OS INTELECTUAIS E A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Marcelo Lima Calixto*

Quando ingressamos na escola, somos "educados" a aceitar a ciência, a tecnologia, a religião, a arte e as demais construções do engenho humano, oriundas dos grupos sociais privilegiados ou dominantes, nas diferentes épocas da história da humanidade. Esses grupos, graças ao controle que sempre tiveram sobre o financiamento das formulações teóricas, sempre decidiram sobre o que deveria ser preservado e disseminado das criações da inteligência humana. Em toda a história da humanidade, principalmente entre as sociedades estratificadas, as expressões das classes dominantes ou por elas controladas têm constituído a denominada "cultura letrada". Por constituir-se como a expressão dos que detêm o poder, na grande maioria das vezes aparece como a única a ser transmitida para as atuais e futuras gerações.

Seguindo a mesma linha de pensamento, escutamos a todo o momento, afirmações sobre a "falta de cultura" das classes menos favorecidas. Mesmo que algumas vezes tenhamos escutado sobre os seus diferentes modos de entender a realidade, suas análises e interpretações quase nunca são levadas em consideração e, por isso mesmo, refutadas dos processos de acumulação e transmissão do patrimônio cultural e, conseqüentemente, eliminadas dos currículos escolares.

Com a língua não é diferente, a todo o momento a "variante dos mais pobres" confronta-se com a denominada "variante padrão". Esta "variante padrão" nada mais é do que a língua do poder político, do poder econômico e do poder social. Esta língua foi e continua sendo a língua dos grandes escritores, língua a partir da qual foram elaboradas as gramáticas que são ensinadas nas escolas. Nesse sentindo, Magda Soares diz que:

---

* Mestre em Lingüística pela Universidade de Passo Fundo (UPF)

> "num quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada".(1989: 17)

Dentro desse quadro é que pretendemos desenvolver nosso trabalho, que visa fazer uma rápida investigação sobre os intelectuais orgânicos dentro da escola pública brasileira. Tomaremos de Gramsci a categoria de intelectual orgânico; de Pêcheux a posição teórica que busca pensar a relação entre o lingüístico e o chamado extralingüístico, como uma relação histórica e constitutiva do processo lingüístico e que entende o discurso como um efeito de sentido entre interlocutores, como algo carente de uma origem, marcado pelos já-ditos, mas ligado a um sujeito; e de Bakhtin-Volochinov a visão da linguagem como um produto social e o sujeito como um elemento participativo e atuante no processo comunicativo, mas numa condição de constante interação com a linguagem e com a sociedade.

Para entendermos um pouco melhor a questão vejamos o que Gramsci entendia por intelectual orgânico:

> "cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.". (1982: 3-4).

Assim também ocorre com os professores, pois quando analisamos a prática pedagógica de um professor, percebe-se que por trás de suas ações existe sempre uma soma de idéias que as orienta. Mesmo não tendo percepção desse conjunto de idéias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua prática pedagógica. Por conseguinte, cabe o questionamento se sua formação inicial proporcionou as melhores condições para acompanhar as mudanças sociais inseridas no mundo contemporâneo e nelas atuar, assim como questionar se sua formação universitária foi tão significativa a ponto de violar com as amarras de uma formação escolar à qual foi submetido.

Muitos professores acreditam pensar de forma "livre", mas o inconsciente das suas proposições funciona na mesma sintonia da catequese que objetiva a conversão do gentio. Entendem, mesmo que inconscientemente, o espaço físico da escola como uma guarida segura do desordenado mundo exterior. Os perímetros da escola assim adquirem autoridade moral semelhante àquela atribuída, no passado, aos muros de um monastério e, por associação, os professores recebem, nesse ambiente de significação, incumbência semelhante à dos monges ou presbíteros. Fica fácil assim exigir do professor o mesmo princípio que determinou a lógica de funcionamento das instituições religiosas, a mesma hipocrisia e a mesma inconsistência entre a observação do mundo real e as necessidades da sociedade "pura e ideal".

A ação de muitos professores se dá como se os portões da escola, ao abrirem-se e permitirem a entrada dos postulados tivessem a “missão” de irrigá-los em algum tipo de aroma moralizador, eliminando das suas formações todas as aberrações do “mundo profano” que os conduziu até então. Sendo assim, é no interior do referido espaço educacional que os incultos, com seus saberes atrasados, encontrarão a salvação e serão encaminhados ao mundo do sagrado. Os efeitos de tal fenômeno podem ser observados nos diferentes compêndios de língua portuguesa que são produzidos com o objetivo de possibilitar a “penetração” dos alunos no mundo da língua reconhecida como culta. Compêndios esses, comprometidos, na sua grande maioria, na lógica do modelo único, servindo de suporte para a transmissão de valores, como o do consumo, o do “não-pensar”, o do obedecer, o do respeitar posições hierárquicas, o de encontrar a felicidade através do trabalho, etc.

Devemos apreender essa realidade como provocação e não como contingência ou mesmo fatalidade na nossa prática pedagógica. É necessário reconhecer dentro da nossa altercação filosófica os baluartes que ainda nos prendem àquilo que, ao menos em tese, buscamos transformar. É imprescindível deliberar em que pólo nos encontramos e o que realmente queremos combater. É inexeqüível, ao menos para uma concepção séria de ruptura com o pretérito, continuarmos utilizando as mesmas práticas pedagógicas em sala de aula.

Portanto, devemos juntar à nossa seriedade um sabor diferente ao da austeridade de espírito e, à nossa verificação, a busca de alternativas genuinamente

autônomas. A transformação não pode lembrar velhos arquétipos e muito menos “fantasiá-los” com eloqüência pseudo-vanguardista.

Inovar em educação é um processo individual/coletivo de análise do concreto, do que é conexo, e do que precisa ser alterado, na direção de permitir às crianças, aos jovens, aos adultos o direito de poderem desenvolver-se como seres humanos e cidadãos, através da escola. Um compromisso, no sentido do “fazer junto com”, e não com a finalidade de mudanças propostas verticalmente, de cima para baixo, considerando os professores como meros executores de deliberações alheias e, conseqüentemente, responsáveis individuais pelos resultados.

A educação parece adotar o figurino capitalista do descartável: não é dado um tempo para assimilar uma proposta educacional e, na mudança de governo, outra é apresentada. Não se trata de resistir às mudanças, trata-se da necessidade de elas serem compreendidas, refletidas, exploradas e absorvidas pelo docente e pela coletividade da escola para que possam tomar atitudes conscientes quanto à sua opção conceitual filosófica de Homem, Mundo e Educação, que sejam mais adequadas para dirigir, organizar e transformar sua opção pedagógica. O professor não age de forma isolada, pois ele está inserido em um aparelho, e este aparelho tem conseqüências em suas atuações. Deste modo, incluir e ser incluído são de suma importância. A formação do professor, no que concerne à sua função, deveria harmonizar qualidades para incitar o “querer mais”, a busca para completar o seu trabalho na expectativa de transformações expressivas.

Mas a educação para a democracia não pode limitar-se à preocupação com a mera concepção egoística do consumidor que tem direitos, como deixa a entender muito discurso estereotipado sobre a formação do cidadão. A educação democrática ou libertadora deve ter como princípio básico, como direito primordial, o direito a ter direitos, que conseqüentemente implicará na necessidade efetiva de participação na vida pública, o que seria a expressão maior da cidadania ativa.

Se a verdadeira democracia possui como característica principal, entre tantas outras, a participação ativa dos cidadãos na existência pública, considerados não apenas como titulares de direito, mas também como criadores de novos direitos, é fundamental que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem

essas atribuições, explicando-se a necessidade de a escola pública preocupar-se, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do cidadão democrata.

Sendo assim, a formação intelectual e a informação – da antiguidade clássica aos nossos dias – são fundamentais para que o desenvolvimento da capacidade de conhecer possa contribuir de forma efetiva para o melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente através da literatura e das artes em geral. A ausência de informações reforça as desigualdades, promove injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. Em nosso país, aqules que não tem acesso à informação, ao ensino e as diferentes expressões de cultura são, precisamente, os mais marginalizados.

Essa compreensão que abona a importância da participação na vida pública, considerando a necessidade de formação para a democracia, é coesa com o pensamento democrático de Antonio Gramsci que, ao criticar o ensino profissional por preocupar-se apenas com a formação técnica do trabalhador, afirmava que:

> “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo.” (Gramsci, 1982: 137)

Segundo o mesmo Gramsci (1982: 136), é sempre necessário ter claro que as escolas são antidemocráticas não só pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, "desinteressados", ou técnico-profissionalizantes, "interessados" –, mas por sua cátedra, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

Compreender a escola e o currículo a partir do ponto de vista liberal de educação ou mesmo como ambiente de reprodução das ideologias dominantes, significa cerrar o circo de altercação e as probabilidades de se erigir alternativas viáveis em que se considere o ponto de vista dos distintos conhecimentos, e se possa perceber a educação escolar do ponto de vista da contestação, contradição e movimento.

Nesta discussão quais seriam os elementos teórico-metodológicos diferenciadores de uma prática educativa que possa gerar alternativas de organização social? Como fazer que essa escola sirva também às classes populares e não somente ao

capital dominante? A possibilidade da construção de uma prática crítica alude irromper com as perspectivas liberais da educação que cristalizam a divisão cultura clássica – cultura popular.

É necessário entender que na escola alguma coisa a mais pode se reproduzir, além dos valores e conceitos do capital dominante. Uma vez, considerada a escola como um recinto elaborador de ideologias, torna-se indispensável examinar como se reproduzem as ideologias? E que ideologias são reproduzidas? Para Gramsci, as ideologias também se vinculam à capacidade de infundir caráter sólido e proporcionar orientação para a ação. Deste modo, a ideologia generaliza-se, pois os homens não podem atuar sem direção ou regras de conduta; onde

> (...) Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade "psicológica": elas "organizam" as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são "arbitrárias", elas não criam senão "movimentos" individuais, polêmicas, etc. (Gramsci, 1978: 62).

Assim, as ideologias são formas de pensar/organizar de cada grupo social, geram a consciência de si e do grupo, servem tanto para promover a resistência como o conformismo e são produzidas tanto por uma como por outra classe/grupo social, considerando a capacidade de pensar e fazer dos sujeitos.

Portanto, subtraem a idéia dominante da reprodução pela reprodução e institui-se a idéia de transformação, revolução. Para Gramsci (1982: 09) "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis", entendida como um ambiente de contradições, confrontos, diferenças, onde se configura as diversas expressões ideológicas do pensar e fazer humano e pode-se exercer a diversidade cultural.

É na dinâmica social, em um permanente processo de reflexão "do fazer pedagógico" que se edifica a educação crítica, para que faça parte dela as práticas educativas das diferentes escolas em que se insere a tendência pedagógica libertadora de Paulo Freire, fornecendo elementos teóricos e metodológicos para a construção de uma educação voltada para a conquista da autonomia do ser, enquanto agente pensante do seu fazer.

Um exame pouco sólido das transformações ocorridas no mundo do trabalho seguramente levaria à conclusão de que está em andamento um processo de promoção genérica da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. Essa conclusão seria mais coerente, uma vez que a educação do trabalhador de novo tipo funda-se no incremento de um conjugado de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar, no mínimo básica, poderá assegurar.

Apesar disso, mesmo analisando até os cursos pós-médios, os resultados têm sido insatisfatórios em relação às novas demandas, pois estas exigem competências em inquirição científica, em comunicação e em análise crítica das analogias sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver.

No Brasil, em que pese toda a carga de desigualdades e de crise econômica e institucional, este foi por algum tempo o discurso que unificou trabalhadores, empresário e Estado, com a mediação de seus intelectuais, passando a integrar as finalidades da educação na LDB, em que se faz particular alusão à educação básica como condição de continuidade de formação, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas.

Desse modo, a prática educativa tende a reforçar o caráter de ‘intelectuais orgânicos’ a ser desempenhado pelos sujeitos/agentes da prática educativa. A função retratada por Gramsci deve ser atualizada, pois, embora o substrato ideológico da escola pública continue sendo o liberalismo e o individualismo – típicos da modernidade inaugurada com a chamada revolução burguesa – os conteúdos ideológicos transformaram-se de modo estrutural.

Essa mudança pode ser observada inicialmente pelo fato de a escola transmitir o modo acrítico do princípio do individualismo na valorização da busca do prazer imediato, do sucesso e da felicidade, em substituição aos velhos valores éticos do capitalismo clássico, que preconizavam o trabalho e a disciplina como indispensáveis à construção da posteridade e à realização da predestinação. O hedonismo, o narcisismo, o conformismo e o consumismo são os valores fundadores da ‘nova’ escola pública que induz a todos ao consumo de mercadorias – dentre elas a própria prática educativa – oferecidas como chaves do sucesso, do prazer e da felicidade.

Em épocas nas quais a escola se converteu como um negócio em pleno processo de expansão, nessa fase de reestruturação das relações de produção, parece um amplo desafio rescindir com o pensamento único e o consenso estabelecido *a priori* com a disciplinarização homogênea ditada pelo mercado. Isso porque, cabe lembrar, essa tendência a confiar a tudo um ar de afinidade esconde, de fato, diferenças e disparidades sociais e historicamente construídas.

Na biografia real dos sujeitos, mais do que nunca cabe à escola desvelar e difundir as resistências expressas de diferentes formas, que no momento oferecem alternativas ao *establishment* decorrente da "indústria escolar". Para tanto, os professores devem estar capacitados para lançar mão – inclusive – dos próprios recursos da "indústria escolar" para possibilitar que as novas gerações venham a recriar as relações entre economia e cultura.

A pedagogia libertadora rompe com a idéia do procedimento singular, da homogeneização e insere através da dimensão político-social a perspectiva da diferença, em que a cultura é a categoria central de análise da realidade, partindo do pressuposto teórico gramsciano de que;

> [...] todo homem (mulher), fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem (mulher) de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982: 7-8).

Advertir sobre a pedagogia libertadora significa rever o papel da escola, como um espaço de pensar que circundam diferenças ideológicas e culturais, a ação do professor como agente de transformação social e os fundamentos teórico-metodológicos como instrumentos de conscientização e politização, pois

> "na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior"
> (GRAMSCI, 1989: 131).

Idealizando a educação como uma prática social, entende-se que ela se realiza no pensar e no fazer de homens e mulheres que elaboram e difundem uma cultura

que representa um terreno contraditório de luta, apregoada no cotidiano que legitima a linguagem, os códigos e valores de uma classe. Portanto, a educação libertadora relaciona-se e congrega a cultura popular como conhecimento metodológico que se realiza na prática dos movimentos de cultura e educação popular e especificamente nos movimentos sociais.

Diante desta probabilidade a provocação é pensar como realizar no ambiente institucional da escola formal as extensões de uma educação crítica que considere imprescindível a articulação teórica e prática como práxis social e inclua a diversidade dos saberes populares.

Uma proposição alternativa ao projeto neoliberal para a formação docente deve, na atual circunstância, esquadrinhar um tipo de formação onde as competências necessárias caminhem na direção do ideal de formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista, com crescente aumento do desemprego e precarização do trabalho.

Tais intelectuais devem ser formados para preocuparem-se não apenas em vincular aos alunos – em sua grande maioria filhos de trabalhadores – saberes fragmentados e desarticulados da vida cotidiana de cada um, mas em arquitetar uma ciência que possibilite a compreensão da sociedade atual e suas contradições, que seja capaz de perceber as necessidades e possibilidades de mudanças para a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária.

Dentro desta perspectiva, os cursos de formação de professores devem se voltar para a formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital. Talvez nas palavras de Gramsci esta perspectiva seja mais bem evidenciada quando afirma que:

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (1982: 8).

Isso compreende que este profissional deve estar sendo formado para compreender o seu papel social e político dentro das novas bases materiais de produção que vão interferir diretamente nos fazeres e ações presentes nos espaços escolares.

Para elucidar um pouco melhor essas colocações nos propomos a analisar o livro didático intitulado *Português: Idéias & Linguagens, 8ª série*, de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro. Dileta Delmanto é licenciada em Letras – Português e Inglês –, mestre em língua portuguesa pela PUC-SP e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Maria da Conceição Castro é licenciada em Letras pela Unesp e professora das redes municipal e estadual de São Paulo.

Um dos aspectos que nos chama a atenção no manual do professor, no item denominado "a proposta" é quando as autoras dizem:

> Considerando que ser usuário competente da língua é uma das condições para a efetiva participação social, achamos que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deve visar, posteriormente, ao desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais ou escritos, à medida que estes auxiliem o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele se diz e se pensa e a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação.
> (Delmanto, 2005: 3).

Perguntamos: por que o ensino de língua portuguesa deve visar, posteriormente, ao desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais ou escritos? O aluno ao chegar na escola não possui esta capacidade, ao menos no que diz respeito a textos orais? Ele, aluno, seria incapaz de entender e de ler de diferentes formas os textos orais e escritos? É somente na escola que ele adquire esta capacidade? Ou seria na escola que ele adquiriria a capacidade de ler estes textos como as classes dominantes economicamente desejam? O que seria essa visão fundamentada e coerente de leitura de mundo? Seria a leitura do professor? A leitura do autor do LD? Ou seria a leitura dele aluno, baseada na fundamentação do professor ou do autor do LD? Qual leitura de mundo queremos?

Ao agirem assim, as autoras do LD geram uma série de questionamentos como os que fizemos acima e tantos outros que não foram explorados. Ao tratarem o aluno como um sujeito pronto a ser "manipulado", elas ignoram sua memória discursiva, acreditam ou tentam acreditar que o aluno está pronto para entrar "no mundo da leitura", já que quem possui o letramento são os professores e, conseqüentemente, a escola; são os

elementos capacitados a “auxiliarem” esse aluno na leitura fundamentada e coerente do mundo.

Mais adiante, no item denominado “construindo e reconstruindo os sentidos do texto”, as autoras propõem que “o sentido do texto depende também da habilidade do leitor de interpretar as indicações do texto. Essa habilidade depende de uma série de elementos como conhecimento de mundo, domínio de língua, crenças e opiniões, conhecimento a respeito dos diferentes gêneros e tipos de texto utilizados”. (Ibid.: 6). Ao afirmarem que a compreensão do sentido de um texto depende da habilidade do leitor de interpretar “as indicações” do texto – *indicação* é ato ou efeito de *indicar* e *indicar*, *mostrar com o dedo*, *assinalar*, *designar*, *esclarecer*, *informar alguém sobre algo*, *instruir*, *orientar* etc. têm quase uma denotação intencional. Portanto, com essa palavra, consciente ou inconscientemente, as autoras reproduzem a visão tradicional de um sujeito-escritor consciente e não de um sujeito-escritor assujeitado ideologicamente.

Texto 1

O texto a seguir faz parte de um livro que reúne histórias envolvendo personagens sem nome, que vivem insólitos destinos, em reinos e aldeias distantes. Todas essas histórias parecem remeter a um mundo fabuloso, existente apenas em nossa imaginação. Mas será mesmo?

Sem asas, porém

Dura aldeia era aquela, em que às mulheres não era permitido comer carne de aves – não fossem as asas subir-lhes ao pensamento. Dura aldeia era aquela em que, apesar da proibição, voltando da caça ao final da tarde e sem nada mais ter conseguido abater, o marido entregou à mulher uma ave, para que a depenasse e a cozesse e fosse alimento de ambos.

E assim a mulher fez, metendo os dedos por entre as penas ainda brilhantes, arrancando-as aos punhados, e entregando à água e ao fogo aquele corpo agora morto, que a fogo e água nunca havia pertencido, mas sim ao ar e à terra.

Tivesse olhado para o alto por um minuto, tivesse detido por um instante sua tarefa e levantado o olhar, e teria visto pela janela bandos daquelas mesmas aves migrando rumo ao Sul. Mas a mulher só olhava para as coisas quando precisava olhá-las. E não precisando olhar o céu, não ergueu a cabeça.

Cozida a carne da ave, regalou-se, engolindo os bocados sem quase mastigar, firmou os dentes nos ossos, sugou o tutano. O marido não. Repugnou-lhe a carne tão escura. Limitou-se a molhar o pão no caldo, na cozinha que era quase toda a casa.

Mas uma inquietação nova começou a tomá-la. Interrompia seus afazeres de repente, como nunca havia feito. Paradas breves, quase nada. Um suspender do queixo, um vibrar de pestanas. Um alerta. Resposta do corpo a algum chamado que ela sequer ouvia. A agulha ficava parada no ar, a colher suspensa sobre a panela, as mãos metidas na tina. E a cabeça, cabeça que agora se movia com delicadeza que só um pescoço mais longo poderia lhe dar, espetava o ar.

> A mulher olhava então para quilo de que não precisava. E olhava como se precisasse.
> Só por instantes, a princípio. Em seguida, um pouco mais.
> Demorando-se, olhou primeiro adiante. Adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si. Por uns tempos pousando o olhar nos móveis, nos poucos móveis daquela casa e nos objetos em cima deles. Depois varando-os, varando as paredes, olhou para a distância em linha reta. O que via, não dizia. Olhava, sacudia num gesto suave a cabeça. E tornava a abaixá-la. A agulha descia, a colher mergulhava na panela, as mãos afundavam na tina.
> Talvez levada por aquele breve sacudir de cabeça, começou a olhar para os lados. Olhava para o lado esquerdo, demorava-se, imóvel. E, súbita, voltava-se para o lado direito.
> Ninguém lhe perguntava o que estava olhando. O único olhar que nela parecia importar para os outros ainda era o antigo, de quando só olhava o que era necessário.
> E assim um dia aquela mulher para a qual ninguém olhava olhou o céu. Sem que tivesse chovido ou fosse chover. Sem que houvesse relâmpagos. Sem que sequer houvesse nuvens ou o tempo fosse mudar, ela olhou o céu.
> Delicado fazia-se seu pescoço agora que o movimentava ligeiro conduzindo a cabeça em suas perscrutações. Era um pescoço pálido, protegido na luz por tantos anos de cabeça baixa. E sobre esse pescoço a cabeça como que se estendia olhando para cima, com a mesma reta intensidade com que havia começado varando paredes.
> Olhava pois para o alto, quando um bando das aves passou sobre a casa rumo ao Sul.
> Há muito as folhas haviam-se banhado de cobre, o solo começava a fazer-se duro no frio. E as aves de carne escura seguiam no céu em direção ao sol.
> De pé a mulher olhava. E continuou olhando até que as aves empalideceram na distância.
> O vento batia os longos panos da sua saia, estalava as asas franjadas do seu xale. Não, ela não voou. E como poderia? Saiu andando, apenas. Escura como a tarde, acompanhando seu próprio olhar, saiu andando para frente, sempre, sempre para a frente, rumo ao Sul.
> (Marina Colassanti. *Longe como o meu querer*. São Paulo, Ática, 1997. p. 57-59.)
> (Delmanto, 2005: 108 e 109).

Vejamos como funcionam estas perspectivas dentro das sugestões de interpretação dos diferentes textos no decorrer da obra. O primeiro recorte que faremos pertence à proposta da interpretação do texto “Sem asas, porém” de Marina Colasanti. Maria Colasanti é jornalista, escritora e artista plástica. Nasceu na Etiópia, África. Veio para o Brasil com a Segunda Guerra Mundial, aos onze anos. É formada pela Escola Nacional de Belas Artes e dedicou-se por algum tempo à gravura, depois ingressou no jornalismo, trabalhando como editora e jornalista. O texto “Sem asas, porém” faz parte da obra intitulada “Longe como o meu querer”. Este livro reúne histórias envolvendo personagens sem nome, que vivem insólitos destinos, em reinos e aldeias distantes.

A idéia de que as mulheres não devem olhar à sua volta com objetivos que ultrapassem as funções que a sociedade machista estabelece para elas é reforçada, pois a mulher, no texto, só vai “adquirir” a capacidade de criar asas e voar a partir do momento em que o homem permite que ela coma a carne de galinha, ou seja, o homem é o elemento, é o elo que permite que essa mulher seja livre, tenha sonhos e ideais. Embora o texto queira mostrar que a personagem em questão parte para o sul em busca de alguma coisa, ele

também passa a idéia de que aquelas mulheres que se atrevem a enfrentar os obstáculos estabelecidos pela sociedade são mulheres sem rumo, sem destino, que têm um futuro incerto, que não sabem o que estão fazendo, conforme o próprio texto: "Escura como a tarde, acompanhando seu próprio olhar, saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao sul" (Ibidem: 109).

Recorte 1:
1) "Dura aldeia era aquela". Assim começa o texto.
a) Qual a característica singular da aldeia em que se passa a história? *Nela não se permitia às mulheres comer carne de aves*.
b) Como se explicava essa proibição? Como você a entende? *Não deveriam comer para que "as asas não lhe subissem à cabeça"* / *(resposta pessoal. Sugestão: obedecendo, elas não teriam vontade de "voar com suas próprias asas").*
c) O que aconteceu, certo dia, para que essa proibição fosse desrespeitada? *Como o marido não conseguira oura caça, entregou à mulher uma ave para ser preparada e servir de alimento a ambos.*
2) Muita coisa se modificou a partir daí.
a) O que começou a acontecer à mulher a partir desse dia? *Uma inquietação nova começou a dominá-la e ela começou a olhar para tudo o que a cercava.*
b) "Talvez levada por aquele breve sacudir de cabeça, começou a olhar para os lados." Que diferença havia entre esse novo olhar e a maneira anterior de olhar o que a cercava? *Antes, a mulher olhava só para o que era necessário. Agora, olhava para tudo o que a cercava, inclusive para "aquilo de que não precisava"*.
c) Como você interpreta essa "mudança de olhar"? *(Resposta pessoal). Espera-se que o aluno perceba que a mulher começou a tomar consciência do que a cercava, a perceber como era sua vida ali.*
3) Como você entende os trechos abaixo?
a) "A mulher olhava então para aquilo de que não precisava. E olhava como se precisasse". *A mulher apenas cumpria suas obrigações, sem pausas, sem reflexões, sem momentos prazerosos.*
b) "(...) na cozinha, que era quase toda a casa." *A vida da mulher era a cozinha, o dever, a obrigação*.
(Ibidem: 110).

Observando as questões propostas para a interpretação do texto, vemos que as autoras do LD limitaram-se a explorar questões superficiais, como as características da aldeia; a proibição a que as mulheres estavam destinadas nessa aldeia e as modificações pelas quais a mulher passou a partir do dia em que a proibição foi desrespeitada. Ao apresentarem questionamentos, cujas respostas seriam de cunho pessoal, a oportunidade de fomentar uma discussão sobre as diferentes "visões de mundo" que os alunos possuem sobre as mulheres é desperdiçada, pois essas perguntas também são feitas de forma superficial. Infelizmente, não parece haver interesse em fomentar o debate sobre as dificuldades da mulher na sociedade de antigamente e muito menos na sociedade atual. Dentro de nossas perspectivas, o texto seria ideal para fomentar o debate sobre as desigualdades sociais, principalmente nas relacionadas com as diferenças sexuais. Com certeza, muitos dos alunos teriam exemplos práticos de discriminação contra as mulheres em suas casas e em suas comunidades. Seria o momento ideal para debater a origem dessas

diferenças de tratamento, o porquê do desrespeito para com as mulheres, principalmente nas questões salariais e sexuais.

Texto 2
Um milhão de meninas-mãe

"A gravidez na adolescência é um desastre na vida de qualquer menina. A vinda do filho inesperado significa, quase sempre, o abandono dos estudos e o ingresso antecipado na vida adulta. Todo mundo conhece a história de uma moça cuja juventude foi virada de cabeça para baixo pela maternidade imprevista. Menos visíveis são os efeitos igualmente devastadores da paternidade precoce – pelo menos para aquela minoria de rapazes que assumem o filho." (*Revista Veja*, 20 jan 1999.)

Um milhão de adolescentes viram mães todos os anos no Brasil. Sessenta por cento das meninas que engravidam, depois de um ano e meio voltam a engravidar. As estimativas são do coordenador da Área Técnica de Atenção à Saúde do Adolescente e do Jovem do Ministério da Saúde, José Domingues Júnior. Ele esteve em Fortaleza, na semana passada, participando do curso sobre Saúde do Adolescente para preparação de turmas do Programa da Saúde da Família.
O POVO - Qual o principal problema associado à adolescência hoje?
José Domingues – O principal problema hoje (...) é a questão da gravidez. Em 1999 foram feitos no Brasil quase 34 mil partos em meninas de 10 a 14 anos só na rede SUS (dados do Ministério da Saúde). E, aproximadamente, 700 mil partos em meninas de 15 a 19 anos. Computando a rede privada e convênios, nós estimamos que um milhão de adolescentes de 10 a 19 anos dão à luz todo ano no Brasil.
OP – Qual o perfil da adolescente grávida?
JD – É óbvio que a gravidez hoje na adolescência está muito relacionada a uma questão socioeconômica. Nas regiões mais pobres do país, nas periferias dos grandes centros, nos bairros mais pobres, esta incidência é muito maior que nos bairros de classe média. É óbvio que estas meninas também estão tendo as relações mais cedo. A maioria destas meninas já está fora da escola ou tem defasagem muito grande entre a idade cronológica e a idade escolar. Geralmente elas têm uma expectativa de vida, um projeto de vida não muito audacioso. Com dificuldade de inserção no mercado de trabalho, com pouca escolaridade, muitas delas acabam optando por serem mães. A gente está preocupado porque cada vez mais aumenta a taxa de gravidez em meninas cada vez mais novas. (...)
OP – O senhor acha que a adolescência brasileira está se erotizando precocemente e isso pode estar contribuindo para o aumento do número de adolescentes grávidas?
JD – A nossa sociedade, o Brasil é muito erotizado. A gente tem uma televisão – eu não gosto de culpar a mídia, que pode ser boa e tem o seu papel – mas infelizmente a gente tem alguns veículos que ajudam a determinar padrões de erotização. Um outro que vem influenciando, que é biológico, é que a cada ano a primeira menstruação da menina, a menarca, está vindo mais cedo.
OP – A falta de educação também é um fator que influencia na educação sexual precoce?
JD – Sim. Nós somos um dos poucos países do mundo que não têm estruturada uma educação sexual – nem sei se este seria o nome - , mas orientações básicas dentro da escola. Hoje você vê em alguns centros algumas escolas que têm introduzido essa questão. Discutir gravidez, discutir sexualidade, discutir métodos anticonceptivos são ações importantes hoje que é preciso ter.
OP – Existe relação entre a jovem da escola e a jovem mãe?

> **JD** – Existe um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), de 1998, que diz que na menina que tem de três a cinco anos de escolaridade, a taxa de gravidez é dez vezes maior do que na que tem 11 anos de escolaridade.
> **OP** – Dentro desse contexto de violência e da iniciação sexual, o senhor acredita que a adolescente viúva possa vir a se tornar um personagem comum na sociedade?
> **JD** – O grande problema hoje é a gravidez. O segundo problema, sem dúvida nenhuma, é a violência. Para você ter uma idéia, em algumas regiões do país, a Grande São Paulo, o Grande Rio de Janeiro e mesmo em torno de Brasília, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) tem mostrado a expectativa de vida do jovem e do adolescente desempregado, de baixa escolaridade e que habita estas regiões é pelo menos quatro anos mais baixa que a do outro adolescente qualquer. E o problema é que a questão da violência, mesmo a gravidez, elas não são questões específicas da saúde. Sobre a questão da viúva, o que a gente vê nos dados é que (...) já tem adolescentes viúvas. Mas muitas dessas adolescentes viúvas. Mas muitas dessas adolescentes já são normalmente sozinhas... O que a gente não quer é que esta menina passe a engravidar muito cedo. O que a gente tem é meninas (...) com 18 a 19 anos, com dois a três filhos. E aí sim, numa situação de abandono gera-se um problema muito sério. A gente tem trabalhado para que possa aumentar o número de pessoas, através do programa de saúde da família, que trabalhem a questão da adolescência. No que concerne à gravidez, o papel deles seria instrumentalizar, orientar para que, se a adolescente tiver relação, use algum tipo de método [anticoncepcional]. Se por acaso estiver grávida, para que esta gravidez transcorra bem e que ela retome um projeto de vida depois que este nenê nascer. Aí passe a usar um método [anticoncepcional] e espace mais o número de filhos. O que está acontecendo no Brasil é que a menina engravida, passa um tempinho e engravida de novo. Então a média é que 60% das meninas que engravidam no Brasil, dezoito meses depois (...) engravidam de novo.
> (Jornal *O Povo*. Fortaleza, 21 maio 1999.)
> (Ibidem, 134 a 135.)

Essa outra proposta de texto refere-se à questão da gravidez na adolescência. O texto é uma entrevista publicada no dia 21 de maio de 1999, no jornal *O Povo*, de Fortaleza, intitulada *"Um milhão de meninas-mãe"*

Recorte 2:
4) Além do fator socioeconômico, o que contribui para o aumento do número de adolescentes grávidas? *A erotização precoce, a deficiência de educação sexual, a falta de informação.*
5) Comente a relação entre a jovem fora da escola e a jovem mãe. *(Resposta pessoal). Espera-se que o aluno aponte em seu comentário que, quanto mais baixo o grau de instrução, maior a incidência de casos de gravidez precoce*.
6) A violência tem contribuído para o aparecimento de uma nova personagem na sociedade brasileira. que personagem é essa? Fale sobre isso. *São as adolescentes viúvas – jovens, geralmente pertencentes à população de baixa renda, que engravidam cedo e logo são surpreendidas pela morte dos companheiros, muitas vezes envolvidos com drogas.*
(Ibidem, 137).

O recorte proposto acima mostra como a questão da gravidez na adolescência é explorada pelas autoras do LD. Assim como o texto, elas também, em seus questionamentos, em suas propostas de interpretação, contribuem para que não seja

explorado o silenciamento sobre a questão do alto índice de adolescentes grávidas, principalmente entre as meninas pobres. A verdadeira razão que leva a que estas meninas engravidem enquanto seu corpo ainda está em desenvolvimento é tratada como uma coisa natural, como algo comum aos pobres, o que contribui para reforçar o intradiscurso de que pobre só sabe fazer filho. Os padrões de erotização promovidos por alguns veículos de comunicação de nosso país não são questionados, e sendo assim, eles são isentados dessa responsabilidade. Afinal, quem assiste à televisão, quem ouve determinadas músicas no rádio, tem que saber diferenciar a realidade da fantasia, o que é possível do que não é possível. Ao agir assim, as autoras do LD, o professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, a escola estão contribuindo para que o silenciamento sobre estas questões tão pertinentes da realidade brasileira não sejam debatidas, sejam silenciadas e aceitas como naturais, como normais, que sejam inseridas no intradiscurso de toda a sociedade.

O fator socioeconômico só é citado, mas o que gera a diferença de renda entre esses adolescentes em nenhum momento é trazido para a interpretação, o que contribui para que o silenciamento sobre as questões da enorme diferença na distribuição de renda em nosso país seja reforçado, fazendo com que estas questões pareçam naturais, normais. Todas as perguntas limitam-se a tratar a questão da sexualidade superficialmente, produzindo mais uma vez um silenciamento sobre a questão da erotização precoce em nosso país. Portanto, a principal característica dessa interpretação é o “não-dito” – isto é, as autoras também poderiam explorar o texto nesse sentido – o silenciamento da mídia sobre determinadas questões sociais, já que a reportagem em nenhum momento levanta este problema.

No discurso do jornal “O Povo”, que no LD passa também a ser o discurso das autoras do LD, ao asseverar que “A gente está preocupado porque cada vez mais aumenta a taxa de gravidez em meninas cada vez mais novas”, a responsabilidade da gravidez precoce é transferida para as adolescentes, visto que a preocupação é do entrevistado, é “da gente”, já que as meninas, em nenhum momento da entrevista com o “especialista” parecem estar preocupadas com essa questão, colocando “a gente” numa parte da sociedade e “as meninas-mãe” numa outra, contribuindo para que o silenciamento sobre essa questão seja reforçado. Mais adiante, ainda na mesma entrevista, afirma-se que

existe “um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), de 1998, que diz que na menina que tem de três a cinco anos de escolaridade, a taxa de gravidez é 10 vezes maior do que na que tem 11 anos de escolaridade”, ou seja, essas meninas ficam grávidas precocemente porque não freqüentam a escola regularmente. Se assim fizessem, este problema não existiria. As idéias contidas no texto servem para reforçar a opinião da maioria da sociedade brasileira de que a culpa dos fatos relatados é das próprias adolescentes, pois as escolas existem e elas não freqüentam porque não querem.

Os textos propostos para interpretação nos diferentes LD trazem a visão daqueles que fazem parte da classe economicamente dominante. Ao selecionarem determinados textos e ao tomarem determinados rumos nas atividades de compreensão dos textos, como podemos observar na análise acima, os autores desses LD estão contribuindo para que os não-ditos sejam reforçados junto a alunos e professores. Ao “incentivarem” os silenciamentos, ao “reforçarem” os não-ditos: razões da violência, diferenças sociais, circunstâncias que levam determinados grupos jovens da sociedade subalternizada a submeterem-se as condições de sub-trabalho, os índices de erotização presente nos meios de comunicação, o papel da mídia na vida política do país e da importância e a necessidade da mulher na sociedade. Agindo dessa forma os LD acabam transformando-se num grande “plano de aula nacional” para a manutenção dos ideais e dos valores das classes economicamente superiores, não contribuindo em nada para o debate, para o crescimento e para a formação de uma sociedade mais democrática e mais humana.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 9. ed., Rio de janeiro: Graal, 2003.

ARISTÓTELES. *Órganon.* Tópicos. VOL. V; trad. de Pinharanda Gomes. Lisboa. Guimarães Edit, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. Adendo. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Los sistemas simbólicos*. In: Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. 5. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

GADET, F & HAK, H. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas, Pontes, 1990.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. De Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al***.** *Papel da memória*. Trad. De J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *O Discurso* - estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.