieran resistir un análisis en conjunto de los procesos macro y micro políticos en las escuelas. Como señalé anteriormente, a través de las metáforas de lo *no documentado*, en las especificaciones de los parámetros historiográficos, la autora abre el significado de la descripción de las prácticas que se realizan en la cotidianidad escolar que *rara vez dejan huellas*. Es decir, las situadas en las aulas:

El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto y manuales pedagógicos son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo podrían ser las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica “real” de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral (Rockwell, 2009: 167).

Desde esta justificación del sentido que posee diversificar las fuentes empíricas para rastrear las capas históricas de las prácticas,

creo pertinente poner en relación los discursos que se revelan en las líneas teórico didácticas de cuño académico universitario, direccionadas actualmente por las políticas educativas de Argentina para la disciplina escolar Lengua y Literatura, con los modos en que los docentes que trabajan en distintas regiones y localidades de este país los reutilizan en constantes resignificaciones¹⁰. Con ello, postulo que en la actualidad resultan estériles las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura que se proponen producir conocimientos para pensar posibles cambios en la enseñanza dando continuidad a miradas valorativas sobre la formación y el trabajo docente, realizadas desde una posición completamente ajena a sus concreciones cotidianas. Por el contrario, como señala Rockwell (2009), las otras miradas sobre los documentos, tanto oficiales como los abandonados o desechados, sobre esa práctica esencialmente oral, permiten hallar las distancias entre la norma y la práctica. Es decir, consienten la observación de la norma como producto de las prácticas para encontrar, mediante la historización, momentos de mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. En este sentido, los modos de documentar *lo dicho de lo hecho* en el caso de los docentes resulta un tema teórico metodológico sustancial, porque contempla de qué manera se han conseguido registrar esos dichos, en qué condiciones de producción, mediante qué pedidos devienen y qué significan sus silencios o silenciamientos.

Por ello, relevar y estudiar los sentidos que maestros, profesores y alumnos ponen al ruedo en la cotidianeidad escolar a través de sus dichos y silencios, y que no siempre son recuperados en los desarrollos

10 Así es, por ejemplo, se encuentran distintas capas de historicidad actualizadas en la recurrente apelación al desarrollo de la *comprensión lectora, competencias y habilidades lingüísticas, tipologías textuales, de la lectura como construcción de sentido, de la experiencia de lectura literaria*, entre otras, en formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Ley Federal de Educación de 1993, ya derogada, y en los aún vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Ley Nacional de Educación promulgada en el año 2004, ambas leyes educativas de Argentina. También, en libros de texto y publicaciones destinadas a los docentes de circulación local. Es decir, que los documentos de las mismas políticas educativas dan testimonio de la sumatoria de los cruces teóricos disciplinarios que en el presente pretenden orientar el trabajo docente (Cuesta, 2011).

didácticos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, o que vienen siendo trabajados a medio camino al menos en Argentina, permitiría seguir abriendo una zona de la investigación que aportaría a la producción de conocimientos efectivamente orientados a la búsqueda de cambios en la formación y el trabajo docente ¹¹. La mayoría de las veces se trata de sentidos ligados a una puesta en cuestionamiento de la relación entre los cuerpos de saberes que de distintos modos *llegan* o *persisten* en las instituciones educativas para orientar la enseñanza y aquellos que docentes y alumnos buscan, esperan, en cuanto conservan y validan. Es decir, se trata de sentidos que revelan qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y literatura; qué saberes comparten o no, legitiman o no; cómo son los modos de puesta en circulación y apropiación del conocimiento disciplinario escolar por parte de docentes y alumnos; qué distancias y cercanías presentan esos conocimientos disciplinarios escolares con los académicos universitarios a la hora de su circulación en las aulas; qué métodos son consecuentes, o no, con esas teorías que caracterizan a las explicaciones y consignas dadas por los docentes; qué significados atribuyen los docentes a los saberes de los alumnos que no son enunciados en un discurso disciplinario escolar; qué sentidos hacen que los legitimen o los desvaloricen, los celebren o los omitan.

También, si los dichos de docentes que traje a colación antes ofrecen una zona de indagación *no documentada* porque condensan en parte significados de “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” de la formación y el trabajo docente en el marco de la disciplina escolar Lengua y Literatura (Rockwell, 2009: 21); habrá que conceptualizar qué se entiende hacia su interior como transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas de las que se hacen eco, de manera explícita o implícita, y que señalan como efectos positivos o adversos en los modos en que los estudiantes aprenden lengua y literatura, leen y escriben. Como he explicado antes con el ejemplo de la creencia sobre

11 La profundización de estas indagaciones teórico metodológicas en didáctica de la lengua y la literatura, con diversidad de casos documentados que incluyen voces de los estudiantes, se encuentra desarrollada en mi tesis de Doctorado en Letras (Cuesta, 2011), defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

la literatura en cuanto a sus poderes salvadores del trabajo docente. En otras palabras, se requiere partir de nociones de *escuela*, *educación formal* y *sistema educativo* entendidas en un *presente histórico* que excedan la tentación de observarlas tan solo como un conjunto de normas ensimismadas en un presente sistémico. Por el contrario, es una visión que traspasa las fronteras espacio temporales de cualquier corte sincrónico de *la escuela* la que podrá mostrar sus distancias y cercanías con otras esferas de la realidad social, en el mundo del trabajo, de la política, de la economía doméstica, por ejemplo, para sortear la desgastada dicotomía entre escuela y comunidad (Rockwell, 2009: 119). De este modo, la elección de las teorías y sus categorías de análisis hallarán pertinencia para desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura, efectivamente apoyados en los aportes de las teorías sociales y culturales y de la investigación etnográfica, si no conducen a hipótesis sobre la formación y el trabajo docente fundadas en criterios de coherencia o eficacia explicativas de carácter apriorístico. Es decir, si asumen que los objetos de estudio son, para el caso que aquí presento, los procesos políticos educativos (nunca desligados de procesos políticos sociales, culturales y económicos) y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura que los expresan, en sus distancias y cercanías históricas, en sus aparentes incoherencias y contradicciones.

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1193.

BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 1990.

_____. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

_____. **¿Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Akal, 2001.

CHARTIER, Roger. **Sociedad y escritura en la edad moderna**. La cultura como apropiación. México: Instituto Mora, 1995.

_____; y CAVALLO, Guglielmo. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid, Taurus, 1998.

_____. **El mundo como representación.** Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa, 1999.

CUESTA, Carolina. **Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza.** Tesis de Doctorado, Memoria Académica, FaHCE-UNLP. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>>. Aseso en: 10 set. 2011.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano.** / Artes de hacer. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

DI BENEDETTO, Matías. “Entre las ‘históricas’ de Flores y Girondo, el Mio Cid y el ‘Pata’ Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica”, en: **El toldo de Astier.** Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 19-29. Disponible en: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD.Di%20Benedetto-%20nro%205.pdf>>. Aseso en: 20 jan. 2012.

EAGLETON, Terry. **Una introducción a la teoría literaria.** México: FCE, 1988.

GAGLIARDI, Lucas. “Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula”, en: **El toldo de Astier.** Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 94-107. Disponible en: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/M.Gagliardi-%20nro%205.pdf>>. Aseso en: 19 fev. 2012.

GEERTZ, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa, 1992, p.17-40.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAHLINS, Marshall. **Islas de historias.** La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia. Buenos Aires: Gedisa, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Sociología de la comunicación y del arte. Barcelona: Paidós, 1982.

PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO¹, APERFEIÇOAMENTO DA DEMOCRACIA

Plebiscite of Dismissal, Improvement of Democracy

Luciano I. de Castro²

Recebido em: 01 mar. 2015

Aceito em: 30 jun. 2015

RESUMO

O plebiscito de destituição é o procedimento democrático de afastamento definitivo dos cargos que ocupam representantes que, por uma razão ou outra, perderam a confiança do povo que os elegeu. Esse instituto democrático existe em alguns países do mundo, notadamente nos Estados Unidos, onde vem sendo adotado com sucesso e sem grandes problemas pelo menos desde 1903. O presente artigo descreve o que é a eleição de retirada, revisa a experiência internacional e discute suas vantagens e desvantagens para o sistema político de um país. Finalizamos com uma discussão sobre a oportunidade de sua implementação no Brasil, dada a atual conjuntura.

ABSTRACT

The plebiscite of dismissal is the democratic procedure of permanent removal from office occupied by representatives who, for one reason or another, lost the confidence of the people who elected them. This democratic institution exists in some countries of the world, notably

1 Sugerimos a abreviação Plebiscito D, por simplicidade.

2 O autor é Associate Professor, no Tippie College of Business da University of Iowa, nos Estados Unidos, onde ensina economia para alunos de doutorado, MBA e Executive MBA. Tem doutorado em Economia Matemática pelo IMPA, e sua principal área de pesquisa é Teoria de Jogos.

the United States, where it has been adopted successfully and without major problems since at least 1903. This article describes what is the removal of election, reviews the international experience and discusses their advantages and disadvantages for the political system of a country. We end with a discussion of the opportunity of its implementation in Brazil, given the current situation.

“(…) [Q]ue o governo do povo, pelo povo e para o povo jamais desapareça da face da terra.”³

“A democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais formas que têm sido experimentadas de tempos em tempos”.⁴

1 INTRODUÇÃO – A DEMOCRACIA EM APERFEIÇOAMENTO

Se observarmos os acontecimentos políticos na história da humanidade, desde as primeiras experiências na Grécia de Sócrates e Péricles até os mais recentes esforços de liberação política do presente, somos naturalmente levados a reconhecer que a expansão da democracia é uma das mais claras tendências políticas. Tal expansão não é, obviamente, monótona; há idas e vindas, recuos e avanços. A anos de pacífica experiência democrática, podem-se seguir décadas de recuo tirânico. No entanto, felizmente para o gênero humano, lentamente a democracia avança sobre o mundo.

Esta percepção de progresso das formas políticas não está porém restrita à passagem da tirania ou da oligarquia para a democracia. Não, a própria democracia evolui, e talvez a passos ainda mais rápidos que os demais regimes. Constatar isso é tão fácil quanto indiscutível. Se voltarmos por exemplo a seu berço,

3 Abraham Lincoln, Discurso de Gettysburg, em 19 de novembro de 1863. Original: “(…) that government of the people by the people for the people, shall not perish from the earth.”

4 Winston Churchill, em Em discurso na Casa dos Comuns, em 11 de Novembro, 1947. Original: “Democracy is the worst form of government except from all those other forms that have been tried from time to time.”

a Grécia, encontraremos uma sociedade em que o poder era partilhado apenas entre os homens livres e com posses. Excluídos ficavam os escravos e as mulheres, que representavam a maior parte da população. Se avançamos para a Inglaterra, veremos que em 1780, o parlamento era eleito por apenas 3% da população.⁵ Em sua fundação, também os Estados Unidos exigiam a posse de bens como requisito para obter direitos políticos.

Foi através de um processo gradual que a democracia foi se aperfeiçoando. Em vários locais, tal processo de aperfeiçoamento acabou sendo realizado de forma violenta, até mesmo com revoluções. No entanto, pelo menos nos Estados Unidos e Inglaterra, a democracia conseguiu reformar-se e aperfeiçoar-se sem ruptura da ordem institucional. Foi assim que foi conquistado primeiro o voto de todos os homens adultos, independentemente de suas posses e, muitos anos depois, o sufrágio universal, estendendo direitos políticos também às mulheres. Essas foram profundas e fundamentais mudanças, mas ao longo do processo houve outros avanços menos dramáticos. Por exemplo, o voto passou a ser secreto, em contraste com o que era praticado no passado.⁶

Assim, quando vemos a relativa estabilidade das últimas décadas, podemos pensar que a democracia é uma forma estável, mas isso é uma ilusão, explicável pelo excessivo foco no presente. Como quase tudo na Natureza e na sociedade, a própria democracia se modifica e pode se aperfeiçoar.

Neste artigo, discutimos um aperfeiçoamento da democracia que tem tomado impulso nos últimos anos, particularmente nos

5 Ver http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/getting_vote.htm, consultado em 23 de março de 2015.

6 Talvez valha a pena mencionar que os progressos do sistema democrático também foram acompanhados com progressos no que se poderia chamar de respeito à dignidade humana. Por exemplo, a escravatura, em algum momento quase universal, foi abolida. A discriminação, que era institucionalizada em lei em várias partes, passou a ser progressivamente condenada. Similarmente, vários outros direitos foram conquistados de maneira paulatina, frequentemente sem nenhuma necessidade de revoluções, embora muitas vezes com manifestações populares.

Estados Unidos: o plebiscito de destituição.⁷ Esse instituto, definido em mais detalhes na seção 2 abaixo, dá o direito da população determinar a destituição de um representante eleito antes do término de seu mandato. Poderia ser caracterizado como o simples reconhecimento de que pertence ao povo, sempre e a todo momento, o poder de escolher, manter e destituir seus representantes. O instituto tem sido crescentemente adotado pelos estados americanos e já suficiente evidência de que funciona bem.

Entendemos que o momento atual no Brasil é altamente propício para realizar esse aperfeiçoamento, incorporando-o à nossa democracia por meio de emenda constitucional. Não obstante a relevância para a atual conjuntura, as vantagens do instituto impõem-se por si mesmas, fato que é corroborado pela experiência internacional, de mais de século. Neste artigo procuramos estabelecer de forma objetiva tais vantagens, discutindo também seus eventuais problemas, à luz dessa experiência e de uma análise econômica (de teoria de jogos). Deixamos de lado, portanto, por quase todo o artigo, qualquer menção aos fatos recentes da política brasileira. Por completude, porém, examinamos tais fatos e relacionamos com esta ideia, procurando mostrar exatamente a oportunidade criada pela conjuntura política atual para que o plebiscito de destituição seja incorporado à Constituição brasileira.

Se, como defendemos neste artigo, o Brasil aproveitar a atual crise para convertê-la em oportunidade de aperfeiçoar sua democracia dessa forma, acreditamos que estará se unindo, ainda em seus primeiros momentos, a uma tendência que contagiará a maioria das democracias do mundo nos anos vindouros. Neste ponto, estamos apenas ressonando a conclusão a que chegou outro estudioso do assunto, que concluiu o prefácio de seu livro, um dos poucos trabalhos publicados sobre o instituto, com as seguintes palavras:

7 O termo usado nos Estados Unidos é recall election, cuja tradução literal seria eleição de retirada. Preferimos adotar o termo plebiscito de destituição porque parece melhor descrever o instituto em questão, conforme descrevemos abaixo.

“Antecipo que o instituto de participação popular do plebiscito de destituição vai gradualmente ser adotado por um número crescente de países.”⁸

Se assim ocorrerá, se tais palavras serão proféticas ou não, apenas o correr do tempo definirá. No entanto, que pelo menos sirva este artigo para fomentar, nos homens de reflexão, a salutar e honesta pergunta: “por que não?” E, após essa necessária análise, se nossa tese sobreviver robusta e consequente, que inspire, nos homens de ação, a energia e a decisão de convertê-la em realidade.

1.1 ORGANIZAÇÃO DO ARTIGO

O presente artigo está organizado da seguinte forma. Na seção 2, definimos o plebiscito de destituição e as diversas opções que podem ser adotadas na sua implementação. Esta seção também inclui uma análise baseada em teoria de jogos, de porque tal instituto faz sentido como aperfeiçoamento do jogo democrático.

A seção 3 revisa os antecedentes históricos desse instituto e descreve a experiência internacional com o mesmo, em países como Suíça, Canadá, Venezuela e Estados Unidos. Damos um destaque considerável a este último país, porque é nele onde o instituto tem sido mais intensamente praticado e por mais tempo. Este fato é particularmente auspicioso para nossa análise, dada a similaridade dos sistemas políticos americano e brasileiro.

Prosseguimos na seção 4 com uma discussão dos argumentos contrários e a favor da realização do instituto, tal como foram apresentados na experiência internacional. O caso brasileiro é o foco da seção 5. Nessa seção descrevemos as opções de implementação que nos parecem mais convenientes para o Brasil, dando conta de evitar os principais problemas que poderiam vir a ocorrer e ainda os procedimentos legais necessários para sua implantação no Brasil, o que naturalmente exigiria emendar a Constituição. Toda

8 Zimmerman, Joseph F. (2013-12-13). *The Recall*, Second Edition. State University of New York Pr. Texto original: “I anticipate the popular participatory device of the Recall gradually will be adopted by an increasing number of nation-states.”

essa discussão é feita sem conexão direta com a conjuntura política atual, mas apenas com a organização política do país desde uma perspectiva mais ampla. A seção 6 complementa esta discussão, focando em acontecimentos recentes e mostrando a oportunidade de implementar o instituto. A seção 7 conclui com uma revisão da ideia e razões para implementá-la.⁹

2 O QUE É O PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO?

O conceito de plebiscito¹⁰ de destituição (*recall election* em inglês) é bastante intuitivo.¹¹ Trata-se da convocação do eleitorado para decidir se prefere manter ou destituir de suas funções um representante legitimamente eleito. Ao contrário de um processo de impeachment, que tem caráter principalmente judicial e está ligado a fatos que geralmente se caracterizam como delitos, o plebiscito de destituição pode ter por causa a simples insatisfação do povo com a performance de seu representante eleito. É, portanto, um processo de decisão exclusivamente política, em nada se aproximando de um processo judicial. Uma vez convocados para se manifestar, os eleitores respondem se

9 Ao longo do artigo citamos uma série de fontes que abordam recall elections nos Estados Unidos, mas o artigo não inclui uma revisão formal da literatura. A principal razão é que o tema recebeu pouquíssima atenção dos meios acadêmicos, o que se traduz em muito poucos artigos ou livros publicados sobre o tema. Em particular, fomos incapazes de encontrar qualquer tratamento teórico do assunto. O próprio Zimmerman, autor do livro mencionado acima, observa surpreso a escassez de literatura e auspica que seja preenchida no futuro. Este artigo tenta cumprir esse desiderato, possivelmente abrindo seu desenvolvimento em língua portuguesa.

10 A constituição brasileira já prevê o instituto do plebiscito em seu capítulo IV, art. 14: “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; II – referendo; (...)”, mas não está prevista a possibilidade de destituição de nenhum governante por meio de plebiscitos.

11 Preferimos o termo plebiscito de destituição ao invés da tradução literal “eleição de retirada” porque, na forma proposta neste artigo para o Brasil, não se trata exatamente de uma eleição (como ocorre nos Estados Unidos), mas simplesmente uma consulta (plebiscito) ao eleitorado: deve o atual ocupante ser destituído de seu cargo?

querem ou não destituir o representante em questão, e se a maioria responder positivamente, este perde imediatamente seu cargo.

Apesar de esta sucinta descrição captar a essência do procedimento, há inúmeras formas, condições e restrições que podem ser impostas a esse instituto, que poderemos classificar da seguinte forma.

1) Quanto aos requisitos

A. Simples número mínimo de assinaturas – basta que uma petição de plebiscito seja protocolada. O número mínimo de assinaturas pode ser de 2%, 5% ou até 25% do eleitorado ou, então, um número fixo de assinaturas (por exemplo 1000, como nos cantões suíços).

B. Assinaturas com restrição de tempo – o pedido precisa ser protocolado na autoridade eleitoral e esta concede um prazo (por exemplo 30 ou 60 dias) para a coleta das assinaturas.¹² Se não é alcançado o número mínimo, pode ser concedida ou não uma prorrogação.

C. Misto – pode ser requerido um número mínimo de assinaturas, com ou sem restrição de tempo, e ainda outros requisitos como testemunhos, provas, documentos e justificação por fatos que devem se enquadrar em determinadas condições (ver próximo item).

2) Quanto à justificação

A. Por fato específico – incluindo abuso de poder (especialmente em interesse próprio), decisões administrativas julgadas impróprias e todo tipo de crime ou conduta inadequada. As principais razões usualmente listadas são: prevaricação¹³ ou

12 Isso visa evitar que peticionantes recolhem assinaturas e usem a ameaça do plebiscito como instrumento de pressão.

13 Trair, por interesse ou má-fé, os deveres do seu cargo ou ministério (Dicionário Priberam online). O artigo 319 do Código Penal Brasileiro define a prevaricação da seguinte forma: “Retardar ou deixar de praticar, indevidamente, ato de ofício ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para interesse ou sentimento pessoal,” e estipula uma pena de detenção de três meses a um ano e multa. Note-se que esta definição de certa forma abrange as outras duas modalidades, abuso de poder e omissão.

conduta corrupta, inépcia e omissão;¹⁴

B. Por julgamento político geral – quando não há necessidade de fato específico, ou seja, a justificativa é apenas incompetência ou insatisfação popular com o desempenho do eleito.

3) Quanto aos cargos sujeitos ao mesmo

A. Para todos os cargos executivos eleitos por voto direto

B. Para todos os cargos eleitos por voto direto

C. Para todos os cargos públicos, independentemente de terem sido eleitos ou não diretamente.¹⁵

4) Quanto aos procedimentos

A. Simples – é suficiente atingir os requisitos mínimos mencionados acima;

B. Com etapas processuais – por exemplo os proponentes submetem uma lista de fatos, que é encaminhada ao acusado. Este responde às acusações e tanto a acusação quanto as respostas são juntadas ao processo e submetidas aos eleitores.

5) Quanto à aprovação

A. Automática – quando o número mínimo de assinaturas é atingido e reconhecido, um plebiscito é automaticamente convocado;

B. Condicionada ou sujeita à autorização ou possível impedimento por parte de tribunais ou órgãos legislativos.

6) Quanto à apresentação do plebiscito

A. Descritiva – neste caso, a folha de voto contém a descrição dos fatos ou justificativas para a *recall election* e possivelmente também a defesa do acusado na folha de voto.

B. Simples – ao eleitor é apresentada tão somente a pergunta se o sujeito do plebiscito deve ser destituído de seu cargo ou não.

7) Quanto à decisão de substitutos

A. Sequencial – os eleitores são convocados unicamente para

14 No inglês: “malfeasance, misfeasance and nonfeasance”.

15 O estado de Montana, nos Estados Unidos, permite “recall elections” inclusive para funcionários públicos que não foram eleitos. No presente artigo, porém, focaremos a discussão a cargos obtidos através de eleição direta.

decidir se o representante deve permanecer no cargo ou não. Se a decisão for pela destituição, o cargo é ocupado por outro representante público de forma interina (ou o cargo fica vago) e é convocada nova eleição para um substituto;

B. Concomitante – ao mesmo tempo em que é feita a pergunta sobre a destituição, são também votados os candidatos que substituirão o agente, se a destituição for de fato aprovada.¹⁶

8) Quanto à frequência

A. Ilimitada – não há restrições de números de tentativas ou de períodos para os plebiscitos de destituição.

B. Com limites de intervalos entre plebiscitos – se um plebiscito não resulta em destituição se estabelece um limite mínimo de tempo (por exemplo, seis meses) para que novo plebiscito possa ser submetido.

C. Com limites de tempo com respeito ao mandato – por exemplo não se pode apresentar o plebiscito de destituição com menos de seis meses de mandato ou faltando um ano para seu término.

D. Com número máximo de plebiscitos em um mesmo mandato – por exemplo, apenas um plebiscito deste tipo pode ser permitido por mandato, por representante.

9) Quanto ao que ocorre após a destituição

A. Com mandato provisório de outro representante eleito – por exemplo, o chefe do legislativo assume interinamente e convoca eleições em um prazo definido;

B. Com passagem do cargo ao vice para completar o mandato

Como se vê, há grande variedade de opções para implementar um plebiscito de destituição. Assim, a pergunta básica de saber se é uma boa ideia complica-se com a de analisar qual alternativa deveria ser adotada.

Na seção 5, discutiremos as vantagens dessas opções, selecionando um conjunto de alternativas que nos parece mais conveniente para o caso brasileiro. No entanto, antes disso, procederemos à análise do instituto à luz da teoria de jogos.

¹⁶ Essa modalidade é mais comum nos Estados Unidos, o que justifica o termo usado ali, de “recall election”.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não encontramos, em nossa revisão da literatura, uma discussão teórica do plebiscito de destituição. Nesta seção, procuraremos cobrir parcialmente essa lacuna, desenvolvendo *informalmente* um modelo que compreende seus principais elementos. Caberá a trabalhos futuros a formalização matemática do modelo aqui esboçado. Dividimos nossa análise no exame de dois jogos distintos. Em um deles, não há plebiscito de destituição, e o mandato do eleito fica garantido até a próxima eleição, salvo para casos de crime. No segundo modelo, consideramos o jogo em que o plebiscito de destituição é previsto.

2.1.1 JOGO DEMOCRÁTICO COM APENAS IMPEACHMENT

A principal questão diz respeito a informações que um político pode deter privadamente no momento da eleição, mas que acabam não sendo captadas ou reconhecidas pelo eleitor médio (ainda que uma parcela bem informada do eleitorado seja capaz de percebê-la completa ou parcialmente). A existência de informação privada é algo usualmente analisado em modelos modernos de jogos. No caso em questão, um político que se candidata (ou recandidata) a um cargo executivo pode deter diversas formas de informação privada que seriam relevantes para o voto, mas que acabam não chegando ao eleitor até o momento da votação. Citaremos apenas um par de exemplos dessas informações privilegiadas: em relação ao orçamento, em relação à dinâmica futura das condições de vida e em relação às políticas e atos que de fato adotará uma vez eleito.

Informação privada em relação ao orçamento

O político geralmente tem muito melhor informação sobre a situação do orçamento público do que o eleitor médio. Não é apenas uma questão de ser especialista ou não em finanças públicas. Mesmo especialistas podem ficar em desvantagem informativa em relação ao político. Por exemplo, em casos de reeleição, os gastos em obra (que poderão apoiar o apelo ao eleitorado) são decididos pelo governante mas só ficam disponíveis para especialistas em finanças públicas semanas ou até meses depois, quando tais gastos entram no sistema de informação financeira do governo.

Como o político tem informação superior, pode explorar essa vantagem manipulando-a durante a campanha eleitoral. Por exemplo, se existe um desequilíbrio das contas públicas que não é conhecida do grande público, ele pode omiti-lo e inclusive negá-lo, caso especialistas o apontem. Mesmo que essa negativa não convença a todos, pode retardar ou mesmo impedir a difusão desse conhecimento para o resto da sociedade, alterando o resultado eleitoral.¹⁷

Informação privada em relação à dinâmica futura das condições de vida

Um candidato ou governante que busque uma reeleição também tem acesso privado às projeções do que ocorrerá com a economia e, de forma mais geral, com as condições de vida da população. Por exemplo, poderá saber da necessidade de mudanças futuros de preços, retração da atividade econômica, até mesmo pela necessidade de redução de gastos (este aspecto está ligado ao anterior) que tende a provocar tal tipo de retração. Da mesma forma que no caso anterior, o candidato poderá manipular a passagem dessas informações ao eleitor, impedindo que se difunda normalmente, com isso influenciando em seu benefício a eleição.

Uma vez passada a eleição, o verdadeiro estado da economia e do orçamento podem ser revelados, uma vez que seu cargo está garantido até o fim do mandato. De fato, a omissão de tais informações durante o período eleitoral é dificilmente caracterizável como crime de responsabilidade que motive um impeachment.

Esses dois primeiros exemplos de informação privada entram na categoria do que os economistas chamam de seleção adversa (por razões que não vem ao caso agora discutir). Há um outro

17 Apesar de estarmos tratando ainda de casos gerais, sem referência direta ao Brasil, talvez convenha reconhecer que este país já realizou consideráveis avanços na transparência e acesso a informação. O problema, porém, não é exatamente a disponibilidade de informações que em geral existe em grandes volumes, mas exatamente o que o político escolhe enfatizar, manipulando a opinião pública. Naturalmente é extremamente complicado afirmar que um dado ou propaganda eleitoral foi capaz de manipular ou enganar o eleitor. Em última análise, apenas este mesmo pode dizer se sentiu enganado ou não – e o instrumento para fazê-lo é o plebiscito de destituição.

tipo de informação privada, o prejuízo moral (*moral hazard*), e o último exemplo ilustra esse tipo.¹⁸

Informação privada em relação às políticas e atos que de fato adotará

Passada a eleição, não há nenhuma restrição formal – além da reputação – entre o que o candidato prometeu em seu programa e o que de fato executará. Vencer a eleição é quase como receber um cheque em branco da população; o que fará com ele é restringido apenas pelo efeito que terá em sua reputação. Em muitos casos, é possível pensar que a reputação seja considerada suficientemente valiosa pelo candidato para que evite descumprir o que prometeu. No entanto, essa parece ser uma garantia tênue em outros casos. De fato, mesmo que o político valorize sua reputação, há incerteza em como suas ações impactam essa reputação e esta poderá ser mantida posteriormente à custa de novas distorções.

Quando levamos em conta essa assimetria de informações entre o eleitor e o candidato, vemos que há espaço para manipulações eleitorais com impacto negativo na escolha do povo.

Uma intuição que poderia moderar o aspecto negativo acima descrito é o fato de que as eleições se repetem e, pelo menos no que diz respeito a partidos, os mesmos agentes se submetem repetidamente ao julgamento do povo. De fato, em modelos de jogos repetidos é possível sustentar cooperação, isto é, o comportamento honesto, mesmo com informação assimétrica. No entanto, a maioria dos resultados relacionados exigem um elevado grau de paciência do eleitor. Sendo o mandato de longa duração, e havendo outros fatores em jogo numa eleição futura, pode ser que a ameaça de eleger um opositor num próximo mandato não seja suficientemente forte para evitar comportamentos inadequados.

Por essas razões, parece conveniente considerar como se altera o jogo quando introduzimos o plebiscito de destituição.

18 Para os especialistas: na verdade o que descrevemos abaixo poderia, em certo sentido, ser classificado como *adverse selection*, sendo o *moral hazard* algo ligeiramente diverso. Um modelo formal poderia clarificar este problema, de que estou ciente, mas nesta discussão informal preferimos ignorar este detalhe técnico.

2.1.2 JOGO DEMOCRÁTICO COM O PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO

Se é concedida à população a possibilidade de realizar plebiscitos de destituição quando o representante eleito não está à altura das promessas que fez ou das expectativas que criou, então a dinâmica eleitoral muda significativamente. O esforço de desinformação durante a campanha eleitoral terá muito pouco valor, porque passada a eleição e revelada a informação que se procurou tergiversar, o eleito poderá prontamente perder seu cargo. A punição de perda de cargo pode ainda ser acrescentada a inelegibilidade por um período limitado de tempo.

Da mesma forma, terá o representante de continuar realizando esforços para manter uma boa administração durante todo seu mandato, pela ameaça que o plebiscito mantém viva.

Por outro lado, o plebiscito de destituição teoricamente abre espaço para um novo conjunto de estratégias que podem ter efeitos nocivos para a sociedade:

- Derrotados nas eleições usuais podem usar o instrumento para abreviar o mandato do que lhes venceu, com a expectativa de vitória subsequente.
- Grupos de interesse particular ou que se oponham às políticas implementadas, podem usar o instrumento para desgastar e pressionar o mandatário, mesmo que tenham pouca chance de sucesso final.

Como veremos nas experiências discutidas abaixo, essas estratégias não parecem ter sido muito exploradas nos casos concretos observados, mas é possível que tenham jogado um papel relevante em alguns episódios. Porém, antes de passarmos a essa experiência, vale a pena avaliar tais estratégias desde um ponto de vista teórico.

Em primeiro lugar, derrotados nas eleições não deveriam ter nenhuma razão para crer que a decisão do povo irá mudar, a menos se houver revelação de informações que não estavam disponíveis na eleição anterior. Assim, forçar uma nova eleição sem novas informações relevantes não parece ser uma estratégia

consequente. Além do mais, há riscos e custos para um candidato que assim se reapresenta pouco depois de perder uma eleição: pode ser visto como mau perdedor e desestabilizador. Por outro lado, se há novas informações, então uma nova eleição pode ser inclusive desejável do ponto de vista do povo e a estratégia não pode ser considerada como perigosa.

A segunda estratégia é um pouco mais problemática, mas parece ter ocorrido ainda menos frequentemente nos casos analisados abaixo. A principal razão é que os grupos de interesse, se forem de expressão limitada, não conseguem em geral reunir o número de assinaturas suficientes para forçar a realização do plebiscito de destituição. Isso nos dá uma indicação de como eliminar a relevância dessa estratégia: tornar a exigência de assinaturas suficientemente restrita de forma a evitar que grupos extremistas, sem grande representatividade, consigam forçar a realização de tais plebiscitos.¹⁹ É fácil ver que controlando o número de assinaturas necessárias para a realização do plebiscito, pode-se eliminar esse problema. Para efeito de argumento, consideremos um caso extremo em que se exija assinaturas de 40% do eleitorado para que o plebiscito seja convocado. Se um grupo é capaz de entregá-las de forma legítima, então isso significa que o descontentamento não é mais de um grupo isolado e sim de um conjunto significativo da população. Nesse caso, provavelmente o melhor mesmo seria que houvesse o plebiscito (para verificar se o número total ultrapassa 50%). Note-se, porém, que não recomendamos um requisito tão elevado, pelos elevados custos que representa. Discutiremos na seção 5 qual seria o nível mais adequado para o número de assinaturas no Brasil.

E já que falamos de custos, esse é precisamente outro fator que não se pode deixar de considerar. Conforme o famoso dito, “não existe almoço grátis” e certamente isso é verdadeiro aqui. Um plebiscito de destituição pode implicar os seguintes custos para a sociedade:

19 Por outro lado, o requisito não deve ser exageradamente restrito, uma vez que pode tornar a própria realização dos plebiscitos praticamente impossível. É preciso encontrar um meio termo que evite problemas, sem inviabilizar o instituto. Discutiremos mais este ponto abaixo.

1. Custo de coleta e conferência de assinaturas – embora o custo de coleta possa ser privado, o de conferências de assinaturas demandará um significativo esforço de tribunais eleitorais, especialmente se seu número for vultoso.

2. Custo de incerteza política – durante o período em que a tentativa de destituição está em curso, grande parte do que precisa ser tocado pelo governo, muitas decisões e projetos acabam ficando suspensas ficando em compasso de espera ou suspensos, aguardando o desfecho, e isso tem efeitos negativos para a sociedade.

3. Custo psicológico e de tempo para o mandatário, que acaba tendo de colocar em segundo plano suas funções para defender-se da tentativa de destituição.

4. Custo de realização das campanhas – a favor e contra a destituição. Tais campanhas podem, de fato, chegar a ser milionárias.

5. Custo de realização da votação propriamente dita, o que inclui o tempo requerido pelos eleitores, pelos mesários e funcionários públicos, e todos os custos envolvidos na realização de uma eleição.

Como se vê, há uma variedade de custos e estes não estão restritos à realização da votação em si. Sem chegar a dar valores a tais custos, podemos dizer que o mais expressivo de todos é o segundo, o custo de incerteza política. Os demais, na medida em que há uma razoável dúvida sobre a conveniência ou não de permanência do mandatário – e um plebiscito de destituição só deveria ocorrer se tal dúvida existir em nível razoável – então todos esses custos se tornam perfeitamente palatáveis. Dirimir essa dúvida é muitas vezes mais valioso que esses custos todos – e prova esta afirmação o simples fato de que jamais gostaríamos de suspender eleições para evitar tais custos, presentes em qualquer pleito.

Resta, portanto, apenas discutir o segundo custo. O ponto de vista da análise deve ser claro. Em princípio não precisaríamos introduzir o plebiscito de destituição e, se sua introdução acarreta um custo de incerteza política que não havia antes, este custo deve ser comparado com as vantagens do instituto. De fato, o efeito descrito acima existe, mas devemos perceber que para os casos em que o plebiscito de destituição deve se aplicar, provavelmente a

sociedade estará enfrentando uma situação de crise, com exatamente a mesma paralisia descrita no item 2 acima. Numa crise assim, mesmo sem o instrumento da destituição, a população pode estar pressionando por uma renúncia ou talvez por um impeachment, e a crise pode se arrastar dessa forma por um período bastante longo. Nesse caso, o plebiscito pode ser exatamente uma das melhores formas de pôr fim à crise, qualquer que seja seu resultado. De fato, se o representante perder seu mandato, a população poderá escolher em seguida quem melhor poderá enfrentar a crise; se o representante vencer o plebiscito, por outro lado, sairá fortalecido e terá maior força e suporte para executar suas funções.

Com isso concluímos que uma adequada calibração do instituto poderá evitar os maiores problemas, ao mesmo tempo que garante um valioso benefício para a sociedade.

A presente seção estabeleceu em linhas gerais e sem entrar em muitos detalhes técnicos, o fundamento teórico do plebiscito de destituição. Como complementação importante da teoria, discutiremos agora os casos concretos em que foi utilizado.

3 EXPERIÊNCIAS COM O PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO

Antes de prosseguir nossa análise, convém repassar antecedentes históricos desse instituto democrático, bem como analisar exemplos correntes de sua aplicação. A subseção 3.1 revê exemplos na Grécia, Roma e nos Estados Unidos, em seu período colonial. Revisamos as discussões na convenção constituinte americana sobre o processo de impeachment, mostrando que por muito pouco critérios mais amplos não foram adotados. A subseção 3.2 descreve de forma sucinta a experiência americana a partir de 1903. Finalmente, na subseção 3.3 mencionamos exemplos do instituto em outros países.

3.1 DOS GREGOS ATÉ A CONSTITUIÇÃO AMERICANA

Aparentemente a possibilidade de o povo destituir seu representante é tão antiga quanto a própria democracia. De fato,

a prática era adotada no Conselho dos Quinhentos de Atenas no período sócrático.²⁰

Poucos séculos mais tarde, em 133 a.C. em Roma, o Tribuno Octavius foi retirado do seu cargo, a partir de uma monção iniciada pelo Tribuno Tiberius porque vetou uma medida aprovada pelo Senado.²¹

Vários séculos depois, em 1631, o instituto reapareceu nas leis da colônia de Massachusetts, nos Estados Unidos e em sua *charter*, de 1691.²² A constituição da Pennsylvania de 1776 (ano da declaração da independência dos Estados Unidos) previa a possibilidade de destituição por iniciativa popular.²³ O estado de Vermont incluiu uma provisão similar em 1777.²⁴ Os artigos da Confederação anteriores à Constituição também previam a possibilidade de *recall*.²⁵

20 A constituição de Atenas prescreve, no artigo 43, inciso 4: “Em uma delas [assembleias], a principal, deve-se submeter os oficiais a uma votação por mãos levantadas, na qual é apreciado se exercem bem os seus cargos; deliberar as questões respeitantes ao trigo e à defesa do território; proceder às denúncias dos requerentes nesse mesmo dia (...)”; In Aristóteles, “A Constituição de Atenas”, tradução de Francisco Murari Pires, Editora HUCITEC, São Paulo, 1995, p. 91. Uma tradução em inglês estabelece o seguinte para o trecho: “(...) in this [meeting] the people have to ratify the continuance of the magistrates in office, if they are performing their duties properly, and to consider the supply of corn and the defence of the country. On this day, too, impeachments are introduced by those who wish to do so (...)”, available at: http://classics.mit.edu/Aristotle/athenian_const.2.2.html, consultado em 22 de março de 2015.

21 A história é relatada por Frank F. Abbott, “The Plebiscito and the Recall Among the Ancient Romans,” *The Sewanee Review*, January 1915, 92–94.

22 Robert Luce, *Legislative Principles*, Boston: Riverside Press, 1930.

23 O texto é o seguinte: “That those who are employed in the legislative and executive business of the state may be restrained from oppression, the people have a right, at such periods they may think proper, to reduce their public officers to a private station, and supply the vacancies by certain and regular elections.”, citado por Zimmerman, Joseph F. (2013-12-13). *The Recall*, Second Edition. State Univ of New York.

24 Spivak, Joshua, “California’s Recall: Adoption of the ‘Grand Bonuce’ for Elected Officials”, in *California History*, v. 82, 2 (2004), p. 20-37, footnote 15.

25 Os artigos da Confederação foram enviados para ratificação pelas treze colônias que então formavam os Estados Unidos em 1777, um ano após

Os artigos da Confederação americana levaram a um governo extremamente fraco, e essa experiência levou à busca de um governo central mais fortalecido durante os debates na convenção que preparou a Constituição dos Estados Unidos. O instituto do impeachment foi considerado desde o momento em que se centralizou poder na figura do presidente. James Wilson, delegado de Pennsylvania, sugeriu que *negligência e descuido*, entre outros deslizes, pudessem dar causa ao impeachment.²⁶

O impeachment foi incluído nas propostas iniciais à convenção constitucional no plano da Virgínia, que o estabelecia como responsabilidade do judiciário. Uma sugestão para que o presidente pudesse ser removido pelo legislativo foi prontamente rejeitada, porque isso tornaria o presidente uma “mera criatura do legislativo”.²⁷ No entanto, em seguida a essa rejeição foi aprovada por unanimidade a possibilidade de destituição por “negligência ou má conduta”.²⁸

Posteriormente, uma moção para eliminar o impeachment foi rejeitada, mas reabriu o debate. James Madison argumentou em favor do impeachment como indispensável para defender o país da “incapacidade, negligência ou perfídia do presidente”, mas havia a preocupação de que o presidente ficasse refém do

a declaração da independência. A provisão sobre a destituição está no artigo 5: “For the more convenient management of the general interests of the United States, delegates shall be annually appointed in such manner as the Legislature of each State shall direct, to meet in Congress on the first Monday in every year, with a power reserved to each State to recall its delegates, or any of them, at any time within the year, and to send others in their stead, for the remainder of the year.” Available at: <http://memory.loc.gov/rbc/rbpe/rbpe17/rbpe178/17802600/002r.jpg>.

26 Trecho de um de seus discursos: “he [the president] cannot act improperly, and hide either his negligence or inattention; (...) far from being above the laws, he is amenable to them in his private character as a citizen, and in his public character by impeachment”, citado por J. Elliot, *The Debates in the Several State Conventions on the Adoption of the Federal Constitution*, 1974 (reprint of the 2nd ed.), available at: http://www.washingtonpost.com/wp--srv/politics/special/clinton/stories/watgatedoc_3.htm, consultado em 22 de março de 2015.

27 Farrand, M. *The Records of the Federal Convention*, ed. 1911, p. 85-86.

28 Farrand, M. *The Records of the Federal Convention*, ed. 1911, p. 87.

congresso. Aparentemente, não se considerou de forma clara a opção de consulta popular direta (o plebiscito de destituição que tratamos aqui) e toda a disputa ficou concentrada em como manter um equilíbrio de poder entre o legislativo e o executivo. Neste momento da convenção, o impeachment ficou mantido, mas restrito apenas a traição e suborno. No entanto, o debate sobre o assunto persistiu até os últimos dias da convenção. George Mason sugeriu que fosse acrescentada a “má-administração” como uma das razões para o impeachment, mas James Madison argumentou que esse termo era muito vago e colocaria o presidente à mercê do congresso. Ficou acordado então acrescentar o termo “altos crimes e delitos contra o Estado”.²⁹

Damos destaque a essas considerações feitas por ocasião da definição da Constituição americana porque este documento teve uma influência muito grande na organização de várias repúblicas que apareceram posteriormente no mundo. Apenas para efeito ilustrativo, todas as constituições da época republicana brasileira, até 1967, denominavam nosso país de “Estados Unidos do Brasil”.

Outra razão para essa discussão detalha é que revela como se reconhecia a importância de ampliar as razões para a destituição para além dos delitos que pudessem ser tipificados criminalmente. Este caminho acabou impossibilitado porque colocaria excessivo poder no Congresso, virtualmente convertendo o país num sistema parlamentarista. Ainda que este ponto vá um pouco além de nosso objetivo, convém lembrar, como explicado acima, que a experiência negativa com os artigos da Confederação foi um dos grandes fatores levando os constituintes americanos a preferir um poder central executivo mais forte.

Por outro lado, deve-se observar que a eleição para presidente nos EUA não é, até hoje, uma eleição direta por voto simples, mas feita através dos estados. Assim, uma “*recall election*” para presidente deveria ter de seguir as mesmas complicadas regras, o que pode ter sido um fator a dificultar a implementação desse instituto.

29 Ver http://www.washingtonpost.com/wpsrv/politics/special/clinton/stories/watergatedoc_3.htm, consultado em 22 de março de 2015.

Em todo caso, o fato de que plebiscitos de destituição (ou recall elections) fossem finalmente rejeitados pela constituição americana para o presidente, acabou levando o instituto a uma espécie de ostracismo, que perdurou até o final do século XIX. O plebiscito de destituição voltou a ser institucionalizado no início do século XX, na Califórnia, como narramos a seguir. Também apareceu na Suíça antes disso, no século XIX, mas discutimos a experiência deste e de outros países na subseção 3.3.

3.2 A EXPERIÊNCIA AMERICANA A PARTIR DO SÉCULO XX

O plebiscito de destituição reviveu nos Estados Unidos em Los Angeles, em 1903. O líder progressista John Haynes recebeu o crédito por grande parte do esforço para a aprovação do instituto. Uma das preocupações da ocasião era o excessivo poder da companhia de trens Southern Pacific, que aparentemente controlava políticos através de corrupção, para obter vantagens. Com o plebiscito de destituição, pensava-se transferir esse poder novamente a quem por direito deve detê-lo: o povo.

Desde esse renascer, houve milhares de tentativas de destituição, principalmente a nível local. Para uma discussão de alguns desses casos, veja-se Zimmerman, Joseph F. (2013-12-13). *The Recall*, Second Edition State Univ of New York Pr., chapter 4. Analisaremos apenas alguns casos a nível estadual, que nos parecem interessantes.³⁰

Até hoje, apenas dois governadores americanos foram removidos através de “recall elections”. O primeiro deles foi Lynn Frazier, governador de North Dakota, removido em 1921. O segundo foi Gray Davis, governador da Califórnia, removido em 2003. Até 2003, houve 31 tentativas anteriores de destituição de governadores na Califórnia, mas nenhuma chegou a ser votada. O mínimo de assinaturas necessárias na Califórnia é de 12% do eleitorado, mas como a Califórnia é um estado bastante populoso, este requisito não é fácil de atingir. De 1986 a 2003,

30 Tais casos são relatados por Spivak, Joshua, “Califórnia’s Recall: Adoption of the ‘Grand Bonuce’ for Elected Officials”, in *Califórnia History*, v. 82, 2 (2004), p. 20- - 37.

houve também 117 tentativas de destituição de congressistas na Califórnia, mas apenas sete delas chegaram ao voto.

As três primeiras ocorreram na década de 1910 e ilustram diferentes razões para a destituição. Em 1912, o senador Marshall Black foi indiciado por desfalque de fundos públicos. O senador foi convocado por seu partido a renunciar, mas recusou e foi em seguida removido. O senador democrata James Owens se elegeu prometendo apoiar certas posições trabalhistas, mas sindicalistas acreditaram que ele não cumpriu sua promessa. Seu partido o apoiou para defender seu cargo e o senador derrotou o plebiscito com folga. Edwin Grant foi também desafiado, após derrotar Eddie Wolfe na eleição para senador pela Califórnia em 1912 por apenas 95 votos. A principal justificativa para o referendun foi a sua posição em um número de matérias polêmicas. Grant foi deposto em 1914, por 531 votos, e Wolfe foi eleito em seu lugar.

As outras quatro tentativas que chegaram ao voto foram motivadas por diferentes razões. Paul Horcher, Doris Allen e Mike Machado não seguiram a orientação de seu próprio partido a votação do representante do Senado e esses partidos voltaram-se contra eles. O senador David Roberti que havia atuado para restringir o porte de armas pesadas, foi desafiado pelo lobby armamentista, mas acabou vencendo o plebiscito.

De todos os casos, o mais relevante é certamente o do democrata Gray Davis, que era o governador durante a crise elétrica que a Califórnia enfrentou em 2001. Sua atuação durante a crise, considerada aquém do aceitável, é geralmente apontada como a principal razão para a destituição. Aponta-se sua falta de ação nos primeiros momentos da crise como um dos fatores que tornaram a crise elétrica mais aguda. Soma-se a isso o grande déficit orçamentário que o estado passou a sofrer (inclusive por causa dessa mesma crise). No entanto, sua personalidade também é apontada como importante fator. No pleito, os eleitores não apenas respondiam se queriam ou não destituir Davis (55% votaram sim), mas também qual deveria ser o substituto. O vice-governador Cruz Bustamante fez campanha como candidato democrata caso houvesse a destituição, mas o republicano Arnold Schwarzenegger acabou vencendo o pleito com 48% dos votos.

O governador democrata Rod Blagojevich, de Illinois, sofreu impeachment por corrupção em 2009, mas seu caso motivou uma mudança posterior na constituição do estado para permitir o plebiscito de destituição. A possibilidade de *recall* foi aprovada pela população em 2010.

Em 2011, ocorreu a maior tentativa de destituição na história dos Estados Unidos. Houve um esforço de destituição de seis republicanos e dois democratas do Senado do estado de Wisconsin. No entanto, apenas dois senadores estaduais, ambos republicanos, foram removidos.

Atualmente, o plebiscito de destituição é autorizado por pelo menos 18 estados americanos e por várias municipalidades.³¹ Alguns estados, como Montana, autorizam plebiscitos de destituição até para cargos não eletivos. Em alguns estados até juízes podem ser removidos. A destituição de juízes, no entanto, é considerada uma das partes mais polêmicas do instituto, e vários estados excluem essa possibilidade, para preservar a independência do judiciário.

3.3 A EXPERIÊNCIA DE OUTROS PAÍSES

O plebiscito de destituição está previsto em seis cantões suíços: Bern (desde 1846), Schaffhausen (desde 1876), Solothurn (desde 1869); Ticino (desde 1892), Thurgau (desde 1869); Uri (desde 1888). O instrumento não tem sido usado com frequência, usualmente por dificuldade em coletar as assinaturas requeridas. Foram registradas apenas quatro tentativas de destituição, todas infrutíferas.

A província de British-Columbia no Canadá instituiu a possibilidade de destituição em 1995. Desde então, nenhuma das vinte e duas tentativas de destituição obteve sucesso, embora um representante tenha renunciado antes da finalização do processo de contagem e divulgação do resultado final.

A Venezuela instituiu a figura do plebiscito de destituição em sua constituição de 1999. No entanto, o plebiscito somente pode

31 Zimmerman, Joseph F. (2013-12-13). The Recall, Second Edition. State Univ of New York Pr., Chapter 2.

ocorrer após metade do mandato ser completado. A constituição exige assinaturas de 20% do eleitorado e a destituição é efetivada se o quórum de votantes é de pelo menos 25% do eleitorado. Uma tentativa de destituição foi executada em 2004, contra o presidente Hugo Chávez. O órgão eleitoral venezuelano (Consejo Nacional de Elección) rejeitou duas tentativas anteriores, em agosto e novembro de 2003. O plebiscito foi executado no dia 15 de agosto de 2004, apenas quatro dias antes do presidente completar quatro anos de governo, o que levaria o vice-Presidente a completar o mandato. Houve inúmeras alegações de fraude, mas nada ficou provado e alguns observadores internacionais descartaram sua ocorrência.

Note-se, porém, que não houve nenhuma crítica à existência do instituto em si, na Venezuela, mas apenas à sua execução. Não é difícil conjecturar que tanto a oposição, que saiu derrotada, quanto o governo que saiu fortalecido (e havia incluído o dispositivo na Constituição), poderiam concordar em pelo menos uma coisa: a possibilidade de executar plebiscitos de destituição é muito melhor do que a inexistência de tal prerrogativa.

O plebiscito de destituição também já foi praticado na Romênia, em julho de 2012 contra o presidente Traian Basescu. Apesar de 88% dos votantes terem votado pela destituição, o plebiscito contou com a participação de apenas 46% dos votantes, enquanto a legislação romena exigia 50% de participação. O presidente foi portanto mantido.³²

Um plebiscito de destituição também foi marcado para março de 2014 contra o prefeito Gustavo Petro, de Bogotá, na Colômbia. No entanto, uma batalha jurídica foi travada e o plebiscito até o presente momento não ocorreu.

A lista de casos acima é provavelmente incompleta, uma vez que é bem possível que vários outros países já adotem o instituto.

32 Veja-se: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/07/apuracao-invalida-plebiscito-na-romeniasobre-destituicao-do-presidente.html>

4 ARGUMENTOS CONTRÁRIOS E A FAVOR

Discutimos a seguir as argumentos a favor e contra a realização dos plebiscitos de destituição, tal como têm sido apresentados nos debates que levaram à sua implementação, principalmente nos Estados Unidos, que permanece como o país líder no uso desse instituto.

4.1 ARGUMENTOS CONTRÁRIOS

Uma série de críticas e argumentos contrários às *recall elections*, como o instituto é conhecido nos Estados Unidos já foram apresentados. A seguir, examinamos alguns dos argumentos discutidos por Zimmerman, Joseph F. (2013-12-13). *The Recall*, Second Edition State Univ of New York Pr., chapter 5.

4.1.1 Existência de métodos alternativos de destituição

Algumas vezes a conveniência ou necessidade de criação de um mecanismo como o plebiscito de destituição é disputada com o argumento de que já existem métodos previstos para a destituição de representantes eleitos, tais como o impeachment.

O impeachment, no entanto, não é um bom substituto para o plebiscito de destituição. A principal razão é que o impeachment em geral estabelece condições muito restritas para seu início, requerendo a verificação de crimes.³³ Entre cometer crimes de responsabilidade e não ter apoio popular, há um espaço tão grande, que certamente podemos ali encontrar mandatários com elevados níveis de rejeição popular, que o povo teria preferido destituir.

Uma desvantagem adicional do processo de impeachment é o tempo e os procedimentos mais rígidos que requer, uma vez que se trata de quase um julgamento. Um plebiscito de destituição é mais simples e consiste basicamente em apenas uma consulta à população sobre a manutenção de um representante em seu cargo. É algo mais simples e direto, que definitivamente não está coberto pela possibilidade do impeachment.

33 Isso é verdade não apenas nos Estados Unidos, mas também no Brasil. O caso específico do Brasil, no entanto, é discutido apenas na subseção 5.1.

Além do impeachment, pode existir também a figura da impugnação da eleição.³⁴ No entanto, a impugnação somente alcança fatos relativos à campanha e, pelo menos no Brasil, tem um prazo muito exíguo após a eleição. A revelação de informações discutida na seção 2 podem requerer tempo muito superior a esses quinze dias.

4.1.2 Uso para propósitos indesejáveis

Conforme discutimos acima na subseção 2.1, o referendunm poderia ser usado por isolados grupos de interesse para pressionar o governante para lhe conceder vantagens, sob a ameaça (quase chantagem) de forçar a realização do plebiscito e criar problemas ao mandatário, mesmo que não haja grande chance de destituição. Essa crítica não parece muito pertinente, uma vez que se pode sempre reduzir essa ameaça com requisitos suficientemente restritos de realização do plebiscito. Voltaremos a esse ponto abaixo, na seção 5.2.1, quando discutimos que requisitos deveriam ser adotados.

4.1.3 Desnecessária coibição de mandatários inovativos

Outro argumento levantado é o de que a possibilidade de destituição pode prejudicar particularmente mandatários inovativos e arrojados, que podem se sentir inibidos em adotar medidas impopulares e sofrer processos de destituição. Embora este argumento tenha certo apelo, deve-se lembrar que uma das mais importantes tarefas de um líder é exatamente convencer a população de que certas medidas, mesmo impopulares, são necessárias. Se um líder for incapaz de alcançar o apoio para fazer o que intenciona fazer, então provavelmente não deve mesmo fazer o que queria. É claro que isso exclui alguns casos em que o benefício só é realmente entendido posteriormente, mas esta é uma desvantagem inerente à democracia. É sabido que algumas vezes um “déspota esclarecido” pode tomar as melhores decisões,

34 No Brasil, a impugnação está prevista no Art. 14 da Constituição: “§ 10 - O mandato eletivo poderá ser impugnado ante a Justiça Eleitoral no prazo de quinze dias contados da diplomação, instruída a ação com provas de abuso do poder econômico, corrupção ou fraude. § 11 - A ação de impugnação de mandato tramitará em segredo de justiça, respondendo o autor, na forma da lei, se temerária ou de manifesta má-fé.”

mas a esperança de que o governante seja um déspota benevolente e competente não compensa o risco de que seja simplesmente um déspota. A opção pela democracia impõe uma escolha nesse sentido. Há uma potencial perda? Sim, mas não suficientemente relevante para mudar nossa inclinação democrática.

4.1.4 Desestímulo para candidatos qualificados

Outro ponto, ligeiramente diferente do anterior, é que pessoas qualificadas podem ser desestimuladas a concorrer a cargos públicos pela percepção de que terão de lidar com o “jogo sujo da política”, exacerbado pela possibilidade de destituição. Não há nenhuma evidência empírica de que esse problema é relevante, embora seja um fato, particularmente grave no Brasil, de que muitos cidadãos honestos e competentes acabam se abstendo de concorrer a cargos eletivos. Essa participação deve ser estimulada, obviamente, mas a instituição de um plebiscito de participação não parece exacerbar o problema. Pelo contrário, se o instituto for usado para retirar políticos corruptos ou incompetentes, pode abrir espaço exatamente para candidatos mais qualificados.

4.1.5 Uso partidário

Como discutimos na seção 3, há exemplos de casos em que a principal motivação para a realização de plebiscitos de retirada parece ter sido a busca de poder por parte de partidos, principalmente em casas legislativas quando o limiar de controle da casa está muito próximo. Lança-se a ofensiva para reverter eleições e ganhar o controle da casa legislativa. Apesar de isso ser muito relevante no caso dos Estados Unidos, é muito menos importante no Brasil, onde a representação no poder legislativo é dividido entre vários partidos e o controle é definido por negociações entre tais partidos. Além do mais, não sugerimos, neste momento, a aplicação do instituto para o poder legislativo por razões que discutiremos na seção 5.

Para o poder executivo, há menos chance de uso em benefício partidário, a menos que assim se considere o interesse de um candidato derrotado de capturar a cadeira. Na experiência que examinamos na seção 3 tais tentativas de fato parecem ter ocorrido

em eleições apertadas, mas a mais clara delas (Mike Machado, em 1995) não foi frutífera. A substituição do senador Grant em 1914 por Wolfe, que tinha derrotado em 1912, foi influenciada por posições impopulares que o primeiro adotou durante seus dois anos como representante. Mesmo assim, é possível que ocorra contestações desse tipo, mas entendemos que um candidato derrotado enfrenta um caminho muito difícil para simplesmente contestar uma eleição que perdeu; o público em geral olha com mais simpatia o bom perdedor do que o recalcitrante. No entanto, se entre a eleição e o plebiscito surgirem informações novas que ponham em questionamento a eleição, o fato de que um perdedor lidere um movimento de plebiscito de destituição não parece ser algo indesejável; pelo contrário, pode ser um benefício para a sociedade ter a oportunidade de rever suas decisões em face de uma nova situação.

4.2 ARGUMENTOS A FAVOR

Esta seção avalia as principais vantagens que a realização do plebiscito de destituição pode conferir.

4.2.1 Criação de incentivos para campanhas mais verdadeiras

Conforme enfatizamos acima, um dos principais problemas de um sistema sem o plebiscito de destituição é o incentivo para campanhas pouco verdadeiras, o que no Brasil chegou-se a denominar de “estelionato eleitoral”. Embora a instituição do plebiscito não chegue a eliminar a prática, pelo menos dá ao eleitor a possibilidade de revisar sua escolha, em qualquer momento durante o mandato, principalmente se novas informações vierem à tona.

Deve-se lembrar que não há nenhuma forma legal de punição dos candidatos que abusarem da prática de distorção de fatos durante uma eleição, além de esperar o fim de seu mandato para punir seu partido (caso o eleito não estiver pleiteando reeleição). É uma punição muito tênue, muito longínqua, que tem pouco poder inibitório. Muito mais conveniente é trazer a ameaça de destituição para qualquer momento durante o mandato. Cientes dessa ameaça, os candidatos deverão ter muito mais cuidado em distorcer fatos e fazer promessas que sabem que não cumprirão.

4.2.2 Correção de erros nas decisões eleitorais

Enfatizamos até aqui a ocorrência de erros nas eleições por conta de manipulação de informações. Mas muitas vezes tais informações não estão disponíveis nem para o candidato nem para o eleitor. Ou este pode se enganar, com uma preferência irrealista por determinadas políticas, que começa a perceber como equivocadas no meio de um mandato. O plebiscito de destituição confere ao povo o poder de revisar suas decisões, minimizando os custos dos erros que por ventura cometer, e corrigindo rumos muito mais rapidamente.

4.2.3 Fortalecimento do controle popular sobre seus representantes

Além de problemas advindos da campanha, a possibilidade de perda imediata do cargo fortalece o controle popular sobre os governantes. Apesar de que estes podem e devem exercer liderança para mudar a opinião pública, devem curvar-se a ela nos assuntos mais relevantes, porque essa é a natureza da democracia.

5 COMO PODERIA SER IMPLEMENTADO UM PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO NO BRASIL

Nesta seção particularizamos nossa discussão, apresentada até agora em termos mais ou menos gerais, para o caso brasileiro. Inicialmente discutimos na subseção 5.1 porque o plebiscito de destituição seria um aperfeiçoamento democrático no Brasil. Em seguida, descrevemos na subseção 5.2 uma série de parâmetros que sugerimos ser escolhidos em sua definição. Finalmente, a subseção 5.3 aponta os passos legais para a instituição do plebiscito no arcabouço legal brasileiro.

5.1 POR QUE O PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO É UM APERFEIÇOAMENTO DEMOCRÁTICO NO BRASIL

A Constituição do Brasil estabelece na seção III do Capítulo II (artigos 85 e 86) os crimes de responsabilidade do presidente da República e as condições para seu afastamento (impeachment):

Seção III Da Responsabilidade do Presidente da República Federal.

Art. 85. São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentem contra a Constituição Federal e, especialmente, contra:

- I - a existência da União;
- II - o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos Poderes constitucionais das unidades da Federação;
- III - o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais;
- IV - a segurança interna do País;
- V - a probidade na administração; VI - a lei orçamentária;
- VII - o cumprimento das leis e das decisões judiciais.

Parágrafo único. Esses crimes serão definidos em lei especial, que estabelecerá as normas de processo e julgamento.

Art. 86. Admitida a acusação contra o Presidente da República, por dois terços da Câmara dos Deputados, será ele submetido a julgamento perante o Supremo Tribunal Federal, nas infrações penais comuns, ou perante o Senado Federal, nos crimes de responsabilidade.

§ 1º - O Presidente ficará suspenso de suas funções:

- I - nas infrações penais comuns, se recebida a denúncia ou queixa-crime pelo Supremo Tribunal Federal;
- II - nos crimes de responsabilidade, após a instauração do processo pelo Senado

§ 2º - Se, decorrido o prazo de cento e oitenta dias, o julgamento não estiver concluído, cessará o afastamento do Presidente, sem prejuízo do regular prosseguimento do processo.

§ 3º - Enquanto não sobrevier sentença condenatória, nas infrações comuns, o Presidente da República não estará sujeito a prisão.

§ 4º - O Presidente da República, na vigência de seu mandato, não pode ser responsabilizado por atos estranhos ao exercício de suas funções.

Observe-se, portanto, que as condições para sua destituição estão ligadas ao cometimento de crime. Ainda que o julgamento de um processo de impeachment seja preponderantemente político, como bem frisa o jurista Ives Gandra Martins em seu parecer sobre o impeachment,³⁵ ele não deixa de ter as características de um processo judicial.³⁶

Em particular, e de forma mais relevante, o processo de destituição estipulado atualmente na Constituição brasileira é restrito ao que tipifica como crimes de responsabilidade do presidente, e exclui inclusive a responsabilidade por atos estranhos ao exercício de suas funções (Art. 86, § 4º). Fora disso, a eleição acaba se constituindo em um cheque em branco que o eleitor entrega ao Presidente que elege. Havendo simples quebra de confiança e traição das promessas de campanha, o povo não contará com os instrumentos para cancelar tal cheque em branco.

O plebiscito de destituição que propomos preenche essa lacuna e devolve ao povo um poder que é essencialmente seu. Portanto, trata-se de um aperfeiçoamento da democracia brasileira, que amplia a força do povo para disciplinar seu representante.

5.2 ESPECIFICAÇÃO DE UM PLEBISCITO DE DESTITUIÇÃO PARA O BRASIL

Como vimos na seção 2, há várias alternativas distintas para um plebiscito de destituição. A seguir, discutimos tais alternativas e apontamos o que nos parece ser o conjunto de melhores características que poderiam definir o instituto no Brasil atual.

Em linhas gerais, entendemos que a especificação das condições de realização de plebiscitos de destituição devem ser generosas, evitando que se torne tão difícil que o converta em letra

35 O parecer foi publicado em 26 de janeiro de 2015 e está disponível em <http://www.gandramartins.adv.br/parecer/detalhe/id/0ed01f9c48ff7e2a4ba993c9dc3b9e98>

36 Este ponto também é enfatizado por Zimmerman, op. cit.

morta, mas não tão fácil que se converta em uma constante perturbação do acontecer político. Nisto, como em praticamente tudo, é necessário encontrar um ponto de equilíbrio.

A seguir, discutimos as opções relacionadas na seção 2 que a nosso ver seriam mais adequadas ao Brasil.

5.2.1 Quanto aos requisitos

Como já discutimos acima, há um *trade-off*³⁷ entre facilitar o exercício democrático do instituto e a conveniência de evitar seu abuso. Por um lado não se quer tornar os requisitos tão restritos que o plebiscito nunca seja realmente aplicado e, por outro, tais requisitos não podem ser tão frouxos que criem a oportunidade de manipulação por grupos minoritários. De fato, com requisitos muito flexíveis, tais grupos poderiam se aproveitar dessa possibilidade para prejudicar o mandato de governantes que o povo preferiria manter e deixar trabalhar sem incômodos.

Como vimos, o requerimento de assinaturas varia desde 2% até 25% do eleitorado. Como o Brasil conta com cerca de 150 milhões de eleitores, até mesmo 5% dos mesmos representa o elevado número de quatro milhões e meio de assinaturas. No entanto, para evitar o problema das minorias acima mencionado, poder-se-ia pensar em 20%, o que leva este número à enorme cifra de 30 milhões de assinaturas. Os custos de conferir número tão grande de títulos e assinaturas não é desprezível.³⁸

Como solução intermediária, propomos que seja adotado um número de 10 a 12% do eleitorado, exigência que pode ser ampliada para até 20% do eleitorado para o caso de municípios.³⁹

Dever-se-ia evitar todo outro tipo de requisito, ainda que as assinaturas deveriam ser coletadas apenas dentro de um período

37 Lamentamos o anglicanismo, mas não encontramos uma boa tradução para este termo, consagrado em economia.

38 Para governos estaduais e municipais, porcentagens elevadas podem ser requeridas com menos problemas, porque o número de eleitores é significativamente menor.

39 Poder-se-ia combinar um requisito auxiliar de pesquisas de opinião, contratadas pelo tribunal eleitoral e por este fiscalizada.

definido (por exemplo, 60 dias).⁴⁰ O procedimento para entrega de assinaturas deve ser também facilitado e descentralizado.

5.2.2 Quanto à justificação

Parece-nos que é desejável evitar qualquer necessidade de justificativa para originar o processo. A razão disso é a simplicidade. Embora a exigência de uma justificativa poderia favorecer a exclusão de iniciativas impróprias, tal exigência cria espaço para o questionamento de se a justificativa apresentada é válida ou não. Ou seja, surge o espaço para disputas jurídicas, o que é indesejável.

Ao final, o que importa simplesmente é a vontade popular e esta será determinada com o plebiscito. Se o povo decidir pela destituição, não cabe perguntar-lhe qual é sua justificativa. O povo é soberano, e não deve explicações ou justificativas a ninguém. Por isso mesmo, não se deve ser restrita sua manifestação com tal tipo de exigência.

5.2.3 Quanto aos procedimentos

Pelas mesmas razões descritas acima, entendemos que o plebiscito deve ter procedimentos muito simples. O processo inicia-se quando um conjunto pequeno de eleitores (por exemplo dez), protocola no tribunal eleitoral competente um pedido de plebiscito, com um pagamento de uma quantia de, digamos, dez ou vinte salários mínimos. Esse pagamento, que pode ser posteriormente devolvido se houver a destituição, tem o intuito de evitar a proposição fortuita de processos.

Com esse pagamento, o tribunal emite automaticamente um número de protocolo, que deve ser impresso nas folhas que deverão ser usadas no recolhimento de assinaturas. Este ato marca também o início do período em que as assinaturas podem ser recolhidas. Tal

40 A razão de restringir o tempo é que se arraste o recolhimento de assinaturas por um tempo extremamente longo. Alguns dos que assinaram, digamos seis meses antes, podem já ter mudado de ideia. Além do mais, sem a restrição temporal, o recolhimento de assinaturas pode ser usado para chantagem política, sem grandes custos.

período pode ser estabelecido em, digamos, 60 dias, prorrogáveis a pedido, por 30 dias. O tribunal deve disponibilizar a quem quiser pela internet e em diversas sedes, os formulários adequados, dando publicidade à iniciativa.

As assinaturas poderão ser recebidas, também de forma descentralizada, ao longo do período, nas diversas sedes do tribunal eleitoral, com protocolo que fique registrado publicamente (pendente apenas a conferência das assinaturas). Procedida a conferência de assinaturas, se for atingido o número mínimo, sem mais nenhuma deliberação ou questionamento, o tribunal deverá convocar a realização do plebiscito de destituição dentro de um prazo de, digamos, 30 dias, notificando o mandatário em questão.

5.2.4 Quanto aos cargos sujeitos ao mesmo

Como as eleições parlamentares no Brasil não são distritais, como nos Estados Unidos, há uma considerável complicação em instituir em plebiscitos de destituição para parlamentares. Não é claro como ela pode ser adaptada, sem criar vários problemas, a parlamentares. Por exemplo, alguns deputados, mesmo muito bem votados, podem ser fortemente antipáticos à maioria do eleitorado. Essa maioria poderia então promover processos de destituição de tais deputados, o que parece um abuso – tais deputados podem estar representando uma minoria que pelas regras atuais teria número suficiente para ter seus representantes no poder legislativo. Ao criar a instituição para parlamentares, pode-se estar eliminando dessas minorias organizada seu direito de serem representados. Ou seja, o caso de parlamentares é muito mais complicado do que o caso de mandatários eleitos por voto majoritário.

Sendo assim, pensamos ser mais conveniente restringir sua execução para os chefes dos poderes executivo, em todos os níveis: municipal, estadual e federal.

5.2.5 Quanto à aprovação

Como já discutimos acima, preferimos uma aprovação automática do plebiscito, exigindo-se apenas que o número

mínimo de assinaturas seja atingido, sem qualquer outro espaço para questionamento jurídico ou intervenção de outros órgãos. Em particular, não caberá ao parlamento autorizar ou aprovar a realização do plebiscito.

5.2.6 Quanto à apresentação do plebiscito

Como se pode deduzir das posições defendidas acima, também pensamos que a pergunta ao eleitor deve ser simples, ou seja, apenas se o mandatário deve ser destituído de seu cargo ou não (mas ver item 5.2.7 abaixo para outra questão que pode ser apropriada).

5.2.7 Quanto à decisão de substitutos

Conforme vimos, nos Estados Unidos é comum que a eleição do substituto seja feita no mesmo dia que a consulta sobre a destituição. Embora isso poupe aos eleitores uma visita adicional às urnas, há uma considerável complicação, porque mistura a decisão de se o mandatário deve ser destituído ou não com a decisão de quem eleger. A nosso ver, se houver a destituição, a eleição deve ser realizada dentro de um quadro mais claro e de menos incerteza que o que precede um plebiscito de destituição. Além do mais, ao decidir pela destituição, o eleitor já estará levando em conta que criará para si o custo de ter de escolher um sucessor numa eleição subsequente.

Não obstante, pode encontrar-se uma solução intermediária, acrescentando à questão da destituição do mandatário, uma segunda questão: caso haja destituição, se o eleitor prefere que o vice governe pelo resto do mandato ou se prefere convocar imediatamente novas eleições.

5.2.8 Quanto à frequência

Como vimos, há países que estabelecem limites de intervalo mínimo para realização de um plebiscito de destituição, tanto com relação ao início do mandato (por exemplo é exigido um mínimo de seis meses desde o início do mandato), como entre sucessivos plebiscitos de destituição. O que está em jogo é oferecer flexibilidade para que o povo exerça seu poder e o custo de um assédio constante ao mandatário por parte de opositores minoritários. O

ponto de equilíbrio depende de preferências individuais, de forma que deixamos esta escolha mais ou menos aberta, apenas com a ênfase que as restrições não sejam tão fortes como para impedir que a população exerça o direito de destituir seus representantes quando assim julgar conveniente.

5.2.9 Quanto ao que ocorre após a destituição

Como mencionamos acima, pode-se dar ao eleitor a opção de permitir que o vice assuma o poder pelo resto do mandato ou, caso isso não seja aprovado pela população, que o chefe do legislativo assuma interinamente, enquanto eleições são convocadas num prazo de, digamos, 60 dias.

Os parâmetros sugeridos acima visam informar a implementação do plebiscito de destituição no Brasil. Discutimos a seguir o processo para criar tal instituto na democracia brasileira, aperfeiçoando-a.

5.3 PROCEDIMENTO LEGAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Para sua implementação, a proposta aqui apresentada precisaria ser convertida em emenda à Constituição. O artigo 60 da Constituição Federal de 1988 estabelece que uma emenda deve ser proposta por no mínimo $\frac{1}{3}$ (um terço) dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal; pelo Presidente da República; ou por mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da Federação, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria relativa (isto é, maioria simples) de seus membros.

A discussão e votação da emenda em cada Casa do Congresso Nacional deve ser feita em dois turnos, com intervalo de cinco sessões entre um e outro, tendo de atingir três quintos (60%) dos votos dos membros de cada uma delas, ou seja, 308 deputados e 49 senadores. Há restrições do número de sessões entre tais votações. Uma vez aprovada e publicada, a emenda entra em vigor imediatamente.⁴¹

41 Como discutido acima, não é conveniente envolver o Congresso na autorização dos plebiscitos. Ou seja, não se aplicaria ao plebiscito de destituição o Art. 49 da Constituição, que estabelece: “É da competência exclusiva do Congresso Nacional: (...) XV – autorizar plebiscito e convocar referendo.”

Além da emenda constitucional, é possível que seja necessária a promulgação de uma lei complementar regulamentando o dispositivo, uma vez que, conforme vimos acima, uma série de detalhes requerem ser definidos. No entanto, a emenda poderia estabelecer – se assim for julgado conveniente – que a falha de promulgação de uma lei complementar não deveria impedir a realização de um plebiscito; sendo o Tribunal Superior Eleitoral incumbido de preencher as necessárias lacunas, até que o Congresso o faça.

Como se vê, os requisitos para a implementação de um plebiscito de destituição não são triviais. Para que esta proposta fosse transformada em emenda constitucional, seria necessário um grande esforço de convencimento de congressistas, mas uma pressão da sociedade brasileira pode vencer naturais resistências e levar à sua implementação.

Na conjuntura atual – que até agora não foi discutida neste artigo mas que é o tema da próxima seção –, esta possibilidade não parece tão remota. No entanto, queremos ainda acrescentar uma sugestão que seria conveniente incorporar à emenda que crie o instituto: uma consulta à população sobre sua manutenção.

5.3.1 Recomendações para uma revisão

Sugerimos que nessa mesma emenda seja previsto também uma consulta à população, dentro de um prazo de cinco anos, sobre sua manutenção ou necessidade de aperfeiçoamento. Especificamente, a própria emenda constitucional discutida acima poderá convocar, para um prazo de cinco anos, uma consulta popular para que o eleitorado decida manter o plebiscito de destituição na forma definida pela própria emenda ou se o deseje suspender.

Idealmente, seria conveniente – embora se possa considerar um pouco mais complexo – dar ainda duas alternativas adicionais: manter o plebiscito, tornando as condições para sua implementação mais rígidas ou, alternativamente, manter o plebiscito relaxando as condições para sua realização.

A justificativa para impor uma consulta popular nestes termos, cinco anos após sua implementação é a garantia da

oportunidade de corrigir eventuais problemas que não hajam sido suficientemente ponderados. Como observamos acima, a experiência internacional mostra que o instituto funciona relativamente bem, e que os benefícios superam suas desvantagens. No entanto, parece conveniente manter aberta a possibilidade de futuros aperfeiçoamentos.

Poder-se-ia perguntar porque não uma consulta popular imediata. É claro que se não houver suporte popular imediato para a criação de uma emenda como esta, dificilmente o Congresso a implementará. Detendo o Congresso a prerrogativa exclusiva de aprovar emendas, esta não precisaria ser consultada. No entanto, após o transcurso de cinco anos, haverá um acúmulo de experiência que poderá informar uma nova decisão do povo. Por isso é que fazemos a sugestão de consulta posterior, não imediata.

6 COMENTÁRIOS SOBRE A CONJUNTURA BRASILEIRA ATUAL

Neste artigo, procuramos analisar a ideia de implementar um plebiscito de destituição desde uma perspectiva teórica e empírica que mantenha certa distância da conjuntura brasileira atual. No entanto, uma vez que esta proposta é apresentada neste momento histórico específico, convém relacioná-la com tal conjuntura.

Nos últimos meses, o Brasil vive uma crise política de grandes proporções, dir-se-ia surpreendente, dado a proporção do desgate, o nível de insatisfação popular e o pouquíssimo tempo desde o início do novo governo eleito. Tal crise política alimenta e é alimentada pela indignação da população expressa através de protestos de rua, iniciados em março e previstos para continuar em abril.

6.1 OS PROTESTOS E SEU OBJETIVO

Como é bem sabido, cerca de duas milhões de pessoas tomaram as ruas de diversas cidades brasileiras no domingo 15 de março, para protestar contra o governo, gritando slogans como “fora PT” e “fora Dilma”. O que significa tais gritos? O que a população de fato quer?

É sabido que houve manifestantes defendendo um golpe militar que destituisse o governo, mas isso certamente foi uma posição minoritária; a maioria dos manifestantes claramente preferia que o governo mudasse, sim, mas respeitando a normalidade jurídica. Para constatar isso, é interessante observar o manifesto de alguns dos grupos por trás das manifestações.

Por exemplo, na página do movimento Vem pra Rua (vempraru.org), encontramos o seguinte (todos os grifos são nossos):⁴²

O Movimento Vem Pra Rua foi criado para dar palco e voz ao povo brasileiro, que está indignado e cansado de ser desrespeitado pelo governo e pelos políticos, que vêm inchando o Estado e roubando o nosso dinheiro.

Após anos de silêncio e passividade, os brasileiros resolveram clamar por mudança, cada vez mais, unindo-se abertamente, pois não aguentam mais as consequências de um modelo de governo já comprovadamente falido.

Quem está farto sente que o Impeachment é a mais rápida solução para interromper essa trajetória desastrosa. Porém, nem todos têm consciência de que o processo de Impeachment é um processo político que requer fundamentos jurídicos – provas legalmente aceitas – para ter alguma chance de sucesso. **Os juristas que nos acompanham, altamente experientes e especializados, não consideram as provas atuais suficientes para o sucesso do Impeachment. Ainda.** No ritmo das denúncias, isso pode mudar a qualquer momento.

O povo, indignado, não está preocupado com os detalhes jurídicos do Impeachment, e isso é totalmente compreensível. Eles querem apenas estancar a dor e as perdas do país com a forma de governo atual. Gritar por Impeachment é gritar BASTA, é tentar desesperadamente parar de sangrar, impedir o governo de sugar mais ainda os recursos da nação para sua causa populista e de perpetuação de poder. E é para esse grito de indignação que o Vem Pra Rua oferece palco, desde seu primeiro dia.

42 Acessado em 23 de março de 2015. Imagem disponível em: <http://goo.gl/FO3Fx3>

Por isso o Vem Pra Rua, **independente de sua posição jurídica em relação ao Impeachment**, decidiu mobilizar e chamar sua base às ruas neste 15 de março, em todo o Brasil, para nos juntarmos aos movimentos que querem libertar o povo brasileiro deste modelo falido de governo. Estaremos sempre ao lado de quem quer, de forma pacífica, democrática e constitucional, manifestar sua indignação e mudar o Brasil.

Por outro lado, o Movimento Brasil Livre pleiteou decididamente o impeachment:⁴³

15 MAR 2015, 14:00

Ato pelo Impeachment da Dilma

O Movimento Brasil Livre oficialmente anuncia que irá pleitear o IMPEACHMENT da presidente Dilma Rousseff, e convoca o país a sair às ruas contra a cleptocracia instalada em Brasília.

Essas duas posições exemplificam bastante bem que parece haver uma massa da população compartilhando dois desejos que poderiam ser resumidos da seguinte forma:

1. A saída de seu cargo da Presidente da República;
2. A manutenção da normalidade democrática.

Como o primeiro dos manifestos acima deixa claro, ainda que alguns juristas defendam que as condições para o impeachment já estão satisfeitas,⁴⁴ boa parte dos advogados parece entender que tais condições ainda não foram alcançadas. E enquanto não forem – como é possível que não sejam –, não obstante todo o esforço de mobilização da população e não obstante a pressão que venha a exercer, não se poderá alcançar a satisfação de um desejo que parece ser de uma parte significativa da população. Qual é a solução para essa situação, que pode escalar perigosamente?

43 Acessado em 23 de março de 2015. Imagem disponível em: <http://goo.gl/kikz6t>

44 Referimo - nos, naturalmente, ao Professor Ives Gandra Martins, que publicou parecer defendendo esta tese. O parecer está disponível no endereço: <http://www.gandramartins.adv.br/parecer/detalhe/id/0ed01f9c48ff7e2a4ba993c9dc3b9e98>

A solução é simples, demasiadamente simples: aperfeiçoar a democracia brasileira instituindo o plebiscito de destituição através dos procedimentos previstos na própria Constituição.

Queremos frisar que a criação desse instituto estaria ainda muito longe de implicar a destituição da presidente. Como revisamos nos casos acima, a maioria das tentativas de destituição falharam, não apenas na fase de coleta de assinaturas mas também no voto mesmo. Por outro lado, a simples criação desse novo mecanismo pode servir para apaziguar os movimentos das urnas que poderão agora direcionar suas energias para a campanha democrática de deposição e, se perderem, não terão outra alternativa que se curvar à vontade da maioria.

Assim, acreditamos que a incorporação do plebiscito de destituição à democracia brasileira não é simplesmente um aperfeiçoamento de longo prazo, mas também uma interessante saída para a crise atual.

6.2 COMO COMBATER O “ESTELIONATO ELEITORAL”

Convém observar que provavelmente uma das grandes razões pelas quais a população está irritada é o que a imprensa e vários críticos estão chamando de “estelionato eleitoral”, isto é, a percepção de que houve um contraste muito grande entre o que foi dito e prometido na campanha eleitoral com o que foi feito e aconteceu imediatamente após a mesma. Naturalmente, implícita na denominação “estelionato” está a noção de que tal contraste era sabido e que foi apenas escondido do eleitor, propositalmente.

Está além do escopo deste artigo entrar no mérito de se isso corresponde ou não à realidade – embora acompanhando-se a mídia, isto parece ser admitido inclusive por apoiadores do governo, principalmente na escolha do ministro da Fazenda e na alteração de benefícios trabalhistas.

No entanto, parece ser também uma atitude generalizada dar por normal ou considerar inevitável que isso aconteça. É quase como se fizesse parte do “jogo eleitoral”, por mais frustrante que seja.

Como discutimos na seção 2 deste artigo, este problema acompanha de fato eleições. Da mesma forma que falamos em

“falhas de mercado”, poderíamos falar em “falhas de eleições”. Aliás, a principal razão apontada ali – assimetria de informações – está por trás dessas duas falhas, na maioria dos casos. No entanto, assim como se pode reduzir o problema (não resolver completamente e sem limitações) das falhas de mercado com regulação apropriada, também se pode combater o problema do *estelionato eleitoral* com a instituição do plebiscito de destituição.

6.3 GOLPISMO

O governo e seus defensores têm caracterizada a vontade de destituir a presidente como golpismo, comparando o movimento ao que ocorreu em 1964. Devemos nos lembrar, no entanto, que após 1964 houve outro período em que a população demandou a saída do presidente legalmente eleito, Fernando Collor, que acabou sendo destituído por processo de impeachment em 1992. Praticamente ninguém caracteriza esse período como tendo sido inspirado por golpismo.⁴⁵

De fato, o que há é algo muito natural: ocasionalmente a população preferiria destituir presidentes a suportá-los até o término de seus mandatos. O normal e desejável é que os eleitos façam um bom trabalho e cumpram seus mandatos de forma ordenada. No entanto, nem sempre a realidade é assim ideal, há momentos em que a vontade popular muda e isso é tão simples e compreensível quanto a existência mesma da democracia. Nesses casos, obrigar a população a suportar até o fim do mandato alguém que perdeu a confiança popular parece ser exigir um sacrifício demasiado alto.

Mas o que pode o povo fazer diante de situações como essa? Qual é a melhor maneira de dar vazão a essa vontade popular, quando esperar o término do mandato pode representar uma perda enorme de tempo e um sofrimento de alto custo?

Certamente essa necessidade se manifestou em vários outros momentos na história. Em sua defesa do impeachment, Benjamin Franklin ironizou que uma das alternativas é o assassinato,

45 Pode - se inclusive especular que se o plebiscito de destituição fosse permitido naquela época, a saída do presidente teria ocorrido de forma muito mais rápida e sem tantos problemas como acabaram ocorrendo.

acrescentando que é muito melhor ter um procedimento mais civilizado previsto na constituição.⁴⁶ Além do assassinato, assistimos na história esse problema ser resolvido pelo golpe, algumas vezes pela renúncia e até pelo suicídio. Todas essas soluções são extremamente indesejáveis. Muito melhor é criar um instituto que dê vazão a esses momentos críticos, abrindo uma válvula de escape que, de forma ordenada e controlada, permita ao povo – e somente este – destituir aqueles que perderam sua confiança.

Fica patente, portanto, que perseguir a introdução do plebiscito de destituição na democracia brasileira não é golpismo. Pelo contrário, é criar a solução definitiva para todos os golpes, é eliminar definitivamente o golpismo do país, estabelecendo de uma vez por todas que ao povo pertencem os cargos eletivos e que este pode dispor deles sempre e quando julgar conveniente.

7 CONCLUSÃO: A OPORTUNIDADE DE APERFEIÇOAR A DEMOCRACIA BRASILEIRA

O povo brasileiro está assistindo a uma crise política de profundo custo social e econômico. A falta de autoridade do governo, a má vontade da população e a incerteza política complicam sobremaneira uma situação que por si só já seria sofrida e dolorosa.

46 Essa manifestação ocorreu em 20 de julho de 1787, durante os debates na Convenção que preparou a Constituição dos Estados Unidos, quando Franklin defendeu o impeachment. James Madison registrou a manifestação da seguinte forma: “History furnishes one example only of a first magistrate being formally brought to public justice. Every body cried out against this as unconstitutional. What was the practice before this, in cases where the chief magistrate rendered himself obnoxious? Why, recourse was had to assassination, in which he was not only deprived of his life, but of the opportunity of vindicating his character. It would be the best way, therefore, to provide in the Constitution for the regular punishment of the executive, where his misconduct should deserve it, and for his honorable acquittal, where he should be unjustly accused.” in James Madison, *Debates on the Adoption of the Federal Constitution*, ed. Jonathan Elliot (1845), vol. 5, p. 340–41.

Crises, no entanto, também são oportunidades. Nossa sociedade tem diante de si a oportunidade de aperfeiçoar sua democracia, tornando-a mais robusta, tornando-a capaz de suportar e superar, de forma ordenada, até mesmo as piores crises políticas.

Se estendemos nossa visão de uma forma ampla, perceberemos que a necessidade de criar essa solução – o plebiscito de destituição – não está ligada apenas ao momento corrente. Este apenas criou as condições para vermos sua importância e sua urgência. Mas a necessidade desse instituto perpassa a história.

Melhor seria, naturalmente, que tal debate tivesse ocorrido na tranquilidade em que se pensa o país, na assembleia constituinte de 1988. Mas talvez o instrumento não tivesse sido, até aquele momento, suficientemente experimentado em outras partes do mundo, como tem sido nos últimos anos. Assim, aquela oportunidade passou.

Qualquer outra oportunidade será exatamente como a que estamos vivendo agora, infelizmente. É assim porque sempre haverá assuntos urgentes ocupando a atenção dos políticos e empurrando para uma posição inalcançável da agenda tudo que não for de relevância do momento. Infelizmente, ainda não conseguimos viver em uma situação suficientemente tranquila por tempo suficientemente longo como para podermos olhar para o futuro e o passado com clareza. E é por isso mesmo que uma oportunidade como esta não deve ser desperdiçada.

É uma oportunidade, não oportunismo. Não é oportunismo porque essa ideia contempla condições mais amplas, que vão além das idas e vindas do momento. Mas é a oportunidade de aperfeiçoar a nossa democracia, criando um instituto que será incorporada à mesma para prestar seus serviços no auge de futuras crises.

Auguro que os homens de ação deste país percebam essa oportunidade de afirmar que ao povo pertence, de forma exclusiva, o controle sobre seu destino. Que seja este triunfo da democracia, a coroação de suas lutas.

TURISMO PEDAGÓGICO: UMA ALTERNATIVA PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Educational Tourism: An Alternative for Curriculum Integration

Helen Rodrigues Cardoso¹
Maria de Lourdes Soares Gattiboni²

Recebido em: 15 abr. 2015

Aceito em: 07 jul. 2015

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o turismo pedagógico numa perspectiva de integração curricular. A partir de uma abordagem qualitativa em pesquisa-ação, buscou-se analisar de que maneira o turismo pedagógico poderia qualificar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a construção de saberes contextualizados e expressivos, com base nos princípios da integração curricular. O campo desta pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, localizada no município de Gravataí. Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos de uma turma de segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental bem como a própria pesquisadora. A análise dos dados relacionados à subjetividade dos sujeitos da pesquisa comprovou o quanto podem ser significativas as aprendizagens quando há o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Com esse tipo de estratégia de prática docente é possível que os sujeitos formem-se cidadãos autônomos, criativos, curiosos, responsáveis e com perfil curioso e pesquisador. O turismo pedagógico como uma alternativa para integração curricular é uma proposta que pretende renovar o ensino escolar, tornando-o mais coerente com as necessidades atuais da nossa sociedade.

Palavras-chave: Turismo. Pedagógico. Aprendizagem. Integração. Currículo.

1 Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: helen.cardoso.farroupilha@ifrs.edu.br

2 Pedagoga. Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: mariagattiboni@hotmail.com.

ABSTRACT

This article has as object of study the educational tourism in a curricular integration. From a qualitative approach in action research, we attempted to analyze how the pedagogical tourism could qualify the process of teaching and learning, allowing the construction of contextualized and meaningful knowledge, based on the principles of curriculum integration. The field of this research was a public elementary school and middle of the state system of Rio Grande do Sul, located in the town of Gravesend. The subjects were students of a second-year class of the early years of elementary education as well as the researcher. The analysis of data related to the subjectivity of the research subjects demonstrated how much can be significant the learning when there is the establishment of relations between theory and practice. With that kind of teaching practice strategy is possible that subjects up form autonomous citizens, creative, curious, responsible and curious and researcher profile. The pedagogical tourism as an alternative to curriculum integration is a proposal that seeks to renew the school, making it more consistent with the current needs of our society.

Keywords: Tourism. Pedagogical. Learning. Integration. Curriculum.

INTRODUÇÃO: PARA CRESCER É PRECISO INOVAR...

Com todas as transformações que ocorreram ao longo dos anos e com as grandes descobertas, fazemos todos nós parte de uma nova sociedade: a sociedade do conhecimento. Nos dias atuais, essa nova sociedade exige cidadãos capazes de agir, de criar e de transformar. Capacidades outrora consideradas suficientes, já não mais conseguirão satisfazer as necessidades provenientes desse século. Portanto, faz-se mister que um dos principais aparelhos ideológicos da sociedade acompanhe as transformações da mesma. Ou seja, a escola, o ensino e os professores precisam passar por transformações e reconhecer que aquelas metodologias de antigamente já não são suficientes para uma aprendizagem realmente significativa.

Ao refletir sobre essa situação, reconheceu-se a necessidade de buscar alternativas de ensino atendessem à escola e à sociedade atual.

Uma busca que possibilitasse o encontro de novas formas de ensinar, de aprender a lidar com a informação e de conceber o conhecimento. Diante dessa necessidade a abordagem de integração curricular se apresenta com a intenção de transformar a concepção de que um currículo disciplinar é mais acessível aos alunos. Essa abordagem propõe a integração social, das experiências e do conhecimento para permitir que o processo de construção da aprendizagem seja mais significativo.

Da mesma forma, o turismo pedagógico surge como uma estratégia de ensino com princípios equivalentes aos da integração curricular. Com o objetivo principal de aproximar o conhecimento teórico do estudo prático do meio, o turismo pedagógico visa tornar significativas as aprendizagens escolares. Além disso, tanto na integração curricular quanto no turismo pedagógico, encontra-se uma perspectiva curricular e uma proposta de ensino, respectivamente, embasadas nos princípios da educação democrática. Com base nisso, a seguinte questão foi estabelecida:

De que maneira o turismo pedagógico pode qualificar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de saberes contextualizados e expressivos, com base na perspectiva da integração curricular?

Visando responder tal questão, realizou-se uma investigação qualitativa em pesquisa-ação que propôs uma experiência de intervenção pedagógica em uma escola de ensino fundamental e médio, da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os vinte e seis alunos do segundo ano de uma escola situada no município de Gravataí e a professora-pesquisadora.

Para tanto, estabeleceu-se objetivos essenciais para obtenção de respostas concisas acerca dos questionamentos existentes em torno dessa pesquisa. Pretende-se, primordialmente, analisar de que forma o turismo pedagógico pode qualificar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a construção de saberes contextualizados e expressivos, na perspectiva da integração curricular.

AS EMERGÊNCIAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

Todo o período de mudanças envolve vantagens e desvantagens em relação ao que estava posto e ao que está por se estabelecer. Estar em processo “metafórico” significa estar em constante processo de aprendizagem e adaptação. Assim se apresenta a sociedade do século XXI e seus sujeitos. Na atualidade tudo ocorre de forma tão instantânea, inesperada e, ao mesmo tempo, intensa, que se torna difícil compreender e se adaptar às profusas transformações. “O cidadão do século XXI não tem mais ao seu dispor as certezas habituais da modernidade. A transitoriedade e a efemeridade estão presentes nos mais diversos âmbitos da vida contemporânea” (CARDOSO, 2012, p. 23).

A evolução tecnológica é um dos principais responsáveis pelas transformações de nossa sociedade. Tal progresso faz, a todo instante, modificar o modo de vida dos sujeitos, pois está presente em todos os campos da sociedade. No passado, descobertas e avanços tecnológicos na área de transportes deram início a um processo de diminuição da distância entre as pessoas. Atualmente, as contínuas inovações tecnológicas na área da telecomunicação não se contiveram em diminuir apenas a distância entre pessoas, mas também a distância entre as pessoas e a informação. Com o surgimento da televisão, do rádio, da telefonia e, principalmente, da internet, a propagação de informações tem inimaginável repercussão e influência na formação dos sujeitos desta sociedade, a sociedade do conhecimento. “A aceleração é tal que hoje testemunhamos em uma mesma geração mudanças enormes nas formas de comunicação dos seres humanos, no fluxo de informações entre países e na inovação instrumental e tecnológica” (LIMA, 2007, p.18).

Diante de todas essas mudanças, faz-se mister que os sujeitos participantes da mesma também se renovem. Para ser cidadão no século XXI é preciso apresentar competências críticas, reflexivas e de criatividade e é nesse momento que a educação deve retomar seu papel. Cabe à escola e ao professor a função de mediar o caminho entre o turbilhão de informações provenientes do mundo globalizado e a apreensão do conhecimento. Mas para tal feito, tanto as instituições de ensino quanto os profissionais da área da educação, deverão buscar alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem seja expressivo, significativo e permita a formação integral do educando.

Não se pode negar que é papel do professor trazer aos alunos as informações e conhecimentos produzidos historicamente e disponíveis. Entretanto não se trata simplesmente de repassá-los mecanicamente aos alunos uma vez que o papel social da escola é permitir a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura do conteúdo (NADAL; PAPI, 2007, p. 20).

Contudo, a escola, de maneira geral, ainda não conseguiu adaptar-se a essa nova era, onde a globalização é um processo crescente. Para Edgar Morin (2011, p. 15) os sistemas de ensino ainda preconizam um saber fragmentado e insistem em reproduzir um modelo educacional com disciplinas fortemente demarcadas e conteúdos estanques. Porém, para os desafios que o século XXI apresenta, são necessárias inovações no âmbito da educação escolar para que dessa forma seja possível conhecer e aprender “o que é tecido junto” (MORIN, 2011, p. 14).

De acordo com James A. Beane (2003, p. 92), a formatação escolar que a maioria das escolas apresenta atualmente, ou seja, a organização por “áreas disciplinares distintas”, surgiu em função das necessidades de uma época em que se preconizava o preparo dos estudantes para o mundo acadêmico. Por esse motivo, as escolas estruturavam seu currículo com base no currículo universitário. Porém, no século XX, tais concepções passaram a sofrer críticas, pois era perceptível a funcionalidade da escola e o quanto seria viável que a mesma estivesse a serviço da sociedade. Tal abordagem defendia que, além do preparo para o mundo acadêmico, a escola inserisse em suas preocupações outros propósitos. Dentre eles, Beane (2003, p. 92) destaca “[...] (1) contribuir para o crescimento e o desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e atitudes associadas com o modo de vida democrático”.

Apesar de todas as teorias e descobertas no campo educacional, ainda é comum a abordagem por disciplinas ou, como denomina Bernstein, o currículo de coleção (DOMINGOS et. al., 1986, p. 151). Entretanto, diante das emergências educacionais do século XXI, faz-se necessário uma nova abordagem. Perante a sociedade do conhecimento, a inevitável inserção no mundo globalizado e a partir da concepção do sujeito como um todo, Beane (2003, p. 94) propõe a “integração curricular” para que a mediação entre informação e conhecimento ocorra significativamente.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UM SÉCULO DE HISTÓRIA

As preocupações com a organização do processo educativo estão presentes desde a institucionalização da escola como um espaço para desenvolvimento de conhecimento (SILVA, 2005, p. 21). De acordo com Beane (1997, p. 31), até a década de 1890, a escola oferecia “matérias de alta cultura associadas ao humanismo clássico e [...] teoria da psicologia de fortalecimento da mente”, mas apenas a elite tinha acesso à escola. Com o surgimento da indústria, muitas transformações sociais ocorreram. O forte movimento migratório e, conseqüentemente, o crescimento urbano bem como a criação de leis para o trabalho infantil e regulamentos para a frequência escolar obrigatória, impulsionaram a educação à intensas reformas.

Segundo SILVA (2005, p. 21), já no início do século XX, as preocupações com as atividades escolares recebem nome especializado e espaços para estudos científicos. A palavra *curriculum* surge no cenário americano, transformando tais preocupações em objeto de estudo. Nesse período, alguns “movimentos reformistas” surgem para propor mudanças curriculares capazes de atender as necessidades da modernidade (BEANE, 1997, p. 31).

De acordo com Beane (1997, p. 31), “[u]m desses movimentos relacionava-se com o uso da escola para ir ao encontro das alegadas ‘necessidade’ da sociedade industrial emergente”. Os “defensores da eficiência social” preconizavam um ensino para a vida adulta: a escola deveria preparar os homens para trabalhos manuais ou para gestão de negócios e as mulheres para o trabalho no lar. Com isso, a escola acabava por reproduzir fortemente as relações de poder presentes na sociedade do início do século XX. Beane (1997, p. 31) afirma que “esta posição curricular pretendia servir não apenas as necessidades laborais, mas a continuidade das classes dominantes e dos interesses culturais também”.

Além desse, outros dois movimentos reformistas surgiram como alternativa para a construção de um currículo adequado à sociedade que se instalava. Os “desenvolvimentistas centrados nas crianças” defendiam que a construção curricular deveria ocorrer em torno dos interesses das crianças. Porém, essa perspectiva sofreu fortes críticas em função de os objetivos sociais serem desconsiderados. Os “reformistas sociais”, por sua vez, consideravam a importância dos problemas

sociais na estruturação curricular, percebendo a escola como um espaço para construção de uma sociedade democrática (BEANE, 1997, p. 32).

Silva afirma que é nesse período que se busca respostas para questões fundamentais no processo de escolarização:

O que deve estar no centro do ensino: os saberes ‘objetivos’ do conhecimento organizado ou as percepções e experiências ‘subjetivas’ das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la: a preparação para a economia ou para democracia? (SILVA, 2005, p. 22).

Apesar de qualquer um dos movimentos reformistas “afirmar a integração curricular como uma forma desejável de organizar as experiências educacionais” (BEANE, 1997, p. 32) não foi isso que aconteceu. É nesse momento que Bobbitt apresenta sua proposta curricular, que é constituída com base no modelo organizacional industrial de Frederick Taylor. Sua teoria recebe visibilidade e ascende nos Estados Unidos, pois é reconhecida em função de “permitir a educação tornar-se científica” (SILVA, 2005, p. 23). No modelo proposto por Bobbitt, a organização do currículo era uma questão de mecânica e burocracia. Bastava apenas estruturar os conhecimentos considerando os objetivos que se pretendiam atingir.

A educação, no século XX, é marcada pela fragmentação do conhecimento, ensino com base em disciplinas e conteúdos com fronteiras fortemente delimitadas entre si. Segundo Beane (1997, p. 34) “as disciplinas eram supostamente não apenas os meios, mas os fins da educação”. A escola reproduzia as relações de poder da sociedade, permitindo e produzindo desigualdades e injustiças sociais. A abordagem curricular por disciplinas permaneceu em ascendência até a década de 1980.

Segundo Beane (1997, p. 42), “[n]a década de 1990, emergiu de novo o interesse na integração curricular”. Os educadores da primeira infância passaram a considerar a integração curricular como uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Outros estudiosos reiteraram seu apoio à abordagem de integração curricular. Porém um novo desafio apresentava-se: integração curricular e interdisciplinaridade são confundidas e, muitas vezes, tratadas como dois termos que se referem a uma mesma abordagem.

Pensando a integração curricular não apenas como a união ou a ligação entre disciplinas e conteúdos, Beane (1997, p. 15) apresenta suas dimensões. Interessado em desconstruir a concepção de que integração curricular é apenas mais um sinônimo para multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, o autor empenha-se em destacar que “a integração envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular”. São esses aspectos que diferenciam a integração curricular das abordagens citadas acima que, por sua vez, também têm por intenção a desfragmentação do conhecimento por demais especializado.

Dessa maneira, a integração curricular apresenta-se como uma concepção que tem por principal intenção aproximar a educação escolar do mundo real dos alunos. Esse na verdade é um dos fins da educação estabelecido por lei “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, art. 2º). Nesse sentido, a escola deve aproximar os saberes escolares dos saberes da vida, contextualizando o conhecimento, dando significado ao ato de aprender. E é exatamente isso que a integração curricular busca: a significação.

TURISMO PEDAGÓGICO

Percebendo a inadequação do ensino às necessidades sociais, reconhece-se a grande necessidade de inovar no âmbito escolar. Práticas de ensino instigantes e que permitam aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” são de grande urgência no cenário educacional. Além disso, a inadequação do ensino torna os conceitos descontextualizados e sem significado para os alunos e isso precisa se modificar.

Nos últimos tempos, tem-se falado muito na problemática educacional e sua interferência na formação do sujeito, [...] a percepção geral das sociedades atuais é a de que a educação oferecida na maioria das instituições educacionais, está em defasagem com as necessidades e desafios da pós-modernidade (BONFIM, 2010, p. 116).

Refletindo sobre a integração curricular, compreende-se o quanto é essencial que o conhecimento apresentado pela escola esteja

em consonância com a realidade dos alunos. Muito mais do que isso, percebe-se o quanto é necessário que qualquer conhecimento a ser desenvolvido com os estudantes possua algum significado para os mesmos. Contudo, não se podem fazer generalizações.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento cotidiano (LIMA, 2007, p. 20).

É necessário ir além do que os alunos já sabem. Oferecer-lhes a oportunidade de desvendar os mistérios do conhecimento, de apropriarem-se de novas experiências e de construir novos saberes. Valorizar as experiências, as vivências, a cultura, os conhecimentos que os estudantes possuem é indispensável na integração curricular, porém o currículo deve ampliar os conhecimentos. Todavia, é de extrema importância que todo e qualquer conhecimento a ser desenvolvido obtenha significado, isto é, sentido para o aluno.

Preocupado em possibilitar essa significação, o turismo pedagógico se apresenta como uma proposta metodológica que objetiva aproximar o estudo teórico do estudo prático. O turismo pedagógico busca uma aproximação do que é abstrato para o aluno com o que é real, através do estudo do meio.

Com tal procedimento a aula desenvolvida ganha vida, pois a experiência da vivência em outro espaço proporciona uma interação com local, com algo real, de forma a possibilitar o conhecimento dinâmico e o respeito pelos ambientes diversos, desprovido de alienações e fantasias (BONFIM, 2010, p. 123).

Segundo Junqueira e Scremin (2010, p. 28) “as viagens com fins educacionais, não [são] algo novo”. Desde o século XVIII, tais atividades já ocorriam com fins educacionais. Na Europa, ingleses realizavam essas atividades turísticas nos centros culturais para desenvolver seus conhecimentos (BONFIM, 2010, p.122).

Um dos primeiros educadores a adotar essa metodologia foi Célestin Freinet. Apesar de tal proposta didática ser chamada de “aulas-passeio” pelo educador, ambas possuem a mesma ideia central: o estudo do meio. Percebendo o desinteresse das crianças pelas aulas dentro das salas, Freinet compreendeu o quanto era atrativo o mundo lá fora para eles. O colorido dos jardins, o canto dos pássaros, o barulho

dos animais, pareciam muito mais interessantes do que aulas que em nada conversavam com a realidade deles. Nesse momento, Freinet reconheceu que aulas fora da sala de aula poderiam ser de muito mais qualidade em função de ativarem o interesse dos alunos (SAMPAIO, 2002, p. 15-17).

Apesar das ideias de Freinet terem surgido há aproximadamente noventa anos, elas ainda são atuais. No entanto, conforme ainda está organizada, a escola promove a desvinculação do conhecimento escolar formal da realidade dos alunos.

O distanciamento da realidade representado por visões alienadas sobre o que acontece ao nosso redor pode ser superado no âmbito escolar, através de uma pedagogia que pretenda o desenvolvimento da autonomia dos alunos e que vise o envolvimento efetivo deles nos trabalhos, o que implica em prazer (VINHA, 2005, p. 4).

A partir dessa reflexão, pode-se considerar que, além do interesse como salientou Freinet, o educando precisa estar envolvido com seu processo de aprendizagem. Com base nisso, o turismo pedagógico se apresenta como uma alternativa que, inevitavelmente, envolverá os estudantes simplesmente pelo fato dessa atividade permitir o prazer de fazê-la.

Difícilmente um estudante recusaria participar de uma viagem ou de um passeio nos arredores da escola e pela cidade. Facilmente um professor encontraria objetivos pedagógicos que poderiam ser atingidos através de uma viagem ou passeios, pois se tem nessas atividades, espaço para o entretenimento e também para o conhecimento (VINHA, 2005, p. 6).

Diante disso, percebe-se o quanto o turismo pedagógico pode qualificar o processo de construção de conhecimento, tornando-os mais expressivos e significativos para os educandos. Segundo Bonfim (2010, p. 123), “[é] a possibilidade de promover o desenvolvimento social, crítico e educativo que se justifica a utilização do turismo, enquanto atividade de lazer que serve ao ensino”.

De acordo com Vinha (2005, p. 7), a atividade de turismo pedagógico divide-se em três etapas: planejamento, execução e atividades de retorno. Na primeira etapa, a do planejamento, promove-se a organização em torno da atividade a ser realizada, de maneira

democrática. Ou seja, a escolha do local a ser visitado, elaboração das regras para visitação, realização de pesquisa sobre o local pretendido, etc. Percebe-se então, nessa primeira fase, princípios da proposta de integração curricular, na qual a participação dos estudantes é imprescindível para uma educação democrática.

Na segunda etapa, da execução, ocorre a experiência efetiva com o objeto de estudo, a observação, a coleta de dados bem como o prazer de estar em um ambiente que permite também o lazer. Evidenciam-se também nessa fase características da integração curricular quando essa se refere à necessidade de se vivenciar aquilo que se estuda.

Na terceira etapa, a das atividades de retorno, busca-se, principalmente a “sistematização do conhecimento”. Através da construção de painéis, da organização de relatórios, da criação de textos ou desenhos, enfim, busca-se representar tudo que foi possível apreender.

O turismo pedagógico como uma alternativa para a integração curricular é uma proposta de extrema coerência. Isso porque, conforme foi possível observar, muitos dos princípios da abordagem de integração curricular são desenvolvidos na metodologia de turismo pedagógico. Com a intenção de transformar a visão de currículo escolar bem como propor novas metodologias para a prática pedagógica realizou-se esta pesquisa-ação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, buscou-se coletar e analisar dados relacionados à subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Esse tipo de abordagem é voltado para o estudo do comportamento humano, de seus valores e atitudes e exige capacidade interpretativa do pesquisador. De acordo com Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa possíveis para este trabalho, optou-se pela pesquisa-ação. A pesquisa-ação, por sua vez, consiste em “um tipo de pesquisa participante engajada” (ENGEL, 2000, p. 182). Nesse tipo de pesquisa o pesquisador também é sujeito de sua pesquisa, uma vez que a pesquisa-ação “envolve também a ação dos pesquisadores” (GIL, 2010, p. 151).

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2010, p. 182).

Segundo Thiollent (2005, p. 5-6), a metodologia de pesquisa-ação e a metodologia de pesquisa participante, por muitas vezes, são consideradas como sinônimos. Porém, o autor defende que ambas as metodologias se diferem pelo fato de que “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada”.

Dessa maneira, a pesquisa apresentada nesse artigo foi realizada em uma escola de rede pública estadual do Rio Grande do Sul, no município de Gravataí, com uma turma de 2º ano contendo 26 alunos. A turma apresentava características de um grupo participativo e curioso. Além disso, grande parte dos alunos demonstra gostar muito de estar na escola. Um pequeno grupo de alunos apresenta dificuldades de convivência. Mas, de uma maneira geral, a turma demonstra-se bastante unida e parceira. Gostam muito de brincar juntos e possuem um vínculo que ultrapassa os espaços da escola.

A pesquisa foi dividida em cinco etapas para fins de observação, coleta de dados e análise dos resultados. Tais etapas foram: escolha do assunto/tema, escolha do local para aula-passeio, aprofundamento dos estudos acerca do assunto/tema, dia da visitação e atividades de retorno.

A **primeira etapa** caracterizou-se pela escolha conjunta de um assunto/tema que se tornou objeto de estudo da turma. Com a participação dos alunos e com a intervenção da professora-pesquisadora, buscou-se escolher um assunto/tema que se tornou o centro dos estudos durante o período de vinte aulas.

Inicialmente, orientou-se os alunos, através de diálogos e questionamentos, para que estes sugerissem assuntos de seus interesses.

Porém, tal tentativa não obteve sucesso, pois os alunos não conseguiram fazer sugestões de assuntos. Quando questionados, os alunos mencionavam alguma atividade escolar que gostavam de realizar e não conseguiram entender o que estava sendo solicitado.

Reconhecendo tal dificuldade, resolveu-se modificar a estratégia inicial e buscar algo que motivasse os alunos a pensar sobre algum assunto. Desta maneira, utilizou-se o filme “Os Sem Florestas” como instrumento motivador. Antes de assistir ao filme, os alunos receberam um quarto de folha de ofício para que durante o filme escrevessem tudo sobre o que tivessem curiosidade ou vontade de aprender. Ao final do filme, todos devolveram o papel para a professora-pesquisadora. Importante salientar que no dia em questão, cinco alunos estavam ausentes.

Ao analisar o que os alunos escreveram, organizou-se os assuntos em sete grandes grupos: natureza, plantas/florestas, animais, alimentação, estações do ano cavernas e família.

Cada aluno demonstrou, na sua escrita, interesse sobre vários assuntos. O assunto mais citado foi “animais”, portanto o escolhido para a abordagem. Três alunos não compreenderam a proposta, portanto, não foi possível considerar suas respostas.

A **segunda etapa** caracterizou-se pela escolha do local para visitação. Para tanto, selecionou-se três locais possíveis para a visita: Jardim Zoológico em Sapucaia do Sul/RS; Quinta da Estância Grande em Viamão/RS e Sítio Laranjal em Gravataí/RS. Para exibir os locais para os alunos montou-se uma apresentação em power point. Conforme os locais e suas respectivas fotos apareciam, comentava-se sobre as oportunidades presentes em cada local.

Para a escolha definitiva do local foi proposta uma votação. Distribuiu-se cédulas de papel para os alunos e estes escreveram o local para o qual desejavam ir. O Jardim Zoológico recebeu dezoito votos, a Quinta da Estância recebeu sete votos e o Sítio Laranjal recebeu um voto. Dessa maneira, o local escolhido pelos alunos foi o Jardim Zoológico.

A **terceira etapa** constituiu-se no aprofundamento dos estudos acerca do assunto/tema escolhido pelos alunos: “os animais”. Durante esse período, elaborou-se um planejamento para quinze dias, a fim de permitir a exploração teórica sobre o assunto em questão.

Para a introdução do assunto/tema, foi realizada a leitura do livro “Visitando um Zoológico” da autora Reina Oliver. Esse livro é constituído por um texto informativo que visa apresentar ao leitor o funcionamento, a funcionalidade e algumas curiosidades sobre o zoológico. Leu-se o texto do livro para os alunos e procurou-se envolvê-los na leitura. A partir dessa leitura, conversou-se com os alunos sobre a importância e a função dos zoológicos para sociedade e meio ambiente.

O planejamento foi organizado a partir da classificação dos animais, ou seja, os grupos de animais convencionalmente estabelecidos: os répteis, os mamíferos, os peixes, as aves e os anfíbios. Estudou-se cada grupo de animais buscando compreender os processos de alimentação e reprodução dos mesmos, conhecer suas características físicas, suas semelhanças e diferenças, bem como curiosidades e particularidades sobre esses seres vivos. Além disso, estimulou-se a conscientização para a valorização e proteção dos animais. Foram apresentados aos alunos alguns animais que estão em risco de extinção e os motivos que levaram tais espécies a este quadro de risco.

A metodologia utilizada durante o período de exploração do assunto/tema foi bastante variada. Contudo, a estratégia mais frequente nas aulas foi a do diálogo, isto é, conversas acerca dos animais abordados. Além disso, a contação de histórias, a reprodução de filmes, vídeos informativos e músicas, a realização de dinâmicas, brincadeiras e pesquisas, a construção de painéis e dobraduras, os trabalhos envolvendo pintura, recorte, colagem e desenho, o teatro, o uso de materiais recicláveis e modelagem com massinha para construções artísticas são atividades que também estiveram presentes nesse planejamento.

A **quarta etapa** foi caracterizada pela visita ao Jardim Zoológico de Sapucaia do Sul, ou seja, a aula-passeio. A etapa em questão foi dividida em dois momentos: organização e visita.

Inicialmente, foram construídas algumas regras básicas com os alunos para que nossa aula-passeio permitisse o desenvolvimento de aprendizagens. Em diversas ocasiões reiterou-se a função e a importância da visita que estávamos para fazer. Organizou-se com os alunos um cronograma para o dia da aula passeio, destacando cada momento da visita, numa estrutura de “passo a passo”. Esse cronograma foi construído em sala de aula, a partir das sugestões dos alunos mediadas pela professora-pesquisadora.

Além disso, para que toda turma participasse da aula-passeio, decidimos – professora-pesquisadora e alunos – convidar um familiar adulto de cada aluno para acompanhá-los na visitação.

No dia da visitação, iniciamos com uma reunião, às oito horas e trinta minutos, na sala audiovisual da escola para esclarecer para todos participantes as regras para a visitação e os momentos da aula passeio. Em seguida, todos se encaminharam ao ônibus com a orientação de sentarem-se da seguinte maneira: alunos com alunos, pais com pais. Assim, saímos da escola às nove horas.

Ao chegarmos ao Jardim Zoológico de Sapucaia do Sul, por volta das dez horas e quinze minutos, as bagagens foram deixadas no ônibus e os alunos organizaram-se em um grande círculo juntamente com a professora-pesquisadora. Inicialmente, foi feito um exercício de aquecimento para preparação dos músculos para a caminhada. Começamos a caminhada pela observação de alguns animais mamíferos. Em seguida, passamos para a observação das aves e de alguns r pteis. Fizemos uma parada para alimentação. Organizamos com as tolhas uma grande mesa de piquenique, distribuímos os pratos de alimentos trazidos e sentamo-nos para fazer o lanche e descansar.

Por volta das treze horas, retomamos a caminhada para observar os demais animais. Retomamos o caminho de onde havíamos parado, observamos os r pteis e outros mamíferos. Fizemos então outra parada para tomarmos sorvete e em seguida fomos ao museu do zoológico. Encerramos a aula-passeio no parquinho, onde as crianç as aproveitaram os brinquedos. Organizamos as bagagens e embarcamos no ônibus para o retorno à escola.

Durante a aula-passeio buscou-se envolver as crianç as nas situações que estavam acontecendo. O diálogo foi o principal instrumento utilizado entre os alunos e a professora-pesquisadora. Além disso, a todo o momento foram feitas relações entre o conhecimento desenvolvido na sala de aula e o que estava sendo observado. Através de questionamentos procurei estimular o pensamento dos alunos sobre o que estava sendo discutido.

A **quinta etapa** constituiu-se nas atividades de retorno, visando a avaliação do trabalho realizado. Nessa etapa buscou-se avaliar de que maneira as aprendizagens desenvolvidas foram significativas aos alunos. Assim, algumas atividades foram realizadas pelos alunos com

a finalidade de que os mesmos expusessem os conhecimentos que construíram ao longo do processo.

Registros através de desenhos e da escrita foram utilizados como instrumentos para avaliar o que havia sido mais significativo para os alunos. Além disso, foi realizado um teste com questões referentes à classificação dos animais e suas características para analisar de que maneira a metodologia utilizada permitiu que esses conteúdos se tornassem significativos para os alunos.

A principal atividade de retorno realizada pelos alunos foi a elaboração de um livro coletivo intitulado “A Turma 21 Visitando um Zoológico”. Nesse livro os alunos relataram os momentos da aula-passeio, através de texto e ilustrações.

A confecção do livro foi realizada durante três dias. Nos dois primeiros dias os alunos construíram o texto do livro. Para a realização dessa atividade foi utilizado o datashow, o notebook e o telão para reprodução. Os alunos digitavam suas ideias no notebook e os demais observavam como o texto estava ficando. A professora-pesquisadora fazia intervenções para organizar as ideias, motivar os alunos para lembrarem-se do que havia acontecido e para que os mesmos colocassem o que haviam aprendido em aula sobre os animais.

No terceiro dia, os alunos fizeram a ilustração das páginas do livro. Para a realização dessa atividade, a professora-pesquisadora dividiu o texto por eles construído em partes menores para que estas se tornassem as páginas do livro. Então, em duplas, os alunos ilustraram as partes a eles destinadas. Devidamente recolhidas e organizadas, as partes do texto ilustradas foram digitalizadas, revisadas e impressas, sendo mais tarde encadernadas e assinadas por seus autores.

ANÁLISE: UM PASSEIO PELO CONHECIMENTO

Neste momento, a realidade vivenciada na pesquisa se tornará objeto de análise para o confronto com as hipóteses inicialmente construídas e para relacioná-la com a teoria aqui abordada. Com base na reflexão e análise dos resultados, pretende-se a construção de novos conhecimentos pertinentes ao cenário educacional. Segundo Thiollent (2005, p. 81).

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.

Durante a realização da primeira e da segunda etapa da pesquisa – escolha do assunto/tema e local para visitação – a prática docente baseou-se no conceito de democracia³. Visando o envolvimento dos alunos com o seu processo de aprendizagem, foi proposto que todos participassem das escolhas que nortearam o nosso trabalho. Beane (1997, p. 17) aponta que “um currículo organizado em redor de questões pessoais e sociais, planificado de forma colaborativa e levado a cabo por docentes e estudantes” permite que o conhecimento se torne mais acessível aos alunos. Desta maneira, criam-se “cenários de sala de aula democráticos”, essenciais para o desenvolvimento da formação cidadã dos sujeitos.

Para a realização da escolha do assunto/tema, utilizou-se uma proposta inicial baseada em diálogos e questionamentos, porém não se obteve sucesso. Os alunos apresentaram muita dificuldade em expressar oralmente seus interesses e curiosidades. Essa dificuldade pode ser justificada pela estrutura curricular de ensino da qual os alunos fazem parte. Ao analisar esse currículo, observei que o mesmo é construído com base em áreas do conhecimento específicas e conteúdos delimitados. Bernstein classificaria esse modelo curricular como “currículo de coleção” (DOMINGOS et. al., 1986, p.152), pois “o conhecimento está organizado em conteúdos isolados”. Nesse tipo de abordagem, os alunos não são os sujeitos de sua aprendizagem e apenas reproduzem conhecimentos já estabelecidos. Para corroborar essa afirmação, uso as ideias de Smith⁴ (*apud* BEANE, 1997, p. 36) que salientou, em seus estudos, que a perspectiva tradicional de ensino “colocava as crianças num papel passivo e negava a sua capacidade de agirem sobre o seu meio”.

3 Para Beane (1947, p. 96) democracia é a consideração colaborativa das questões, problemas e preocupações que são partilhados por toda a sociedade.

4 Meredith Smith foi professora na *University of Pittsburgh's School of Childhood*, que em 1921 iniciou os estudos e experiências sobre a integração curricular inspirada pela teoria de John Dewey.

Diante dessa dificuldade apresentada pelos alunos durante a primeira etapa, houve necessidade de mudar a estratégia para escolha do assunto/tema. A partir dessa necessidade, refleti sobre uma alternativa para levar os alunos a pensarem sobre seus interesses e curiosidades. Para tanto, decidi realizar uma intervenção com o filme “Os Sem Floresta”. Com essa estratégia, os alunos conseguiram fazer sugestões de assuntos, pois o filme apresentou várias temáticas que despertaram a curiosidade dos mesmos. Assim, a partir de uma análise das sugestões, foi possível selecionar um assunto/tema comum a esse grupo.

Para a escolha do local a ser visitado, a estratégia inicial obteve sucesso. Com a apresentação dos locais pré-selecionados em power point foi possível proporcionar um panorama inicial para os alunos sobre as possibilidades de aula-passeio. Tal apresentação foi seguida de uma votação e o local escolhido, quase por unanimidade, foi o Jardim Zoológico de Sapucaia do Sul. Todos os envolvidos no processo participaram da decisão, da organização das regras e da esquematização de um cronograma para a visita. Essas intervenções basearam-se na afirmativa de Vinha (2005, p. 7) que nos diz que “a fase de organização [...] deve contar com a participação dos estudantes, num exercício de democracia, através da escolha do lugar a ser visitado, da elaboração de regras, da pesquisa sobre o local a ser visitado”.

Ao planejar os conhecimentos a serem abordados durante o período de aprofundamento dos estudos, estive embasada nos princípios da integração curricular propostos por Beane (1997). De acordo com o autor, “a integração refere-se também a uma teoria de organização e usos do conhecimento” (BEANE, 1997, p. 18). Nessa perspectiva curricular “os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo” (DOMINGOS et al., 1986, p. 152).

Segundo Beane (1997, p. 18), em uma proposta de integração curricular, a preocupação central no ensino não deve ser em relação às áreas temáticas da qual o problema ou questão central faz parte. Deve-se, primordialmente, proporcionar no processo de ensino a condição de uma aprendizagem realmente significativa. “E se o problema ou situação forem suficientemente significativos para nós, ficamos dispostos e ansiosos a procurar os conhecimentos necessários que ainda não possuímos” (BEANE, 1997, p. 18).

Nesse sentido, percebe-se que a integração curricular também permite a formação de sujeitos capazes de buscar mais conhecimentos. Durante a pesquisa, tal situação foi por diversas vezes ilustrada pelas atitudes de busca dos alunos pelo conhecimento. Motivados pelo assunto em discussão, os alunos traziam para a aula informações provenientes de sua pesquisa fora da escola. Conseguiram fazer associações através do que estavam estudando na aula com o que possuíam em casa ou assistiam na televisão.

Para exemplificar, enquanto estudávamos sobre os répteis, durante a pesquisa, uma das alunas trouxe de sua casa um livro que apresentava em seu texto informações e ilustrações sobre os répteis. Outra aluna, no período em que os anfíbios eram o centro da discussão, trouxe de sua casa um livro de história infantil que falava sobre um sapo. Já uma terceira aluna conseguiu associar os conhecimentos desenvolvidos em aula sobre os mamíferos com uma informação que obteve através da mídia televisiva. Segundo a aluna, “os ornitorrincos são os únicos mamíferos que põem ovos, eu vi isso na teve” (fala de uma aluna do segundo ano do ensino fundamental).

A etapa de aprofundamento dos estudos foi de extrema importância para a construção teórica dos conhecimentos acerca do assunto/tema. Durante esse período, os alunos desenvolveram seus conhecimentos sobre os animais de maneira a expandir a sua aprendizagem. De maneira integrada e significativa, os alunos vivenciaram novas situações das quais foram capazes de adquirir informações sobre o assunto e construir novos conhecimentos sobre isso. Além disso, as experiências e conhecimentos prévios dos alunos foram considerados e, mais do que isso, enriqueceram a aprendizagem. Segundo Beane (1997, p. 16), “as ideias que as pessoas possuem acerca de si mesmas e do mundo – as suas percepções, convicções, valores, etc. – são construídas a partir de suas experiências”. Portanto, é necessário que na escola essas experiências sejam consideradas e desenvolvidas. Pois, são as nossas vivências ou experiências que nos capacitam a enfrentar novas situações ou problemas bem como construir ou aprimorar o nosso conhecimento (BEANE, 1997, p. 16).

Através das ideias teóricas de Beane (1997) e do que foi observado durante a pesquisa, percebe-se que um trabalho baseado nos princípios da integração curricular permite o desenvolvimento de uma postura mais autônoma diante da aprendizagem. Os alunos inseridos

nessa proposta aprenderam a buscar o conhecimento principalmente porque esse se tornou significativo para os mesmos. Além disso, o desenvolvimento dessa capacidade de busca pelo conhecimento também faz parte das concepções de uma educação voltada para a democracia. Segundo Beane (1997, p. 19), “este aspecto do modo de vida democrático envolve o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas e enfrentá-los, individual e coletivamente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos desta pesquisa, é possível afirmar que o turismo pedagógico serve ao que se propõe. “É a possibilidade de promover o desenvolvimento social, crítico e educativo que [...] justifica a utilização do turismo, enquanto atividade de lazer que serve ao ensino” (BONFIM, 2010, p. 123).

A partir do turismo pedagógico, como estratégia de ensino, percebeu-se o quanto se torna valiosa a aprendizagem quando esta faz sentido para o sujeito em processo. Um dos principais aspectos observados durante a pesquisa foi o envolvimento dos alunos com essa prática. Desde o planejamento, os alunos já estão inseridos na proposta e, dessa maneira, acompanham diretamente todas as etapas, sentindo-se parte importante do processo de aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é que, de maneira muito mais simplificada, os alunos conseguem atribuir significado aos conceitos que estão aprendendo. Estes desenvolvem a capacidade associativa entre a teoria e a realidade, a partir da observação e interação com o meio. De acordo com essa percepção, Gagné (1971, p. 247 *apud* JUNQUEIRA; SECREMIN, 2012, p. 27-28) salienta que “o turismo pedagógico possibilita a aplicabilidade e verificação dos conceitos trabalhados em sala de aula, uma vez que são os componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno”.

Tal questão foi claramente observada durante o processo de pesquisa. Durante o período de aprofundamento dos estudos, percebeu-se o quão significativo estavam sendo os conceitos desenvolvidos apenas pelo fato de que os alunos possuíam um propósito para aprender: verificar se o que estavam estudando acontecia na prática

– na visitação. Portanto, percebe-se que apenas o envolvimento dos alunos com a proposta de turismo pedagógico já foi capaz de tornar significativa a aprendizagem. Nesse contexto, a aula-passeio adquiriu a responsabilidade de complementar tais aprendizagens.

Além disso, é importante salientar que com a proposta de turismo pedagógico o processo de desenvolvimento social também foi contemplado. Durante essa prática os vínculos afetivos entre professora e alunos tornaram-se mais estreitos e favoráveis à aprendizagem. Conforme Bonfim (2010, p. 125) com o turismo pedagógico “as relações sociais entre professores e alunos ficam cada vez mais intensas e menos formais, uma vez que quebra o paradigma existente em sala de aula, onde o professor fala e os alunos somente escutam”.

Na realização de uma prática de turismo pedagógico de qualidade, também são importantes as “atividades de retorno” (VINHA, 2005, p. 7). É nesse momento que os alunos realizam a “sistematização de conhecimentos” (VINHA, 2005, p. 7) a fim de retomar e compreender todo o processo ocorrido. Para tanto, algumas atividades foram previamente organizadas para proporcionar essa reflexão, por parte dos alunos.

Através dos registros – escritas e desenhos – foi possível perceber que muitos dos conceitos abordados em aula e verificados na prática passaram a fazer parte do acervo de conhecimentos dos alunos. Os mesmos desenvolveram a atitude de pesquisa e passaram a buscar o desenvolvimento de sua aprendizagem a respeito do assunto/tema. E, além disso, percebeu-se a presença dos conhecimentos adquiridos durante esse processo de formas indiretas ou informais: na escolha de livros, na produção de escrita espontânea, nas conversas em pequenos grupos, na sugestão de brincadeiras por parte dos alunos.

Como atividade de retorno principal realizou-se a construção coletiva de um livro. Tal proposta gerou grande entusiasmo no grupo. Desde a elaboração do texto do livro quanto à criação das ilustrações, todos demonstraram grande interesse em manifestar suas percepções.

Durante a construção do texto, aspectos da teoria estudada em sala de aula se entrelaçavam com os aspectos observados na prática. Enquanto professora-pesquisadora, procurou-se envolver-me minimamente na construção do texto. Intervinha apenas quando os alunos não conseguiam resolver algum conflito durante a discussão sobre os acontecimentos da aula-passeio.

Nesta pesquisa teve-se a intenção de comprovar o quanto podem ser significativas às aprendizagens quando há o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Com esse tipo de estratégia de prática docente é possível que os sujeitos se formem cidadãos autônomos, criativos, curiosos, responsáveis e com perfil curioso e pesquisador. O turismo pedagógico como uma alternativa para integração curricular é uma proposta que pretende renovar o ensino escolar, tornando-o mais coerente com as necessidades atuais da nossa sociedade.

Para a realização da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, pois o turismo pedagógico é uma estratégia diferenciada das atuais práticas. O primeiro desafio encontrado relaciona-se ao sistema educacional e a estrutura curricular com base disciplinar. Mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, o currículo apresenta-se com os conteúdos especificados em suas áreas de conhecimento. Desta forma, foi necessário reestruturar tais conteúdos para que estivessem a favor da aprendizagem e da integração curricular.

Outro desafio encontrado durante a realização desse trabalho relaciona-se à percepção das famílias e até mesmo de alguns professores sobre as aulas-passeio. Percebeu-se que estas atividades não são reconhecidas como situações de profunda aprendizagem e interação com o meio. Essa estratégia de ensino ainda é percebida apenas como uma oportunidade de lazer ou entretenimento.

Entretanto, tal percepção não é infundada. Devido a recorrente prática das escolas de realização de “passeios” sem planejamento ou direcionamento dos estudos, essa estratégia foi relegada apenas ao campo do lazer. A percepção que as pessoas constroem sobre as “aulas-passeio” deve-se principalmente à abordagem escolar que é dada a elas: um simples passeio.

No entanto, esta pesquisa evidenciou o quanto podem ser valiosas as experiências com o meio. As aulas-passeio, dentro de uma proposta de turismo pedagógico, são grandes aliadas para o processo de construção da aprendizagem de maneira significativa. Portanto, é possível dizer que esta pesquisa também contribui para a reconstrução e reformulação de pré-conceitos a respeito das aulas-passeio.

Dessa forma, tal pesquisa contribui no sentido de ampliar as estratégias pedagógicas bem como despertar o interesse do professor em buscar novas formas de possibilitar a aprendizagem e formação de sujeitos capazes de construir. Não devemos nos acomodar com

um sistema que visa à reprodução desigual de condições de acesso e compreensão do conhecimento. Devemos oportunizar aos nossos alunos não apenas o alcance do conhecimento, mas a possibilidade da construção de significados sobre o mesmo. Dessa forma, o cidadão em formação poderá desenvolver as capacidades necessárias para agir sobre sua realidade transformando-a com consciência.

Entretanto, este estudo não esgota as possibilidades de pesquisa acerca do turismo pedagógico e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas neste campo são essenciais para o crescimento e inovação no sistema educacional. Portanto, realizar novas investigações, teorizar a respeito dos conceitos envolvidos e aprofundar os estudos acerca do turismo como prática educativa são algumas das perspectivas previstas com esse trabalho.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, 2011.

BEANE, James A. **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteira**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul/dez, 2003.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Revista Turismo Visão e Ação**, Eletrônica, v. 12, n. 1, p. 144-129, jan/abr, 2010. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rta/article/view/1127>> Acesso em: 30 maio 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

CARDOSO, Helen Rodrigues. **Turismo Pedagógico: processo de recontextualização de uma viagem rumo ao conhecimento**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação, universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61744>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Campinas, n.16, p. 181-191. 2000. Editora UFPR.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio, SCREMIN, Juliana. Aprendizado Diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar. **CAD. Est. Pes. Tur**, Curitiba, v. 1, p. 26-42, jan/dez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Elvira de Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LÜDKE, Menga. O professor seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> Acesso em: 09 out. 2013.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NADAL, Beatriz Gomes. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes. **Práticas pedagógicas em anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NUNES, Débora R. P. Teoria, Pesquisa e Prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf> Acesso em: 09 out. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**. São Paulo, v. 3, 05-14, set. 1997. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 09 out. 2013.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **FREINET**: evolução histórica e atualidades. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VINHA, Maria Lúcia. O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**. Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O BLOG E SUAS POTENCIALIDADES PARA A PRÁTICA DA LEITURA

The Blog's Potential for Reading Practice

Silvio Profirio da Silva¹

Recebido em: 08 mar. 2015

Aceito em: 09 jun. 2015

RESUMO

Neste artigo refletimos acerca das potencialidades do blog para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, revendo e discutindo brevemente a literatura sobre o assunto. Focamos também o conceito de hipertexto na sua relação com o ato de ler via interatividade, hipertextualidade e multimídia. Defendemos a ideia de que os blogs podem, pelas suas características, suscitar novas formas de leitura.

Palavras-chave: Blog. Leitura. Interatividade.

ABSTRACT

In this article we reflect upon the blog's potential for the teaching and the learning of reading and writing; we review and discuss briefly the literature on the subject. We also focus the concept of hypertext in its relationship with the act of reading via interactivity, hypertextuality and multimodality. We defend the idea that blogs can, by their nature, give rise to new forms of reading.

Keywords: Blog. Reading. Interactivity.

1 Possui Graduação em Letras Português e Literatura pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Atualmente, é Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na Secretaria de Educação, Esportes e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife – PCR. E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

Nos dias de hoje, há um amplo debate acadêmico acerca do ato de fazer uso de recursos tecnológicos no campo educacional. Em outras palavras, o ato de articular artefatos da tecnologia ao trabalho pedagógico. Entretanto, esse ato abarca uma gama de questões, que, muitas vezes, configuram-se como entraves para a materialização da relação tecnologia e ensino. Uma das questões que pode ser mencionada é a necessidade de o docente conhecer as especificidades e as particularidades de um dado recurso tecnológico.

Hoje, há múltiplos e diversificados recursos tecnológicos que podem ser aplicados à prática pedagógica. Entre esses recursos, está o Blog e/ ou Weblog. Uma vasta quantidade de produções acadêmicas de diversificados campos de estudo – como é o caso da Pedagogia e da Linguística – tece argumentos opinativos acerca dos subsídios didáticos desse recurso tecnológico face os processos de ensino e de aprendizagem. É partindo dessa constatação que, neste texto, colocamos em discussão as especificidades e as particularidades do Blog/ Weblog. Decorrente disso, buscamos refletir acerca das potencialidades do Blog, no que concerne à prática da leitura no hipertexto.

Bezerra e Albuquerque (2009) trazem à tona os postulados de Primo e Recuero (2003) com a pretensão de evidenciar o conceito de Blog enquanto um sistema, que viabiliza a publicação de construtos textuais [leia-se textos], estando tal publicação atrelada ao conteúdo e à constante atualização. Os referidos autores adentram ainda o terreno das questões atinentes à individualidade e à coletividade. Ora, os textos difundidos pelo Blog podem refletir o dizer e a forma de pensar de uma única pessoa (individual), assim como de uma organização/ empresa (coletivo).

Recuero (2003) promove uma categorização dos Weblogs e/ ou Blogs, evidenciando a caracterização dos textos difundidos e seus propósitos comunicativos. O primeiro tipo é o *Diário Eletrônico*. Este traz consigo a subjetividade do autor, na medida em que dissemina não só as formas de pensar deste, assim como os acontecimentos advindos das suas vivências pessoais. Nessa conjectura, esse tipo de Blog exterioriza as marcas e os traços subjetivos do autor. O segundo tipo são as *Publicações Eletrônicas*. Este tipo de Blog traz consigo o conteúdo informacional, mais especificamente, gêneros textuais informativos, como é o caso de Comentários, Notícias, Notas, Reportagens etc.. Nesse tipo de Blog, as marcas subjetivas do autor tendem a ser evitadas.

No entanto, isso não quer dizer que elas não podem ser materializadas nos textos. O terceiro tipo são as *Publicações Mistas*. Este tipo de Blog traz consigo a fusão/ união de textos que materializam acontecimentos concernentes às vivências pessoais do autor, bem como de textos que materializam conteúdos informacionais (RECUERO, 2003).

Araújo e Pinto (2011) trazem à tona os arcabouços teóricos de Komensu (2004) com o propósito de evidenciar a forma como o blog materializa a multiplicidade de formas da linguagem. Ora, inúmeros textos que são difundidos pelos Blogs não são construídos linguisticamente apenas através da escrita. Pelo contrário, o blog traz consigo diversos registros semióticos. Escrita, fala, imagem e som. Esses registros da linguagem fazem-se presentes nos textos ploriferados pelo blog. Em outras palavras, em sua estruturação organizacional, o blog propaga textos verbais [leia-se escritos e orais], textos não-verbais [imagéticos e visuais], bem como ilustrações, galeria de imagens, arquivos sonoros (audio), vídeos etc. Dentro dessa perspectiva, o Blog carrega a articulação/ junção de formas distintas da linguagem, em prol da disseminação de construtos textuais. Essa posição está em consonância com Bezerra & Albuquerque (2009), Hanke Angeli (2012), Silva (2014a) e (2014b).

Dantas e Gomes (2008) colocam em notoriedade os subsídios didáticos carregados pelo Blog, para a promoção de mudanças no ato de ler. A formação de leitores também é colocada em pauta pelos referidos autores. Para eles, o Blog tem contribuído substancialmente para a formação de leitores. Todavia, essa formação de leitores vai além da postura tradicional de leitura, que recorre à Decodificação e à prática da leitura de materiais impressos. Partindo desse pressuposto, o Blog tem suscitado novas características nos processos de leitura. Isso se dá, devido aos subsídios do Hipertexto.

Os postulados de Komesu (2005) evidenciam que, nos dias atuais, uma ampla quantidade de campos de investigação – Educação, Filosofia, Linguística, Literatura etc. - colocam em notoriedade a temática do Hipertexto. Dentre esses campos, alguns pesquisadores colocam em pauta a forma como o formato hipertextual carrega novas práticas de leitura e escrita. Mas, afinal, o que é o Hipertexto?

Consoante a autora citada acima, o Hipertexto consiste em uma construção documental constituída por Links (leia-se conexões de caráter eletrônico), os quais suscitam processos de leitura não-

linear, não-hierárquica e não-sequencial. Os links disseminados na organização estrutural do hipertexto não só viabilizam o passadoiro do leitor a outros documentos textuais, mas, sobretudo, alçam o leitor à perspectiva de *Co-autor*, visto que ele assumirá o papel de escolher a sequenciação da sua leitura.

A supracitada autora cita os arcabouços teóricos de Koch (2002), que traz à tona a maneira como o leitor – co-autor – irá decidir a sequência textual da leitura, o que, de certa forma, concede a este uma emancipação. Na ótica da autora, o leitor “emancipado” tem a opção de acessar à multiplicidade de caminhos textuais, bem como a múltiplos e diversificados aprofundamentos, enfoques e tratamentos dados às temáticas exteriorizadas pelos textos no formato hipertextual. Isso está em consonância com Dantas e Gomes (2008), que abordam questão da “liberdade” concedida ao leitor diante do suporte hipertextual. No dizer dos autores, “o leitor se torna, desse modo, mais livre. O suporte do texto de Internet possibilita usos, manuseios e intervenções do leitor, infinitamente mais numerosos e com maior liberdade do que outros suportes distintos”(Idem, p. 5).

Bezerra e Albuquerque (2009) aprofundam a discussão acerca das especificidades e particularidades do Blog, colocando em discussão algumas das suas principais características organizacionais. A *Interatividade* é primeira característica organizacional abordada por eles. Ora, no blog, a interlocução é um aspecto que se faz presente na relação entre autor e leitor, visto que este último tem a possibilidade de exteriorizar seu dizer frente à publicação. Isto é, o leitor tem a oportunidade de tecer argumentos concordantes ou discordantes, em relação ao texto publicado. Tal característica, em geral, recebe o nome de “*Comentários*”. De acordo com Hanke Angeli (2012), esse recurso traz à tona o dinamismo na interlocução entre autor e leitor/ usuário. Esse recurso traz ainda a dimensão democrática, visto que o leitor e/ou usuário pode exteriorizar sua forma de pensar acerca dos textos lidos.

A *Hipertextualidade* é a segunda característica organizacional demonstrada por Bezerra e Albuquerque (2009). No blog, o leitor conta com a integração/ fusão de diversificados textos e páginas relacionados tematicamente. Tal fusão é realizada, a partir dos *Links*. Conexão, Encadeação e Ligação entre páginas e textos é algo que se faz presente no Blog, o que, por conseguinte, carrea para o leitor uma nova perspectiva de leitura: a Leitura não-linear e não-sequencial.

A *Multimedialidade* é a terceira característica evidenciada por Bezerra e Albuquerque (2009). No Blog, a multiplicidade de símbolos e signos se faz presente, integrando/ unindo o verbal e o não-verbal. Ora, os construtos textuais (leia-se textos) disseminados pelo Blog trazem consigo inúmeros símbolos, tais como: elementos textual-discursivos alfabéticos, numéricos, imagéticos/ visuais, emoticons, etc. Os autores supracitados trazem ainda um fato já apontado anteriormente nesta escrita: o despontar da multiplicidade de registros da linguagem (escrita, oral, sonora e visual). Ora, o Blog pode difundir não só textos escritos, como também recursos de imagens (galeria), arquivos sonoros e de vídeos, etc. Como postulam os autores, “as ferramentas para a criação dos blogs oferecem layouts com recursos hipertextuais que permitem criar posts compostos por texto, links, imagens, arquivos de som ou de vídeo” (Idem, p. 97).

Nesse sentido, o Blog traz consigo diversificadas potencialidades que acarretam não só práticas de leitura não-lineares e não-sequenciais (a partir da associação a outros textos), mas também estimulam o surgimento de novos materiais didáticos de leitura que materializam textos construídos linguisticamente por meio da escrita, da fala (oralidade), imagem (visual) etc. Em outras palavras, diante dessa perspectiva da multiplicidade de elementos textual-discursivos, recursos eletrônicos e características organizacionais provenientes da Hipertextualidade e da Multimedialidade, defendemos, aqui, que o Blog e/ ou Weblog pode(m) suscitar novas práticas cognitivas de leitura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. P.; PINTO, W. N. L.. O gênero blog e sua utilização no processo ensino-aprendizagem da língua materna. In: **Anais do III Seminário de Pesquisa Linguagem e Identidades: múltiplos olhares** - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2011. Disponível em: <<http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/40%20GENERO%20BLOG%20E%20SUA%20UTILIZACAO%20NO%20PROCESSO%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

BEZERRA, L. T. S. & ALBUQUERQUE, M. A.. Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa** -

RELATEC, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2009. Disponível em: <<http://mascvux.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/493>>. Acesso em: 23 out. 2014.

DANTAS, D. & GOMES, A. L.. Questões de letramento e gêneros do discurso em blogs. **Revista Gatilho**, v. 07, p. 04, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/ARTIGO1.-Questes-de-letramento.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

HANKE ANGELI, G. Blog: um estudo sob a luz do conceito de gêneros textuais. **Revista da Graduação**, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11421/7773>>. Acesso em: 18 out. 2014.

KOMESU, F.. O autor e o leitor no hipertexto. In: **Anais do III Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudos-linguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/o-autor-e-ool leitor-407.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

RECUERO, R.. Weblogs, webrings e comunidades virtuais. **Revista Wired**, v. 1, n. 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/webrings.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SILVA, S. P.. A notícia na web: um olhar sobre seus elementos textual-discursivos. **Revista Temática**, v. n.º 10, p. 177-201, 2014a. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21207/11704>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

_____. Práticas de leitura na contemporaneidade: um olhar sobre o gênero blog. **Revista Lecturas en Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 193, p. 01-10, 2014b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd193/leitura-na-contemporaneidade-genero-blog.htm>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

UMA PAUSA PARA MEDITAÇÃO, OU MELHOR, PARA MEDIÇÃO EM LEITURA

A Break for Meditation, that is for Mediation in Reading

Ezequiel Theodoro da Silva
Portal Leitura Crítica
Uniarp – Curso de Pós Graduação

Recebido em: 07 fev. 2015

Aceito em: 08 jun. 2015

SUMÁRIO

Numa época em que os mediadores clássicos da leitura-literatura, principalmente as figuras do crítico literário e do editor, perdem força e tendem ao desaparecimento em decorrência das velozes inovações tecnológicas, pretendo levar os participantes a um questionamento sobre o papel de outros agentes culturais mediadores (professor, bibliotecário e família) na formação de leitores críticos e maduros dentro da sociedade brasileira. No percurso da minha reflexão, pretendo (1) discorrer sobre uma nova concepção de leitor e de leitura, abarcando as linguagens e as mídias sociais; (2) combater as fronteiras advindas da formação muito especializada dos agentes, entrando no conceito de ‘leitor etc’ (Ricardo Basbaum); e (3) analisar alguns quadros estatísticos e qualitativos da leitura no Brasil, apontando para a necessidade de qualificação rigorosa e sofisticada dos mediadores.

Palavras chave: Leitura. Mediação. Escola. Leitor maduro. Crítica.

ABSTRACT

At a time when classical mediators of reading-literature, especially the figures of the literary critic and editor, lose strength and tend to disappear as a result of rapid technological innovations, I intend to lead participants to a question on the role of other mediators cultural agents

(teacher, librarian and family) in the formation of critical and mature readers within Brazilian society. In the course of my reflection, I want to (1) discuss a new conception of reader and reading, covering various social codes and social media; (2) criticize the borders arising from the very specialized agents, entering the concept of ‘reader etc’ (Ricardo Basbaum); and (3) analyze some statistical and qualitative frameworks of reading in Brazil, pointing to the need for strict and sophisticated training of mediators.

Keywords: Reading. School. Mature reader. Criticism.

Nada mais oportuno do que os múltiplos sentidos do conceito de “mediação” na sua relação com a leitura da realidade ou de mundo para representar a situação, ou melhor, a paisagem brasileira da leitura de tempos históricos passados estendendo-se até ao momento presente. São Paulo, capital do Estado de São Paulo, 18 de novembro de 2014 – 2014, terceiro milênio, tempo em que as sociedades são proclamadas sociedades da informação e sociedades do conhecimento, perpassadas e dinamizadas pela cultura da aprendizagem constante e contínua. De um tempo em que as descobertas científicas e as informações se expandem veloz e exponencialmente. De um tempo em que as metamorfoses cognitivas e valorativas são estimuladas e solicitadas a cada dia que passa. De um tempo em que as fronteiras do olhar se tornam elásticas e as nossas retinas necessitam de refinamento constante a fim de compreender uma variedade imensa de informações e fenômenos. 2014, terceiro milênio, tempo das sociedades da informação e do conhecimento, em que complexas tecnologias dispõem e disponibilizam diferentes caminhos para uma maior e melhor comunicação entre os homens, mas que, ao mesmo tempo, impõem, clamam pela existência de homens emancipados do analfabetismo, de homens que saibam ler, saibam escrever e que tenham condições objetivas para ler e para operar a escrita em suas várias manifestações e configurações.

Dentro da paisagem brasileira da leitura – paisagem vergonhosa, reproduzida no passar dos anos –, o analfabetismo se repete através dos governos como uma chaga sempre muito discutida, aqui e ali combatida, mas nunca, jamais curada ou vencida. De Paulo Freire ao Mobral e do Mobral, do Programa Brasil Alfabetizado e a outros retumbantes movimentos regionais e locais de combate ao analfabetismo, o tumor permanece pulsando e purgando na sociedade brasileira, como a mostrar

reiteradamente que as políticas educacionais e culturais tiveram, até agora, pouco efeito ou então a comprovar que os analfabetos não podem e nunca vão desaparecer porque o poder precisa deles para se perpetuar e dessa forma continuar a reproduzir as estruturas injustas, demagógicas e oligárquicas existentes neste país. Em 2014, dentro do conjunto das sociedades da informação e do conhecimento, a taxa de analfabetismo de brasileiros acima de 15 anos é de treze milhões e meio de pessoas. Assim, no âmbito da alfabetização, condição *sine qua non* para ser um leitor da palavra, a leitura é permanente crise ou, como dizem, um programa calculado de crise porque o poder, pelos seus tentáculos e manobras, inverte o jogo: ao invés da emancipação dos indivíduos, ao invés do desenvolvimento social do país, ao invés dos direitos da cidadania e das decisões críticas ou bem fundamentadas, interessa, isto sim, o atraso, a mediocridade e a ignorância. Do contrário, como se manter no poder e ao mesmo tempo justificar a corrupção, as mentiras e os demais escândalos que, vai e vem, reincidem por estas terras ao longo de tantos anos ou séculos? Uma das vantagens insubstituíveis da escrita e, portanto, da leitura é que elas permitem voltar aos textos para análises mais profundas das suas ideias, relacionando-as com os fatos sociais; permitem também guardar a história e a memória dos acontecimentos para efeito de reflexões e descobertas. Assim, interessa ao poder que determinados fatos sejam velozmente esquecidos e nada melhor para isto do que um povo analfabeto, desmemoriado, manejável e completamente dócil aos processos crescentes de elogio e consagração da mentira em nosso meio. Cabe lembrar a primeira estrofe da música “Admirável Gado Novo”, do compositor e cantor Zé Ramalho, que diz:

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
Êh, oê, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

A crise da leitura ainda revela ser um programa através daquilo que conhecemos com o nome de ‘analfabetismo funcional’. Ou seja, a regressão dos leitores à condição de analfabetos por falta de pontos de leitura, de práticas leitoras e de usos da palavra escrita. Textos manuscritos, impressos e virtuais ficam do lado de fora da vida e do trabalho de 33 milhões de brasileiros – um mundão de pessoas. A cegueira do analfabetismo lhes foi uma vez superada pela educação formal, mas retornou mais forte ainda porque não lhes foi mostrada a utilidade social ou, o que é bem mais provável, porque o meio social não lhes tivesse apresentado os locais (as bibliotecas, as casas de cultura, os gabinetes de leitura, etc.) e os objetos onde pudessem objetivamente aplicar as suas competências de alfabetizados-leitores. Ou, o que também é bastante plausível, porque não tivessem condições financeiras para comprar livros, computadores, celulares, assinar jornais e revistas, como costumam fazer aqueles que são leitores de verdade.

Olhemos atentamente para a rede de bibliotecas públicas, escolares e comunitárias do Brasil e veremos a secura e a aridez desse empobrecido terreno.¹ Ao invés de um serviço consequente para a qualificação contínua de leitores, o que vemos é um repetido apagar-o-sol-com-a-peneira ou programas homeopáticos, sazonais, de pouca duração e eficácia, que, ao nível discurso, se tornam bombásticos ou pretensamente “populares” aos olhos dos governos e, através das mentiras destes, ao imaginário de toda a população. Estão aí, premiados e enaltecidos, como soluções aos centenários problemas nacionais da leitura, o caminhão, a charrete e o barco das letras, que percorrem os pontos e chegam aos interessados somente quando as condições o permitem, o baú de livros, o mediador de bicicleta, os cajados, cestos e sacolas de literatura, os jumentos e jericos de livros, as meias dúzias de obras gratuitas para a leitura em sua casa através do PNLL (Plano Nacional do Livro e da Literatura) e outras iniciativas sazonais que

1 Segundo os dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, de 11 de março de 2014, o Brasil possui 6060 bibliotecas públicas, em 5453 Municípios, sendo 512 na Região Norte, 1845 na Região Nordeste, 499 no Centro-Oeste, 1932 no Sudeste e 1272 na Região Sul. Cf. In: <http://www.brasil.gov/cultura/2014/03/projeto-quer-ampliar-numero-de-bibliotecas-publicas> . Acesso em agosto de 2014.

são estruturas pobres para pobres e que nos desviam da necessidade primordial que é fazer da leitura uma prática cultural enraizada, encarnada, frequente e contínua na vida dos cidadãos. Uma prática vital para a qualificação de suas decisões e ações em sociedade. Para enraizar a leitura no cotidiano das pessoas é necessário, além da escola onde se aprende a ler, via alfabetização, uma rede capilarizada, moderna, integrada e dinâmica de bibliotecas e centros de cultura, com aquisição e abastecimento sistemáticos ou permanentes de livros – e outros meios e suportes da imagem e da escrita - e com gente especializada para verdadeiramente difundir e promover as práticas de leitura à altura das necessidades da população brasileira. Além disso, ao invés de centralização das aquisições nas esferas de governo, é urgente que essas bibliotecas tenham autonomia para decidir as obras que devem fazer parte dos seus acervos, evitando rebotalhos que na maior parte das vezes não atendem aos interesses e às necessidades de comunidades específicas, existentes nas diferentes regiões do Brasil.

Na falta ou ausência dessa rede, com serviços infra-estruturais de leitura, os programas nacionais de distribuição gratuita de livros às escolas brasileiras, como vem acontecendo de ano para ano desde 1970 e que abarcam bilhões de reais de verbas públicas, devem ser altamente questionados. De fato, se a merenda escolar necessita do refeitório e da nutricionista para ser devidamente preparada e servida, os livros e os demais suportes da escrita precisam de bibliotecas e de profissionais ligados ao universo da escrita para serem organizados e dinamizados através de diferentes interlocuções com os professores, os estudantes e seus pais. Eis novamente a crise da leitura sendo perenizada ou terminando em pizza em todos os pontos do território nacional. É bem provável que resida exatamente aí, na inexistência dessa rede capilarizada de organismos e serviços voltados à recepção, oferta e dinamização dos bens contidos no mundo da escrita, na ineficiência, para não dizer na inutilidade ou nulidade, das políticas relacionadas às compras astronômicas de livros para distribuição gratuita às escolas brasileiras. E a contradição fica mais escancarada quando sabemos que no Brasil o governo é o principal comprador de livros (com dinheiro público, nosso dinheiro!) para reiterar, anualmente, o seu próprio fracasso na elevação dos índices de leitura da população e dos indicadores de qualidade do ensino. Portanto, essa política caolha e manca é um prato cheio para a indústria do livro, mas um osso duro de roer para a promoção da leitura

e o aprimoramento dos leitores nas escolas e nas poucas bibliotecas de todas as regiões do território nacional. Enquanto esse esquema esclerosado, impotente e estéril não for reiteradamente denunciado e devidamente superado, a leitura vai continuar a patinar sem sair do lugar, quer dizer não servirá para mediar absolutamente nada! E neste ponto chegamos ao um segundo sentido para a mediação, ou seja, a de que os textos, como já queria Paulo Freire, são mediadores da cultura, alongando a nossa visão ou consciência para a nossa inteligência do mundo; entretanto, para ganharem esse sentido na prática concreta, a existência de textos por si só não é suficiente – e muito menos uma garantia – para produzir redes de leitores e de leitura, necessitando esses textos serem inseridos em ambientes dinâmicos nos quais exista a possibilidade de interação com mediadores e de comunicação e convivência com outros leitores.

Outro fator que afeta o conceito de mediação está relacionado com aquilo que eu chamo de ‘exagero ou abuso conceitual’, colocando minhoca na cabeça dos professores, distorcendo – ou pelo menos confundindo - a compreensão objetiva das coisas do universo pedagógico e educacional. Falo aqui dos exageros que circundam o conceito de ‘letramento’. Recebido de braços abertos pela comunidade acadêmica, esse conceito superava os limites teóricos da alfabetização e nos conduzia ao terreno dos usos sociais da escrita e da leitura. Criou-se o binômio alfabetização-letramento e, de repente, o segundo (letramento) como que se desgarrou do primeiro (alfabetização), ganhando uma vida própria, alçando vôo sozinho na imaginação dos professores e dando a parecer que o letrado não precisava ser alfabetizado. Surgiu daí, por exemplo, a expressão ‘analfabeto letrado’ ou, pior ‘letrado-analfabeto’, num jogo tão absurdo de palavras, inclusive gerando uma extensa classificação a ocupar todos os lugares e todas as posições da esfera conceitual de leitura: letramento matemático, letramento literário, letramento artístico, letramento tecnológico, letramento musical, letramento corporal e outros letramentos puxados pela moda e pelas novidades da academia. E, de repente, por ser agora imperativo o processo de letramento, a alfabetização e a leitura passaram a ser conceitos ultrapassados e, portanto, representativos de trabalhos desnecessários ou desprezados no contexto escolar. Dessa aberração resultou um enfraquecimento sensível do ensino e da promoção da leitura nas escolas – trabalhos estes que necessariamente envolvem ou

têm como condição a fase de alfabetização com todos os seus rituais para a aprendizagem do código da língua escrita; a alfabetização como uma base a partir da qual se estabelece uma espiral crescente de competências relacionadas aos usos da escrita durante toda a escolarização e situações de vida numa sociedade letrada. Eis portanto, de novo, a leitura levando a breca!

A velocidade da vida contemporânea também reforça e alimenta o levar a breca da leitura. Pelo menos de um tipo de leitura, a reflexiva, meditativa e crítica, tão necessária ao amadurecimento dos posicionamentos e dos valores dos cidadãos. Essa velocidade, essa ideologia da pressa faz com que as pessoas engulam e esqueçam rapidamente informações escritas, sem as levarem ao patamar das experiências significativas de linguagem ou, se quiser, ao patamar do conhecimento ruminado, digerido e refletido. E por serem rapidamente lidas, por não serem alçadas ao nível da experiência e unificadas pela razão-emoção do leitor, as idéias são também velozmente apagadas na memória do leitor. Nestes termos, os sentidos proporcionados pela leitura veloz dos textos são idéias fugazes que não se juntam às demais experiências do leitor e nem se somam ao seu repertório cognitivo, resultando em adensamento para o enfrentamento dos desafios da vida. Some-se a este problema o contínuo encurtamento dos textos, imposto pelas potentes redes sociais de comunicação da Internet: aqui o sintético se transforma em lacônico, à moda do Twitter que prende o interlocutor a 140 caracteres, inclusive contando os sinais de pontuação. Quer dizer, todos os tipos de pensamento e de intenções de comunicação têm de ser reduzidos para caber no tamanho padrão das plataformas. Ou no mínimo, esses pensamentos têm de ser parcelarizados, customizados, cortados pela metade, fatiados, podendo levar a distorções das mais variadas durante a leitura, para não falar do empobrecimento vocabular. Soube recentemente de um concurso de micro-contos para ser veiculado pelo Twitter, ou seja, contos com, no máximo, 140 caracteres, testando o poder de enxugamento dos escritores e conduzindo a leitura de fruição para duas linhas de escrita. Um gozo rapidíssimo, não resta dúvida. Velocidade e laconismo padronizado também levam a leitura à breca. Isto porque pensamento e linguagem estão dinamicamente imbricados; sendo assim, a redução da linguagem pode significar um estreitamento do pensamento. A padronização da linguagem é sinônima de padronização do pensamento. E a redução e a padronização do pensamento revelam

nada mais nada menos do que emburrecimento ou, no mínimo, paralisia mental pelas leis da velocidade e do mínimo esforço.

Indo para o brejo, levando a breca, a leitura relembra agora o principal mediador de sua promoção, qual seja o professor. Qualquer livro decente de pedagogia vai mostrar que O elemento mais importante para a formação do leitor é o professor. Na área da alfabetização, as pesquisas mostram que não é método de alfabetização que faz a diferença para o sucesso do ensino – o que realmente faz a diferença para o sucesso da alfabetização é a experiência do professor, demonstrando condutas docentes coerentes, com entusiasmo, empatia, preocupação constante a respeito da aprendizagem do alfabetizandos. Mesma coisa para o que se segue depois da alfabetização: professores que sejam leitores, com vivências literárias, professores que saibam manejar os gêneros de escrita – são estes os professores capazes de desenvolver e assentar o hábito da leitura junto aos seus grupos de alunos.

Porém, a formação básica da grande maioria dos professores brasileiros, principalmente os oriundos daquelas faculdades comerciais de beira de estrada, também faz a leitura levar a breca. Pesquisas por mim conduzidas nestes últimos 10 anos a respeito das leituras dos professores apontam para múltiplas aberrações. A primeira aberração está presente no período de formação durante o curso superior, onde o texto xerocado, quase sempre fragmentado e fora do seu contexto original, constitui a principal fonte de estudos dos licenciandos. A cópia xerox escancaradamente substitui a leitura de livros e as visitas às bibliotecas para efeito de pesquisas ou consultas às fontes bibliográficas. Ao longo de 4 anos de formação universitária, o professor raramente lê um livro na íntegra e sequer forma a sua biblioteca profissional; ele coleciona textos curtos, reproduzidos daqui e dali e não são poucos os professores que nem isto colecionam. A leitura de textos ficcionais não é incentivada e promovida, substituída que é por leituras técnicas ao sabor da casa de xerox mais próxima. Investigações a respeito do que leem os professores de ensino fundamental mostram que a episteme, que deveria ser o objeto e o objetivo do trabalho docente, vem sendo minada por livros de religião e de auto-ajuda, na base do ame Jesus que ele vai resolver todos os seus problemas e sofrimentos no âmbito do magistério. Não é à toa que Augusto Cury, Içami Tiba, Zibia Gasparetto e Paulo Coelho, Gabriel Chalita e Padre Melo, Silas Malafaia, Lair Ribeiro, etc. atualmente lideram as vendas de livros

junto ao professorado brasileiro de educação fundamental e média. É o império simplista da água com açúcar, do confie em si mesmo que as coisas são assim e vão continuar a ser assim mesmo, da sabedoria divina e da figura de Jesus, com direitas a citações bombásticas em camisetas ou em cartazes nas paredes das escolas. Tudo isto soma ao festival brasileiro de deformidades pedagógicas e, conforme venho mostrando, ao besteiro que contribui para levar a leitura à breca.

Leva também a leitura à breca a voz que atualmente comanda o ensino dentro das escolas. A voz do professor vem continuamente sendo sufocada por uma outra voz, ou seja, a voz dos livros didáticos e das apostilas terceirizadas tipo Objetivo, Pitágoras, Positivo, Equipe, Etapa, Positivo, etc., deitando por terra, esmorecendo a autoridade e liberdade docente. O professor deixa de ser o organizador e articulador do seu plano de trabalho, de sua proposta didática, de condutor do processo, para ser um repassador de conteúdos prontos, de leituras selecionadas em gabinetes e de caminhos minuciosamente descritos pelas editoras ou pelas empresas produtoras de apostilas. Abobalhado, robotizado, o professor se transforma no bom pastor consumidor do sofisticado mercado editorial: ao mesmo tempo em que promove as grifes didáticas, ele nem percebe que a sua identidade docente e a sua autonomia de sujeito – e não objeto – do ensino se desfiguram cada vez mais. Dessa forma, não são as necessidades dos estudantes e os problemas da realidade que fornecem substância para o planejamento do ensino, mas sim, invertidamente, o devido ajuste customização dos estudantes para digerir materiais didáticos impostos de fora para dentro; quer dizer, os estudantes são customizados para se adequarem às sequências estabelecidas por aqueles materiais. Tudo se faz e tudo se promove em nome da elevação dos índices de desempenho escolar conforme os testes aplicados pelo Governo, mesmo que para isto o professor se despersonalize, continue ganhando uma miséria e participe cada vez menos daquilo que se passa bem na frente do seu nariz. Na área da leitura, como os textos já vêm programados para alunos sem rosto, imaginados pela média, e para professores que pouco ou nada decidem, eis que tudo vai ficando padronizado, igualzinho da silva, à moda das lojas dos atuais shoppings centers. Eis aqui a leitura emancipadora, crítica e criativa sendo levada de roldão aos moldes e conformes únicos das empresas educacionais, quer dizer a leitura sendo levada à breca.

A leitura também vai à breca com o neotecnicismo que nos foi trazido pela introdução da Internet no campo educacional. Ainda que a pedagogia tecnicista da década de 1970 tenha sido criticada e denunciada, hoje ela parece retornar ainda mais forte com as plataformas de educação à distância, com o comércio de empacotados, com as propostas instrucionais customizáveis, enfim como a grande panacéia para os problemas das escolas brasileiras. Meta-se o laboratório de informática à moda das lan-houses dentro dos muros da escola e a aprendizagem estará garantida como num passe de mágica! Faltam professores? Então criemos cursos à distância, cursos meia-boca, cursos em que a máquina pretensamente ensina valores e condutas para resolver de vez este assunto. A leitura passa a significar ‘control cê’ ‘control vê’ ou, se quiser, como copiar e colar para fazer frentes às tarefas passadas por um professor geralmente sem rosto, situado num lugar não sei onde e esparramando atividades para a busca desenfreada de informações nos oceanos da Internet. Navegar é preciso, viver a relação pedagógica, dialógica como queria Paulo Freire, não é mais preciso. Nestes termos, os livros se transformam em instrumentos pré-históricos, objetos descartáveis pela virtualização crescente dos costumes e da vida. Aqui o livro leva a breca, a escrita manuscrita e a escrita impressa vão ficando para trás porque não mais motivam os jovens, porque não mais atendem ao espírito dos tempos modernos.

Passando para o lado do ensino da literatura, veremos que o levar à breca da leitura se agiganta ainda mais considerando a hegemonia da racionalidade técnica e dos valores neoliberais no mundo de hoje, aumentando e perenizando a desigualdade, a barbárie, a espoliação e a injustiça social. Os desníveis sociais no Brasil são brutais e as privações tamanhas que promovem projetos salvacionistas como o Bolsa Família. Nestes termos, os bens voltados à integridade espiritual do cidadão, como é o caso da literatura, são relegados a segundo plano na suposta crença de que o cidadão, sufocado pelas injustiças, não precisa dos mesmos. Retomando um texto clássico do Professor Antonio Cândido, **O Direito à Literatura**,² vale lembrar que todos os seres humanos necessitam, ao

2 Antonio Cândido, **O Direito à Literatura**, In: <https://culturae-marxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

longo de sua existência, de fantasia, de sonho, de devaneio e fábulação para conseguir a sua integridade espiritual – daí ser a leitura da literatura uma ponte para a formação da personalidade, para o aumento de conhecimentos, para o desenvolvimento de novas visões de mundo e, portanto, para o amadurecimento dos cidadãos. Mesmo a nossa consciência destes lindos valores gerados pela frequência aos textos literários não impede que também ela seja levada à breca, considerando fatores visivelmente presentes e reproduzidos na sociedade brasileira como a distribuição desigual dos bens, pouca ou nenhuma margem de lazer indispensável à leitura, baixo acesso à cultura escrita pela falta de uma rede de bibliotecas populares e privação da maioria da nossa população à literatura e às artes em geral.

Cheguemos um pouco mais a nossa lente à operação que o leitor dinamiza ao ler um texto de literatura e, ao fazer isto, verificar se não reside aí a tremenda barafunda, a complexa ginástica que estamos ainda fazendo para inserir a literatura no currículo das escolas nacionais; inclusive, vale lembrar, um currículo que foi paulatinamente perdendo a sua natureza humanística para privilegiar as disciplinas das ciências exatas, numa demonstração muito viva de que o pensamento e a reflexão, dimensões que também perfazem o espírito humano, não interessam aos governos, interessados que estão em escolas técnicas para encaixe rápido no emprego. Trazendo para esta exposição o livro **A Leitura**, do francês Vincent Jouve,³ sabemos que a interlocução do leitor com textos literários leva-o, pelo enredamento da fantasia, à libertação das amarras do cotidiano, e pela alteridade, à renovação de suas percepções das coisas da vida, ao desenvolvimento de novos olhares sobre os fatos da realidade. Mais especificamente, ao longo de uma leitura literária o eu real (preso a normas e amarras) cede lugar para o eu artístico, permitindo criações e construções inusitadas pelo sujeito.

Mais especificamente ainda, a fantasia em ação pelos efeitos do enredamento na ficção desestabiliza, desterritorializa, leva o sujeito-leitor a sair dos seus limites. Nestor Garcia Canclini já mostrava no seu livro **A Socialização da Arte**⁴ que a literatura não apenas representa a

3 Vincent Jouve, **A Leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

4 Nestor Garcia Canclini, **A Socialização da Arte**. São Paulo: Cultrix, 1980.

realidade, mas aponta como essa realidade pode ser de outra maneira. O que estou tentando mostrar é que a leitura da literatura apresenta uma natureza transformadora, inovadora, ousada e revolucionária; sendo assim, esse tipo de leitura pode ser altamente perigoso aos detentores do poder e, portanto, não é de estranhar a dificuldade da literatura em encontrar entrada e assento nos currículos das nossas escolas. Escute, por exemplo, um poema de Hilda Hilst e veja se a palavra lapidada pela fantasia do poeta não é capaz de estimular a consciência crítica dos leitores:

Hilda Hilst
Lobos? São muitos.
Mas tu podes ainda
A palavra na língua
Aquietá-los.

Mortos? O mundo.
Mas podes acordá-lo
Sortilégio de vida
Na palavra escrita.

Lúcidos? São poucos.
Mas se farão milhares
Se à lucidez dos poucos
Te juntares.

Raros? Teus preclaros amigos.
E tu mesmo, raro.
Se nas coisas que digo
Acreditares.⁵

O quadro de condicionantes que levam a leitura à breca no Brasil é vasto e óbvio. Existem outros condicionantes mais, mas, para não cansar a paciência da platéia nesta quarta feira à noite e para não fugir

5 Hilda Hilst, **Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão**. São Paulo: Massao Ohno, 1974.

ao momento do debate, prefiro não descrevê-los e resolvo parar a minha exposição por aqui. Mas, antes, tenho de delinear este posicionamento: a nossa paisagem tétrica e vergonhosa da leitura não é obra do acaso e muito menos do divino; muito pelo contrário, essa paisagem resulta de decisões e ações humanas ou então da falta intencional das mesmas. Tanto as conquistas como as desgraças sócio-culturais, tanto os avanços como os retrocessos educacionais, tanto a dinamicidade quanto a letargia da leitura são arquitetadas socialmente ao longo da história, conforme as forças que entram em jogo para decidir os rumos de uma sociedade. No Brasil, a dívida social com as coisas da educação e da cultura é imensa, a vergonha da leitura é uma obra de homens sem vergonha, geralmente oriundos de uma elite privilegiada e economicamente poderosa que nunca quis e ainda não quer um povo instruído, emancipado e leitor. Não vamos recontar aqui os muitos tropeços, os recomeços e os insucessos das políticas de leitura em nosso país: a paisagens inscritas neste presente histórico mostram que as estruturas e os agentes capazes de aproximar dinamicamente a população às coisas da escrita pelas práticas de leitura nunca foram devidamente plantadas no chão brasileiro ou foram levantadas em número reduzido aqui e ali para serem recorrentemente esquecidas, descuidadas e maltratadas, como é o caso de um grande número de bibliotecas, museus, entidades, etc. cerram as suas portas e morrem à míngua por falta de investimentos e manutenção. Portanto, enquanto o regime de privilégios econômicos, sociais e culturais não for superado e vencido, enquanto a injustiça social e a desigualdade não forem combatidas e aniquiladas, enquanto o povo não deixar de ser uma massa de ignorantes, enquanto uma outra ótica e uma outra vontade política não for instalada no Estado brasileiro, a leitura, enquanto uma prática cultural e um instrumento da cidadania, vai continuar levando a breca. É lógico que este estado de levar a breca continuará existindo a bem daqueles que tiram partido disso e desejam que a leitura continue levando a breca agora e em tempos futuros.

A origem etimológica da palavra ‘breca’ é obscura. Por ter escolhido a expressão ‘levar a breca’ para representar a situação da leitura no Brasil, julgo conveniente elucidar e estender alguns dos seus sentidos lexicais aos presentes até para justificar alguns dos meus posicionamentos nesta noite.

Breca enquanto enfurecimento, indignação ou fúria. Participando da luta por um Brasil de leitores desde 1970, sou levado à breca, ou

seja, fico indignado, enfurecido e furioso ao ver a esquiva contínua dos governos às reais necessidades de leitura do nosso povo. Não fosse o valor esperança, que deve se fazer presente no coração de todos os educadores, eu já teria jogado a toalha há muito tempo, pois o que constatei e ainda constato é a reprodução do que não dá certo, o contínuo recomeçar ou a proclamação de que “Nunca antes se fez tanto como neste governo”; quer dizer, esquemas esclerosados, apequenados, que não tiram a educação, a cultura e a leitura do seu tradicional lugar de atraso.

Breca enquanto um aborrecimento que gera mal humor. Outro dia, em entrevista para uma jornalista de Curitiba, fui quase levado a me enganar por uma iniciativa dos lixeiros da cidade, que resolveram formar uma biblioteca a partir de livros catados no lixo. A repórter queria que eu concordasse com ela de que era essa a solução para os problemas de leitura dos lixeiros e, por extensão, da população miserável do Brasil. Quando disse a ela que a esta iniciativa, sem dúvida louvável, deveria se seguir a instalação de serviços públicos de biblioteca a todos os lixeiros, ela quase brigou comigo. Levei a breca, ou seja, fiquei aborrecido e mal humorado...

Breca enquanto maldade e malvadeza. Se a leitura da palavra pode levar a uma qualificação de decisões e ações, melhorando a vida dos cidadãos sob diversos aspectos, a existência de uma imenso contingente de não-leitores no Brasil somente pode ser obra de maldade e malvadeza. Cá entre nós, sempre fomos empurrados ao miserê social e cultural, acostumando-nos com o pouco, com o serviço pela metade ou com ‘sempre foi assim’ e de nada adianta gritar para melhorar. Quer dizer, fui, fomos, estamos sendo objetos da maldade e da malvadeza, lendo cada vez menos e nos acostumando a achar que a realidade em nada será alterada no passar dos anos.

JOGAR E BRINCAR NOS ANOS INICIAIS: UMA ABORDAGEM LÚDICA

Game and playing in early grades a playful approach

Fernanda dos Santos Formentin¹

Recebido em: 02 abr. 2015

Aceito em: 12 jun. 2015

RESUMO

O presente estudo investiga o universo relacionado a jogar e brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objeto de estudo são duas escolas da rede municipal de ensino, da cidade de Rio Grande, tendo como amostra de dados quatro turmas, duas de cada escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações registradas em Caderno de Campo, representados neste estudo sob a forma de casos. A escolha de tal temática se justifica por despertar o desejo de pesquisa e aprendizado, pois se faz necessário sua existência na sala de aula, onde é possível proporcionar aos educandos momentos de prazer e aprendizagem de forma lúdica/livre e, também, lúdica/pedagógica. Assim, o objetivo deste estudo é verificar se o fazer lúdico e o fazer pedagógico, tão presentes em sala de aula, são diferenciados ou se completam, levando em consideração que ambos possuem objetivos diferenciados. Tendo como pressuposto uma educação significativa, considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira, elementos necessários ao desenvolver dos educandos.

Palavras-chave: Educação. Brincar. Ensino fundamental. Lúdico.

ABSTRACT

This article zeroes in on the universe related to playing in the initial years of the primary school. The object under study is two schools of

¹ Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: nanda12sf@yahoo.com.br.

the municipal teaching net of Rio Grande, having data sample from four groups, two from each school. Semi structured interviews and registered observations in a Field Notebook were carried out and presented as cases in this investigation. The choice of this research topic is justifiable because it is related to the researcher's desire for learning; besides that, playing is a must in classrooms where it can provide the students with pleasurable activities and learning through ludus/free and ludus/pedagogical activities. Consequently, the objective of this study is to verify if the playful and the making of the pedagogical practice, as present in the classroom, are differentiated or complementing, considering that both have different goals. It is presumed a significant education, that takes the game, the playing and the fun are elements needed to the students' development.

Keywords: Education. Playing. Primary School. Playfulness.

INTRODUÇÃO

O universo escolar é palco de muitos estudos e investigações e apresenta enorme variação temática. Ao fazer aproximações com a temática sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras e o ensino de Artes nas escolas, percebemos que ambos são temas que disputam valor de existência no âmbito escolar. Aprender Artes ou ter tempo livre para brincar/jogar muitas vezes é considerado desnecessário. Tanto o ato de brincar de forma lúdica, quanto o ensino de Artes de forma reflexiva, necessitam de muita luta para serem vistos como capazes de contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade aos estudantes.

Esta situação foi discutida por Walburga Arns Silva (1989), ao tratar do ensino de Artes em seu livro "Cala boca não morreu...: a linguagem na pré-escola", onde aponta a relevância do ensino de Artes para a educação dos educandos e como o tema é abordado em sala de aula. Nos seus argumentos aponta para a ausência do lúdico e da livre expressão nos espaços educativos, equiparando-se, assim, à ausência de um brincar lúdico/livre em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, abordamos como objeto de pesquisa a discussão do lúdico, acerca do significado dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação escolar. A escolha de tal temática se

justifica por despertar o desejo de pesquisa e aprendizado, pois se faz necessário sua existência na sala de aula, onde é possível proporcionar aos educandos momentos de prazer e aprendizagem de forma lúdica/livre, de forma associada ao ensino lúdico/pedagógico. Assim, este estudo tem como objetivo, verificar se o fazer lúdico e o fazer pedagógico, tão presentes em sala de aula, são diferenciados ou se completam, levando em consideração que ambos possuem objetivos diferenciados. Tendo como pressuposto uma educação significativa, consideramos o jogo, o brinquedo e a brincadeira, elementos necessários ao desenvolver dos educandos.

Com base nos pressupostos mencionados, temos como metodologia de trabalho a realização de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas e observações do contexto educativo de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande. Para tanto, questionamentos quanto à presença do jogo, brinquedo e brincadeira em sala de aula passaram a ser constantes na caminhada de pesquisa-formação. Essas observações levaram-nos aos seguintes questionamentos: Como é este brincar na escola? O processo brincar é respeitado? O brincar é visto na escola como ato lúdico ou é um recurso pedagógico? Os educandos possuem liberdade para escolher como irão brincar e jogar? Os educandos são considerados como parte do processo? O educador pensa, planeja e executa as ações referentes ao movimento de brincar e jogar? Questionamentos estes que se explicitaram e se complexificaram com a caminhada de pesquisa.

Ao pensar no ato de brincar, logo pensamos na existência de um espaço destinado e adequado a este. Um espaço que possibilite a livre movimentação, onde os educandos, de forma lúdica/livre, possam se desenvolver e aprender. Assim, inicialmente pensamos em desenvolver esta pesquisa baseada nos movimentos e interações desenvolvidos nos espaços brinquedotecas existentes nas instituições de ensino. Mas, a caminhada de pesquisa acabou modificando o foco de análise levando-nos a redirecionar o olhar, onde passamos a observar o brincar e jogar nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

DESENVOLVIMENTO

I - CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

Os espaços, objetos de pesquisa, vivenciados ao longo deste estudo, são caracterizados como escolas municipais de perímetro urbano, que atendem educandos do município de Rio Grande. Buscando uma caracterização densa, descreveremos o espaço observado, contextualizando o ambiente e as práticas educativas vivenciadas nas turmas observadas, tendo como ponto de observação a abordagem dada ao brincar e jogar.

Para a escolha das escolas pesquisadas, desenvolvemos o processo de levantamento de dados em 36 escolas urbanas e, dessa totalidade, duas apresentavam os requisitos mínimos para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, possuíam espaços denominados de brinquedoteca. Com a localização de dois objetos de pesquisa, objetivamos como amostra de observação quatro turmas, sendo duas de cada escola.

As escolas e as turmas, objetos de estudo, terão nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, tendo em vista que o objetivo é a verificação acerca da abordagem dada ao brincar e jogar neste contexto de pesquisa. As escolas serão denominadas de “A” e “B” e as turmas serão denominadas de “A1” e “A2”, “B1” e “B2”. Os educandos das turmas observadas possuem idade mínima de 5 anos, chegando à máxima de 15 anos. Todas as docentes participantes possuem formação qualificada em nível de Pós-graduação: duas em Psicopedagogia, uma em Educação Infantil e Especial e outra em Materiais Pedagógicos.

Na escola “A”, a turma “A1” é formada por 12 educandos, dos quais 8 são meninos e 4 são meninas. A sala desta turma é ampla e contém muitos jogos e brinquedos. Possui um quadro de giz, cadeiras de tamanho normal e, ainda, alguns cartazes nas paredes, os quais contêm os trabalhos produzidos na turma. Ainda na escola “A”, a turma “A2” é formada por 16 educandos, dos quais 10 são meninos e 6 são meninas. A sala disposta a esta turma é um pouco menor que a anterior, mas também dispõe de muitos brinquedos e jogos, aos quais, durante as observações realizadas, os educandos tinham acesso quando demandado pela educadora. E há, também, alguns cartazes em exposição com os trabalhos feitos pela turma.

Na escola “B”, a turma “B1” tem como principal característica, apontada pela docente, a necessidade de concluírem o ano letivo lendo e escrevendo. A turma é composta por 13 educandos, dos quais 7 são meninas e 6 são meninos. A sala de aula é pequena, o espaço disponível é limitado para a acomodação e movimentação dos alunos e quase não há cartazes ou produções. Ainda na escola “B”, a turma “B2” é composta por 31 educandos, dos quais 17 são meninas e 14 são meninos. A sala é ampla, mas devido à quantidade de educandos, o espaço é também limitado, visto que as cadeiras ficam muito próximas umas das outras, restringindo o seu espaço de circulação. Na sala de aula tampouco havia cartazes colados ou produções da turma.

Durante as observações, as turmas demonstraram movimentos de aproximação e afastamento ao ato de brincar e jogar de forma lúdica/livre em sala de aula. Aproximam-se, quando encontram estratégias de transgredir e resistir aos regramentos impostos pelas docentes ou mesmo pelo próprio material e afastam-se quando são obrigadas a realizar uma atividade lúdica com finalidade pedagógica, tendo como premissa o desenvolvimento do raciocínio lógico, ou o treino da leitura e escrita. Com isto, é possível perceber que a presença de conteúdos programáticos, ordenados pelas docentes, sobressai à existência de momentos de livre movimentação aos educandos.

II - PROCESSO METODOLÓGICO

O processo metodológico desenvolvido neste trabalho está baseado na proposta de “pesquisa qualitativa” de Szymansky (2008). Conduzir o trabalho com base nesta proposta é investir em um processo de participação e inserção na realidade existente das escolas pesquisadas. O pesquisador ao estar inserido nesta, tem a possibilidade de confrontar teoria e prática, buscando compreender os dados a partir de referências amplas e capazes de capturar o sentido da ação pedagógica observada.

Estar observando as relações estabelecidas e como o ensino é conduzido, proporciona momentos de reflexão quanto aos objetivos estabelecidos para este. Todo este processo contribui para a construção de pressupostos de análise capazes de aportar uma reflexão teórica adequada aos dados pesquisados. Nesse sentido, um dos instrumentos

2 Para mais informações sobre “pesquisa qualitativa”, consultar: A entrevista na educação: a prática reflexiva: Zymansky (2008).

de levantamento de dados que utilizamos foi a “entrevista reflexiva”, que, no entendimento de Heloisa Szymansky (2008), se coloca como fundamental na relação entrevistador-entrevistado:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as perspectivas do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (p. 12)

Ainda nesta perspectiva, Marli André (2001) corrobora reafirmando a necessidade de haver um processo de interação duradoura do pesquisador, tanto com o espaço pesquisado, quanto com as teorias explicativas das práticas docentes registradas. Também aborda a necessidade e a importância de haver formação continuada do educador e a realização de pesquisas, articulando assim teoria e prática.

Conhecer a Escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2008, p 41)

Nesse sentido, abordamos, na realização deste trabalho, dois movimentos. Primeiramente um de exploração de campo, no qual a busca nas 36 escolas de perímetro urbano de Anos Iniciais do Ensino Fundamental resultou em duas escolas dispostas a participar do trabalho de pesquisa. Já o segundo movimento desencadeou-se por meio de Observações de Campo com registro em Caderno de Campo e entrevistas semiestruturadas³.

Os instrumentos de pesquisa (entrevista semiestruturada, observação e caderno de campo) corroboraram para a construção de uma pesquisa crítica e reflexiva. Com isto, foi possível a aproximação

3 Nesta entrevista buscamos informações como: Formação docente? Há quanto tempo existe a brinquedoteca na escola? Como surgiu a brinquedoteca? A qual público se destina? Tempo de uso do espaço por turma? Qual o objetivo do espaço? Atividades desenvolvidas? É garantido o direito de brincar?

e a visualização do campo de pesquisa, principalmente ao conhecer os profissionais de educação e a percepção destes quanto aos processos educacionais estabelecidos em cada uma das turmas observadas.

Após obter os dados da pesquisa de campo, como forma de aprimorar a percepção e análise dos mesmos, desenvolvemos a metodologia de análise desses dados, denominada Análise Textual Discursiva - ATD, construída pelos professores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi⁴. Esse procedimento de desconstrução e reconstrução do texto-reflexivo, possibilitou um olhar atento diante das anotações. Pudemos realizar reflexões mais aprofundadas sobre os dados coletados, os quais nos levaram a compreender a forma como os jogos, brinquedos e brincadeiras são desenvolvidos em sala de aula com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Moraes e Galiuzzi (2007), a ATD contribui para a construção de um olhar aprofundado em relação à pesquisa, pois:

Pesquisas que utilizam a Análise Textual Discursiva envolvem necessariamente o pesquisador. Este não apenas se assume sujeito com voz própria, mas também sofre as influências das vozes dos outros sujeitos que participam da sua pesquisa, propiciando espaços para transformações e crescimentos genuínos do pesquisador ao longo do processo de análise. [...]. (p. 191)

Assim, nas entrevistas, optamos por desenvolvê-las de forma semiestruturadas, visto que esse modo permitiu uma primeira aproximação com a escola e os educadores. Com este contato foi possível trilhar, previamente, o caminho que iria ser seguido durante a pesquisa. Com o caderno de campo foi possível fazer anotações das aulas observadas, o que resultou em um importantíssimo instrumento de pesquisa, pois possibilitou um refletir posterior com mais riqueza de detalhes.

As observações foram processos de pesquisa riquíssimos que possibilitaram presenciar de fato como ocorrem as práticas educativas no contexto escolar, caracterizando, assim, uma nova forma de reflexão, visto que é possível a visualização da realidade. Dessa forma,

4 Para mais detalhes da ATD, ler o livro Análise Textual Discursiva de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi.

foi possível perceber como o brincar e o jogar são desenvolvidos em sala de aula. A inserção no espaço de pesquisa possibilitou, então, a observação e análise dos movimentos vivenciados por educandos e educadores em tempo real.

III - JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: APROXIMAÇÕES AO CONCEITO

Para um melhor entendimento acerca do tema em questão, conceituaremos brincadeira, brinquedo e jogo. Cada uma dessas modalidades possui suas características e especificadas próprias, fato que as aproxima e as afasta simultaneamente. O ponto chave comum a todos é o ato lúdico/livre. Em cada uma das modalidades existe o envolvimento do faz-de-conta; o desenvolvimento do imaginário; a atenção; o prazer; o desenvolvimento da autonomia e a socialização. No entanto, cada uma das modalidades possui suas particularidades. Neste sentido, Miranda (2001) corrobora que:

[...]. O *jogo* pressupõe uma regra, o *brinquedo* é o objeto manipulável e a *brincadeira*, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles. [...]. (p 30)

Apontando as particularidades do jogo, Brougère (2006) revela que não podemos confundir estas instâncias entre si, pois cada uma delas possui sua intencionalidade, sua função dentro do meio social. Com o jogo, os educandos aprendem regras e estratégias, bem como dividir a sua ação com outros, pois um jogo para ser considerado como tal, precisa de mais de um participante. Na brincadeira, o educando desenvolve sua imaginação de forma a buscar o lúdico e o prazer.

Já o brinquedo se apresenta sobre a forma manipulável, insinuando uma brincadeira. “Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. Ele estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança [...]” (BROUGÈRE 2006, p. 83). Para completar o pensamento, Kishimoto (2006, p.18) aponta que “[...] o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”.

O educando, ao ter contato com um brinquedo, tem inúmeras possibilidades. As ações motivadas por este objeto irão originar-se de acordo com o conhecimento cultural do indivíduo (vivência social e cultural). Dessa forma, não aprendemos a brincar sozinhos, mas com nossos pares, com colegas e professores. Este fato pode ocorrer de forma direta ou indireta. Para Kishimoto (2006) brincadeira:

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.* (p.21)

Ainda neste sentido, Brougère (2006) corrobora que “[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. [...]” (p. 13-14). O brinquedo neste âmbito, possui um significado simbólico.

Dessa forma, os autores apontam que brinquedo e brincadeira estão intimamente relacionados. A brincadeira influencia o brinquedo e o brinquedo sugere uma brincadeira. O entorno relacionado ao ato de brincar passa por todas as vivências do educando e pelo seu universo cultural. As relações estabelecidas, as regras e combinações se farão com base no que o educando acredita juntamente com seus colegas. Tudo será e estará de acordo com o conhecimento destes educandos, conjugando-se ao seu conhecimento sócio cultural.

Ainda, uma brincadeira não irá necessariamente exigir um brinquedo, mas quando este se torna indispensável, o imaginário dos educandos se torna insuperável. Na ausência do brinquedo “necessário”, adaptações são aceitáveis, visto que o importante é não deixar de brincar. O brinquedo, por sua vez, se torna uma representação com um propósito simbólico. Ele não será usado por acaso, já que terá uma função a ocupar e um significado a desenvolver. Assim, percebo que um brinquedo é um objeto a ser explorado pelo educando, quanto à sua função e significado. Dessa maneira, “[...] manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.” (BROUGÈRE, 2006 p. 43).

Também como forma de desenvolver o lúdico, o educando tem a possibilidade de interagir com os jogos. Estes, diferentemente do

brinquedo e da brincadeira, são caracterizados pela existência de regras e orientações previamente estabelecidas. Os jogos podem instigar nos educandos à competição, interações ou até mesmo uma brincadeira, onde as regras são construídas no momento da atividade e validadas somente neste momento. Com essas atribuições, o jogo se apresenta ao educando como uma atividade lúdica de livre controle sem objetivos prévios referentes a resultados. Com isto, Kishimoto (2006) aponta que:

[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. [...]. (p.17)

Ainda neste sentido, Brougère (2002 p. 22) aborda o tema jogo, revelando que “[...] para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade”. O jogo traz, em seu contexto, muito da cultura social humana e regional. Ao estar praticando um jogo, e as relações possíveis por meio desse, estamos, mesmo que de forma inconsciente, cientes de que há regras e estratégias que não podem ser quebradas para se alcançar o objetivo previamente estabelecido. O jogo nada mais é que um conjunto de símbolos a serem decodificados, os quais possuem significados e significantes diferentes para cada indivíduo. Provoca de forma lúdica, o aprendizado, a alegria, o riso, autonomia e a criação de estratégias e soluções. Dessa forma, o jogo se faz presente em nossas vidas e relações sociais.

V - OS MOVIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO: ENCONTROS E DESENCONTROS COM O BRINCAR...

O movimento de pesquisa levou-nos a redimensionar o objetivo inicial de estudo, pois os dados coletados direcionaram a análise para outro foco de espaço, ou seja, de um objetivo de analisar o jogo, o brinquedo e a brincadeira na brinquedoteca, o espaço de estudo passou à análise destes em sala de aula, objetivando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, neste processo, passamos a focar o olhar nos processos pedagógicos de ensino. Essa mudança qualificou a análise, visto que o brincar não é um instrumento à parte do ensino escolar. Assim, os dados, objetos de análise, foram organizados na

forma de casos, descritos e analisados um a um. Por fim, apresentamos uma análise temática onde abordamos temas para além dos dados de pesquisa de campo.

| Tabela de observações de campo |
|---|
| <p>Caso 1</p> <p>Os educandos não foram motivados a realizar as atividades previstas pela professora, sendo assim, não conseguiram alcançar os objetivos previamente impostos. A professora, num primeiro momento, tentou ordenar a atividade que iriam realizar, não tendo êxito. Posteriormente a esta ação, buscou novamente a ordenação da atividade, com o propósito de auxiliar os educandos a encontrarem um recurso lúdico que lhes cativasse a desenvolver o ato de brincar. A atividade disponibilizada não objetivou os interesses dos educandos, ocasionando nestes, desinteresse e conseqüentemente dispersão. Depois de a professora dirigir as atividades iniciais, possibilitou que os educandos se auto-organizassem quanto à realização de novas atividades. Depois disso, os educandos tiveram o momento lúdico/livre garantido, no qual puderam se organizar como queriam, atendendo a suas vontades e necessidades de aprendizagem e diversão. A professora buscou estimular seus educandos a participarem das atividades, mostrando como usar os objetos disponibilizados. (Caderno de Campo, 10 e 17/05/2012.)</p> |
| <p>Caso 2</p> <p>A professora, ao reger a atividade, impossibilitou a livre movimentação dos educandos, causando desmotivação dos mesmos. A professora observada manteve uma postura de dominação acerca dos seus educandos, impossibilitando-os de terem livre movimentação, ou de contribuírem com a construção da aula ou atividade. A professora, ao apresentar como recurso de organização o uso de um apito, demonstrou que mantinha total controle sobre seus educandos. Sem consultar a vontade de brincar e jogar dos educandos, a docente escolheu os jogos a serem desenvolvidos, descartando a possibilidades de usarem os brinquedos ou fazerem brincadeiras. Como forma de desenvolver o brincar em sua aula, propôs a realização de um circuito de jogos. Nesse sentido, o brincar e jogar são ferramentas pedagógicas e não ato lúdico/livre. A professora em momento algum permitiu que os educandos deixassem suas impressões no jogo e na brincadeira, só podiam fazer o que ela mandava. Essa atitude desenvolve um brincar dominador, controlador e desestimulante. (Caderno de Campo, 17 e 30/06/2012.)</p> |

Caso 3

A existência do espaço brinquedoteca nas escolas possibilita a efetivação do lúdico/livre. No entanto, para que de fato isso aconteça, o professor precisa compreender o que é uma atividade lúdica e diferenciá-la de uma atividade com fins pedagógicos. O jogo disponibilizado à turma, sob meu entendimento, é muito infantilizado e tem apenas a abordagem pedagógica. Os educandos quase que mecanicamente realizaram tal atividade, pois, ambas as peças- numeral e desenhos- eram da mesma cor. As crianças criaram suas próprias regras, em meio a uma atividade descontextualizada, para torná-la mais atraente. A abordagem pedagógica deste jogo, objetivado pela professora, abarca o desenvolvimento da consciência fonológica. Mas, de fato será que os alunos conseguiram atingir este objetivo? Penso que não, pois as crianças visavam nas peças os desenhos, as cores, mas não os números como previsto pela docente. O jogo utilizado estava relacionado com o treinamento de palavras. Perdeu seu uso lúdico/livre, visto que o que se sobressaiu foi o conteúdo e não o desempenho que o jogo pode oferecer. (Caderno de Campo, 24/05/2012 e 19/06/2012.)

Caso 4

No universo escolar existe o mito de que existem conteúdos a serem vencidos ao longo de um ano letivo. Dentre estes conteúdos, está em destaque o ensino da língua portuguesa como a escrita, regras gramaticais e o ensino da matemática. Nesta turma, durante as observações, o conteúdo que se destacou estava relacionado com o ensino de matemática. Como iriam realizar uma prova de matemática se nem ao menos sabiam a tabuada? A professora, por meio de um jogo de “Bingo”, planejou ensinar-lhes contas de multiplicação, de divisão e a tabuada em si. A função lúdica atribuída a esta atividade não esteve presente, sobressaindo-se apenas o pedagógico, ou seja, o objetivo de ensinar um conteúdo. Sendo essa uma turma de educandos maiores, percebo que, de acordo com a observação realizada e a reação dos educandos frente ao proposto, a utilização de jogos e brincadeiras na sala de aula é um fato ocasional. A realização desta atividade não foi decidida em conjunto com os estudantes, a professora apenas a escolheu e desenvolveu. Assim, como não houve interesse e participação na escolha do jogo, os educandos não desenvolveram interesse e motivação pela atividade. (Caderno de Campo, 24/05/2012 e 19/06/2012.)

Compreendo, a partir dos dados obtidos, que o universo escolar apresenta uma realidade onde as duas modalidades de brincar (lúdico/

livre e lúdico/pedagógico) estão presentes, porém com importância diferenciada. No meio escolar investigado, os docentes estão inclinados ao ato pedagógico e dirigido, descaracterizando o ato de brincar e jogar livre e espontâneo como algo importante para a aprendizagem. Observamos, também, que as práticas pedagógicas eram permeadas pelo uso de jogos dirigidos com finalidade pedagógica. Caracterizadamente, houve poucos momentos onde pudemos observar a presença de brincadeira livre e/ou com a utilização de brinquedos.

Em apenas uma das observações (Caso 1) a ação foi totalmente desenvolvida por escolha dos educandos, sem a presença de jogos dirigidos, caracterizando-se assim como lúdica e livre. Com base nestes dados, percebemos que o ato lúdico e livre no meio escolar se apresenta em intensa disputa de espaço e importância com o ato lúdico dirigido e pedagógico. Dessa forma, cada um dos casos apresentou aproximações e distanciamentos quanto à proposta prevista neste estudo, onde os estudantes precisam ter garantido momentos em meio às atividades pedagógicas, direcionados aos movimentos livres e espontâneos de brincar e jogar sem a coordenação do professor.

No Caso 2 percebemos que o ato lúdico/livre não é contemplado na atividade, brincadeira ou jogo, pois os educandos foram impossibilitados de escolher como esse movimento seria conduzido. Suas escolhas foram pré-determinadas, apresentando desmotivação e desinteresse de interação, aprendizado e prazer. O brincar e jogar voltado para o ato pedagógico desenvolve uma ação determinada, objetivada pelo docente. Nesse sentido, Moyles (2002, p.101) aponta que

Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias – uma tarefa muito difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes.

O jogo e a brincadeira, de acordo com os dados da pesquisa de campo, são usados em sua maioria pelos educadores visando à atração dos educandos quanto ao ensinar pedagógico. Na escola, quando as docentes juntam o brincar com o pedagógico, o resultado é um aprender dirigido pelo docente. Todas as atividades desenvolvidas

por essa professora (caso 2) em relação ao brincar e jogar busca o desenvolvimento do raciocínio lógico e a leitura e escrita.

No caso 3 a descontextualização da atividade levou os educandos a buscarem formas de deixar a atividade mais atrativa. Realizaram a atividade, mas não com o intuito que a professora se dispôs. Além do jogo não ser contextualizado com a realidade e interesse dos educandos, a limitação de peças causou desinteresse na realização da atividade. Quando é trabalhado com o uso de jogos em sala de aula, se faz necessário oferecer aos educandos muitas possibilidades de articulação com o mesmo. Para que o lúdico esteja presente e seja o principal objetivo, o professor deve oferecer às crianças materiais de acordo com a idade/desenvolvimento mental. Esses elementos nos levam a concordar com Abbott (2006), onde:

Definir o brincar em um contexto educacional pode ser problemático para alguns professores, pois muitas das características que associamos ao brincar – liberdade, espontaneidade, exuberância, divertimento, posse – não se ajustam de forma adequada ou natural a um contexto voltado para programas prescritivos, planejamento de longo prazo ou testagem acumulativa (p. 96).

A precariedade de materiais e a visão pedagógica docente prescritiva fazem com que os educandos se distanciem dos materiais e recursos oferecidos, sendo assim, fica inviabilizada a existência do ato lúdico e livre.

No caso 4 a utilização de jogos para o ensino de conteúdos, no ambiente de sala de aula, permite uma forma diferenciada de ensinar, mas não garante que o ato lúdico/livre esteja presente. Para isto, é necessário que, numa atividade, o educando desenvolva a ação invenção/transformação que necessitar com o material utilizado. As regras devem ser construídas pelas partes integrantes e não imposta por outra pessoa e/ou pelo material.

O professor ao escolher a atividade, o jogo, ou brincadeira que será desenvolvida, bem como as regras, está determinando seu controle sobre os educandos, excluindo as possibilidades de escolha e participação conjunta. Para Moyles (2002, p. 103), “o que os adultos precisam fazer é gerenciar o tempo de sala de aula, de maneira a equilibrar o trabalho com conteúdos de natureza diversas [...] e, consequentemente, é importante levar em conta o equilíbrio quando planejamos”. O contato com jogos e

brincadeiras, de acordo com as idades, proporciona momentos de lazer e diversão. O ato lúdico proporciona o movimento livre, a ação voluntária.

Com as observações, pudemos perceber que o uso de brinquedos e, conseqüentemente, brincadeiras não ocupavam espaço/valor significativo ou, ainda, eram tratadas como irrelevantes para a aprendizagem. O brincar era, no limite, utilizado como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Observamos que os educandos não eram livres para brincar e se desenvolver por meio deste brincar. O conjunto das práticas observadas apresenta uma condição de brincar/jogar de forma que apenas tenham como foco a leitura/escrita ou a matemática. Com perspectiva adversa, Brougère (2006, p. 76-77) aponta que “[...] na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação”.

No conjunto de análise dos dados obtidos nas observações, destaco para além da confusão docente entre os conceitos de lúdico/livre e lúdico/pedagógico questões como: precariedade de jogos e brinquedos oferecidos aos educandos; presença de regras e objetivos dispostos pelas educadoras e a utilização de jogos com finalidade pedagógica para o desenvolvimento lógico matemático e de leitura e escrita. A dimensão lúdica/livre é, na maioria dos casos observados, suprimida por uma dimensão institucional, objetivamente relacionada com o ensinar e aprender formal e direcionado.

VI - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA

O educador ao se apoiar na metodologia da formação continuada, seja ela desenvolvida na escola em que atua, ou de forma particular, está possibilitando a seus educandos um ensino de qualidade e atualizado. Os Referenciais para Formação de professores (BRASIL, 2002, p 64) abordam que “a própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais, vivenciado na formação inicial, se prolongue ao longo de carreira de professor”.

Nesse sentido, a formação continuada é uma importante ferramenta de atualização aos educadores, pois é possível que possam, de forma coletiva, nas escolas, realizar discussões sobre suas aulas, seus métodos de trabalho, medos, aflições, realizações quanto ao ensino que

desenvolvem e vivenciam diariamente, enfim, buscarem a construção e reconstrução do ensinar e aprender. Com isto, a possibilidade de o ato lúdico/livre ser compreendido em sua essência, se faz mais próximo, já que existe a possibilidade de aprendizagem e o confronto de saberes. O brincar e jogar, nesse contexto, tem a possibilidade de ser inserido no planejamento diário dos professores, de modo reflexivo e adequado. Assim,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesse sentido, apontamos a necessidade do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscar atualização acerca da importância, do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na sala de aula. Com esta possível atualização conceitual, os professores entenderão a necessidade de existirem momentos reservados a seus estudantes onde terão o brincar lúdico/livre contemplado, separadamente do brincar lúdico/pedagógico. A Formação Continuada é um espaço onde o educador pode perceber/compreender que esses recursos necessitam estar em sala de aula e que também se apresentam como instrumentos de ensino e aprendizagem.

O professor precisa compreender as potencialidades do brincar e jogar na sala de aula de modo a produzir uma ação que contemple o movimento lúdico/livre. Neste sentido, é importante que a mediação docente seja capaz de instaurar uma condição lúdica de aprendizagem, no âmbito de sala de aula, pois:

Os professores precisam valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças no contexto da sala de aula, não só naquelas ocasiões em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas idéias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual. Devemos sempre lembrar que, como professores, nem sempre podemos saber que sentimentos as crianças querem explorar em relação a certos eventos de grande importância para elas e, portanto, nem sempre podemos agir de forma empática e

de acordo com esses sentimentos. Devemos oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala de aula, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças [...]. (MOYLES, 2002 p. 57)

Assim, como forma de superar a visão didatizada do ato de brincar e jogar como recurso pedagógico, em sala de aula, os professores podem atribuir às suas metodologias de trabalho momentos destinados ao brincar livre, onde as crianças serão responsáveis pelos movimentos desenvolvidos no momento do brincar e jogar. Em colaboração a este fato, é possível que se criem, em sala de aula, cantos de brincar e jogar adaptados às idades e interesses das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou um refletir constante sobre o ato pedagógico, o qual consideramos que deva ser planejado adequadamente, objetivando, aos profissionais da educação, formação adequada e contínua. Nesta perspectiva, “[...]. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios)” (MOYLES, 2002, p. 101). Consideramos, ainda, que a ação de ensinar deva estar envolvida por uma postura amorosa, onde desejo e cuidado estejam presentes. As relações de mediação precisam estar embasadas em princípios ético/estéticos capazes de conduzir os educandos pelos caminhos da autocriação e do compartilhamento de significados.

A pesquisa obteve, como resultado, que o movimento de jogar e brincar em sala de aula possui uma abordagem lúdico/pedagógica, que tende a ser mais valorizada que o momento de livre movimentação dos estudantes. Com isto, pudemos perceber que a abordagem dada no espaço escolar possui estreita relação com o ensino do raciocínio lógico matemático e de leitura e escrita. Nas turmas observadas, os momentos de livre movimentação eram insignificantes. Cada passo ou atividade desenvolvida possuía âmbito ordenado e intencionalizado pela docente.

Também obtivemos como resposta de pesquisa, dos professores participantes, que a visão despendida quanto ao brincar e jogar em sala

de aula apresentava conceitos adversos aos defendidos neste estudo, em relação ao ato lúdico/livre. Observei, ainda, que as práticas pedagógicas eram permeadas pelo uso de jogos dirigidos com finalidade pedagógica. Com base nestes dados, percebemos que o ato lúdico e livre no meio escolar se apresenta em intensa disputa de espaço e importância com o ato lúdico dirigido e pedagógico. Ademais, ao observar os espaços destinados às brinquedotecas nessas instituições, constatamos que tinham um uso secundário ou inexistente.

No brincar e jogar, os educadores necessitam compreender que há um movimento complexo de significados e que estes não podem ser previamente estabelecidos. O brincar ao ser determinado em sua intencionalidade, ao apresentar objetivos e metas, passa a ser um instrumento pedagógico e acaba por deixar de ser livre, passando a ser atividade dirigida, descaracterizado, assim, a ideia do brincar como uma ação inventiva. Na bibliografia encontro explicação próxima da situação observada nas palavras de Moyles (2002):

A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam (p. 100).

A partir disso, apontamos que o brincar e jogar por livre escolha possui espaço reduzido em sala de aula e, conseqüentemente, o lúdico na prática dos docentes participantes não se apresenta como estratégia cotidiana nos espaços escolares observados. Apesar das docentes entrevistadas possuírem formação qualificada para atuarem na área educacional, apresentam objetivos desqualificados quanto à presença do ato lúdico/livre em sala de aula. Além disso, cabe ressaltar a existência de uma intensa força para doutrinar os estudantes.

Com o planejamento prévio dos jogos, sem contar com a participação dos estudantes para a escolha dos mesmos, pudemos constatar que, no contexto escolar, o brincar livre/lúdico é descaracterizado. Garantir espaço no meio escolar ao brincar e jogar não cabe apenas ao docente, é preciso o trabalho coletivo acordado entre os pares em busca de uma perspectiva teórica-política de gestão pedagógica que compreenda o brincar e jogar como parte do currículo e da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ABOOTT, Lesley. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 95-107.

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. de. **Questões do cotidiano na Escola de 1º Grau**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p069-081_c.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. Marli André (org.). Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica). In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=OLr_trjnUEM C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 set. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC/SEF, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 06 set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Atos normativos, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

BROUGÈRE, Gilles, A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SZYMANKY, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

MIRANDA, Simões de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

SILVA, Walburga Arns da. **Cala-boca não morreu...: a linguagem na pré-escola**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; Ijuí: FIDENE, 1989.

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE

Digital Inclusion for Elderly People

Adécio Machado dos Santos¹

Danilo Erhardt²

Sandra Mara Bragagnolo³

Recebido em: 17 dez. 2014

Aceito em: 08 jun. 2015

RESUMO

Este artigo apresenta e discute os resultados da aplicação de um curso de inserção a tecnologias para pessoas da terceira idade, com vistas a proporcionar momentos de aprendizado e aplicação prática do conteúdo trabalhado. Inicialmente, apresentam-se dados contextuais e a metodologia utilizada na realização trabalho. Em seguida, discutem-se os resultados, levando em consideração que os avanços tecnológicos acabaram por criar certa exclusão do público-alvo desse trabalho. O curso de inclusão digital aconteceu a partir da aplicação de um projeto apresentado e desenvolvido por um acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP. Os trabalhos tiveram

1 Pós-Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Gestão de Recursos Humanos. Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Administrador (CRA/SC nº 21651), com militância em Administração Universitária e Gestão de Pessoas. Endereço: Rua D. Pedro II, nº 176, Apto. 402 – 88101-320 São José (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.

2 Acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

3 Docente da Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Formada em Administração de Empresas e Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas. Endereço: Rua Atílio Faoro, 521 Apto.7, Centro – 89.500-000 Caçador – SC Brasil. sandramara@uniarp.edu.br

como objetivo incluir um grupo de pessoas de terceira idade que frequentam a Universidade Aberta da Maior Idade - UAMI mantida pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. As aulas práticas, realizadas em um dos laboratórios da instituição, deram oportunidade de conhecimento e inclusão digital a este público-alvo.

Palavras-chave: Inclusão digital. Terceira idade. Cibercultura.

ABSTRACT

This article presents and discusses the results of applying of a course of integration technologies for elderly people, with a view to provide moments of learning and practical application of content worked. Initially, contextual data and the methodology used in performing work are presented. After, discuss the results, taking into account that the technological advances eventually create right deleting the target audience for this work. The course of digital inclusion happened from application of a project presented and developed by an academic of the third phase of the course in Business Administration from UNIARP. The work had the objective to include a group of elderly people who attend the University for the Older Age - UAMI maintained by the University Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. The practical classes held in one of the laboratories in the institution, gave opportunity of knowledge and digital inclusion for this target audience..

Keywords: Digital Inclusion. Senior. Cyberculture.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta e discute os resultados de um curso de inserção a tecnologias ministrado junto a pessoas da maior idade, com vistas a proporcionar momentos de aprendizado e aplicação prática de conteúdo relacionado às tecnologias da informação. Este curso foi desenvolvido nos meses de maio a julho de 2014, semanalmente, a partir do projeto desenvolvido por um acadêmico da 3ª fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP.

Inclusão digital é o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação.

O público-alvo do trabalho desenvolvido, por ser de uma geração que não teve o acesso às tecnologias como parte de seu cotidiano, tornou-se uma parcela da sociedade à margem do processo de inserção, utilização e exploração dos recursos e benefícios que o conhecimento e domínio das tecnologias podem proporcionar.

Dessa forma, como a UNIARP cumpre seu papel como promotora da cultura e da extensão, o projeto obteve boa aceitação e apoio da instituição. Isso contribuiu para o êxito na execução e cumprimento dos objetivos que o acadêmico se propusera a alcançar.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de um cronograma de aulas, que foram realizadas em um laboratório de informática, uma vez por semana. Tempo suficiente para estimular os idosos a aprenderem e aplicarem os conteúdos aprendidos com o acadêmico-professor.

Para dar início às atividades junto ao público da terceira idade, foi necessário um aprofundamento de conhecimentos para melhor entender o comportamento do idoso frente às inovações, bem como quais suas necessidades e, acima de tudo, como proceder para que se conseguisse, de forma competente, o sucesso esperado. Na sequência, apresenta-se a fundamentação para os trabalhos que foram desenvolvidos.

A cultura contemporânea tem se modificado em razão das transformações promovidas pelo avanço das tecnologias. Lemos (2010, p.15) faz uma análise sobre as alterações que a sociedade vem apresentando:

A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura.

Lemos (2010, p.127) diz ainda que “temos uma ideia do ciberespaço como o conjunto de redes de telecomunicações criadas com o processo digital de circulação de informações”.

Toda a economia, a cultura, o saber, a política do século XXI vão passar (e já estão passando) por um processo de negociação, distorção, apropriação a partir da nova dimensão espaço-temporal de comunicação e informação planetárias que é o ciberespaço. (LEMOS, 2010, p. 127)

Cibercultura, de acordo com Lévy (1999, p.15), “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram

antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”. De acordo com esse autor, a sociedade está diante de um “novo dilúvio”, que ocorre devido aos avanços tecnológicos das telecomunicações, especialmente, o da internet. Para ele, o termo ciberespaço

especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse sentido, também Martins (2008 p.69) afirma que “é verdade que nem tudo está no *cyberspace*, mas é certo que, através das superfícies da era do virtual a cultura dita pós-moderna reverbera em ambos os lados da tela”.

A sociedade contemporânea já incorporou a ideia de interação comunicacional universalizada. A cada dia está mais imersa em novas relações de comunicação, produção e disseminação do conhecimento. Além disso, é fato que a inclusão digital tem sido vista como forma de simplificar rotinas, maximizar e potencializar o tempo. Mesmo no século passado, já se falava sobre isso: “a vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade” (NEGROPONTE, 1996 p.159).

Santos (2007, p.37) afirma que:

A tecnologia da informação [...] tem ocupado cada vez mais lugares nas organizações, na sociedade e na vida das pessoas, seja através de fontes de trabalho, apoio, educação ou entretenimento, precisando, dessa maneira, que o relacionamento seja tratado com muita atenção, visto que é um dos fundamentais fatores do sucesso e da adoção desta tecnologia.

Barbosa Filho e Castro (2008, p.16) compartilham desse pensamento quando afirmam que as transformações tecnológicas advindas do uso de computadores e da internet são um marco na sociedade ocidental. Sem dúvida, as transformações não se reduzem à tecnologia nem se propõem a colocar a tecnologia em primeiro plano,

a despeito do que se poderia pensar. A prioridade é pensar os sujeitos e a inclusão social.

“A população idosa aumenta significativamente, e mais que isso, começa a se organizar como segmento expressivo da sociedade. Quando os problemas aumentaram, os idosos buscaram caminhos e foram à luta” (MELO, 2013, p.126).

A velhice, segundo Melo (2013, p.126) “não requer somente proteção social, mas dela não pode ser excluída e quando isto acontece há urgência de mobilização, pressão e ação conjuntas para reconquistas.”

A inclusão digital, na verdade, é uma necessidade, pois não há como, na atualidade, viver sem se atualizar. De acordo com Lévy (1996), contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996).

Nesse sentido, um incluído digitalmente não é apenas aquele que utiliza as novas linguagens do mundo da cibercultura para trocar informações, mas também aquele que aproveita desse suporte para melhorar sua condição de vida.

A educação é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional. (FREIRE, 2000, p.93)

Entende-se por qualidade de vida boa ou excelente, aquela que proporciona o mínimo de condições para os indivíduos desenvolverem o máximo de suas potencialidades, quer seja vivendo, trabalhando, produzindo bens ou serviços; fazendo ciência ou artes; vivendo ou simplesmente existindo (SANTOS, 2002 *apud* XAVIER e DINIZ, web).

A qualidade de vida na Terceira Idade pode ser definida como a manutenção da saúde, em seu maior nível possível, em todos aspectos da vida humana: físico, social, psíquico e espiritual (Organização Mundial de Saúde, 1991 *apud* TESSARI, web).

De acordo com Albuquerque (2006, p.11), “toda a invocação tecnológica disponível só tem sentido se puder produzir um diferencial positivo na vida do indivíduo”.

Ao falar sobre comunicação e era pós-moderna, chega-se à reflexão de que é a comunicação que liga cada indivíduo ao mundo e ao outro. “A comunicação é cimento social. [...] A comunicação é a cola do mundo pós-moderno” (MAFESOLI, 2008, p.20). Nesse sentido, a ideia do individualismo não faz sentido, pois cada um está ligado a outro pela mediação da comunicação. Todos devem ter conhecimento sobre os meios de acesso ao mundo pós-moderno das comunicações. O idoso, nesse contexto, precisa de apoio e estímulo para que se inclua e participe ativamente da era da cibercultura.

MATERIAL E MÉTODOS

Para desenvolver o curso de inserção a tecnologias junto a pessoas da terceira idade, primeiramente foi escrito um projeto em que foram apresentadas a fundamentação e as justificativas para as ações propostas. Também foram analisados os recursos necessários e o cronograma de execução das atividades. Este projeto foi desenvolvido por um acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP e supervisionado por um professor orientador, nos termos do regimento da instituição.

O público-alvo dos trabalhos foi um grupo de pessoas de terceira idade que frequenta a Universidade Aberta da Maior Idade - UAMI mantida pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.

O curso aconteceu em um dos laboratórios de informática das dependências da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Este espaço conta com excelentes recursos tecnológicos, dispondo, portanto, de todas as condições para que as atividades se desenvolvessem com eficiência e eficácia.

A proposta de trabalho teve por objetivo proporcionar ao público-alvo aprendizagem com aplicação prática do conteúdo relacionado às tecnologias da informação. O curso foi desenvolvido nos meses de maio a julho de 2014, semanalmente.

Anteriormente às aulas, foi empreendida uma pesquisa com o grupo da UAMI de forma a perceber seus conhecimentos prévios e expectativas em relação ao curso.

Em seguida foram formalizadas as inscrições, com o preenchimento de algumas informações pessoais, um breve cadastro, para que, se fosse necessário, se pudesse realizar contato com os alunos.

Aplicados e coletados os dados, os mesmos foram analisados para, num segundo período, serem iniciadas as aulas práticas sobre o uso adequado da informática.

As aulas aconteceram em dia e horário fixos. Os 15 alunos inscritos dispunham de um computador para cada um, com acesso a todos os programas necessários para se trabalharem os conteúdos previstos.

No decorrer do curso foram estudadas duas apostilas organizadas pelo acadêmico. Esse material teve o objetivo de facilitar o aprendizado do conteúdo exposto em sala. Uma das apostilas informava os alunos sobre as ferramentas que compõem o *Windows 7*; e outra, apresentava dicas e auxílio no uso da internet.

A receptividade e gosto dos alunos pelas aulas deram prova de que o método de condução das atividades foi adequado.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quinze alunos participaram da primeira fase do curso de inclusão digital para a terceira idade. No início das atividades, buscou-se reunir material e adotar estratégias que trouxessem motivação para a turma. Foram usados vídeos, imagens para ilustrar o conteúdo a ser visto, antes que passassem a utilizar os computadores. Surgiu a necessidade de adaptar os conteúdos para melhor adequação às características do grupo.

As pessoas que fizeram parte do grupo com que se trabalhou chegaram à terceira idade no limiar do século XXI e vivem, como toda a população mundial, a era da cibercultura, com a diferença de que, segundo eles, não se utilizaram dos instrumentos da cultura digital, seja em sua vida particular ou na profissional. Daí a necessidade de incluir essa parcela da sociedade através de ações que respeitem suas limitações e privilegiem suas capacidades. Freire e Sommerhakder (2000) dizem que,

ao envelhecer, as pessoas confrontam-se com novos desafios e novas exigências. As limitações físicas são acrescidas àquelas que a sociedade coloca, como os preconceitos e os estereótipos, e o grande desafio é construir permanentemente o próprio caminho a desenvolver atitudes que as levem a superar dificuldades, integrando limites e possibilidades de conquistar mais qualidade de vida.

Sabendo disso, foram conduzidas atividades práticas para cada aula, bem como exercícios para finalização de cada conteúdo trabalhado em sala. Dessa forma, foi possível garantir a fixação do conhecimento adquirido. Assim, as aulas foram predominantemente práticas, e a turma demonstrou muito interesse. Realmente os alunos queriam aprender algo novo e, sobretudo, beneficiarem-se deste conhecimento.

Veem-se as pessoas da terceira idade reagindo a essas imposições culturais em relação ao que seja *envelhecer*. Isso faz com que consigam melhorar sua qualidade de vida. “Os idosos sabem que não podem se desmobilizar e nem serem ludibriados por discursos enganosos. [...] hoje os ‘velhos’ estão mostrando a importância da organização e da unidade de propósitos na defesa da vida com dignidade e o respeito pela cidadania (MELO, 2013, p.127-128).

Na primeira fase de trabalhos, foram trabalhados os componentes lógicos que permitem utilizar dos recursos de um computador. Cada aluno/usuário tinha acesso a um computador, de modo que foi possível trabalhar com arquivos e programas que estavam disponíveis a eles sempre que necessário.

De acordo com a Wikipédia (2014), para acontecer a inclusão digital, são precisos três instrumentos básicos:

dispositivo para conexão, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que ele seja considerado um incluído digital. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Conseguiu-se, através desta primeira fase de execução do projeto, apresentar o funcionamento dos computadores e suas principais ferramentas de trabalho, dando preferência às mais utilizadas, tais como: ferramentas do sistema, editor de texto, função de planilhas, como fazer apresentação em slides.

Em seguida, partiu-se para a explanação dos meios de comunicação *online*. As atividades tornaram possível que os idosos, instruídos de forma correta, fizessem acessos à internet. Houve registro por parte deles de que estavam realizando pesquisas e buscando, através da rede mundial de computadores, algo que lhes fizessem sentir-se bem. Havia muita curiosidade e empenho dos alunos em conseguir autonomia no uso dos recursos das tecnologias estudadas.

Dessa forma, foi possível visualizar claramente a importância de o idoso envolver-se em atividades que a sociedade digital cultiva. Incluí-lo digitalmente permitiu que os idosos se mantivessem informados, que se comunicassem e que aprendessem. Saber aproveitar e dispor do que os recursos digitais proporcionam trouxe benefícios para a vida social destes cidadãos. Além disso, essas atividades fizeram com que sua autoestima se elevasse, pois deixaram de sentirem-se marginalizados quando se trata de assuntos relacionados à tecnologia da informação.

De acordo com Santos (2007 p.36), “o desejo da Sociedade da Informação e do Conhecimento não provoca uma sociedade nova, mas sim a renova de um ideal antigo, proclamando dessa maneira uma liberdade desejada”. As pessoas que chegam à terceira idade fazem parte da Sociedade a que o autor faz referência. Dessa forma, a inclusão digital se insere no movimento de inclusão social, que é um dos grandes objetivos compartilhados nas últimas décadas por diversos governos do mundo.

As aulas tornaram possível, também através da internet, que os idosos se comunicassem com várias pessoas com as quais não falavam devido à distância física que os separa.

O desenvolvimento deste projeto trouxe para o grupo uma nova visão de mundo. E, a partir dela, foi percebida uma infinidade de oportunidades de interação comunicacional.

De acordo com Debert (2004), “as novas imagens do envelhecimento são, sem dúvida, expressão de um contexto marcado por mudanças culturais que redefinem a intimidade e a construção de identidades”.

Foi fundamental instruir os idosos de que devem tomar alguns cuidados com relação à segurança. Foram repassadas dicas, técnicas de utilização e formas de proteção e controle de dados.

No final da etapa, os alunos manifestaram sua satisfação com o que aprenderam e solicitaram que as aulas sejam mantidas pela

instituição, o que reforça a validade e importância de atividades como essa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do trabalho a partir das pesquisas de conhecimento do grupo e aulas práticas sobre o conteúdo trouxeram a certeza de que nunca é tarde para se aprender algo novo. Houve, por parte dos alunos, um interesse muito grande por adquirir conhecimento sobre as novas tecnologias da informação - TI.

O objetivo de inserir o grupo de idosos ao mundo da cibercultura foi alcançado. Como usuários das tecnologias, conseguiram se mover na rede mundial de computadores de modo a buscar o que lhe seja necessário ou que agrade, fazendo-o sentir-se bem.

É gratificante constatar que houve progressos para a sociedade local, e que esse benefício foi proporcionado pela ação conjunta de comunidade-aluno-professor-instituição, em uma relação em que todos ganham. Além disso, o trabalho realizado ofereceu espaço para a troca de experiências e interação entre gerações (já que o acadêmico tem idade para ser neto dos alunos).

É de fundamental importância que a Universidade continue abrindo espaço para que trabalhos como esse sejam realizados. Há aprendizados que só se conseguem com a prática, pois estão muito além dos livros e conteúdos teóricos. Estar em contato com pessoas que precisam e ser agente de ações que melhorem a qualidade de vida de outrem são experiências excelentes de crescimento e aprimoramento, tanto cognitivo quanto epistemológico.

O planejamento, a execução e a conclusão das atividades permitiram aos envolvidos perceber a importância do respeitar, do planejar e do replanejar, do organizar, do manter o foco em objetivos coerentes e nos quais se acredite. Toda atividade precisa estar acompanhada de base científica e acompanhamento competente. E isso, certamente, contribuiu para o alcance dos bons resultados aqui relatados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sandra Márcia Ribeiro Lins de. **Qualidade de vida do idoso**. 2ª ed. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2006.

BARBOSA FILHO, André & CASTRO, Cosette. **Comunicação digital**: educação, tecnologia e novos comportamentos São Paulo: Paulinas, 2008.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP/Fapesp, 2004.

FREIRE, Sueli Aparecida & SOMMERHALDER, Cinara. Envelhecer nos tempos modernos. In: FREIRE, Sueli Aparecida; NERI, Ana Liberalesso (orgs.). **E por falar em velhice**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 125-135.

LEMOES, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ªed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

MAFESSOLI, Michel. A comunicação sem fim. In: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **Agenealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 20-32.

MARTINS, Francisco Menezes. **Impressões digitais**: cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MELO, Orfelina Vieira. **O idoso cidadão**. Passo Fundo: Projeto Passo Fundo, 2013.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Adelcio Machado dos. **Educação**: interfaces com o conhecimento e a tecnologia. Florianópolis: A.M.Santos, 2007.

TESSARI, Olga Inês. **Qualidade de vida na terceira idade**. Disponível em: <<http://www.riototal.com.br/felizidade/psicologia04.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. **Inclusão Digital**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Benchmarking> Atualizado em jul 2014. Atualizado em 31 de março de 2014>. Acesso em: 07 jul. 2014.

XAVIER, V.F.; DINIZ, W.Y. **Qualidade de vida na terceira idade**: estudo exploratório na população de duas instituições geriátricas do norte do Paraná. Disponível em: <http://fio.edu.br/cic/anais/2009_viii_cic/Artigos/07/07.11.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2014.

RESENHA: PEDAGOGIA PROFANA

Michele Porfírio da Silva¹

Recebido em: 03 jan. 2015

Aceito em: 10 jun. 2015

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4^a ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2001. 208p

O livro escrito por Jorge Larrosa, *Pedagogia Profana*, faz um resgate de suas obras que foram publicadas entre 1994 e 1998. O livro consiste três partes abordando várias facetas profanas da realidade que a pedagogia tende a tornar sagradas, tratando de forma desafiadora e audaciosa, iniciando pelo título da obra e assim nas entrelinhas do livro. A obra elabora um texto intertextual onde a interpretação é posta não como um dado a ser extraído de seu discurso, mas como uma construção pessoal do leitor.

Larrosa busca argumentos para relatar a maneira que ele encara a pedagogia, aborda termos como experiência e liberdade, de maneira a colocar o leitor a pensar, navegando em sua obra na companhia de escritores como: Rousseau, Rilke, Peter Handke, Pirandello, J. Lezama., onde a intertextualidade e a interdisciplinaridade são os métodos adotados para relatar sobre os valores que constroem o indivíduo, apresentados ao educando na biblioteca muito mais do que na sala de aula.

Passando pelas páginas da obra, nos deparamos com a primeira sessão que recebe o nome de “Como se torna a ser o que se é”. Nela o autor faz uma análise sobre as Confissões de Rousseau, um texto que abre espaço para a compreensão sobre a identidade do ser humano que vai de encontro a consciência de seu lugar no mundo e de como se dá a aquisição desse conhecimento. Articulando assim a ideia de formação, nesse capítulo é evidenciada a presença da filosofia nietzschiana. O

1 Michele Porfírio da Silva é professora da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

autor relata a construção do sujeito como não linear nem homogênea, não tendo um caminho ou uma receita a ser seguida para traçar o que se é.

A segunda parte intitulada como “A experiência da leitura”, busca a partir dos pensamentos de Peter Handke analisar e redefinir os termos experiência e liberdade confronto com a presença existente na leitura a questão do controle pedagógico e da sua relação com a formação e a transformação daquilo que somos. Para Larrosa a leitura deve ser inquietante e não asseguradora. Uma vez sendo segura traz a tona pensamentos já construídos, o que limita o leitor.

Já a terceira seção: “Figuras do porvir”, trata das condições e possibilidades que a educação como figura do porvir, escape da fabricação do futuro e dos indivíduos, podendo, portanto, tornar-se compatível com um porvir novo e imprevisível. É uma parte mais instigante por conduz o leitor pelos meandros dos conceitos pré-estabelecidos, como discurso pedagógico, realidade, infância, educação e estudo, para contrapor a eles uma visão diferenciada. Assim a pedagogia proposta por Jorge Larrosa está vincada por este viés libertário e emancipador, que é a plena essência da educação que se preocupa com o porvir.

Larrosa deixa claro em sua obra sua posição em relação a autonomia do sujeito, onde na educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o Outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma autodefesa.

As alegorias e metáforas se sucedem numa frase que ora tem o ritmo e o fôlego da fala oral, ora se derrama como num tratado filosófico, ora envereda pelas trilhas da ficção e dos jogos verbais, fazendo o leitor descobrir as múltiplas faces das palavras e os infinitos efeitos de sentido que o escritor pode retirar como efeito da quebra da exposição mecânica e tradicional do pensamento.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RESENHA: FORMAÇÃO DE LEITORES: LITERATURA E PRAZER

Fernanda Maria Macahiba Massagardi¹

Recebido em: 02 fev. 2015

Aceito em: 10 jun. 2015

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 166 páginas.

Nesta obra, Brenman estabelece a relação entre a formação do gosto no leitor e a importância do momento de ouvir histórias. O livro é composto por seis capítulos de bases teórico-práticas.

Argumenta, fundamentado em experiências com alunos e nos textos de Barthes, acerca do prazer em ler e sobre importância da leitura em voz alta nos dias atuais.

Analisando o cotidiano escolar e a realidade vivida fora da sala de aula, o autor consegue vislumbrar um panorama interessante da inserção da literatura num contexto educacional e propõe intervenções que atenuam problemáticas apontadas pelos professores; entre elas: como direcionar a literatura de acordo com a faixa etária das crianças? Como despertar o gosto pela literatura numa época em que a mídia e as inovações tecnológicas exercem forte atração sobre os pequenos? Como estimular o gosto pela leitura em alunos que afirmam não gostar de ler? Ler em voz alta ou contar histórias?

O desejo e o prazer, segundo ele, devem ser considerados imprescindíveis no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura e o espaço da literatura precisa ser conquistado nas escolas através da ludicidade e da diversidade dos textos.

Percorre, no primeiro capítulo, a história da leitura no ocidente, iniciando sua proposta com o fenômeno da narrativa oral, referência de muitos escritos e repositório da cultura de um povo durante um longo

1 Fernanda Maria Macahiba Massagardi. Doutora pela Faculdade de Educação, UNICAMP.

período do processo civilizatório. Afirma a importância dos mitos gregos como narrativas que surgiram para explicar o inexplicável, para responder a certas perguntas: O que é a vida? O que é a morte? De onde viemos? O que é o universo? O que é o tempo? (p. 21). Ambienta algumas crenças e misticismos que são intrínsecos à literatura em países diversos, contribuindo com o aprimoramento da cultura geral através de uma linha do tempo que desperta curiosidade para futuras pesquisas. Estabelece uma discussão acerca da oralidade e escrita, partindo do surgimento do alfabeto, perpassando a leitura em voz alta e leitura silenciosa.

Discute amplamente, a partir de concepções teóricas e de autores, no segundo capítulo, o conceito de leitura e sua relação com os diferentes campos de conhecimento. Defende de maneira incondicional o método da aquisição da habilidade da leitura através da fruição e prazer, salientando a importância do incentivo dos pais – que também devem ser leitores – para a formação desse gosto nas crianças, mesmo aquelas que ainda não são alfabetizadas.

A reflexão sobre o processo dinâmico e a influência do contexto histórico e social é amplamente discutido no capítulo terceiro, que evoca a presença, a função e a necessidade da literatura na sociedade. Complementando as idéias sugeridas, o autor utiliza os escritos de Cândido (1995), Machado (2001) e Pennac (1995). Reafirma a importância do prazer no processo de leitura e cita o poder humanizador da leitura. Segundo o autor o que defendemos e vivenciamos na prática é a sensação de ser a literatura uma expressão artística humana do mais alto valor cultural e social, já que sua matéria prima é a palavra (os pensamentos, as idéias, a imaginação), características estas que definem o humano e o distinguem do animal. (p. 83). Brenman, ao final desse capítulo, chama a atenção para o cuidado que devemos ter para não cair num salvacionismo ingênuo de acreditar que a literatura, sozinha, pode transformar a sociedade brasileira, que sofre de problemas diversos. Isso seria supervalorizá-la, e isso talvez aconteça, segundo o autor, porque durante séculos ela foi utilizada mais como produto de dominação do que emancipação. Defende a literatura como veículo de formação de um olhar crítico e fundamental, mas não agente único de modificação da sociedade. E também como repositório de fantasia e imaginação. Termina o capítulo ressaltando a importância da escola e do professor como mediadores desse processo.

Inicia o capítulo quarto com a seguinte questão: Ler em voz alta ou contar histórias? Desenvolve argumentos acerca da importância das duas práticas e descreve experiências que teve com alunos e professores em atividades de contação de histórias. Faz uma breve, mas relevante pesquisa, com alunos e sua relação com a leitura, descobrindo que muitos acham chato ler, que o fazem por obrigação e aponta um triste quadro: atividades literárias utilizadas como meios de avaliação e de medição de habilidades dos alunos, sem a preocupação com a ludicidade, o prazer e a fantasia, que poderiam ser explorados nesse processo de formação de leitor.

Propõe a leitura em voz alta no capítulo quinto, abrindo a discussão com a fala de José Morais: o primeiro passo para a leitura é a audição de livros. A audição da leitura feita por outros tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. Aponta um dos questionamentos que os professores habitualmente fazem: o vocabulário dos livros muitas vezes não é incompreensível para a criança? Argumenta a importância da inserção de ‘palavras difíceis’, para que o infante amplie seu vocabulário. É preciso estimular o aluno, que pode apreender o sentido da palavra difícil num contexto ou pode pesquisar o significado daquela palavra. Defende a ideia de que a leitura em voz alta propicia um maior contato com a nossa linguagem formal, diferentemente do que acontece com narrativas que são contadas oralmente e não lidas diretamente dos livros. Ressalta a importância do ato de escutar, que é praticado em momentos de atividades de leitura.

No capítulo seis conclui que é necessário uma pedagogia brincante, desvinculada das avaliações e que um mesmo tipo de literatura pode ser importante em diversas fases da vida para a formação de um leitor crítico, criativo e pensante. Ressalta a importância dos professores e contadores de histórias serem leitores ávidos, renovando seu repertório constantemente. Finaliza o livro com uma consideração intitulada “Eros uma vez”, fazendo um feliz trocadilho com o tradicional ‘Era uma vez’, reafirmando a importância da presença do amor e prazer no ato de ler, fazendo alusão à teoria psicanalítica de Freud.

Indicado para todas as pessoas que tenham interesse por literatura, esse livro propõe reflexões significativas a partir de exemplos práticos fundamentados em uma teoria que argumenta de maneira intensa a questão da formação do leitor através do gosto e prazer e não da obrigação. Vale lembrar que Ilan Brenman tem formação em psicologia,

é escritor de literatura infantil e desenvolve projetos como contador de histórias em parceria com diversas instituições. Circula por diversos espaços culturais e educativos. É mestre e doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.