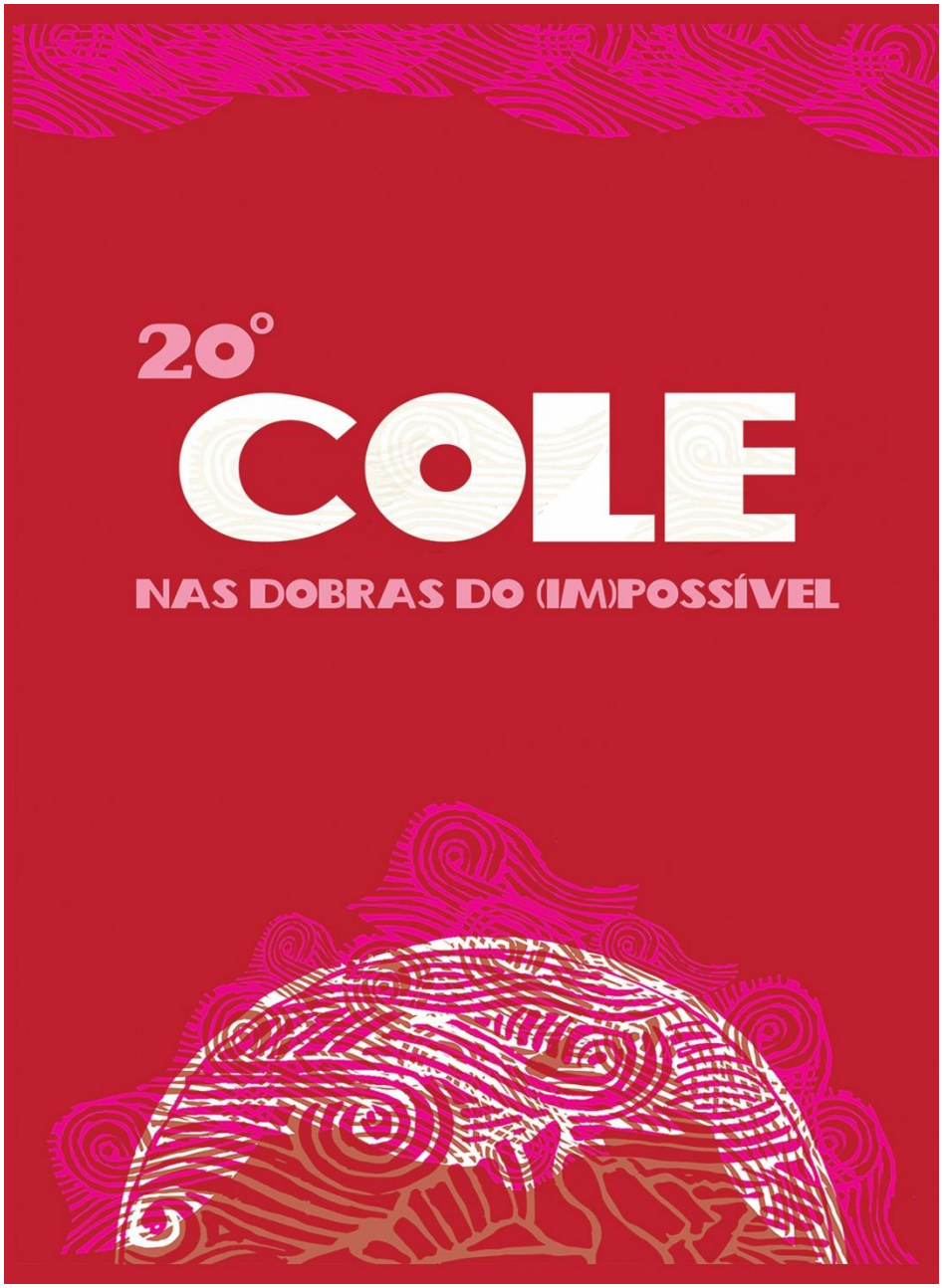
Revista Linha Mestra

Ano X. V. 10 No. 30 (set.dez.2016)

ISSN: 1980-9026



Arte

Ilustração: Marina Colasanti

Arte gráfica: Bia Porto – Artista visual | designer gráfica | designer de roupas infantis (JayKali)

www.biaporto.weebly.com | www.jaykali.weebly.com

Realização: ALB Associação de Leitura do Brasil

Apoio: UNICAMP Faculdade de Educação CAPES FAPESP CNPq

SUMÁRIO

EXPEDIENTE 1
APRESENTAÇÃO 3
Davina Marques
Marcus Pereira Novaes
Adriana Lia Friszman de Laplane
EDITORIAL 4
NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL 4
Davina Marques
Marcus Pereira Novaes
Adriana Lia Friszman de Laplane
ARTIGOS 6
A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TEMPO CURRICULAR PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 6
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Maria Geiziane Bezerra Souza
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA 11
Marco Antônio Franco do Amaral
Suellem Ferreira do Amaral Oliveira
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento
PRÁTICAS DE LEITURA NO 1° CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO 16
Suellem Ferreira Amaral
Michelle Castro Lima
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento
VIVÊNCIAS DE LETRAMENTO NA FAMÍLIA E IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS VOZES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA 28
Maria Eurácia Barreto de Andrade
“LUGAR DE NUVEM É ESTAR EM CENA TAMBÉM NA AULA” 35
Tânia Villarroel Andrade

PROCESSO DE CRIAÇÃO: LEITURAS DO (IM)POSSÍVEL 39
Tânia Villarroel Andrade
BRASIL E PERU NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NO DIÁLOGO ENTRE COLETIVOS DOCENTES 43
Mairce da Silva Araújo
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Ruttyê Silva de Abreu
A NARRATIVA CLÁSSICA E A TRANSPOSIÇÃO LITERÁRIA 49
Adriana Pastorello Buim Arena
O (IM)POSSÍVEL CHAMADO DO MONSTRO: ENTRE O HIPER-REALISMO E O FANTÁSTICO/INSÓLITO 55
Janaina Rosa Arruda
LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA, DE LEONARDO ARROYO (1968), E A PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE LITERATURA INFANTIL 60
Viviane Bessão de Assis
O QUILOMBO DE MONTE ALEGRE – ES: HISTÓRIA DE MUITAS HISTÓRIAS 65
Simone Machado de Athayde
DAS BORDAS (LITORÂNEAS) PARA O FLUXO DA PALAVRA: DIÁLOGOS COM O GRUPO SARAU DAS OSTRAS 74
Eliane Aparecida Bacocina
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE MEMÓRIAS E PRÁTICAS 79
Alessandra Ribeiro Baptista
Magda Cristina Dias de Lucena
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
O REPENSAR A EDUCAÇÃO NA FAVELA: UMA DOBRA POSSÍVEL 84
Karen Cesar Baptista
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
O ESTUDO DE NARRATIVAS TRADICIONAIS ARMÊNIAS NO ENSINO MÉDIO 89
Dayse Oliveira Barbosa
A OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS: O DISCURSO ESTUDANTIL CONTRA A REORGANIZAÇÃO AVALIADO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE UM CORDEL COLETIVO 94
Paulo Roxo Barja
Cláudia Regina Lemes

O DISCURSO JOVEM: CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA LITERATURA DE CORDEL 99

Paulo Roxo Barja

Cláudia Regina Lemes

PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: USO DAS OBRAS COMPLEMENTARES E/OU ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 105

Regiane Pradela da Silva Bastos

Cancionila Janzkovski Cardoso

PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DO PNAIC: CANTINHO DE LEITURA E LEITURA DELEITE 110

Regiane Pradela da Silva Bastos

Claudia Leite Brandão

SEMINÁRIO E ENSINO: ESTRATÉGIAS PARA DIDATIZAR O GÊNERO DISCURSIVO ORAL 115

Fabrini Katrine da Silva Bilro

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS 120

Caroline Elizabel Blaszko

Evelise Maria Labatut Portilho

Alessandra Weiss Ferraz de Oliveira

UMA REFLEXÃO ACERCA DO SER PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE 125

Caroline Elizabel Blaszko

Nájela Tavares Ujiie

Evelise Maria Labatut Portilho

OS CÍRCULOS DE LEITURA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID 130

Carla Luzia Carneiro Borges

Sônia Moreira Coutinho

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMPARTILHADAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO INTERIOR PAULISTA 135

Rafael Ribeiro dos Santos Borges

Luzmara Curcino

UM ESTUDO DO PNBE DO PROFESSOR 2013: AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO..... 139
Claudia Leite Brandão
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
BRINCANDO COM AS PALAVRAS: O POEMA EM SALA DE AULA..... 144
Regiane Meres Menezes Brites
Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela
A MÁQUINA DE ROSTIDADE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO..... 149
Maria dos Remédios de Brito
Helane Súzia Silva dos Santos
AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APREENSÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL..... 153
Daniel Bortolotti Calipo
PARA QUE SE LÊ EM UM SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? SISTEMATIZANDO ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA..... 158
Thiago Moura Camilo
Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
PERSPECTIVAS DE LEITURA, ESCRITA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUE QUEREM AS CRIANÇAS? 163
Maria Clara de Lima Santiago Camões
Cristiane Gomes de Oliveira
DAS (IM)POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR: DOBRAS DA FORMAÇÃO DOCENTE..... 168
Patrícia Regina Infanger Campos
“CUIDADO DE SI E A BELEZA EM GESTOS COTIDIANOS”: PARTILHANDO SABERES SOBRE O CUIDADO COM O CORPO..... 171
Elisabete Cardieri
TIPOLOGIA TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 175
Cíntia Maria Cardoso
DA LEITURA DE LITERATURA AO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E IMPRESCINDÍVEIS..... 181
Neyse Siqueira Cardoso
Gildene Lima de Souza Fernandes
JUVENTUDE E CULTURA NO SÉCULO XXI: A LEITURA LITERÁRIA..... 187
Rosimeiri Darc Cardoso

ERA UMA VEZ... JOÃO E MARIA EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR 192
Andréia Nascimento Carmo
POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA MÚSICA 197
Agenor Francisco de Carvalho
CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL 202
Janete Magalhães Carvalho
Sandra Kretli da Silva
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
CUIDAR, ACOMPANHAR, ESTIMULAR E DESENVOLVER: PROBLEMATIZANDO IMAGENS DE CRIANÇAS QUE CONSTITUEM OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 207
Rodrigo Saballa de Carvalho
REFERENCIAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REALIDADE EM MÍDIAS DIGITAIS 212
Sérgio Casimiro
LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA 224
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
PELOS PÉS DA DANÇARINA: POR UMA EDUCAÇÃO DO IMPOSSÍVEL INSCRITA NO CORPO A DANÇAR 229
Julia Terra Denis Collaço
CONSULTA AO DICIONÁRIO: USO EFETIVO E EFEITO DE USO EM SALA DE AULA 238
Silmara Regina Colombo
Ana Lúcia Horta Nogueira
MIL FUTUROS DESEJÁVEIS: UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA E LEITURA COMPARTILHADA 244
Jaqueline Conte
PALAVRAS-CHAVE E LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL 250
Priscila Kaufmann Corrêa
SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA E SOBRE O SUPORTE: O QUE ENUNCIAM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO MÉDIO 255
Fabrícia Aparecida Migliorato Corsi

UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DISCURSIVO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO MÉDIO SOBRE SUAS PRÁTICAS DE LEITURA 260

Fabrícia Aparecida Migliorato Corsi

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E AS EXPOSIÇÕES INTERNACIONAIS DE LIVROS INFANTIS (1926 – 1936): ESPAÇOS DE DEBATES ESTÉTICOS E EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR 265

Aline Santos Costa

OLHARES (IM)POSSÍVEIS: CRIAÇÃO FOTOGRÁFICA A PARTIR DOS CONFLITOS DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO 274

Ana Carolina Brambilla Costa

A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS POR UM TAPETE LITERÁRIO: PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA VIVENCIADA POR UM GRUPO DE EXTENSÃO 283

Gina Carla Costa

Ana Maria Moraes Scheffer

Denise Mendonça Barbosa

AS EXPERIÊNCIAS DE “ZÉ PROFESSOR” NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA CASA-ESCOLA DO VALENTIN (1979-1982) RORAINÓPOLIS-RR 288

Maria Clelia Pereira da Costa

Carlos Roberto da Silveira

UM ILUSTRADOR, LUÍS CAMARGO: UM ESTUDO SOBRE DOIS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL 293

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 298

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Fabrini Katrine da Silva Bilro

NAS TEIAS DO INTEMPESTIVO CONTEMPORÂNEO: (IM)POSSIBILDADES DA PALAVRA INACABADA 303

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

O DISCURSO É A ESTRELA: INTERTEXTUALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS 308

Hélia Coelho Mello Cunha

Rosângela Azevedo Caldas

O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA 314

Andrea Rodrigues Dalcin

PRÁTICA DE LEITURA DOS LIVROS ILUSTRADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 319

Andrea Rodrigues Dalcin

PALAVRAS E GESTOS NA INCORPORAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A DRAMATIZAÇÃO EM FOCO 325

Daniele Pampanini Dias

Ana Luiza Bustamante Smolka

Débora Dainez

A EAD COMO UMA (RE)LEITURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: A GOVERNAMENTALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE DOS SUJEITOS 330

Emerson dos Reis Dias

Márcia Aparecida Amador Mascia

(RE)LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: URDIDURAS DE SUJEITOS 335

Emerson dos Reis Dias

Fabiana Helena Silva

FORMAÇÃO DO LEITOR DE POEMAS PELO LETRAMENTO: A CONFRARIA LITERÁRIA DO CA-UFSC EM AÇÃO 338

Arlyse Silva Ditter

PESQUISA, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E POTENCIAS NAS DOBRAS DO IMPOSSÍVEL 343

Viviane Drumond

A PRESENÇA DA POESIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA 348

Arlete de Falco

Juliano Guerra Rocha

DAS ESCARPAS MINEIRAS AO CONCRETO DA METRÓPOLE: UMA LEITURA DA POESIA DE DONIZETE GALVÃO 355

Arlete de Falco

O POETA ADOLESCENTE – GRACILIANO RAMOS 361

Marcos Falchero Falleiros

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR 367

Eliana da Silva Felipe

EXTRA! EXTRA! CRIANÇAS APRENDEM PARA QUÊ E PARA QUEM LER E ESCREVER! O JORNAL COMO ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES 372

Gildene Lima de Souza Fernandes

Danielle Medeiros de Souza

LEITURA DE IMAGENS E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS 378

Helena Maria Ferreira

O TRATAMENTO DADO À LEITURA EM AVALIAÇÕES ESCRITAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 383

Helena Maria Ferreira

A VISÃO DOS VOLUNTÁRIOS MEDIADORES SOBRE A LEITURA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA /IFF-RJ 388

Maiza Lacerda Ferreira

“UMA IDEIA TODA AZUL”: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 393

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira

(DES)DOBRAMENTOS DO CELULAR EM UMA VIDA-ESCOLA 398

Rejane Gandini Fialho

Hiran Pinel

Janete Magalhães-Carvalho

CRIANÇAS POTENTES, TURBINADAS E GENIAIS: AS PEDAGOGIAS SOBRE A INFÂNCIA COLOCADAS EM OPERAÇÃO NO *SITE* DO DISCOVERY KIDS 403

Luciana Sauer Fontana

O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEDIAÇÃO, SENTIDOS E REFLEXÕES 408

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Adriana Cavalcanti dos Santos

HISTÓRIAS DE LEITURAS DE FUTUROS PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES 414

Mariângela Dal Bianco Garcia

ESCOLAS DE FRONTEIRA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 419

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-2000) 423

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

PRIMEIRA INFÂNCIA E OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR, EDUCAR, BRINCAR 428

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

MEDIAÇÃO AFETIVA DA LEITURA COM ADULTOS 433

Daniela Gobbo Donadon Gazoli

MEDIAÇÃO DE LEITURA (IM)POSSÍVEL? CANAIS LITERÁRIOS NO *YOUTUBE* E A FORMAÇÃO DE LEITORES 443

Claudine Faleiro Gill

Marco Antônio Franco do Amaral

Michelle Castro Lima

LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ – INDÍCIOS DA CONTRIBUIÇÃO DOS FRANCISCANOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX 447

Claudino Gilz

PERFIL LEITOR DE ALUNOS INGRESSANTES: QUATRO UNIVERSIDADES EM ANÁLISE 452

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Renata Junqueira de Souza

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS-AUTORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 456

Crislainy de Lira Gonçalves

Lucinalva A. A. de Almeida

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO 461

Tatiana da Conceição Gonçalves

Andrea Berenblum

A ATIVIDADE DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR 466

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A REPRESENTAÇÃO DE LEITURA ENTRE VERSOS E PALAVRAS 471

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

RECOMEÇO: GRUPO DE LEITURA E ESCRITA COM JOVENS E ADULTOS 476

Adrianne Ogêda Guedes

TEXTOS MEMORIALÍSTICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVA DE PROFESSORES 482

Adrianne Ogêda Guedes

Iduina Montalverne Chaves

O TRABALHO COM A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO 487

Geuciane Felipe Guerim

Rosangela Miola Galvão de Oliveira

IMAGENS INVENTADAS: SOBRE MÁQUINAS, CRIANÇAS E O FAZER-CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR 492

Luis Gustavo Guimarães

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

LITERATURA NA PRISÃO: UM VOO DE LIBERDADE 498

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Jane Cleide Alves Hir

EM CENA A LENDA AMAZÔNICA: A MATINTA PERERA 503

Rosalina Albuquerque Henrique

MARCAS POÉTICAS DEIXADAS PELAS CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE “AS MARGENS DA ALEGRIA” 509

Rosalina Albuquerque Henrique

PRÁTICAS AFETIVAS DE LEITURA NA INFÂNCIA. IMPORTANTES MEDIADORES NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR 515

Sue Ellen Lorenti Higa

A ATUALIDADE DA COMPREENSÃO DE IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS DE JOSEPH JACOTOT NA ATIVIDADE DE TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA 525

Tammy Silveira Ito

LEITURA DE CLÁSSICOS E EJA: DESAFIOS DO PENSAMENTO E DO FAZER 530

Tammy Silveira Ito

KAFKA E OUTROS: DA (IM)POSSÍVEL MORTE, ESPELHOS-ESCRITOS-INVENÇÕES 535

Artur Rodrigues Janeiro

VIDA-(E)-TEXTO, MOVIMENTOS (IN)FINITOS 540

Artur Rodrigues Janeiro

A MORTE *NÃO POSSÍVEL*: DESTERRITORIALIZ-AÇÃO E LUTA SOCIAL 546

Waldirene de Jesus

A LEITURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR, A ESCOLA E OUTROS ACHADOS 550
Eduardo Antonio Jordão
SAMUEL BECKETT: SOBRE O INOMINÁVEL E O IMPOSSÍVEL 556
Janniny Gautério Kierniew
Simone Zanon Moschen
AS LEITORAS DE ROMANCES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “CARLOS GOMES” EM CAMPINAS (1951-1976) 559
Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner
ANTIGAS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA ESCOLA ATUAL 564
Érika Christina Kohle
CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA 569
Érika Christina Kohle
VIVER, EXPERIMENTAR, (DES)TECER, RECRIAR, TECER, BUSCAR: TOALHA DE LER 574
Lara Jatkoske Lazo
A FUNÇÃO HUMANIZADORA EM *LUA NO VARAL*, DE ANTONIO BARRETO 579
Luciana Ferreira Leal
BASES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR 584
Sérgio Antônio da Silva Leite
O POTENCIAL DA NARRATIVA TRANSMÍDIA NA APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS 595
Daniella de Jesus Lima
Andrea Cristina Versuti
Daniel David Alves da Silva
LEITURA E MEMÓRIA DE IDOSOS: RESSIGNIFICANDO SUAS HISTÓRIAS 600
Eliana Carlota Mota Marques Lima
Maria Helena da Rocha Besnosik
CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS DE LEITURA: O PAPEL DA BIBLIOTECA NO COTIDIANO ESCOLAR 605
Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

A LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM NOS DIZER SOBRE A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS? 610

Carla Patrícia Acioli Lins

Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles

Maria das Graças Soares da Costa

PROMOÇÃO DO USO ADEQUADO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DO PROGRAMA RADIOFÔNICO NA PONTA DA LÍNGUA – TUDO O QUE VOCÊ JÁ SABIA, MAS ACABOU DE ESQUECER 614

Isaura Maria Longo

Ana Cristina Bornhausen Cardoso

A LEITURA VIA GÊNEROS MULTIMODAIS: UM OLHAR SOBRE A FANFICTION 619

Andressa Aparecida Lopes

INFÂNCIAS *E* CONVERSAÇÕES *E*... A LITERATURA E O DESENHO COMO FORÇA PARA PENSAR A ESCOLA 625

Suzany Goulart Lourenço

Janete Magalhães Carvalho

PLANEJAMENTO: DESDOBRANDO A REALIDADE ESCOLAR E RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA 630

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Regina de Jesus Chicarelle

Heloisa Irie Toshie Saito

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE PARTIPAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES 635

Heloísa de Oliveira Macedo

Ana Luiza Bustamante Smolka

Débora Dainez

ESCREVER LIVROS: ESTRATÉGIAS TRANSFORMADORAS DA APRENDIZAGEM 640

Heloísa de Oliveira Macedo

Wani Franciscatto Gebin

A LEITURA DIALÓGICA E AS ABORDAGENS DE LEITURA NOS PERIÓDICOS NACIONAIS: POSSÍVEIS ENCONTROS E DESENCONTROS 645

Amanda Chiaradia Magalhães

Vanessa Cristina Girotto

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA 650

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Crislainy de Lira Gonçalves

PROMOÇÃO DA CULTURA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO 655

Maria José Diogenes Vieira Marques

Liciane Mateus da Silva

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “O MESTRE IGNORANTE: CINCO LIÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL” DE RANCIÈRE PARA A REFLEXÃO EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 661

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez

UMA LEITURA SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELACIONANDO EXPERIÊNCIAS 666

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez

A LITERATURA E SEU PAPEL MEDIADOR FRENTE À APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER 671

Nathalia Martins

Geuciane Felipe Guerim

Sandra Aparecida Pires Franco

O ATO DE LER: UMA PERSPECTIVA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA 676

Nathalia Martins

Rosangela Miola Galvão de Oliveira

Sandra Aparecida Pires Franco

VIDAS ESFACELADAS: A HISTÓRIA DE UMA MORADORA DE RUA 680

Márcia Aparecida Amador Mascia

MEMORIAL DOS SENTIDOS EM CRÔNICAS E ARTE: A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE .. 685

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

NAVEGANDO ENTRE DOIS UNIVERSOS: ÁGUAS QUE ESPRAIAM NO POSSÍVEL 693

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

MODOS DE FALAR DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE INDÍCIOS QUE CARACTERIZEM LINGUAGENS SOCIAIS DAS CRIANÇAS 700

Adriana Santos da Mata

JOÃO KÖPKE E ARNALDO BARRETO: UM ENCONTRO MEDIADO PELO MÉTODO ANALÍTICO PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA 705

Maria das Dores Soares Maziero

Norma Sandra de Almeida Ferreira

VIRANDO A PÁGINA: CRIANÇAS E A FRUIÇÃO ARTÍSTICA DO LIVRO DE IMAGEM 711

Natália Helena de Barros Mazon

DE OLHO NO MUNDO EDITADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE BENS MIDIÁTICOS..... 716

Juliana Pádua Silva Medeiros

LER EM VOZ ALTA OU LER EM SIÊNCIO? O TEMA DO ENSINO DA LEITURA NO DISCURSO PEDAGÓGICO PRODUZIDO NA DÉCADA DE 1930 721

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros

QUANDO A LEITURA PUNGE 726

Maximiano Martins de Meireles

MENINAS NÃO ACREDITAM EM PRINCESAS NEGRAS..... 730

Petronilha Alice Almeida Meirelles

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO INTER/TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO..... 735

Valdivina Telia Rosa de Melian

ALICE NUM PAÍS DE MARAVILHAS – RECONTOS ESCOLARES 740

Darlize T. de Mello

Eliza Dias

DESEMPENHO DE LEITURA NA PROVINHA BRASIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E O ENSINO DE LEITURA..... 744

Darlize Teixeira de Mello

NAS DOBRAS DAS COMPOSIÇÕES, OUTRAS PALAVRAS..... 749

Alessandra Melo

Alik Wunder

Davina Marques

A BIBLIOTECA PÚBLICA E OUTROS ESPAÇOS DE LEITURA NO FAZER HISTÓRICO: GENERALIZAÇÃO E PARTICULARIDADES 757

Keila Matida de Melo

INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: ESTADO DA ARTE 767

Sand Mayara Giacomelli de Melo

Maria Betanea Platzer

O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ALFA E BETO 771

Estephane Priscilla dos Santos Mendes

Nayanne Nayara Torres da Silva

Alexsandro da Silva

DOBRAS E DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA EJA 776

Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Lúcia Amorim Santana

"MEU PRIMEIRO VIOLINO" E A EXPERIÊNCIA DE NOVOS LEITORES NO CAMPO MUSICAL PARA A DIFUSÃO DO PATRIMÔNIO MUSICAL EM JOINVILLE – SC 779

Pedro Romão Mickucz

Taiza Mara Rauen Moraes

CYBERBULLYING: UM RELATO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR 785

César Augusto do Prado Moraes

O SÊMEN ANALFABETO E A LEITURA GLAMOURIZADA: NOVOS MITOS DO LETRAMENTO EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS 790

Micheline Moraes

QUEM CALA (CON)SENTE? REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE O SILÊNCIO DE ALGUNS PERSONAGENS DO CINEMA A PARTIR DE IDEIAS DE WALTER BENJAMIN 794

Micheline Moraes

AS *FAN PAGES* DO FACEBOOK ENSINANDO COMO AGIR SOBRE SI MESMO PARA SER FELIZ E ALCANÇAR O SUCESSO 799

Lauren Carla Escotto Moreira

Angela Dillmann Nunes Bicca

OS GÊNEROS TEXTUAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CURRÍCULO-RÉGUA E A POTÊNCIA DE OUTROS SENTIDOS PARA "COMUM" NOS *CURRICULOSDIFERENÇA* 806

Priscila dos Santos Moreira

Suzany Goulart Lourenço

UM ESTUDO SOBRE A LITERATURA NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO MORAL 811

Juçara Gomes de Moura

Maria Aparecida Lopes Rossi

A CIRANDA DE LEITURA COMO PRÁTICA DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 816

Marianne da Cruz Moura

Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo

Neyse Siqueira Cardoso

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POR MEIO DA METODOLOGIA DA PESQUISA: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR – EM FEIJÓ E TARAUACÁ/ACRE, EM 2016 821

Rossilene Brasil Muniz

Valda Inês Fontenele Pessoa

LEITURA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 823

Francielle Pereira Nascimento

Marta Silene Ferreira Barros

GESTÃO E ESTRUTURA ESCOLAR PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS 828

Iracema Santos do Nascimento

PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 833

Jussara Cassiano Nascimento

DA CAVERNA À SALA-CELA, ATRAVÉS DO ARCO DOS FALSOS TRIUNFOS 838

Maria José de Oliveira Nascimento

E SE HOUVESSE DISCRIMINAÇÃO NO BRASIL? O CRISTO NEGRO DE ARIANO SUASSUNA E O RACISMO À BRASILEIRA 848

João Evangelista do Nascimento Neto

QUANDO NASCE UM MITO: DIÁLOGO ENTRE *O SORRISO DA ESTRELA*, DE ALEILTON FONSECA, E *A MENINA DE LÁ*, DE GUIMARÃES ROSA 853

João Evangelista do Nascimento Neto

TEORIAS SOBRE LEITURA: DOBRAS E DESDOBRAS COMPARTILHADAS POR FREIRE, PROUST E BENJAMIN 857

Maria Aurora Neta

SETE DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO 866
Rosangela Maria de Almeida Netzel
Marilu Martens Oliveira
POEMA, LUGAR DE MEMÓRIA NAS POESIAS DE SOPHIA ANDRESEN E CONCEIÇÃO PARANHOS 871
Juliana de Souza Gomes Nogueira
O PNBE E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 875
Marília Forgearini Nunes
LEITURA DE MUNDO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA CAPACIDADE A SER DESENVOLVIDA POR TODOS OS ATORES 881
Anaís Andrea Neis de Oliveira
Maria de Lourdes Bernartt
Taize Giacomini
A REESCRITA DE TEXTOS COMO FORMA DE DESENVOLVER O CONHECIMENTO METACOGNITIVO DO ESTUDANTE 886
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NA PROVA BRASIL: COMO É AVALIADA A COMPREENSÃO LEITORA DO ESTUDANTE 890
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
A PESQUISA “ALB: MEMÓRIAS” E A BIBLIOTECA ESCOLAR 897
Larissa de Souza Oliveira
O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS TIC 903
Luciana Oliveira
A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 908
Marta Regina Furlan de Oliveira
Jaqueline Delgado Paschoal Paschoal
O TRABALHO DOCENTE NOS ESPAÇOS FORMATIVOS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS VOLTADOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA 912
Marta Regina Furlan de Oliveira
OBSERVAÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: LEITURAS DE MUNDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 916
Mirian Menezes de Oliveira

ENSINO DO DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 920

Patrícia Tavares Cruz Oliveira

OS GÊNEROS TEXTUAIS DESFILAM NA PASSARELA DA LEITURA: UM RELATO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS DA PLATAFORMA FREIRE 934

Solange Montalvão de Oliveira

Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

IDENTIDADES, MEMÓRIAS E ‘LEITURAS DE SI’: OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ 939

Fabrícia Vellasquez Paiva

LINHAS, LEITURAS, HISTÓRIAS: ESPAÇOS (RENOVADOS) DE CONTAÇÃO E DE CRIAÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS 945

Fabrícia Vellasquez Paiva

O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA POR MEIO DA LITERATURA: EXPRESSÕES DE LINGUAGEM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA 950

Núbia Silvia Guimarães Paiva

Ana Luíza Bustamante Smolka

PIBID MEDIANDO OS UNIVERSOS DA LEITURA NOS UNIVERSOS ESCOLARES 956

Cleide J. M. Pareja

Rafael Moura de Moraes

EDUCAÇÃO E CINEMA: A ADOÇÃO NOS FILMES INFANTIS 963

Jaqueline Delgado Paschoal

Gilmara Lupion Moreno

O POETA E OS OLHOS DA MOÇA: A HISTÓRIA DE UMA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA 967

Maria de Lourdes Patrini-Charlon

CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIVERSOS DESDOBRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL 972

Jaqueline Cristina Massucato de Paula

Aline Aparecida Akamine

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LEITURA 977

Deline Farenzena Pelegrini

SER OU NÃO SER FORMADOR DE LEITORES: A LEITURA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES 980

Selma C. Pena

A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIVULGADOS NA INTERNET E AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COM LEITURA 985

Ângela Maria Pereira

Apoio: CAPES

NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: UMA FORMAÇÃO hUMANIZADORA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 990

David da Silva Pereira

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS LEITORES 995

Glauce Maciel Barbosa Pereira

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA LITERATURA INFANTIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS QUE ABORDAM A TEMÁTICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS 1000

Silvana Dias Cardoso Pereira

David da Silva Pereira

UMA NARRATIVA SOBRE AVALIAÇÃO EXTENSIVA: CERCEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE 1005

Valda Inês Fontenele Pessoa

Rossilene Brasil Muniz

ARTE DA ILUMINURA E CULTURA VISUAL NO ISLÃ IRANIANO 1009

Alan Victor Pimenta

A EXPERIÊNCIA DE UMA TRAVESSIA NO CURSO DE LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: NAVEGANDO NAS DOBRAS DO (IM) POSSÍVEL 1016

Fabiana de Freitas Pinto

Cláudio Gomes da Victória

OS DISCURSOS VEICULADOS EM DOIS ROMANCES DA COLEÇÃO MENINA E MOÇA: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA 1020

Mariane Sousa Pinto

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

RESGATE DA LEITURA NA ERA MINIMALISTA: ESTRATÉGIAS ALIADAS A GÊNEROS 1025

Viviane Aparecida Ferreira Pinto

FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA, ACOMPANHAMENTO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO..... 1031

Viviane Aparecida Ferreira Pinto

Nájela Tavares Ujiie

A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA..... 1036

Verônica Maria de Araújo Pontes

"PAI NATAL" E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA 1041

Verônica Maria de Araújo Pontes

A RELEITURA DO CONSELHEIRO REAL SHAKESPEARIANO POR JOHN UPDIKE NO ROMANCE *GERTRUDES E CLÁUDIO*..... 1046

Thiago Martins Prado

ENTRE O PRÍNCIPE E O CONSELHEIRO: DUAS LEITURAS SOBRE A FUNÇÃO DO TEATRO NA PEÇA HAMLET 1050

Thiago Martins Prado

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A PRÁTICA INCLUSIVA NAS DOBRAS DO IMPOSSÍVEL..... 1054

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Silvana Dias Cardoso Pereira

PAISAGENS SONORAS E NOTAS DISSONANTES NO DESENHO DE UMA *POLÍTICA-MÁQUINA* DE EXPRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1061

Maria Riziane Costa Prates

A PRODUÇÃO DE TEXTO ATRAVÉS DO CONTO E RECONTO: A LEITURA DE NARRATIVAS COMO FOCO PRINCIPAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO..... 1066

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro

PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DOS CONTOS DE WALCYR MONTEIRO 1070

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro

TECENDO POESIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO 1074

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

A HISTÓRIA DE LINO E OS DESDOBRAMENTOS COM A PERDA 1080
Gabriella Santos Ramalho
Gisele Maria Costa Souza
OS DESAFIOS DE OUVIR AS CRIANÇAS: O USO DA FOTOGRAFIA COMO UMA POSSIBILIDADE 1085
Priscila Domingues de Azevedo Ramalho
ALFABETIZAÇÃO: NA BUSCA DO (IM)POSSÍVEL E NA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE 1090
Patrícia Maria Guarnieri Ramos
O USO DO GÊNERO TIRINHAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA LEITORA 1095
Valéria Barbosa de Resende
Tássia Teixeira
QUEM SOU QUANDO LEIO O TEXTO DO MEU ALUNO PODE TRANSFORMAR A RELAÇÃO DELE COM A ESCRITA 1103
Heloana Cardoso Retondar
ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO CONTRA HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES E LIMITES 1108
Marcelo Martins Rezende
Anna Maria Lunardi Padilha
QUANDO A LEITURA ENCONTRA A SALA DE AULA: (DES)ATANDO NÓS 1113
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Angélica Silvestre Pereira Ferreira
ENGENHARIA DIDÁTICA: DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA À FRUIÇÃO DO TEXTO 1118
Luiz Antônio Ribeiro
Aurélio Takao Vieira Kubo
PRÁTICAS DE ESCRITA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO 1123
Juliano Guerra Rocha
SOBRE A POSSIBILIDADE DE PENSAR EM PRÁTICAS EXITOSAS EM ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM OS PROFESSORES? 1130
Marcelle Pereira Rodrigues
Ana Claudia dos Santos Abreu

A PUBLICIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA PROMOVENDO APRENDIZAGENS SOBRE HOMENS E MULHERES NEGROS/AS 1135

Sidney Faria Rosa

Angela Dillmann Nunes Bicca

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA *WEB*: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS "MENSAGENS COMPARTILHADAS" PELO *FACEBOOK* 1142

Pâmela da Silva Rosin

O ENSINO DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCREVER PARA QUEM? 1148

Maria Aparecida Lopes Rossi

Juçara Gomes de Moura

PRÁTICAS DE LEITURA NOS SUBPROJETOS PIBID..... 1153

Isabele Candiotto Sacilotto

Laura Noemi Chaluh

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO DESDOBRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA . 1158

Heloisa Toshie Irie Saito

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Maria de Jesus Cano Miranda

EDUCAÇÃO E LITERATURA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO..... 1163

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Marly Amarilha

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS – BALE.....1167

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

O QUE DIZEM E PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE LER, SOBRE ESCREVER, OS FAZERES E APRENDERES NO COTIDIANO DA ESCOLA 1172

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Carla Patrícia Acioli Lins

Maria das Graças Soares da Costa

A LEITURA NA SALA DE AULA EM SUAS PLURAIS MANIFESTAÇÕES: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CHARTIER..... 1176

Jorge Santa Anna

Maria Aparecida de Mesquita Calmon

Suelen de Oliveira Campos

PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: AS INFINITAS MANIFESTAÇÕES DE LEITURA NO UNIVERSO DA BIBLIOTECA 1181

Jorge Santa Anna

Maria Aparecida de Mesquita Calmon

Suelen de Oliveira Campos

LITERATURA DRAMÁTICA NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO BÁSICO 1185

Jaime dos Reis Sant'Anna

NO ESCURINHO DO CINEMA, NO CAMPINHO DE TERRA: UMA ABORDAGEM SOCIOESTILÍSTICA DA ADAPTAÇÃO DO ROMANCE *MENINOS DE KICHUTE*, DE MÁRCIO AMÉRICO, PARA O FILME HOMÔNIMO DE LUCA AMBERG 1190

Jaime dos Reis Sant'Anna

LEITURAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO E JOVENS E ADULTOS: TRANSBORDAMENTOS NAS/DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 1195

Adriana Cavalcanti dos Santos

NAS DOBRAS DAS PRÁTICAS DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS 1200

Andréa Pereira dos Santos

NÃO ME ESQUEÇA NUM CANTO QUALQUER: MATERIAIS ESCOLARES COMO GRAFIA-IMAGENS REVELANDO A CULTURA ESCOLAR 1210

Cleane Aparecida dos Santos

A RELAÇÃO TEXTO-VIDA NA LEITURA LITERÁRIA: O CONFRONTO FICÇÃO-REALIDADE 1216

Daliane do Nascimento dos Santos

LEITURA LITERÁRIA: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO ESTÉTICA DO LEITOR NA RELAÇÃO TEXTO-VIDA 1221

Daliane do Nascimento dos Santos

ALGUMAS METODOLOGIAS ADOTADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE BACHARELADO DA FATEB 1226

Donizeth Aparecido dos Santos

UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR 1231

Donizeth Aparecido dos Santos

LIVRO DAS CRIANÇAS: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA OBRA DE ZALINA ROLIM 1236

Fernanda Nunes dos Santos

PIBID E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE 1243
Jaqueline Ramalho Nogueira Santos
Gilson Silva-Filho
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ADOLESCENTES LEITORES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: O GÊNERO CARTA COMO ESPAÇO DA SUBJETIVIDADE 1248
Leandro Alves dos Santos
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro
"FELIZ DO HOMEM QUE SE CRIA NUMA CASA CHEIA DE LIVROS": APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA NA REVISTA *PAIS & FILHOS* (1968-1980) 1253
Liana Pereira Borba dos Santos
O LIVRO DIDÁTICO, O CÂNONE LITERÁRIO E O LEITOR ESCOLARIZADO 1258
Oton Magno Santana dos Santos
AS PROPAGANDAS DE MEDICAMENTOS NA HISTÓRIA E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA 1262
Sheila Daniela Medeiros dos Santos
MARCAS DA MODA: LEITURAS (IN)VISÍVEIS SOBRE O TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO 1267
Sheila Daniela Medeiros dos Santos
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ERA DIGITAL 1272
Sonia de Oliveira Santos
Dagoberto Buim Arena
EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E IMAGEM: UMA BREVE CONVERSA 1278
Giovana Scareli
LIVROS "FORA DA CAIXA": UMA VIVÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA 1283
Ana Maria Moraes Scheffer
Márcia Mariana Santos de Oliveira Ramalho
Maiara Ferreira de Souza
POÉTICAS E CULTURAS INFANTIS EM MOVIMENTO: DESDOBRANDO IMAGENS 1288
Adriana Alves da Silva
LER E ESCREVER: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 1299
Adriana Naomi Fukushima da Silva

OS ATOS DE LEITURA COM O FILME CORAÇÃO DE TINTA 1305
Adriana Naomi Fukushima da Silva
Dagoberto Buim Arena
Sonia de Oliveira Santos
A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE) PENSANDO O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DA INFÂNCIA 1310
Andréa Gonçalves da Silva
RELATOS DE UM DEVIR OUTRO: ENCONTROS (IM)POSSÍVEIS COM GILBERT SIMONDON E GILLES DELEUZE 1316
Antonio Almeida da Silva
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA TEXTUAL 1325
Damares Souza Silva
Luciene Oliveira Costa Santos
FANTASIA E SUBVERSÃO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REAL 1330
Dulciene Anjos de Andrade e Silva
O DESBRAVAR DO MUNDO LITERÁRIO EM SALA DE AULA, EM PAUTA: A CARTA 1335
Juliana Zanco Leme da Silva
ALB: MEMÓRIAS – UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO 1345
Lilian Lopes Martin da Silva
Luciane Moreira de Oliveira
REPRESENTAÇÕES DE LEITURA EM *MINHA VIDA DE MENINA*, DE HELENA MORLEY, E EM *AS TRÊS MARIAS*, DE RACHEL DE QUEIROZ 1351
Márcia Cabral da Silva
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza
COMO LEEM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? 1356
Márcia Maria e Silva
MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1362
Márcia Maria e Silva

LEITURAS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NOS LABORATÓRIOS: GRADUANDOS(AS) EM BIOLOGIA SE PROPÕEM A “SÉRIOS" "DEVANEIOS" 1367

Mariane Schmidt da Silva

Lucia de Fátima Estevinho Guido

Vinícius Abrahão de Oliveira

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA 1374

Marilene Dilem Silva

Cristina Lens Bastos Vargas

Tatiana da Silva Lopes

PEDAGOGIA DO VÉU OU GESTO E SILÊNCIO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA 1380

Renata Ferreira da Silva

LEITURA LITERÁRIA E CURRÍCULO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS E (IM)POSSIBILIDADES 1389

Rogério Bernardo da Silva

A PRODUÇÃO E A LEITURA LITERÁRIAS NA PLATAFORMA *WATTPAD*: O RETORNO DO ROMANCE-FOLHETIM 1394

Ruth Aparecida Viana da Silva

Claudine Faleiro Gill

MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POTENCIALIZADOS PELAS IMAGENS-CINEMA: DO NECESSÁRIO AO EXTRAORDINÁRIO 1398

Sandra Kretli da Silva

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

A FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA: PORQUE O LIVRO DO PNBE EXISTE PARA SER LIDO 1403

Sayonara Fernandes da Silva

Marly Amarilha

O LIVRO DIDÁTICO DIGITAL E AS MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DO LEITOR 1409

Therêncio Corrêa da Silva

LEMBRANÇAS DA ESCOLA E O RETORNO A SI: APRENDENDO A MORAR E A INSCREVER NA ALMA 1415

Carlos Roberto da Silveira

UMA COMUNICAÇÃO BABÉLICA: A CARTA SEM RESPOSTA..... 1420
Eduardo Silveira
CONTADOR DE HISTÓRIAS – TEXTO, CORPO E VOZ, EM PERFORMANCE..... 1431
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
PONTENCIALIDADES DO REGISTRO ESCRITO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE LICENCIANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DO PIBID UFSCAR 1436
Heloisa Chalmers Sisla
Márcia Regina Onofre
LEITURA E ESCRITA NA AMAZÔNIA: MODOS DE SER E DE FAZER 1442
Eliane Pereira Machado Soares
POR ENTRE SABUGOS E LINHAS DE LÃ, LOBATO: UMA REINVENÇÃO DE SI 1446
Carolina Gonçalves Souza
UMA OFICINA EXPERIMENTAÇÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS DA ESCRITA, DE JACQUES RANCIÈRE 1450
Carolina Gonçalves Souza
Eliane Aparecida Bacocina
MEDIAÇÃO DA LEITURA E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1455
Cláudia Mara de Souza
MEMÓRIA E IDENTIDADE FRANCISCANA A PARTIR DA LEITURA DO ACERVO DE OBRAS RARAS DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO..... 1461
Cleonice Aparecida de Souza
CRIANÇAS QUILOMBOLAS: SUJEITOS (IN)VISÍVEIS NAS *"DOBRAS DO IMPOSSÍVEL"* 1465
Márcia Lúcia Anacleto de Souza
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA..... 1470
Maria Geiziane Bezerra Souza
Alexsandro da Silva
A LEITURA DE LITERATURA: MEMÓRIA E ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS..... 1475
Marta Lima de Souza

UM ESTUDO DE CASO EM MOÇAMBIQUE: LEITURA DE TEXTOS LÍRICOS POR JOVENS DO II CICLO 1480

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Aline Silveira Tasmerão

LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO FERRAMENTA DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL 1485

Ana Lúcia Hermosilla Tamura

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE UM PÚBLICO LEITOR E CONSUMIDOR EM *FLAN: O JORNAL DA SEMANA (1953)* 1490

Aline Silveira Tasmerão

Telma Amorgiana Fulane Tambe

HISTÓRIAS PARA NÃO DORMIR 1496

Mona Lisa Bezerrra Teixeira

CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA: UM DIÁLOGO SOBRE A VIDA E SUSTENTABILIDADE COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1501

Patrícia Gama Temporim

Rachel Santana Torres Poloni

Simone Machado de Athayde

LEITURAS LITERÁRIAS: ALEGRIAS, DESCOBERTAS E CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1506

Patrícia Gama Temporim

LETRAMENTO ACADÊMICO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS: ESTUDO DO CASO DOS ALUNOS DO 8º SEMESTRE EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UNIDADE BAGÉ, RS 1509

Tânia Toffoli

Veronice Camargo da Silva

A CONTRIBUIÇÃO DOS DIÁRIOS E PORTFÓLIOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA NO CAMPO DE ESTÁGIO 1516

Cleonice Maria Tomazzetti

Márcia Regina Onofre

ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: O DIALOGISMO NA PRODUÇÃO DE TEXTO COMO RESPOSTA A QUESTÕES 1519

Lorena Bischoff Trescastro

Cilene Maria Valente da Silva

O TRABALHO COM FILMES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FRAGMENTOS DO DISCURSO DOCENTE 1526
Lorena Bischoff Trescastro

A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL TECENDO AS REDES DE *SABERESFAZERES*, COMPONDO O CURRÍCULO NOS *ESPAÇOSTEMPOS* DO CURSO DE PEDAGOGIA 1532
Cristina Lens Bastos de Vargas
Marilene Dilem da Silva
Gilson Silva Filho

EM MEIO AO OCEANO DIGITAL... O MUNDO EM NOSSAS MÃOS!? 1538
Luciana Velloso

CAMINHANDO POR PAISAGENS, LEITURAS E ESCRITAS: PRÁTICAS MENORES 1543
Flávia Priscila Ventura
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

(DES)DOBRAS DE NARRAÇÃO TRANSMÍDIA: SUPERMAN E A EDUCAÇÃO 1547
Andrea Cristina Versuti
Daniel David Alves da Silva
Daniella de Jesus Lima

QUANTO TEMPO NOS RESTA? DOBRAS E DESDOBRAS DO/SOBRE O TEMPO 1552
Marcelo Vicentin
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues
Kátia Batista de Medeiros

QUEM FALTA, FAZ REALMENTE FALTA 1557
Marcelo Vicentin
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues

SARAU NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESDOBRAMENTOS DOS SENTIDOS DA LEITURA NA ESCOLA 1562
Karina Mayara Leite Vieira

TRAJETÓRIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 1566
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: (IM)POSSIBILIDADES E SABERES DOCENTES 1571
Juliana Cássia de Souza Yamaguti
Filomena Elaine Paiva Assolini

ANÁLISE DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....1576
Aline Gasparini Zacharias
Andréia Osti

Revista Linha Mestra – Ano X. V. 10 No. 30 (set.dez.2016). ISSN: 1980-9026

Expediente

Editores
Alik Wunder
Marcus Novaes

Coordenação Geral do Comitê Científico
Adriana Laplane (Unicamp), Davina Marques (IFSP) e Marcus Novaes (Unicamp)

Comitê Científico e Avaliação
Adair Mendes Nacarato (USF)
Adilson Nascimento de Jesus (UNICAMP)
Adriana Varani (UNICAMP)
Adriane Teresinha Sartori (UFMG)
Alexandro Henrique Paixão (UNICAMP)
Ana Carolina Perussi Alves Brandão (UFPE)
Ana Cristina do Canto Lopes Bastos (Fundação CASA)
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (UNICAMP)
André Luiz Paulilo (UNICAMP)
Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (UNICAMP)
Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (UNICAMP)
Dagoberto Buim Arena (UNESP/Marília)
Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)
Elenise Cristina Pires de Andrade (UEFS)
Eliana Kefalás Oliveira (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Érica Speglich (UNICAMP)
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP)
Gabriela Domingues Coppola (ECC)
Gabriela Fiorin Rigotti (FIMI)
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (UNICAMP)
Giovana Scareli (UFSJ)
Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)
Heloísa Andréia de Matos Lins (UNICAMP)
Jackeline Rodrigues Mendes (UNICAMP)
José Fernando Teles da Rocha (FESB)
Lavínia Lopes Salomão Magiolino (UNICAMP)
Letícia Fonseca Richthofen de Freitas (UFPEL)
Lilian Lopes Martin da Silva (UNICAMP)
Luciane Moreira de Oliveira (PUCCAMP)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria das Graças Monteiro Castro (UFG)

Maria das Graças Sandi Magalhães (Anhanguera-FSJ)
Maria de Fátima Carvalho (USP)
Maria do Carmo Martins (UNICAMP)
Maria Inês Ghilardi Lucena (PUCCAMP)
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)
Marly Amarilha (UNICAMP)
Mirian Lange Noal (UFMS)
Nélia Aparecida da Silva (UNICAMP)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Núbio Delanne Ferraz Mafra (UEL)
Raquel Salek Fiad (UNICAMP)
Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Sara Mourão Monteiro (UFMG)
Sílvia Cordeiro Nassif (UNICAMP)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (UNICAMP)
Zilda Maria Giosuelli (UNICAMP)

Secretaria
Lucy A. Rudék
Katya Marion Pereira
Maria José Duarte Marcussi

Editoração
Nelson Silva

Arte
Bia Porto
http://www.biaporto.weebly.com

APRESENTAÇÃO

Davina Marques
Marcus Pereira Novaes
Adriana Lia Friszman de Laplane

Esta edição da Revista Linha Mestra reúne textos de participantes do 20° Congresso de Leitura do Brasil (COLE) que teve como tema "Nas dobras do (im)possível". O COLE foi realizado entre os dias 11 e 15 de julho de 2016 na Universidade Estadual de Campinas e organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), com apoio da Faculdade de Educação da Unicamp.

A revista reúne 291 artigos referentes às comunicações orais e mesas-redondas do evento. Estes artigos são o resultado parcial das 15 mesas-redondas e 79 sessões de comunicação do evento, que totalizaram 461 trabalhos aprovados.

Mais informações sobre o evento encontram-se no site do COLE: http://www.cole-alb.com.br/.

A ALB e o Comitê Científico do 20° COLE tem a alegria de compartilhar aqui, o material apresentado no congresso.

EDITORIAL

NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL

Davina Marques
Marcus Pereira Novaes
Adriana Lia Friszman de Laplane

A difusa fronteira que separa o sonho e a realidade é um chão fértil...
José Eduardo Agualusa

O 20º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com o tema nas dobras do (im)possível, propôs pensarmos a leitura como abertura a infinitas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo. Nas dobras, algo desperta e surge como um cintilante brilho, algo se projeta como um desdobramento de algo vivido, algo entre sentir e experimentar.

Desejante de socializar sonhos, de in-ventar ideias, de pensar-se para além do possível, a diretoria da ALB apresentou aos conferencistas esta nova edição do congresso. Com a epígrafe do angolano José Eduardo Agualusa, destacamos a difusa fronteira existente entre o sonho e a realidade, lembrando, com o autor, que esse chão é fértil. Nas nossas tantas tarefas cotidianas, nem sempre reservamos o tempo necessário para re-inventar nossas vidas, re-ver práticas. Em outros momentos, é exatamente isso que nos move.

Promovemos o encontro com autor@s, pesquisador@s e artistas. Lembramos outro escritor angolano, Ondjaki, com suas bicicletas de bigodes, suas escuridões bonitas, suas meninas de tantas tranças, suas poetagens e suas escrituras, para lembrar o que ainda não foi contado, explorando o universo da leitura a partir de um olhar atravessado pelo sonho, pela criação, pelo irreal, pela possilibidade de alcance daquilo que ainda não é, daquilo que está em potência, ainda perdido na densidade poética da nuvem – nas palavras desse prosador-poeta.

Consuelo de Paula nos dá a pista: mesmo mar, olhos iguais, um olho só, um grande cais. Para inspirar as dobras dos nossos (im)possíveis, desejamos promover potentes encontros com a poesia, o pensamento acadêmico e produções literárias indígenas e afro-brasileiras em nossas conferências e mesas, pensamentos para além do já instituído na linguagem. Ou, de outro modo, o COLE buscou proporcionar experiências em que a linguagem pudesse ser, de certo modo, desobedecida. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada, lembra-nos Carlos Skliar. Que encontro melhor poderia haver do que este da experimentação com as palavras nas suas camadas que constroem e apagam significados e lançam a língua a cintilar em movimentos de criações enunciando mundos em que as diferenças possam coexistir?

O nosso cotidiano de amantes da leitura tem sido marcado por atravessamentos nem sempre tão potentes. Gostaríamos que a leitura e literatura pudessem funcionar como uma flecha e atingir o coração e a cabeça das pessoas, com Daniel Munduruku, e assim pudessem reverter um pouco o olhar sobre situações de exclusões e sobre a retirada do direito da fala de minorias, pois muitas coisas ainda precisam mudar e o horizonte, neste momento, parece obscuro e temeroso.

Os caminhos precisam ser outros, [...] a prática de leitura [...] precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível, lembramos com Marisa Lajolo. É preciso deixar registrado o compromisso da Associação de Leitura do Brasil com movimentos de resistência aos rumos que interesses contrários à democracia e à soberania do voto popular promoveram no país neste

ano de 2016. O efeito desses interesses pode ser sentido nas ameaças recentes às políticas públicas de saúde e de educação, na previdência social e na legislação trabalhista. Essas ameaças recaem, principalmente, nos setores mais vulneráveis da sociedade. As reações a essas investidas contra direitos que sequer chegaram a consolidar-se na nossa desigual sociedade são muitas e diversas. Estudantes e professor@s resistem, assim como trabalhador@s de diferentes setores e movimentos sociais. Apesar de cortes nos financiamentos e das políticas que exigem cada vez mais produções d@s pesquisador@s e educador@s, também resistimos. Fomos obrigados, por diversos motivos, a reavaliar o tamanho do congresso. Mesmo com essa redução, o evento recebeu quatro conferências, 15 mesas-redondas e 79 sessões de comunicação com 461 trabalhos aprovados pelo nosso grupo de avaliadores, representando a produção de quase mil congressistas. Além disso, nas sessões especiais tivemos as Perspectivas da Leitura no Brasil e a Sessão Especial Comemorativa 20° COLE. O congresso trouxe ainda a oferta de 22 minicursos aos seus participantes, exposições e a Mostra Kino de Cinema.

Os participantes com trabalhos aprovados e apresentados no 20º COLE submeteram seus textos a publicação neste número da Revista Linha Mestra, que temos o prazer de aqui apresentar.

Desejamos boa leitura e que juntos inventemos nossos tempos possíveis!

ARTIGOS

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TEMPO CURRICULAR PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida[1]
Maria Geiziane Bezerra Souza[2]
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães[3]

Introdução

O presente trabalho se inscreve no campo das discussões contemporâneas acerca do currículo e das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), e é fruto de uma pesquisa de campo desenvolvido em uma escola pública do agreste pernambucano. Nesse sentido, tivemos como objetivo analisar as contribuições das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (MELP's) do curso de Pedagogia para a organização do currículo e do tempo curricular no ensino do Sistema de Escrita Alfabética no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Partimos da compreensão de que as práticas de ensino do SEA, objeto deste estudo, consistem nas ações desenvolvidas pelos professores em sua prática docente, tendo em vista a concretização do processo de ensino. Desta feita, mediante as diversas transformações que tais práticas passaram ao longo dos tempos, a exemplo dos estudos desenvolvidos a partir da década de 1970 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, isto é, da Teoria da Psicogênese da Escrita, passa-se a considerar a escrita como sistema notacional e não como um código.

Assim, como expõe Morais (2005), para dominar um sistema notacional a criança precisa desenvolver representações adequadas sobre o funcionamento do mesmo, sobre suas propriedades. De tal modo, não basta que os discentes conheçam as letras que compõem o alfabeto e seus respectivos sons e formas, é necessário que passem a compreender tal sistema.

Logo, quando se considera tais práticas como decifrado e cópia, se faz com que, muitas vezes, elas apareçam desgarradas dos propósitos que lhes conferem sentido no meio social (LERNER, 2002), de modo que, tendem a se apresentar quase sempre como práticas que pouco ou nada tem contribuído com o processo significativo de apropriação e utilização da escrita.

Nessa perspectiva, considera-se que ao professor alfabetizador não é interessante assumir o papel de transmissor de conteúdo como se os estudantes nada soubessem a respeito do sistema de escrita. Tampouco contribuiria ao se distanciar nesse processo, como se a apropriação e consolidação do SEA devesse ocorrer sem sua intervenção. Entende-se que cabe-lhe assumir uma postura intermediária (SEBER, 2009), de mediador entre as crianças e o conhecimento da escrita, de modo a criar condições propícias para a aprendizagem das crianças.

Desse modo, é necessário considerar, como afirma Coutinho (2005), os alunos não se lançarão ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional. De tal modo, o professor também pode não contribuir se

[1] Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* nina.ataide@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* geiziane16@hotmail.com.
[3] Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

maneira significativa com a aprendizagem da escrita se não permitir que as crianças escrevam livremente a fim de manifestarem suas concepções acerca da escrita, criando obstáculos para que os discentes elaborem suas hipóteses sobre o sistema notacional.

Nessa perspectiva, a prática de ensino do sistema de escrita alfabética está diretamente relacionada à organização do currículo e do tempo curricular, os quais se desenvolvem no âmbito da prática curricular, sendo estas compreendidas como um "conjunto de atividades que os sujeitos envolvidos no processo escolar desenvolvem ao conformarem e materializarem a experiência de ensinar e educar" (MOREIRA, 2001, p. 72).

Vislumbramos, assim, que as práticas de ensino do SEA se materializam mediante a organização curricular, assim, sendo esta "um dispositivo conceitual, racionalizador dos saberes escolares no quadro de um modelo institucional e organizacional da escola" (PINHO; CORREIA, 2012, p. 03), depreendemos que no âmbito da sala de aula os professores organizam o currículo de Língua Portuguesa para além daquilo que está expresso nos documentos oficiais, o que significa dizer que tais profissionais selecionam os conteúdos, os procedimentos metodológicos e avaliativos, as atividades e os recursos que melhor dialoguem com o contexto em que estão inseridas.

Além da organização curricular, as práticas de ensino do SEA são basiladas também pelo tempo curricular, sendo este compreendido como uma situação real, concreta, regularizada, institucionalizada, com suas especificidades em que se estabelecem as relações político-pedagógicas (SÉRGIO, 2008).

Nesta direção, no que tange ao nosso percurso teórico-metodológico, os sujeitos da pesquisa foram selecionados mediante aplicação de questionários com as turmas do 1º ao 9º período do curso de Pedagogia de uma universidade pública do agreste pernambucano, e para coleta dos dados realizamos entrevista semiestruturadas e observação das práticas curriculares dos sujeitos, as quais foram tratadas a partir da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010).

Desenvolvimento

Percebemos mediante a observação das práticas das alunas-professoras, que as MELP's contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos de natureza teórica para embasar a prática das professoras, de modo a subsidiar suas ações no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental, o que pode ser evidenciado quando passam a fazer uso dos conhecimentos adquiridos para identificar as hipóteses de escrita das crianças por meio das atividades realizadas.

Nessa direção, percebemos que os referidos componentes curriculares contribuíram para que alunas-professoras assumissem a postura intermediária, defendida por Seber (2009), no ensino do sistema notacional, criando condições propícias para a aprendizagem através da compreensão das intenções de escrita.

Notamos ainda, que as alunas-professoras propunham a realização de leituras silenciosas e em voz alta e principalmente individuais, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas aulas dos demais componentes curriculares, ensinando o SEA de forma sistemática e interdisciplinar.

Entretanto é preciso destacar que a utilização que elas fazem desses conhecimentos não corresponde a uma transposição didática direta, já que não reproduzem os conteúdos em suas aulas "tal qual" foram trabalhados nas MELP's, antes fazem as adaptações que julgam necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos que a AP2 destaca a contribuição dos referidos componentes para uma organização curricular que contemple a contação de histórias de forma mais dinâmica, envolvendo a participação dos discentes e o trabalho com diversos gêneros textuais, o que pode ser percebido quando ela diz: "Então, o trabalho com gêneros textuais tomou outro... outra ótica

no sentido de perceber de outras formas os gêneros... muitas coisas que ele falou sobre as fábulas, os contos, a forma de incentivar o aluno a ele, continuar a história".

Identificamos os discursos de todas as professoras fazem menção à contribuição das MELP's para a organização curricular no que se refere à identificação das necessidades da turma para a realização de um processo de ensino-aprendizagem do SEA mais significativo, isto é, em que se trabalhem conteúdos relacionados à realidade dos alunos. Exemplo disso é o discurso de AP1 quando diz: "a gente busca introduzir outras atividades que possam também ver o contexto deles, e o que a gente vê nas disciplinas de Português". Assim, observamos que elas faziam as adaptações necessárias daquilo que se expressava no livro didático, a fim de atender as peculiaridades dos alunos.

Isto nos leva a considerar que os referidos componentes curriculares têm contribuído para que as alunas-professoras tenham um olhar mais crítico em relação o livro didático, cooperando para que não sejam apenas reprodutoras do currículo pensado para os anos iniciais do ensino fundamental expresso nesse material.

Os discursos das alunas-professoras apontam ainda a seleção e utilização de jogos e atividades inovadoras como sendo uma das contribuições das MELP's pra sua organização curricular com vista no ensino do SEA, o que pode ser evidenciado no enunciado de AP1 quando diz: "eu percebi alguns jogos, algumas atividades que não eram tão tradicionais como eu via no livro didático".

O exposto se configura como uma contribuição relevante para a prática de ensino do sistema notacional, pois como afirma Morais (2012, p. 118) "o trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, têm se revelado boas alternativas para auxiliar as crianças a avançarem na apropriação do SEA". De tal modo, percebemos que as MELP's têm sua importância revelada no que concernente à utilização de jogos e atividades que fujam da perspectiva tradicionalista com as quais as professoras lidavam e as quais eram veiculadas pelo livro didático.

Com vista na organização do currículo de Língua Portuguesa para o ensino da escrita, as alunas-professoras necessitam levar em conta um elemento fundamental em sua prática, qual seja o tempo curricular, uma vez que ambos encontram-se imbricados de tal modo, que no cotidiano da sala de aula um confere sentido e razão de ser ao outro, visto que ele se configura enquanto o lastro onde se desenvolve todo o trabalho docente (SANTIAGO, 1990).

A esse respeito os discursos das professoras evidenciam que as mesmas concebem a organização do tempo no que diz respeito à realização das atividades, de acordo com o tempo cronológico de cada aula, isto é, com base no tempo estabelecido pelo sistema de ensino, mas não se restringindo a ele. Nessa direção, as alunas-professoras 1 e 2 afirmam, respectivamente: "a gente recebe um cronograma do ano todo, aí vem a data, já vem a atividade e a aula que é dada em cada aula. Então, todo mundo que é do Se Liga tem que estar dentro do fluxo"; "Esse ano teve um aumento em Português e Matemática e uma diminuição das outras. Seis de Português. Seis aulas né? Cada uma assim, de cinquenta minutos".

Percebemos que mesmo havendo uma exigência por parte do sistema de ensino no sentido de que a organização do tempo curricular se dê de maneira uniforme em todas as turmas, a fim de que todos os discentes que compõe as classes de Se liga da escola estejam aprendendo os mesmos conteúdos com base em uma situação regularizada institucionalmente, os discursos revelam que a maneira como fazem esta organização não se limita as imposições, uma vez que as MELP's contribuíram para que realizem as adaptações necessárias do tempo em sala de aula. O exposto pode ser evidenciado no enunciado de AP quando diz: "Tem sempre essa cobrança, mas quando não dá a gente faz mesmo, porque acho que uma coisa que não é levado conta dentro desse projeto é o tempo do aluno".

Nesse sentido, apreendemos que essa adequação ocorre na medida em que elas procuram fazer a organização do tempo curricular conforme o tempo de desenvolvimento dos alunos, ou seja, tal organização passa a contemplar além das exigências do sistema, as necessidades, as peculiaridades e os ritmos de aprendizagem dos discentes em relação aos SEA.

Destarte, os enunciados das alunas-professoras evidenciam as contribuições das MELP's para a flexibilização do tempo curricular conforme as necessidades que vão se apresentando no cotidiano para o aprofundamento dos conteúdos e para a realização do trabalho interdisciplinar. Isto exige em muitos momentos que reelaboram os conhecimentos que foram vivenciados na formação, fazendo as adequações necessárias, por meio da mobilização de saberes para que possibilitassem a organização do tempo conforme seu contexto e de modo a responder as múltiplas conjunturas que vão se configurando mediante a materialização de sua prática de ensino.

Conclusões

Tendo em vista que objetivamos analisar as contribuições das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia para a organização do currículo e do tempo curricular para o ensino do sistema de escrita alfabética no primeiro ciclo do ensino fundamental, os dados analisados nos levaram a depreender que tais componentes contribuem para a organização curricular que as professoras fazem para o ensino do sistema notacional, em um movimento que as leva a contemplar conteúdos que foram trabalhados no âmbito da formação. Mas isso não ocorre de maneira uniforme, pois existem elementos trabalhados nas MELP's que as mesmas não contemplam, ou que recontextualizam cotidianamente.

Já a contribuição para a organização do tempo curricular caminha no sentido de levar as alunas-professoras a tecerem tal organização de acordo com o tempo instituído pelo sistema de ensino, mas não se restringindo ao mesmo, visto que passam a considerar variáveis como o ritmo de desenvolvimento dos alunos, os quais nem sempre dialoga com o tempo oficial, haja vista as subjetividades.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtestein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimento. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PINHO, A. S. T.; CORREIA, A. C. L. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré**.** In: **35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2012.

Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2264_int.pdf>. Acesso em out. 2014.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1990.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SÉRGIO, M. C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: jan. 2015.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA

Marco Antônio Franco do Amaral[1]
Suellem Ferreira do Amaral Oliveira[2]
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento[3]

A educação de jovens e adultos, no cenário educacional brasileiro da última década, segundo dados do Censo de 2013, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vem se destacando como uma resposta a uma demanda de mais de 13 milhões de pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever, o que equivale a 8,5 % dessa população. Em 2000, o número de analfabetos ultrapassava 16 milhões de brasileiros. Apesar da diminuição numérica, ainda existe um número significativo da população jovem e adulta, excluída do sistema escolar regular, sem condições de acesso à educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa envolvendo dimensões educacionais que ultrapassam a prática escolar. Durante muitos anos essa educação resumia a alfabetização de adultos no Brasil como um processo voltado apenas para o aprendizado da leitura e da escrita. Este objetivo, contudo, carecia de estratégias pedagógicas voltadas para as reais necessidades desse público. O próprio aluno, ao se matricular na EJA, busca na escola uma possibilidade de integração à sociedade letrada, uma vez que é constantemente excluído por não dominar a leitura e a escrita.

Conceitualmente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica que se dedica a atender a um público através de um processo de aprendizagem, formal ou não, de modo a possibilitar que esses sujeitos enriqueçam os seus conhecimentos e/ou melhorem suas qualificações profissionais e técnicas.

Para Di Pierro e Haddad (1999), a Educação de Jovens e Adultos é percebida como

> um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p. 132).

Segundo a Declaração de Hamburgo:

> Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos, e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art. 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

[1] Instituto Federal Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: mailto:marco.amaral@ifgoiano.edu.br.
[2] Instituto Federal Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: suellem_ferreira123@hotmail.com.
[3] Instituto Federal Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: anaminzinha@hotmail.com.

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” substitui o termo Ensino Supletivo da Lei nº 5.692/71. Esta lei atualmente compreende o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos no ensino fundamental e médio. Assim, a educação de Jovens e Adultos é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é a chave que abrirá as portas para o seu pleno exercício da cidadania.

No inciso VII do Artigo 4ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) podemos observar a reafirmação do dever do Estado de garantir o oferecimento da EJA: "a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola". (BRASIL, 1996).

A EJA tem sido tema de políticas públicas com relação ao acesso, a permanência e ao atendimento, principalmente nas últimas décadas, em virtude do avanço da expansão do ensino básico no país. Contudo, apesar de observarmos diversas tentativas e iniciativas políticas e sociais de minimizar o problema, a educação brasileira de jovens e adultos ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa decisivamente garantir uma educação de qualidade. Os dados divulgados pelo IBGE, em 2013, demonstram um cenário alarmante. A meta programada de extinção do analfabetismo não se concretizou, pois, na realidade, temos um índice de 8,5 % de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Metodologia

O presente estudo teve como objetivo compreender como se estabeleciam os processos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento do Ensino Fundamental I na cidade de Morrinhos-GO. A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Utilizou-se o cruzamento de fontes orais (história oral) e impressas (bibliográficas) com observações realizadas no contexto da pesquisa. Na coleta de dados foram realizadas técnicas de observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os docentes e com os alunos como forma de identificar práticas de leitura e escrita na EJA em Morrinhos-GO.

Processos de leitura e escrita

Partindo da premissa de que a leitura e a escrita são invenções sociais utilizadas para se comunicar por intermédio do tempo e espaço e a necessidade de ser “compreendido por outros é universal” (GOODMAN, 1987, p. 14) verificamos que estas são demasiadamente importantes para nosso convívio em sociedade. Independente da língua, os processos de leitura e escrita se dão de maneira similar entre os povos. A diferença reside em como se utiliza estes processos.

A escrita é a representação gráfica da fala e do pensamento e, segundo pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), a mesma é determinada por cinco níveis até que o aluno alcance o patamar alfabético. Assim, este processo de delineia: a) pré-silábico que é subdividido em dois níveis nos quais o aluno não consegue relacionar as diferentes letras aos sons, b) silábico no qual cada aluno interpreta à sua maneira e atribui valores às sílabas, c) silábico-alfabético no qual o aluno intercala lógica do nível anterior identificando as sílabas e d) alfabético em que o aluno domina valores das sílabas.

A escrita tem como objetivo a leitura que por sua vez é a interpretação da mesma. De acordo com Cagliari,

> A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito. Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante. (CAGLIARI, 2009, p. 89).

Muitas escolas ainda praticam formas mecanizadas para o ensino da leitura e escrita, não considerando o contexto em que os alunos estão inseridos. Este aprendizado precisa ocorrer de forma natural e o aluno necessita encontrar sentido neste valioso aprendizado.

Leitura e escrita no contexto da pesquisa

As práticas de leitura e escrita no primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Morrinhos-Go carecem de uma reorganização. A abordagem comumente aplicada em turmas da EJA se destaca na proposta pedagógica utilizada. Não se observa uma ação recíproca entre os conteúdos, o ensino e a aprendizagem - elementos centrais e indissolúveis no processo didático. O processo de leitura se dá de modo mecânico sem nenhuma reflexão daquilo que os alunos estão lendo. A escrita é, na maioria das vezes, uma cópia do texto escrito no quadro pela professora.

A proposta utilizada na EJA em Morrinhos - Ensino Fundamental I - reforça a reprodução de técnicas puramente mecanizadas com a memorização dos conteúdos, a leitura e a escrita de palavras presentes nas cartilhas ou nos livros, sem que haja relação alguma entre o que está escrito e o contexto no qual o aluno está inserido. Os alunos não são convidados a conhecer, a compartilhar experiências anteriores. Tal abordagem, amplamente utilizada na EJA, é conhecida por Paulo Freire como “concepção bancária”. Nesta perspectiva da educação

> o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.
> O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 33-34).

Com a concepção bancária no ambiente educacional da EJA, Ensino Fundamental I, na cidade de Morrinhos(GO), observamos uma dissonância entre o que a escola propõe e as expectativas dos alunos. Assim,

> Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

As dificuldades particulares do aluno na EJA interferem em seu aprendizado. Muitos alunos são trabalhadores e possuem pouco tempo para se dedicarem aos estudos fora do ambiente escolar. Além disso, o cansaço e os compromissos particulares também corroboram para um baixo rendimento do aluno nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Observamos, em entrevistas com os professores da EJA em Morrinhos, que há um preconceito sobre as concepções do aluno na EJA as quais dificultam ainda mais o processo de aprendizagem. Ele, o aluno, é visto e se vê como alguém que 'perdeu tempo'; aquele que não aprendeu no momento "certo" e que, hoje, possui dificuldades para estar envolto em novos processos de formação. Outro elemento, que merece evidência na atual proposta pedagógica na EJA, é a escolha dos conteúdos e do material didático a serem trabalhados na sala de aula.

O educador, nesta proposta pedagógica, vai sendo impossibilitado de refletir sobre suas ações, de construir conhecimento coletivamente, de aproveitar e observar a riqueza das experiências trazidas por seus alunos. Os professores se posicionam em uma condição inflexível através da qual supõe possuir todo o conhecimento. Os alunos são observados como desprovidos de saberes e experiências que poderiam contribuir com o processo de aprendizado; eles não são convidados a conhecer, a experimentar e a compartilhar, apenas memorizam mecanicamente, recebem o conteúdo - sem interligações - de modo unilateral e vertical.

Considerações finais

Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, mas envolve também a capacidade de o mesmo interpretar e compreender o que lê e escreve. O conceito de letramento é o processo de desenvolvimento da leitura e escrita em práticas sociais. Alfabetização e Letramento mesmo que distintos são indissociáveis e interdependentes, "a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas". (SOARES, 2004, p. 97).

Na prática pedagógica, alguns professores atuam com atividades presentes em livros didáticos do 1° ao 5° anos, oferecem aos alunos literatura infantil e concentram as atividades docentes e discentes apenas na oralidade. Assim, não há um entrelaçamento entre a leitura e a escrita - elemento necessário e intrínseco no processo de alfabetização.

Ademais, no método predominantemente utilizado são desconsideradas a realidade social e cultural do aluno e, em muitos casos, demostram uma transposição para a EJA de elementos presentes nas cartilhas da pré-escola utilizadas pelas crianças.

A necessidade de formação de leitores e escritores autônomos deve ir muito além do que tem sido observado em muitas práticas de Educação de Jovens e Adultos. Uma proposta pedagógica efetiva e voltada para os novos desafios deve assegurar aos jovens e adultos que conhecimentos diversos lhes sejam transmitidos, não só para a decodificação do código linguístico, mas também aos saberes da cidadania, da sociedade, da tecnologia e de tudo o que se torna fundamental no bom desenvolvimento social, político e econômico dos indivíduos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

DI PIERO, M. C.; HADDAD, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. (Brasília, DF: 10/11/06/1999), INEP/MEC, 1999.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Cap. 1. p. 11-22.

OLIVEIRA, M. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez. 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

PRÁTICAS DE LEITURA NO 1° CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Suellem Ferreira Amaral[1]
Michelle Castro Lima[2]
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento[3]

Esta pesquisa teve início a partir da convicção de que a leitura é um dos momentos mais importantes da criança em sala de aula. Além disso, entendemos também que um dos maiores desafios de quem leciona nos primeiros anos do ensino fundamental é compatibilizar as inúmeras responsabilidades com a necessidade de alfabetizar as crianças.

Atualmente, estudos e pesquisas sobre a alfabetização e seu contexto educacional no ensino vêm se tornando uma tendência. Com o passar dos anos, as pesquisas realizadas no Brasil registram elevados índices de fracasso escolar, e evidencia-se essa situação em praticamente todos os estados da federação.

Perguntas relativas sobre como os alunos chegam, cada vez mais, aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e até mesmo à universidade com grandes dificuldades para interpretar textos e contextos, articular ideias e escrever são cada vez mais frequentes, pois ocorrências deste tipo têm sido recorrentes em vários ambientes do mundo, principalmente em ambientes educacionais.

Assim, em virtude de críticas sobre a problemática que se encontra no âmbito da alfabetização de crianças, bem como a dificuldade de inserção no mundo da escrita, verifica-se no contexto escolar uma necessidade de se averiguar os processos utilizados e os resultados alcançados na alfabetização de crianças.

Com base na metodologia qualitativa, realizou-se uma pesquisa em uma escola municipal localizada no município de Morrinhos – Goiás, que prepara seus alunos para a Alfabetização.

A referida escola atende alunos do 1º ao 5º ano, sendo que para esta pesquisa escolhemos as professoras de 1º a 3°ano dos turnos matutino e vespertino, séries que compõem o ciclo de alfabetização segundo o Ministério da Educação.

A realização desta pesquisa não ofereceu desconforto aos professores, já que foi realizada no ambiente escolar e os dados obtidos na mesma só foram utilizados para fins acadêmicos, garantindo a confidencialidade e preservação da identidade dos sujeitos investigados.

Metodologicamente, a pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Utilizou-se o cruzamento de fontes orais, (história oral) e impressas (bibliográfica), e para a coleta de dados, técnicas de observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com as docentes, como forma de identificação da prática das alfabetizadoras.

Este estudo propõe-se conhecer e compreender mais detalhadamente o modo como os professores trabalham obras literárias e livros didáticos de língua portuguesa em sala de aula, constatando suas contribuições e implicações na prática docente, de modo a entendermos se realmente estes são trabalhados de forma que ajude as crianças na aprendizagem do código alfabético e a compreenderem os usos sociais da leitura e da escrita.

[1] Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos, GO, Brasil. *E-mail:* suellem_ferreira123@hotmail.com.
[2] Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos, GO, Brasil. *E-mail:* michelle.lima@ifgoiano.edu.br.
[3] Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos, GO, Brasil. *E-mail:* anaminzinha@hotmail.com.br.

Os reexames das teorias e práticas atuais de alfabetização tornam-se necessários na tentativa de descobrir o caminho que está sendo percorrido no intuito de atualizar e reconfigurar os paradigmas da alfabetização, que consistem nas concepções e práticas de métodos, na natureza dos materiais didáticos e ainda nas estratégias e utilização desses materiais pelos alfabetizadores. Como afirma Machado e Rocha (2011, p. 39), "é muito importante que a leitura dada para as crianças pequenas seja bem rica - no sentido de fazer referência a muitas coisas, de sair dos assuntos mais comuns, mais piegas e mais óbvios para assuntos diferentes, ou que explorem aspectos inusitados do trivial".

Podemos inferir, a partir da realização desse estudo, que é preciso superar a concepção sobre aprendizado inicial da leitura, pois em todas as entrevistas constata-se que para as professoras ler é simplesmente decodificar os códigos linguísticos, sendo a compreensão uma consequência natural no processo. Segundo Rojo (2009):

> No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, ao longo desses cinquentas anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrita) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 76-77).

A visão das professoras sobre o ato de ler continua presa aos conceitos tradicionais e elas ainda usam o livro didático como material central para o desenvolvimento das atividades no ciclo de alfabetização. O livro didático, muitas vezes, apresenta algumas implicações na sua utilização, sendo empregado como o único recurso na prática docente, mesmo tendo em vista que este não supre as especificidades, a diversidade e as características de cada turma. As obras literárias são expostas em um canto da sala denominado "cantinho da leitura", os quais são utilizados apenas ao término de alguma atividade presente nos livros didáticos.

Durante os momentos de observação em sala de aula, verificamos que não existe revezamento de livros, ou seja, o aluno lê um livro por inúmeras vezes, e quando realiza esta atividade a faz apenas para passar o tempo sem qualquer atividade posterior de reflexão.

A influência da leitura na alfabetização

Ler é descobrir, é conhecer um mundo novo. A leitura é uma atividade determinante na formação das crianças. Esta leitura aqui referida é "pois, uma decifração e uma decodificação" (CAGLIARI, 2009, p. 133). A leitura sendo o objetivo da escrita torna-se demasiadamente importante no processo de alfabetização, mais importante que escrever é necessário saber ler.

Neste sentido, a escola precisa agir de modo a prestigiar a leitura, não a deixando como uma atividade secundária, pois lendo se aprende a escrever. É comum ler artigos que tratam de alunos que estão em cursos superiores e não conseguem interpretar os textos acadêmicos. Tal fato pode ter sido causado por deficiência na alfabetização.

Em diversos momentos presenciamos em sala de aula que professores alfabetizadores priorizam a escrita e não desenvolvem a leitura de maneira a levar o aluno a perceber uma nova história. "Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de

prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar" (CAGLIARI, 2009, p. 148).

Familiarizar à criança com a leitura é permitir que ela descubra novos conhecimentos, desse modo,

> o livro deixa de ser apenas um meio para exercer uma competência anteriormente adquirida: ele, em si mesmo, transforma a aprendizagem. Quando colocadas desde muito cedo em contato com o livro, as crianças descobre o funcionamento da escrita bem antes da alfabetização (BAJARD, 2014, p. 299).

Uma vez que a literatura infantil é bem trabalhada em sala de aula, favorece e facilita a aprendizagem, haja vista que a mesma é um recurso pedagógico fundamental na alfabetização. Buscamos apresentar a importância de se trabalhar diferentes gêneros textuais durante o processo de alfabetização, pois acreditamos, assim como Soares (2014), que o processo de alfabetização não pode ser separado do processo de Letramento. Precisamos ensinar as crianças a lerem e escreverem, bem como compreenderem os textos. Ao final do ciclo de alfabetização, é necessário que o nosso aluno compreenda e saiba fazer o uso social da leitura e da escrita.

Propostas para o ensino de leitura

A criança ao ingressar na escola começa a ter contato com atos de leitura, seja por meio de imagens ou através da leitura oral realizada pela professora. Os textos lidos precisam ser de interesse da criança para que ela possa buscar sentido nos mesmos.

É preciso que os alunos tenham contato direto com obras literárias. Assim, eles aprendem a manusear o livro e reconhecer suas formas. Com o intuito de formar leitores, os professores precisam organizar espaço, tempo e acervo para que as crianças tenham contato com este universo.

Em nossas observações, percebemos que existe um espaço na sala de aula chamado "Cantinhos da Leitura", porém algumas obras encontradas estão danificadas e o acervo é limitado. Além disso, a leitura é praticada nos momentos em que se termina alguma atividade, sem qualquer planejamento pedagógico ou em aulas de português utilizando o livro didático.

Acreditamos que para se formar leitores na escola, os alfabetizadores precisam dispor de um tempo diário para momentos de leitura e esta necessita ser interessante para os alunos, além de fazerem parte de sua realidade.

Segundo Aguiar,

> O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos a realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacional vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler (AGUIAR, 1993, p. 18).

Nos momentos de leitura é importante que o professor ofereça aos alunos meios de interpretação a fim de garantir-lhes diferentes observações acerca do material que está sendo utilizado. Uma prática constante de leitura, com intervenção dos alfabetizadores, ainda que os

alunos não consigam decifrar totalmente os códigos da escrita, possibilita às crianças maior aprendizado, favorecendo a criatividade.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa observamos a prática das professoras alfabetizadoras e através das entrevistas identificamos os conceitos de leitura, escrita e alfabetização defendidos pelas mesmas. Há, contudo, uma preocupação como se pensa a alfabetização desvinculada do letramento e, como isso, tem influenciado o desenvolvimento dessas crianças na sua vida acadêmica e social. Na escola, lócus dessa pesquisa, as professoras acreditam que é possível formar leitores e cidadãos críticos ensinando-os apenas a codificar e decodificar.

Acreditamos que para alcançar um processo de alfabetização pleno no qual os alunos saibam codificar, decodificar, compreender os textos e conhecer, bem como saber usar a leitura e a escrita dentro da sociedade que estão inseridos é necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais e com textos que apresentem a realidade que não se pareçam com os chamados textos "cartilhescos" (textos artificiais, linguisticamente pobres).

Referências

AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

MACHADO, A. M.; ROCHA, R. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1960: NARRATIVAS DAS TRAJETÓRIAS VIVIDAS POR PROFESSORES LEIGOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SERTÃO DA BAHIA

Maria Eurácia Barreto de Andrade[1]

Abordagem introdutória

O presente artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou descrever as práticas alfabetizadoras vivenciadas por professores leigos de uma escola pública do campo, inserida no sertão da Bahia, na década de 1960. Para tanto, procura evidenciar o processo formativo dos professores, as exigências para a admissão na docência, às práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita e as concepções destes professores sobre alfabetização e o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os caminhos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa qualitativa, ancorada nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, utilizando como instrumentos de recolha de dados as entrevistas narrativas e análise de documentos, apoiado nas ideias de Bosi (1994), Chizzotti (1991), dentre outros pesquisadores que se abastecem nas memórias (auto)biográficas.

Para tanto, buscou-se desenvolver uma análise cuidadosa e exaustiva dos processos pedagógicos vivenciados naquele período, tendo os próprios professores alunos como interlocutores diretos da pesquisa.

Enquanto uma abordagem que se insere no campo da etnometodologia, originária do campo da fenomenologia, este tipo de pesquisa vêm, ao longo dos anos, ganhando respeito no cenário acadêmico por reconhecer sua importância para o conhecimento do ponto de vista do imaginário social e das atribuições de sentido à escola e as metodologias adotadas.

Narrativas de professores alfabetizadores: um olhar sobre o processo formativo e a prática pedagógica

Apenas dois professores foram tomados como referência para o nosso trabalho. Ambos nos revelaram, nas entrevistas narrativas, que o processo de admissão à docência se deu por indicação dos representantes políticos da época, porém para garantir a permanência, era necessária a participação efetiva no processo de aperfeiçoamento e aprovação no teste final, contemplando questões da gramática e conhecimentos gerais acerca do processo docente (imagens1e 2). Para eles foi muito interessante poder participar de um curso tão rico, oferecido por profissionais da Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural da Bahia (ANCARBA). No referido curso de aperfeiçoamento, foram trabalhados os conhecimentos necessários para a inserção na docência no contexto das escolas do campo, contemplando o antigo ensino primário[2], além de discussões sobre conhecimentos gerais. As narrativas dos professores são bastante elucidativas ao revelarem:

> [...] meu eu pai era vereador e me indicou para eu ensinar lá no Pontal[3]. Aí, seu Manezinho[4], na hora, disse que eu podia ir ensinar, mas tinha que

[1] Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). *E-mail*: nateandrade@bol.com.br.

[2] Correspondente aos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

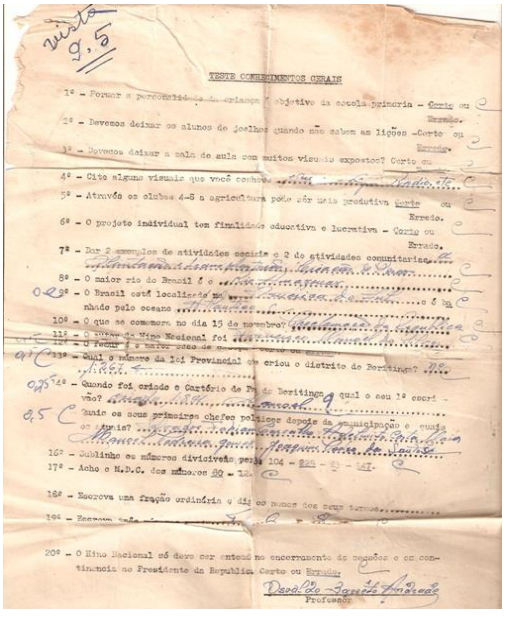
[3] Comunidade rural inserida no município do sertão da Bahia.

[4] Prefeito municipal que atuou até os primeiros anos da década de 1970.

> participar de um curso, se passasse, tudo bem, se não passasse, não tinha jeito. Eu tinha que me esforçar pra participar e depois passar no teste. [...] Foi um curso muito bom. Os professores ensinavam como a gente devia ensinar os meninos, o que podia e o que não podia e também ensinava outras coisas que a gente sempre precisa na nossa vida na roça [...] e eu aprendi tudo. Foi muito bom. No final do curso, aí nos deram dois testes pra testar mesmo se a gente tinha aprendido a lição. Quem aprendeu ficou e quem não aprendeu não recebeu o diploma. Eu mesmo passei com uma boa nota. Quer ver a minha prova[5]? Até hoje eu tenho tudo guardadinho [...] E tenho até o diploma[6], viu? (O. B. Interlocutor da pesquisa)

> Foi meu tio quem deu meu nome pra seu Manezinho. Ele botou na lista e disse pra eu ir fazer o curso. No dia cheguei logo cedo. Tinha muita vontade de ensinar os meninos de lá da comunidade, porque tava precisano mesmo de escola. Lá era quase tudo analfabeto e eu podia ajudar aquele povo sofrido, pelo menos fazer o nome, fazer conta, fazer uma carta. [...] A gente precisa aprender, né? Todo mundo precisa. Eu sei que eu fiz o curso, prestei muita atenção e tirei uma boa nota pra receber meu diploma de professor. Fiquei tão feliz que quase chorei [...] (M. Z. Interlocutor da pesquisa)

As narrativas dos professores deixam claro como de fato se deu o processo de admissão, porém é importante analisarmos os documentos referenciados para que possamos ter uma maior compreensão do processo. O interlocutor O. B. socializou o certificado de frequência na formação, bem como o teste aplicado no final do processo formativo, com a correção realizada pelos formadores da instituição promotora. As imagens 1, 2 e 3 a seguir são bastante reveladoras para as nossas reflexões.



TESTE CONHECIMENTOS GERAIS

Imagem 1: Teste de Conhecimentos Gerais – **Fonte:** arquivo da pesquisadora

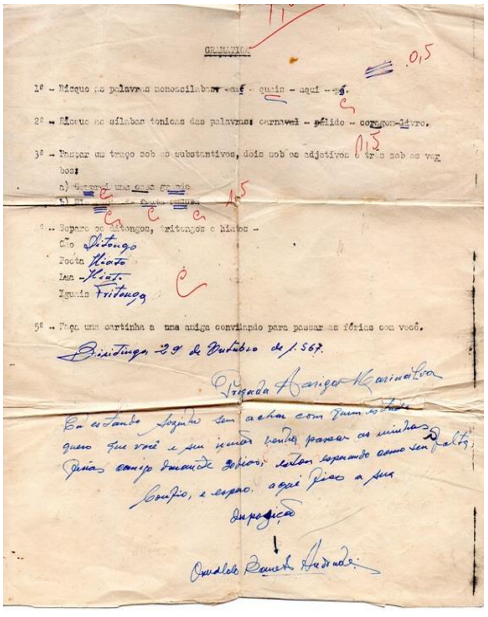
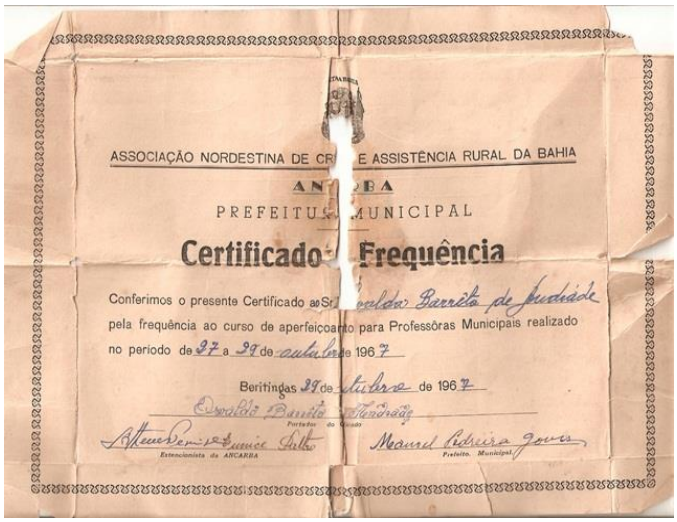


Imagem 2: Teste de Gramática – **Fonte:** arquivo da pesquisadora

[5] Teste aplicado (figuras 1 e 2) depois do processo formativo para garantir a permanência na docência
[6] Certificado de participação no curso de "aperfeiçoamento".


ASSOCIAÇÃO NORDESTINA DE CR[illegible] E ASSISTÊNCIA RURAL DA BAHIA

AN[illegible]EA

PREFEITUR[illegible]MUNICIPAL

Certificado de Frequência

Conferimos o presente Certificado ao Sr[illegible] pela frequência ao curso de aperfeiçoamento para Professôras Municipais realizado no período de 27 a 29 de outubro de 1967

Beritingas 29 de outubro de 1967

Oswaldo Barreto de Andrade
Prefeito do Município

Antonia Beminda Lemos Leite
Extencionista da ANCARBA

Manuel Pereira Gomes
Prefeito Municipal

Imagem 3: Certificado de Frequência no curso de aperfeiçoamento – **Fonte:** Arquivo da pesquisadora

As imagens 1 e 2 revelam que o processo formativo contemplou além das questões didáticas da docência, conteúdos relacionados às atividades rurais, e os conhecimentos gerais envolvendo as áreas do conhecimento. Elucidam um processo formativo com uma concepção cartesiana, valorizando questões pontuais sem contextualização, reflexividade crítica e politização, o que Freire (1987; 1998; 2000) tanto criticou.

Para Freire (1987; 1998; 2000), o ato de educar é essencialmente político e implica em um amplo processo de emancipação dos sujeitos inseridos. Decorar datas, leis, nomes e responder certo ou errado em questões simplórias, não contribuem para o processo de empoderamento, nem tampouco possibilitam a politização dos sujeitos inseridos.

Percebe-se, tanto nas imagens quanto nas narrativas dos professores pesquisados, uma concepção de educação bastante limitada, voltada, sobretudo, para a memorização. Em uma análise focada nas práticas pedagógicas alfabetizadoras dos professores naquele momento histórico, foi possível perceber nas narrativas e nos documentos consultados, a presença dos métodos tradicionais de alfabetização, com viés para os métodos sintéticos[7], partindo das unidades menores até chegar as palavras e textos. Nas palavras dos professores O. B. e M. Z. o trabalho junto as crianças acontecia da seguinte forma:

> [...] primeiro a gente ensinava o ABC[8]: ler e escrever [...] eles devem primeiro aprender cada letra e também escrever. Tudo começa com o ABC, depois que eles aprenderem vai para as famílias silábicas, o BA, BE, Bi, BO, BU, para depois eles aprenderem juntar e formar as palavras BALA, BOLA, CAMA [...]. Depois que eles já tiverem formando palavras, faz ditado para eles escreverem [...]. (O. B. Interlocutor da pesquisa)

> Eu ensinava assim: começava com o ABC. Ensinava as letras (do A ao Z), uma de cada vez, porque se não for assim os meninos atrapalham tudo e não dá certo. Depois que eles já sabiam o ABC (e não era de carreirinha não, era direto e depois salteado pra saber se eles sabiam mesmo ou se só tinha

[7] Segundo Micotti (1996) os métodos sintéticos pautam-se em dois princípios básicos: partir do simples até chegar ao complexo e adquirir automatismo por associações repetidas. Fazem parte desse grupo o método alfabético, cujo ponto de partida são as letras, o método silábico, que inicia o processo de alfabetização pelas sílabas e o método fônico, que parte dos sons das letras.

[8] Livreto sem autor com a apresentação das letras do alfabeto, sílabas e pequenas palavras, muito utilizado até a década de 90 para iniciar o processo de alfabetização.

> gravado). Aí partia pra o BA, BE, BI, BO, BU, juntando as vogais e as consoantes. Só depois deles aprenderem todas as famílias é que começavam juntar para formar palavras. Em pouco tempo eles já começavam a ler e escrever os textos da cartilha[9] [...] Eu lembro até hoje dos textos das cartilhas. Primeiro eles faziam cópia, eu tomava a lição[10] todo dia (e marcava a parte para eles estudarem em casa (eles tinham um medo danado de não acertarem a lição, porque se não, não passava para a página seguinte e o que eles mais queriam era terminar as lições para depois recordar) [...] E depois que eles copiavam muito, eu fazia o ditado dos textos (primeiro era ditado de palavras e só quando eles tavam mais treinados é que eu fazia ditado de texto). Era assim [...] eles aprendiam ligeirinho [...] alfabetizei muitas crianças [...] (M. Z. Interlocutor da pesquisa)

Inicialmente os alunos aprendiam na sequência alfabética, conforme apresentava no livreto do ABC e como ele escrevia no quadro negro, mas depois ele ampliava o grau de dificuldade para que as crianças não apenas decorassem a sequência. Todos os dias tomava a lição, ou seja: pegava o ABC, lia várias vezes, memorizava as letras em ordem alfabética e alternadamente. Em seguida chamava à mesa para - estudante por estudante, antes de ir embora – descobrir quem ainda precisava ficar na primeira página ou poderia avançar para a próxima. Conta que um pequeno pedaço de papel branco com um furo no centro, o ABC, a palmatória e a tabuada eram os seus principais instrumentos de trabalho no início do processo de alfabetização. Utilizando-se do pedaço de papel branco com um pequeno orifício no centro, ele colocava-o sobre as letras do alfabeto e obrigava aos alunos a identificá-las (uma por uma), quem não identificasse, ficava na mesma lição/página. Nas suas narrativas o interlocutor O. B. revela:

> Eu chegava na sala, fazia o dever pra eles cobrirem as letras e eles cobriam. Pedia pra eles estudarem a lição e eles estudavam até aprender de cor. Tudo que eu ensinava eles aprendiam, ninguém queria ficar na mesma lição (risos). O ABC eles aprenderam de frente pra traz e de traz pra frente, eu botava o papel furado em qualquer letra e eles sabiam as letras (risos) [...]. Em pouco tempo todo mundo já sabia fazer o nome, ler e escrever as letras e até formar nomes: bola, mala, cama [...] eles aprendiam ligeiro [...] (O. B. Interlocutor da pesquisa)

As narrativas acima podem ser reafirmadas com as imagens 4, 5 e 6 a seguir, contemplando atividades de estudantes de um dos sujeitos da pesquisa. Elas revelam uma prática voltada para os métodos tradicionais de alfabetização, que são duramente criticados por diversos pesquisadores contemporâneos da área, dentre os quis destacamos Carvalho (2005), Silva, Barreto e Muniz (2010) e Ribeiro (2011).

[9] Segundo o dicionário Houaiss a palavra cartilha designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os rudimentos para aprender a fazer a carta do ABC.

[10] Expressão usada para a leitura que o professor tomava com os textos do livro didático/cartilha. Quando o estudante lia o fragmento do texto corretamente o professor marcava com um "X" a nova lição, quando não acertava assoletrar e ler o texto ficava na mesma lição anteriormente marcada.

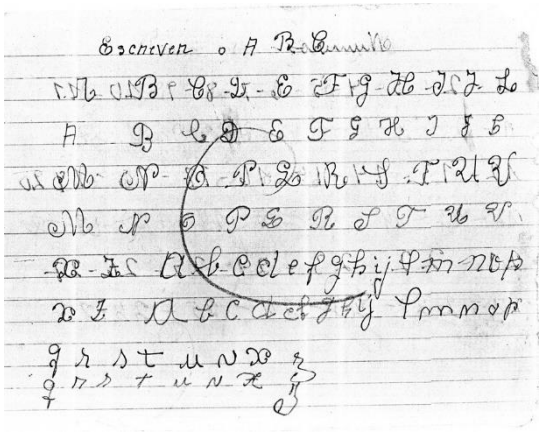


Imagem 4: Atividade de escrita do alfabeto – **Fonte:** arquivo da pesquisadora

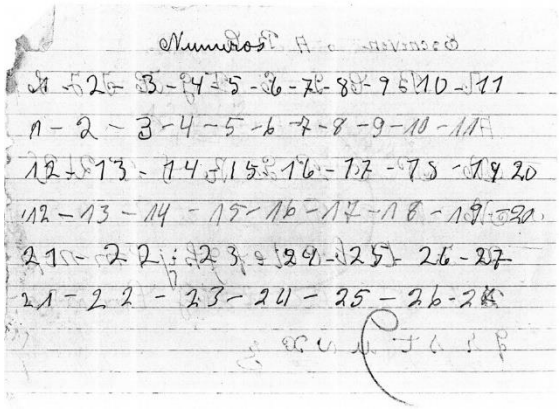


Imagem 5: Atividade de escrita dos numerais – **Fonte:** arquivo da pesquisadora

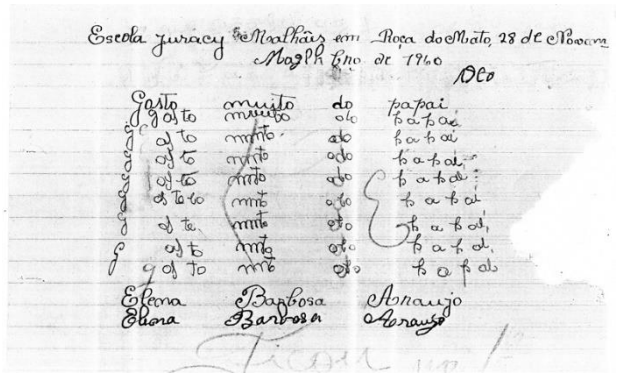


Imagem 6: Atividade de cópia de frase descontextualizada – **Fonte:** arquivo da pesquisadora

Diante das imagens 4, 5 e 6 apresentadas, somadas com as narrativas dos professores, fica clara a adoção do método sintético de alfabetização. Sobre tal reflexão, Carvalho (2005), Silva, Barreto e Muniz (2010) e Ribeiro (2011) contribuem revelando que o princípio de ordem sintética imprime um processo alfabetizador isolado do contexto real, fazendo uso de palavras e frases soltas e sem sentido para a criança. Para Silva, Barreto e Nuniz (2010, p. 68), o referido método prioriza "[...] o treino, a repetição e a leitura mecânica, independente, portanto da compreensão". Complementando a discussão, Abreu (2000, p. 39) avalia:

> [...] o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas [...]. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os alunos têm de aprender a ler e escrever dentro do sistema alfabético.

Tal discussão revela que a escrita alfabética é um código, ou seja, ler é decodificar e escrever é codificar. Como um código, aprende-se repetindo, memorizando e associando. Nessa concepção, o aluno aprende, recebendo e memorizando informações já prontas sobre letras e sons. Há uma grande ênfase nos aspectos gráficos, psicomotores e na prontidão.

Barbosa (1994) critica as metodologias alfabetizadoras tradicionais para o momento atual por não contemplarem as demandas apresentadas nos diversos espaços e eventos sociais, pela

concepção de língua escrita que permeia tais métodos e, principalmente, pela valorização exacerbada no processo de ensino sem, tampouco, levar em conta o processo de aprendizagem. Na sua reflexão revela:

> [...] a ênfase recai no ensino; a aprendizagem é então concebida como a resposta da criança a um determinado estímulo proporcionado pelo ensino, e a criança, concebida como uma espécie de caixa de ressonância passiva, acionada quando estimulada por um agente externo, a criança repete e memoriza (BARBOSA, 1994, p. 72-73).

Vygotsky (2003) apresenta uma grande crítica aos métodos, principalmente, pelo lugar restrito que a escrita ocupa em detrimento a mecânica do ato de ler e de escrever. Para o autor, a linguagem escrita que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança é descontextualizada e descaracterizada pelos métodos tradicionais de alfabetização. Em suas palavras, denuncia:

> [...] a escrita ocupa um lugar muito estrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2003, p. 139).

Assim como Vygotsky (2003), Soares (2000; 2003), Tfouni (2005), Kleiman (2006), Mortatti (2004; 2011), Andrade (2011), também denunciam a impossibilidade da formação dos sujeitos autônomos, criativos e participativos tendo como suporte do trabalho as sílabas desconectas, palavras sem significação ou frases sem nenhuma relevância e sentido para a criança. Defendem o trabalho articulado com a vida e com os interesses dos sujeitos e convidam todos a considerarem no processo educativo a formação do sujeito leitor e participativo nos eventos letrados.

Considerações finais

Diante da investigação, foi revelada uma prática pedagógica com ênfase apenas no processo de codificação e decodificação da língua escrita, através de atividades mecânicas, repetitivas e sem sentido para os estudantes, além disso, um processo marcado pela valorização exacerbada da figura do professor, práticas duramente denunciadas pelas pesquisas atuais, tomando como exemplo Soares (2000; 2003), Tfouni (2005), Kleiman (2006), Mortatti (2004; 2011), Andrade (2011), dentre outros que discutem sobre as concepções e práticas para o ensino da leitura e da escrita.

Apesar dessas considerações observadas, mesmo diante das novas discussões em torno da alfabetização e do letramento, as quais representam um novo momento e um novo paradigma para a inserção das práticas sociais no processo alfabetizador, as concepções alfabetizadoras e os métodos adotados por estes professores foram fundamentais para o processo de construção da leitura e da escrita de muitas crianças naquele momento histórico, mas no contexto atual não atendem as exigências de uma sociedade letrada e com demandas cada vez mais diversas.

Assim, evidencia-se que, com a possibilidade de um mergulho na produção/análise de relatos autobiográficos, a partir do imaginário social, é, sem dúvida, uma importante contribuição para a história da alfabetização que está sendo escrita cotidianamente por diferentes sujeitos. Acreditamos, que com a singularidade das narrativas dos interlocutores

desta pesquisa, contribuímos com a diversidade de olhares ao processo de alfabetização em sua história em construção.

Referências

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: Fundescola - MEC, 2000.

ANDRADE, Maria Eurácia B. **Alfabetização e Letramento**: o desvelar de dois caminhos possíveis. Jundiaí: Paco, 2011.

ARAÚJO, M. C. C. S. **Perspectivas Históricas da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARBOSA, José Juvencio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BOSI, Ecéa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 173 -204.

MICOTTI, Maria C. de O. Alfabetização: métodos e tendências. In: MICOTTI, Maria C. de O. **Alfabetização**: estudos e pesquisas. Rio Claro, UNESP, 1996. p. 9-60.

MORTATTI, Maria do R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história da sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

RIBEIRO, Silvanne. Reflexões acerca das metodologias alfabetizadoras no Brasil. **Presente! Revista de educação**, n. 69, ano 18. p. 19-26. Ceap, dez 2010/ mar 2011.

SILVA, C. A.; BARRETO, D. A. B.; MUNIZ, D. M. S. A alfabetização como um processo discursivo. In: CRUSOÉ, N. M. de C.; RIBEIRO, M. M. G.; SILVA, C. A. (Org.). **Desafios Educacionais no Cotidiano Escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 63-86.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, Leda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jerfson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIVÊNCIAS DE LETRAMENTO NA FAMÍLIA E IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS VOZES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Maria Eurácia Barreto de Andrade[1]

Abordagem introdutória

O presente artigo discute sobre o processo de alfabetização e letramento(s) no contexto da escola, da família e da vida cotidiana, buscando discussões críticas acerca das interações e práticas de letramentos(s) vivenciados pelos estudantes no seio familiar e a influencia no processo de aquisição e apropriação da leitura e da escrita no cenário escolar. Para tanto foi necessário um levantamento de pesquisas atuais com viés no espaço escolar e familiar, as práticas pedagógicas e os diversos sujeitos inseridos.

Depois dessa revisão, observou-se que o processo de alfabetização e letramento implica em considerar as práticas sociais e familiares vivenciadas pelos sujeitos inseridos; contudo, ainda são insipientes as investigações que buscam revelar o retrato de letramento das famílias e as implicações no processo de aprendizagem dos estudantes. Foi pensando em contribuir com a ampliação das discussões sobre a temática em pauta que a pesquisa foi realizada, a fim de provocar um amplo debate sobre a influência dos eventos e práticas sociais vivenciados pelas famílias no contexto escolar e no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Esta discussão implica em um encontro da leitura e da escrita considerando os contextos da família, da escola e da vida social. Para tanto, algumas questões são tomadas como referência de reflexão ao longo da obra, destacando principalmente a seguinte indagação: até que ponto o acompanhamento dos pais ou responsáveis e as práticas e eventos de letramento(s) vivenciados pelos estudantes no contexto familiar influenciam no processo de aquisição e apropriação da leitura e da escrita?

Vivências de letramento na família e impactos no processo de aprendizagem

Trazer à tona a discussão sobre as interações de letramento na família e a influencia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar precisa de uma retomada a um dos primeiros estudos voltados para a aprendizagem do uso da língua por crianças em casa e na escola em diferentes comunidades. Esse estudo realizado por Shirley Brice Heath há três décadas, representa o resultado de uma longa pesquisa qualitativa, analisando as diferenças no uso e exposição da língua escrita, comparando as experiências nas salas de aula, a fim de observar as diferenças que impactam as crianças durante a escolaridade.

Heath (1982, 1983), ao tentar compreender o porquê de algumas crianças fracassarem na escola, pesquisou três comunidades letradas com costumes e orientações diferentes, analisando os eventos de letramento peculiares a cada uma delas e os impactos no desempenho escolar.

Sobre tal pesquisa Terzy (1995, 2004) discute muito bem e traz algumas considerações. Reafirma que das comunidades pesquisadas a única que as crianças não fracassaram foi a de classe média, constituída por pessoas com alto nível de letramento e que valorizava a língua escrita. Os pais buscavam o desenvolvimento dos filhos, nos hábitos e valores inerentes a uma sociedade letrada. Nas palavras de Terzy (2004, p. 9), "[...] os pais liam com as crianças em

[1] Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). *E-mail*: nateandrade@bol.com.br.

casa, as crianças discutiam as historinhas com os pais, e eles chamavam a atenção para a escrita do que estava no ambiente".

Assim, as crianças aprendiam no contexto familiar muito além de fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esse sentido, o que aproxima muito das interações que são estabelecidas no contexto da sala de aula. Quando chegavam à escola estas eram bem sucedidas, "[...] sabiam ouvir uma história, tinham o comportamento de leitor, de quem está acostumado a ouvir histórias em casa. Elas sabiam responder perguntas orais do texto, discutiam a história" (TERZY, 2004, p. 9). Foi através destas observações e descobertas que Heath percebeu que as crianças dessa comunidade tinham muito sucesso na escola, justamente porque funcionava como uma continuidade do trabalho de vivência e exposição à escrita que estas crianças tinham no cotidiano doméstico. Sobre a pesquisa de Heath (1882), Terzy (2004, p. 10) revela:

> Quando a escola é uma continuação da exposição que a criança tem à escrita, ela simplesmente continua. Mas, quando a criança vem de um meio onde não vê o pai lendo jornal, a mãe não lê histórias, ela não vê os usos da escrita e não sabe para que serve. Ela vem de uma família em que a escrita não faz parte do cotidiano. Então, quando chega à escola, alguém tem que ensinar isso. Alguém tem que mostrar isso para ela. Se a escola já parte do princípio que esta criança sabe isso, ela vai fracassar e vai sair da escola.

A partir desse estudo, considerado como um dos pioneiros para a discussão sobre letramento, iniciamos a análise dos dados colhidos durante o longo processo investigativo no campo empírico. Inicialmente tomaremos como parâmetro algumas categorias de discussão junto aos sujeitos da pesquisa para, em seguida, confrontarmos as discussões com os dados das aprendizagens dos estudantes no que se refere à leitura e a escrita.

Antes da apresentação das categorias e da discussão dos dados, considera-se importante uma breve retomada conceitual dos termos práticas e eventos de letramento, que dentre as mais diversas discussões e interpretações, como Kleiman (1995), Barton (1991), Barton e Hamilton (2000), Jung (2003), serão consideradas as discussões apresentadas por Soares (2003) que pautada em Heath (1992, 1993) concebe eventos de letramento enquanto as mais diversas situações e interações em que a língua escrita é integrada. Já para as práticas de letramento, pauta-se em Street (1995) e compreende enquanto os comportamentos exercidos pelos sujeitos nos eventos. É nessa perspectiva de interação e ação entre os mais diversos suportes escritos que fazem parte do cotidiano das famílias que a discussão será direcionada.

As concepções dos professores corroboram com as discussões destacadas na pesquisa e podem ser visualizadas no quadro 1 a seguir.

QUESTÕES	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
A influência das práticas e eventos de letramento vivenciados na família para o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes na escola	Influencia sim na aprendizagem a vivência com práticas de leitura e escrita em casa, porque é como diz o ditado "casa de pai, escola de filho". Se a criança vive com a leitura vai criar o hábito de ler mais rápido.	Quando a criança vivencia situações de leitura e escrita se familiariza e aprende mais rápido.
Escritos do meio doméstico e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento das crianças	Contribuem sim os escritos de casa, porque tudo é o meio. Se a criança vive em meio aos escritos ela aprende com mais facilidade.	Tudo que a criança vê em casa ela aprende. Tanto coisas boas como ruins. Os materiais de leitura e escrita de casa influenciam sim no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Importância da participação e acompanhamento da família para a consolidação da alfabetização e do letramento dos filhos	É de fundamental importância que a família acompanhe a criança no seu processo escolar. Pai e filho devem andar lado a lado para que a alfabetização e o letramento aconteçam.	Quando a família participa e acompanha dá continuidade aos ensinamentos de escola e facilita a aprendizagem.
Diferença na aprendizagem dos estudantes que contam com o acompanhamento e incentivo dos pais	[...] quando o aluno é acompanhado e incentivado pelos pais em casa ele aprende com mais facilidade, fica mais desenvolvido [...] se destaca, né?	Os alunos que são acompanhados e incentivados em pelos pais são mais organizado e preocupados com a escola, além disso, apresentam maior desenvolvimento na leitura e escrita. Isso é visível por todos.

Quadro 1: Concepções dos professores sobre as vivências letradas na familiar e influência na aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes **– Fonte:** Dados obtidos na pesquisa

Conforme visualizado no quadro 1, os professores defendem a participação, envolvimento e acompanhamento da família como relevantes para a compreensão do sistema de escrita pelas crianças, assim como a vivência e interação com os diversos escritos no meio doméstico. Concebem como grandes influentes para o processo de familiarização com os escritos, para a construção do hábito de ler e, consequentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre esta concepção defendida pelos professores, Galvão (2003, p. 130) ao discutir os dados do Inaf/2001, revela que:

> [...] o contato com materiais de leitura diversas desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo; por outro lado, essa correlação não pode ser tomada de maneira absoluta.

Assim, a autora deixa claro que, apesar de serem fatores reveladores para o sucesso da aprendizagem escolar e para o nível de letramento, não podem ser tomados como indicador absoluto, pois os dados aqui discutidos e analisados reafirmam a discussão apresentada por Purcell-Gates (2004), por demonstrarem que quanto maiores os números de materiais escritos no contexto da família, maiores, também, são as possibilidades dos estudantes se apropriarem do processo de construção da escrita.

No que se referem às vivências em práticas e eventos de letramento das crianças no cotidiano familiar, as professoras também confirmam forte relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos desenvolvidos por Joly (1999) corroboram com a concepção das professoras ao ilustrar que os diferentes níveis e ritmos das crianças para aquisição da leitura e da escrita podem ser melhor explicados a partir de suas diferentes interações familiares com o texto escrito.

Rojo (1995) ilustra muito bem a discussão apresentada por Joly (1999), assim como as concepções apresentadas pelas professoras ao revelar que o desenvolvimento do processo de letramento da criança depende da presença, em seu cotidiano, de prática de leitura e de escrita e suas diferentes participações e interações.

O acompanhamento da família no processo de construção e consolidação da alfabetização e do letramento dos filhos e/ou responsáveis representa para os professores fortes fatores de influencia. Para o professor 1, “Pai e filho devem andar lado a lado para que a alfabetização e o letramento aconteçam”. Enquanto a professora 2 revela que quando há o acompanhamento e participação direta da família há uma “[...] continuidade aos ensinamentos de escola e facilita a aprendizagem”. Apesar de os dados da pesquisa constatarem tais afirmações, é bom lembrar as

reflexões de Terzy (2004), ao elucidar o trabalho de Heath (1982, 1982) quando sugere que não se deve esperar que a comunidade altere sua orientação para adequá-la a escola, mas o contrário.

A diferença no desempenho das crianças que são acompanhadas e incentivadas pelos pais e/ou responsáveis é também amplamente notável pelos professores. Para o professor 2, o reflexo desse acompanhamento da família é visível para todos, pois os estudantes ficam "[...] mais organizados e preocupados com a escola, além disso, apresentam maior desenvolvimento na leitura e escrita".

As concepções das famílias confirmam as discussões até aqui apresentadas, por ratificarem que é fundamentalmente importante para a criança ter em casa práticas que representem a continuidade da escola, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

FAMÍLIAS	**QUESTÕES**	
	Escritos do meio doméstico e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento das crianças	**Importância da participação e acompanhamento da família para a consolidação da alfabetização e do letramento dos filhos**
Família 1	Os materiais escritos ajudam sim, mas se os pais buscarem meios para que as crianças se apropriem. Só os materiais por si só não vão ajudar muito não.	[...] a mãe precisa verificar as atividades, ajudar no que for preciso, incentivar e estar sempre em parceria com a escola.
Família 2	Os materiais escritos de casa ajudam muito na aprendizagem das crianças. Meu menino mesmo, ele adora manusear, ler os manuais, os cupons fiscais, os rótulos, os anúncios e isso ajuda muito na leitura dele	Só a escola não resolve. Os pais têm que ajudar também. Eu não abro mão de contribuir com a educação dos meus filhos.
Família 3	Eu acho que quanto mais os meninos tiverem leitura pra ler, mais eles vão aprender.	Eu incentivo muito meu filho dando o meu exemplo [...] as dificuldades que eu passo por não saber ler. [...] Eu todo dia pergunto se tem tarefa, boto pra ele fazer, olho o caderno, fico elogiano [...] eu acompanho mesmo sem saber nada.
Família 4	Minha filha aprendeu ler com as historinhas: Rapunzel, Chapeuzinho vermelho. Ela lia, escrevia e reescrevia.	Se deixar a educação do filho só na responsabilidade da escola e a família não ajudar, não participar fica difícil. A família tem que contribuir sim. Assim com certeza a aprendizagem da leitura e da escrita acontece mais rapidamente.
Família 5	Eu acho que os materiais escritos são importantes para a criança aprender.	Sem o incentivo dos pais as crianças não conseguem aprender com facilidade. Tem criança que não gosta de ir à escola e os pais têm que incentivar.
Família 6	Cada leitura que a criança vê e se envolve, ajuda muito na aprendizagem.	Não só a escola tem a missão de alfabetizar [...] os pais também tem que ajudar, tem que participar.

Quadro 2: Concepções das famílias sobre as vivências letradas da criança em casa e a influência na aprendizagem da leitura e escrita – **Fonte:** Dados obtidos na pesquisa

Pelas concepções apresentadas no quadro, as famílias elucidam a grande importância da contribuição dos escritos no seu cotidiano para a conquista da alfabetização e do letramento das crianças. A família 1 revela que para além dos escritos no cenário familiar é necessário e importante "[...] os pais buscarem meios para que as crianças se apropriem". Essa interação pode acontecer de muitas formas, pois como as apresentadas por Espíndola e Souza (2011),

Heath (1982, 1983), dentre outras pesquisas que apresentam proposições de maior interação da família com as práticas e eventos de letramento a fim de fortalecer a aprendizagem das crianças. Sobre essa discussão, Terzy (2004), ao refletir sobre diferentes pesquisas com esse foco, revela que um ambiente rico em eventos de letramento pode promover em maior sucesso no desenvolvimento da leitura, pois desde cedo leva a criança a ter comportamento leitor. Para ilustrar a reflexão da autora, a família 2 utiliza o exemplo do filho para definir a sua posição em favor das interações com os eventos e práticas de letramento no cotidiano domiciliar ao relatar: "Meu menino mesmo, ele adora manusear, ler os manuais, os cupons fiscais, os rótulos, os anúncios e isso ajuda muito na leitura dele". Nesta mesma concepção a família 4 anuncia sua crença nos escritos, especialmente os contos, as historinhas ao relatar "Minha filha aprendeu ler com as historinhas: Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho. Ela lia, escrevia e reescrevia". Sobre a importância das histórias infantis, Lahire (1997) contribui:

> Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita [...] isso significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas (LAHIRE, 1997, p. 20).

Além de reconhecerem a ampla função dos diversos gêneros escritos para o sucesso escolar das crianças, as famílias também defendem como fundamental a participação e acompanhamento dos pais/responsáveis para a consolidação da alfabetização e do letramento dos filhos. A família 1 destaca a necessidade da "[...] parceria com a escola" e para isso os pais e/ou responsáveis devem "[...] verificar as atividades e ajudar no que for preciso". Mesmo sem o domínio da leitura e da escrita a família 3 revela tentar contribuir. Para ela, o maior incentivo é dar o seu exemplo, falar das suas dificuldades por não saber ler e escrever e, dentro das suas limitações, também busca contribuir e acompanhar. Nas suas narrativas relata: "Eu todo dia pergunto se tem tarefa, boto pra ele fazer, olho o caderno, fico elogiano [...] eu acompanho mesmo sem saber nada".

A família 6 apresenta uma concepção ampla do papel da família, inserindo-a como também responsável pela alfabetização das crianças. Revela que os pais precisam ajudar e participar decisivamente das ações escolares e do processo de aprendizagem dos filhos. Nas suas palavras, acredita que "Não só a escola tem a missão de alfabetizar [...]".

Observa-se que de acordo às narrativas dos diferentes segmentos aqui apresentados, todos acreditam e defendem a relevância das interações das crianças com os diferentes gêneros escritos, com as diferentes práticas e eventos de letramento para fortalecer a compreensão sobre o sistema de leitura e escrita das crianças, assim como defendem a participação e acompanhamento efetivo das famílias como fortes indicadores para a aprendizagem dos estudantes. Todas essas ideias apresentadas são reafirmadas por diversas pesquisas já discutidas anteriormente, mas também questionadas por algumas outras, não caracterizando em um consenso. Para maior sustentação e respaldo, os dados serão agora confrontados com as aprendizagens construídas pelos estudantes mapeadas no transcorrer das observações.

Diálogos Finais

A pesquisa revelou, a partir das narrativas dos diferentes segmentos pesquisados (professores e famílias), que todos acreditam e defendem a relevância das interações das crianças com os diferentes gêneros escritos, com as diferentes práticas e eventos de letramento para fortalecer a compreensão sobre o sistema de leitura e escrita das crianças, assim como

defendem a participação e acompanhamento efetivo das famílias como fortes indicadores para a aprendizagem dos estudantes, sendo estas legitimadas pelas análises do desempenho dos estudantes nestas diferentes realidades.

Os dados apresentam indicadores diretos que fazem inferir que as mais diversas práticas de leitura e escrita promovidas pela família contribuem efetivamente para a criança não apenas compreender a tecnologia da escrita, mas também despertar o interesse pela leitura. A participação dos pais ou responsáveis nessas atividades cotidianas é fundamental, pois como defende Purcell-Gates (2004), o processo de construção da escrita pode acontecer também em outros espaços fora da sala de aula, principalmente, no contexto familiar com as inúmeras interações promovidas com os escritos.

Para além da influencia na aprendizagem da escrita, a participação da família e a diversidade de materiais escritos são também fatores relevantes para o nível de fluência e compreensão leitora. Os dados do estudo revelam que quanto maiores às vivências de letramento no contexto doméstico, maiores são as possibilidades de fluência na leitura e compreensão das crianças.

Assim a pesquisa aponta indicadores diretos que fazem refletir que a família tem forte influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente, no que se refere ao processo de aquisição e apropriação da leitura e da escrita.

É na família que se estabelecem relações necessárias aos comportamentos que podem influenciar nos destinos escolares das crianças. Porém, os estudos apontam que mesmo a família sendo uma importante promotora de letramento, existem outras instâncias que também contribuem de forma significativa para as práticas sociais de leitura e escrita.

A escola, apesar das limitações no que se referem às práticas alfabetizadoras e a aproximação com as práticas cotidianas de uso social de leitura e escrita, não pode ser desconsiderada como importante veículo para a constituição da tecnologia e práticas de leitura e escrita dos estudantes pesquisados. Porém, apesar de a escola ser considerada como importante agência de letramento, os resultados revelam que em alguns aspectos as práticas de leitura e escrita são influenciadas também por outras agências sociais que não são a escola.

Referências

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Blackwell: Oxford & Cambridge USA, 1991.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 2000.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Maria Marques. **Mães, Crianças e Livros**: investigando práticas de letramento em meios populares. 34. Reunião Anual ANPED. GT. 10. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2011.

GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: _____. **Language and Society**. v. 11, 1982. p. 49-76.

_____. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 1983.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional:** um diagnóstico de inclusão social pela educação – primeiros resultados. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2001.

JOLY, Maria Cristina R. A. Leitura: o que sabemos, o que precisamos saber (influência da família na alfabetização). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas: Alínea, 1999. p. 23-35.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe, 2003. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15 – 61.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

PURCEL-GATES, Victória. Alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, A. et al. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian. **Social Literacies**. Edinburg: Pearson, 1995.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras 1995. p. 91-117.

_____. O letramento em suas várias dimensões. In: Seminário Temático: **Letramento e Alfabetização**. Pradem – Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 9-28.

“LUGAR DE NUVEM É ESTAR EM CENA TAMBÉM NA AULA”

Tânia Villarroel Andrade[1]

Uma nuvem dentro de uma caixa? Paradoxo. Alusão crítica para se pensar no absurdo. O que se pode por dentro de uma caixa, em contenção, sob domínio, conservado e arquivado? Luz do sol, chuva, orvalho? Não. Ferro velho, minerais, um animal em decomposição? Sim. Mas nuvem não dá. Como a alma, ela é inaprisionável.
Roberto Gambini

Só as nuvens choram para além dos olhos. Molham a terra, evaporam, condensam, precipitam e voltam a chorar. São responsáveis pela transmutação dos estados. Estados emocionais que não *são*, mas *estão* cheios de intensidades.

Ser docente e artista, com tudo o que o olhar de um mestre deve incluir como teores afetivos, para mim é entrar em estado de nuvem. Ser capaz de verter lágrimas tanto de tristeza como de alegria. Colocar-se em jogo, sem medo do erro ou ridículo demolindo suas próprias hierarquias. Habitar sua fantasia como verdade poética. Aceitar o elemento improvisacional que a vida traz para manter-se em ressonância com sua própria energia vital.

Ensinar é entrega aos estados impermanentes que podem vir a tornar-se memória, pois jamais saberemos o que permanece ou resiste ao tempo. É estar em cena, em improvisações, correndo riscos emocionais e partilhando dúvidas sobre o caminho a seguir, invadido por algo mais urgente do que o programado em qualquer instante, que podemos transformar um roteiro em algo criativo. Os elementos presentes em aula – sejam estes pessoas, conteúdos, objetos, demandas, atividades, planejamentos, leis ou regras que podem contrariar algumas relações prazerosas, são todos parceiros de cena da possibilidade inusitada da criação. Podem tornar-se escadinhas do riso, do choro, do grito ou do espanto – se assim lhes for permitido pela imaginação e novas negociações que surgem de uma afetividade que está em movimento e se modifica na relação com as pessoas que contribuem para as percepções de um grupo. Todos os imprevistos podem ser fios condutores; *quiprocós* podem trazer outra dimensão de um determinado conteúdo; e às vezes até, iniciativas que resultem num fracasso, podem renascer como uma peripécia de um mestre de cerimônias que, sem pretensões acaba por divertir e ensinar pelo improviso e o faz com tanta alegria que educa sem dar-se conta, pela qualidade transitória da emoção. Transgredindo condicionamentos desnecessários faz brotar um saber sensível que impressiona o corpo e fica gravado na memória com integralidade. Ser educadora para mim não é força, é jeito; é qualidade de toque no olhar: que aqui significa tanto ponto de vista, opinião, como tocante atitude de comunicação, onde um gesto pode trazer a dimensão de ampla história.

A docência é como jogar semente na terra preparada com tudo dentro. Porém, sem água, a fecundação do conhecimento não se dá. Sem afetividade as relações não se consolidam e nem se poetizam, não há espaço para o que é diferente no outro, só o igual no grupo – e assim esterilizamos as relações e, com isso os procedimentos ou atividades perdem todo sentido. A ausência de vínculos é o que compromete as aprendizagens, não a ordem dos conteúdos.

A afetividade é um espaço invariável de instabilidades criado pelas pessoas: não é um conceito. Ser amoroso, disponível e ativo de forma recíproca nada tem a ver com bom

[1] Universidade Estadual de Campinas. Campinas/São Paulo/Brasil. *E-mail:* tanvillarroel@gmail.com.

comportamento, obediência e submissão. Tem a ver com sinceridade nas sensações e honestidade nas atitudes: é uma disposição para intercambiar sem condições prévias e sem burocracias, muito menos hierarquias. Afetividade é toda uma gama de sentimentos que faz parte das aprendizagens de forma intrínseca, é ela que nos move em atitudes e define os vínculos como afastamentos ou aproximações em diversas tonalidades. O ambiente afetivo é um florescer que se faz presente entre seres que antes de corresponderem indicadores de qualquer avaliação, vibram desse nascer junto que vem da criatividade: é um encontro em estado bruto de alma com alma, dado e vivido na fresta da fragilidade, de trocas delicadas, de um lugar sem respostas prontas, que se regenera ao se relacionar com o outro. Não prende suas conquistas em gaiola, pois estar com o outro reflete seus próprios talentos, não é uma ameaça, muito menos competição.

A água é parte da emoção e pulso de vida: gota de alquimia de relações multicoloridas, cheias de tons e sobretons, sustenidos e *degrades* - necessárias não a uma evolução, mas a uma maturidade desejada dos envolvidos no processo. Conhecimento é feito de entregas voluntárias em tempo presente, não obrigatoriedades.

Não posso definir o que faz de uma aula algo que dá certo, mas criar ambiente emocional constitui prioridade para proporcionar uma experiência que transmita segurança para todo e qualquer tipo de mudança de planos inspirando confiança coletiva. Somos referências, não alicerces. Temos como papel mostrar: demonstrando em ações e aceitando nas atitudes, a inexorabilidade da instabilidade, pois ela faz parte da vida mais tempo do que o planejado. Flexibilidade é condição de salubridade, sanidade e de permanência de nasceres. Preservação de vida não tem a ver com moralidade, mas com diversidade de procederes, reações e inter-relações entre os seres envolvidos num determinado ambiente, que se propõe como pedagógico. É na relação que se nasce, nos espaços entre as variações de comportamento e nas variantes das escolhas. Garantir espaço para toda e qualquer manifestação de criatividade e inventividade é o nosso papel e não a manutenção de condicionamentos. Ninguém cria vínculos se não se sente minimamente aceito ou acolhido em algo. O negar pode fazer parte da afetividade, mas a intransigência não estabelece trocas energéticas – é equivalente a um bloqueio, onde nada passa e nem modifica. Só cristaliza, isola e encapsula de forma categórica.

Para a atriz, estar em cena é estar pronta e disponível, porém, sempre para fantasiar. Fazer pactos ficcionais, sem consequências aparentes, só criativas. Criar na arte é organizar sem preocupação com o que os outros pensam de nós; meu objetivo é entrar em contato com meus próprios limites emocionais - não penso em agradar ninguém enquanto crio, estou em devaneio. Já para a relação pedagógica, existe um produto e algo se modifica no ato de confiança que vem de um contexto desfavorável. Não ter resposta, pode fazer uma tentativa diferente nascer, mas isso não é condição prévia. Porém não estamos separados dentro de nós: esse é um dos pontos que me unem como atriz e educadora, pois me condenso como uma só energia. Ambas quando improvisam não tem respostas prontas, apenas um fio condutor ou uma regra de jogo. Por que a educadora deveria abrir mão da atriz em sala de aula?

Criatividade não se move por certezas e sim por imprevisibilidades vindouras, ainda não configuradas que nos desenvolvem exatamente em nossos pontos de vulnerabilidade. Confiança move-se dentro de um campo sutil: está para além das aparências. Não falo de confiança dita da boca para fora, mas da que é combinada no silêncio. Decisões tomadas sem julgamentos e que se nutrem do próprio movimento das ações e assim emergem como atitudes compartilhadas, decididas no instante.

É preciso estar aberto a amplo estado de vazio em sala de aula. Aceitar que a resposta disponível dentro de nós no processo é a única resposta que podemos dar naquele instante. Ter a imediata generosidade de abrir-se a um caminho inverso que é criado exatamente ali: não se trata de nenhuma habilidade em especial ou extraordinária, ela pode ser desenvolvida por toda

e qualquer pessoa - se trata de interpretar com prontidão os próprios sentimentos, fazendo-os conversar com interesses do contexto, aqui e agora.

Ser capaz de lançar-se à interrupção do cotidiano, mesmo com objetivos traçados. Interrupção não como pausa ordinária, mas como nascimento de energia extracotidiana. Estar em cena: nem mais para direita ou para esquerda, nem mais para cima ou para baixo, num lugar bem dentro de si - mas que também não era no meio de nada, pois é feito de energia que permanece na totalidade apesar de todas as intempéries. Essa energia nos faz uno, não sentimos que abrimos mão do que somos para ser algo que nos contraria. É na adversidade que encontramos a parte que mais importa para nós, a dificuldade traz o essencial se baixamos o nível de exigência – não com o outro, mas com nós mesmos. O planejamento é um mapa que contém pistas do tesouro, não verdades: ele é autorização para o lúdico. A manifestação do mental em linguagem deveria permitir espaço para as dissonâncias, não engessar procedimentos.

Estar em zona de magnetismo, onde as forças não atuam: não somente é possível *estar* com todos os meus sonhos, mas eu posso *ser* nuvem e estar entregue para algo surja. Não se trata de ser atriz *ou* professora: é ser palhaça *e* educadora. É como na vida, não é preciso abrir mão de ser nuvem em nenhum lugar que se vá: aliás, isso não é possível, portanto não deveria ser um objetivo da escolarização/profissionalização de ninguém. Este é um princípio de aniquilamento da personalidade e do mutilar das qualidades que poderiam ser desenvolvidas em cada vocação. No afã de moldar, sob qualquer argumento, a escolarização/profissionalização está abrindo mão do que há de melhor em cada um – tanto adultos como jovens, alunos (as) ou professores (as).

O corpo não é uno sem um órgão ou parte dele, a vida pulsa na integridade. A autenticidade passa por todas as experiências vivenciadas. Não abro mão de mim: porque sem coerência ou legitimidade de ações, não há autenticidade e tampouco posso estar com o outro, pois abri mão de mim, que é o mais importante, porque condição para vínculos. Isso passa, em princípio, por perceber-se como um só corpo com infinitas camadas e sensações. É incluir, não corrigir – valorizando saberes.

O estado de nuvem pode nos auxiliar em diluir a ideia de que fechar a porta de uma sala de aula e cumprir o planejamento dentro do tempo esperado garante a eficiência da comunicação que um docente pensou a priori numa experiência que deveria ser compartilhada e não imposta. Lidamos com pessoas, não máquinas. Para as pessoas existem vários tempos, não só o do relógio. As emoções são encurraladas, negadas e ignoradas na maior parte das vezes. Não há tempo, nem espaço para dar vazão a elas se passamos a considerar a aula um espaço para cumprir metas em lugar de estabelecer relações.

Ambientes escolares defendem generalizações humanas através da medicalização ou do uso de termos que designam qualquer comportamento que afeta a rotina como síndromes ou doenças. A aprendizagem está exilada do erro ou não pode arranjar nenhuma brecha em novos modos de explicar um acontecimento: isso mata a relação pedagógica e toda sua possibilidade criativa. É recorrente que em espaços educacionais ainda tenhamos que enfrentar muitos preconceitos. O próprio discurso da segurança ou de formar para o futuro já justifica muitas imposições desnecessárias para moldar o comportamento: a meta é a esterilização dos sentires, esvaziando qualquer tentativa de expressão dos envolvidos (as) – refiro-me sempre a alunos (as) e professores (as); pois tem que consolar-se com um ideal de normalidade impossível de alcançar. O espaço para o erro tem sido deslocado para falsos propósitos de preservação das relações, como por exemplo, o modismo e exagero do *bullying* - visto que passam a ser argumentados em prol do controle, principalmente corporal.

Sem espaço para sombras, ninguém corresponde ao cotidiano. Resultado: insatisfação, adoecimento e frustrações. Respostas insuficientes não para conteúdos programados, mas conteúdos emocionais congestionados - que bloqueiam o curso das relações e, por

consequência, o programa do calendário. Seria simples se fosse uma questão funcional, máquinas resolveriam. O que adoece os ambientes pedagógicos é a mesma força que faz com que os docentes não possam deixar de existir: é a afetividade.

Considerando que admitir que ambas as partes possam ter bloqueios em diferentes momentos, tanto alunos (as) como professores (as), a relação de poder pode se desfazer - nasce então uma relação onde papéis são atribuídos, mas sem necessidade de hierarquias ou autoritarismos. Para isso é preciso sair dos automatismos, duvidar dos procedimentos ou regras e não querer impor fórmulas de sucesso: improvisar entre as nuvens. Aprendizagens não ocorrem na linearidade, mas no entre das ações e das relações.

Se isto está interiorizado, assimilado e incluído em nossas personalidades e processos de amadurecimento, o fracasso não será erro, será parte dos ingredientes para poder estar em relação com os próprios sentimentos e suas variantes e variações. O olhar humano virá primeiro do que aquele que serve aos resultados. Gastaremos mais energia em observar como passamos pelos processos do que duvidando das habilidades de todos (as) e entre todos (as) com desculpas avaliativas.

A humildade não ocupará um espaço a mais de uma aula ou não significará uma habilidade sobrenatural a ser atingida. A ideia de encontro de dissonâncias em busca de uma só vibração será mais importante que homogeneizar reações. E não será uma vergonha ou constrangimento admitir ignorância - nem de um lado como de outro - visto que a partilha será a prática de multiplicar energias e relações afetivas. Enquanto não for aberta a possibilidade de discordância como prática de afetividade e escolha de partilha, nenhum método ou didática terá vida.

Tudo muito poético, mas dá mais trabalho. Não porque seja realmente trabalhoso, mas porque é como um músculo que nunca usamos – em princípio causa incômodo, mas com o tempo, o corpo percebe que o que existia antes era uma sobrecarga, pois os trabalhos eram centralizados e não compartilhados. Quando dividimos e delegamos talentos, todos podem entrar em contato com seu poder de criação, que está fora da lógica de poder, porque cada um cria e contribui de forma diferente. Todos são valorizados, pois cada um tem um timbre de expressão, um jeito de compreender o contexto e uma forma de solucionar conflitos. Com tempo para entrar em contato com eles é possível um posicionamento confortável, mesmo que nem sempre concordante com o grupo. Relações quando ganham vida, aceleram o processo de aprendizagem; ganhamos tempo porque compreendemos o sentido de um movimento que passa a ser não só individual, mas coletivo. É por aí que começa a sustentabilidade: no equilíbrio de forças emocionais, onde nuvem é pista, não verdade. O caminho está sempre por ser feito: a água é um elemento que está sempre em trânsito numa nuvem. A emoção veicula, não soluciona, não é regida pelas normas da eficiência.

Referências

GAMBINI, R. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 149-159, ago. 2010.

LARROSA, J. **A pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1963.

PROCESSO DE CRIAÇÃO: LEITURAS DO (IM)POSSÍVEL

Tânia Villarroel Andrade[1]

Criar não é ler, ler é processo inverso a criar, mas não complementar. Se para ler você organiza linearidades, quando existe criação, ao condensarmos sentires, disparamos linearidades para amplificar sensações. Criar é possível em todo e qualquer tempo e lugar. Somente quando afetamos nossos processos orgânicos a ponto de acelerar percepções estamos falando de arte - porém o belo está presente também no cotidiano, só que não de forma intencional. Arte é materializadora de criações com cargas emocionais intensificadas. Improvisar é um modo de aceleração.

Improvisar, não é só uma proposta de estrutura ou uma técnica, é um modo de criar. Porém, para além de elaborações teóricas, é um jeito de ver a arte e a vida. O cotidiano faz parte da vida, mas para o artista, ambas pulsam juntas e são camadas do universo sensível capazes de conviver entre elas. Tudo que passa pelo processo de vida e que emociona, tocando o coração e chamando a alma para dançar, manifesta criação fora ou dentro dos palcos, corpos, telas ou instrumentos. Processo criativo independe de preferências pessoais ou afeições morais: é vitalidade manifesta com todas as contradições; são potencialidades que necessitam de vazão. Quando estas alcançam o nível máximo, o sublime da Arte se condensa, explode, vibra, conversa, eclode, reverbera – emana vitalidade e a obra se descola do criador.

Improvisação é manifestação criativa, tanto para expectador como para intérprete, pois na criatividade, ambos formam uma só força vital quando se encontram no ato da criação compartilhado. A esta sensação, quando cotidiana, chamamos comumente de comunicação, mas na criação, é energia vital, pois os pontos de conexão gerados pela criatividade não são feitos de opiniões coincidentes, mas fazem parte do mesmo campo de vibração que busca a multiplicidade dos significados e das relações.

As variantes e variáveis da composição de uma obra não são obstáculos, são convites e provocação para as mudanças. Passar pela feitura ou jogar outra vez uma mesma cena, em diferentes espaços; ou trabalhar um determinado tema, diversas vezes em variados contextos artísticos, faz com que o essencial do processo criativo apareça. A vitalidade que move a criação emerge das profundezas da urgência do que é legitimo expressar no improviso - e se amplifica no corpo para si, mas com o outro. O corpo do intérprete está em jogo, mas também o corpo todo da obra, todos os elementos estéticos e linguagens estão em atritos poéticos, sobrepondo narrativas para a convergência com a sensação do que se quer manifestar como sensibilidade.

Um aroma pode ser o disparador de uma criação. A ideia superficial que é cultivada é de que as lembranças despertadas por aromas cotidianos seriam suficientes para despertar sensibilidades que se materializam numa obra de arte. No entanto, aromas provindos de óleos essenciais possuem propriedades de expansão do sistema neural, e criam irradiações outras dentro da nossa rede de conexões cotidianas, intensificando sinapses. Iniciam seu percurso pelo sistema límbico – parte do cérebro responsável pelas emoções - o que poderia potencializar a materialização de fenômenos imagéticos sensíveis ligados ao campo da criatividade. Percursos imagéticos nossos que se potencializariam criando novas redes neurais, formando caminhos diferentes do que estamos acostumados, assim aprofundando criações a partir de nossas próprias imagens mais significativas – que, ao gerar algo artístico, retiraria a imagem do nível superficial dando-lhe lugar de merecimento; além do que importância pessoal ou particular,

[1] Universidade Estadual de Campinas. Campinas/São Paulo/Brasil. *E-mail:* tanvillarroel@gmail.com.

provocando múltiplos desdobramentos através de condensações de sensações que carregam em si muitas linearidades possíveis.

Os aromas tornam mais provável a convivência de diversos modelos de narrativas sobrepostas que expressam linguagens para juntas formarem outros significados. O uso de aromaterapia para a criação de materiais artísticos produz livre-associação entre as imagens e as condensa novamente - não como um bloqueio emocional, mas mobilizando o excesso de um determinado conflito com tema intransitável para nós até então – e faz com que a memória reorganize os significados, transmutando traumas ligados ao excesso de linearidade, com a oferta de múltiplos caminhos neurais. É o mesmo que o processo criativo faz quando usa diversas linguagens para se inspirar - porém quando podemos contar com a disponibilidade de novas conexões neurológicas, o processo se acelera e torna-se muito mais orgânico para se relacionar com campos poéticos diversos a uma só vez.

O referido processo de criação iniciou-se com o aroma de bergamota, num modelo de atendimento, que não cria a ideia de hierarquias ou não lida com nenhum modelo de medicalização, porém, em consequência, acaba tendo um fim terapêutico. Foi criado por mim para atender a necessidade de pessoas em não se sentirem anormais perante padrões instituídos sem muito critério; ou vítimas de alguma patologia de qualquer ordem sem lógica - para poderem se entregar a uma prática terapêutica criativa. A "Aromaterapia na teatralidade" é um sistema que associa aromas com materiais artísticos – imagens, personagens, filmes, músicas e movimentos corporais - e se vale também do tarot como instrumento literário que acessa histórias arquetípicas.

Convidei uma cliente que já atendia há algum tempo para experienciar um sequestro poético – que seria assessorado por uma acompanhante – que seria motorista do encontro e tocaria bongô enquanto eu cantava. A atmosfera da experiência seria criada pelo aroma. O sequestro era para um destino desconhecido para a sequestrada: o parque Ibirapuera. Li poemas, cantamos em roda e fizemos música – tudo escolhido segundo a vibração poética deste aroma.

A Bergamota é um cítrico da família das rutáceas – palavra que significa liberdade. É um aroma capaz de arrastar para fora do corpo toxinas, regular pH dos sistemas internos e equilibrar a elaboração do açúcar no organismo – trazendo alegria. É um aroma excessivamente solar, tanto que a exposição ao sol quando sobre a pele provoca sérias queimaduras.

Relaciono este aroma com a peça "Romeu e Julieta" - de William Shakespeare – e com seus personagens protagonistas; por conta da possibilidade de deliberação de bloqueios emocionais relacionados com o excesso de idealização de parceiros românticos, que costumam resultar em frustrações amorosas sem tantas razões palpáveis ou diretas. A frustração vem de alguma atitude platônica, e provem de algo que, frequentemente, nem chega a se configurar.

O limoneno, outro componente da Bergamota, dá movimento às combinações moleculares, por isso evapora rápido - tem alta volatibilidade, trazendo leveza. Este aroma é indicado para tratar paixões mal resolvidas que caíram numa eterna nostalgia de um mundo imaginário sem desenlace.

Enquanto o processo criativo dentro do atendimento era disparado pelo aroma o contato com o inusitado foi dilatando a característica orgânica das conexões que se fazem na criação. As conexões não são lineares e tampouco mentais, são intuitivas e sensoriais. Sensibilidades que se multiplicam em imagens e de forma nem um pouco definitiva, porém tem uma intencionalidade clara. Os óleos essenciais intensificam tudo que poderia acontecer num tempo maior de trabalho.

Como, em processo, já não sabia separar o que disparava o quê. Se o texto, se as imagens que eu queria viver com a mesma intensidade das que estavam presentes no texto, se as sensações inusitadas que talvez eu vivenciasse ou mediasse - para que alguém pudesse vivenciar o que eu jamais imaginei proporcionar; ou se como quando estudo um aroma, tudo compunha

uma atmosfera onde as diversas linguagens que eu gosto podiam conversar sem precisarem concordar entre si.

O aroma era intercessor disparador, mas todos os materiais poéticos usados e os elementos que compunham a cena também, tal como meus parceiros e parceiras de processo criativo - tanto quem fez o laboratório de sensibilidades no parque, como o público que me assistiu na cena que criei depois - a partir de um universo de sensações que vivenciei de forma rizomática e plena de interelações.

> "O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas [...] mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. [...] sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê." (DELEUZE 1992, p. 160).

De fato, para improvisar ou interpretar, nunca estamos sozinhos. Lançar-se ao desconhecido, considerando o inusitado como componente da cena, potencializa o conteúdo de uma *performance*. Na improvisação temos roteiro, não planejamento. No criar improvisando as ações poéticas são mais importantes que o cumprimento de uma sequência de movimentos que compõem uma só linearidade. Criar não se encerra, mas está centrado na intencionalidade do artista.

Ao criar a cena, algumas imagens difusas me vieram à cabeça: uma noiva, um *bouquet*, uma escada. Também sentia que precisava cantar ao subir a escada. Isso era tudo que eu sabia. Resolvi incluir alguns dos materiais artísticos que foram usados no Parque Ibirapuera: O poema de Fernando Pessoa e o trecho da peça "Romeu e Julieta" na boca da noiva antes de jogar o *bouquet*. Sabia que queria que me jogassem arroz e que na escada algumas palavras poderiam ser convidativas para o universo da cena. Gizes também ficaram disponíveis para quem quisesse interagir com o espaço, caso quisessem escrever algo que tivesse a ver com suas sensações.

Apresentar a cena mais de uma vez e em diferentes espaços, para diferentes públicos aprofundou as associações que fazia no contato com as linguagens no ato da criação, inclusive a aromaterapia. Repetir a improvisação mantendo a maior parte dos elementos da cena e variando o espaço cênico também me trouxe percepções na relação entre as linguagens. Elaborar um material artístico e levar a sério um processo criativo ativou uma compreensão mais profunda tanto de como a criação se dá para mim quanto de como posso mapear as propriedades poéticas de um óleo essencial e como elas se interlaçam com a parte terapêutica de suas propriedades.

A improvisação transformou um disparador – o aroma – em diversos intercessores que insinuavam por imagens. Uma noiva, um rio, uma escada. Uma noiva sem noivo. Uma noiva que canta. A trilha sonora da cena era feita com o canto e com as latas de cerveja amarradas na cintura da noiva – e isso causava um ruído na cena por ser possível percebê-la como carro de recém-casados ou um barulho de rio que escolhe onde quer passar, ao mesmo tempo. A noiva subia a escada; e nesse movimento ambas também podiam ser rio, juntas. A noiva, ao passar recebia punhados de arroz pelo corpo, jogado pelos convidados – os espectadores - um arroz com potencia também de rio. Barulhinho de rio, também sensação rio vivida pela atriz.

A experiência de dilatar o sensorial e não permitir que o sentido da visão tiranize o próprio corpo para vivenciar com mais intensidade possível os outros sentidos, principalmente, pele e olfato, fazia nascer uma noiva vendada com seu próprio véu e sem arrastar grinalda – o que eram arrastadas eram as latas. Vendar-se era aproximação: uma mulher vendada entre o público era ato de confiança, não era ameaçadora para os participantes- convidava para a interação. Para criar sem que a intensidade morresse e a continuidade se desse de forma orgânica, era preciso arriscar. Sair da zona de conforto para experimentar em tempo real dilatações do corpo como um todo.

> É interessante encontrar situações inusitadas aonde é possível você se arriscar, se lançar pra que essa entidade obra de arte desça. [...] É como um fluxo, por isso esse fluxo, essa coisa da entidade, é uma coisa que completa no outro, no olhar de quem vê, no espectador – e cada um ter a noção da obra completamente diferente do outro, ou seja, uma obra aberta. (GUIMARAES, 2001, s/p).

A improvisação como processo de criação que se verticaliza por si só e no seu fazer, passou a constituir um ato de coragem e de aprofundar a intimidade que o inusitado pedia. Uma criação pode nascer de uma regra, de um aroma, de um figurino, mas ela precisa ter uma estratégia de sobrevivência. Neste caso, era a escolha de espaços diferentes – isso já desloca as sensações corporais e a relação com o público. É uma escolha de risco que mantém os outros elementos para identificar o que ficou de emoção em estado bruto. Manter uma variação também pode auxiliar a identificar os intercessores de uma criação artística.

O que em um espaço foi dado por subir uma escada, em outro foi potencializado num banco em forma de "s": um aroma volátil como a bergamota pode agir de maneira diferente em cada corpo humano e em cada corpo no espaço. O que em um pode ser percebido numa sensação corporal de baixo para cima no ar e de forma bem sutil, em outras circunstâncias espaciais pode se manifestar como um sentimento de festa, de pessoas que celebram uma união e jogam arrozes de baixo para cima. Ambas as descrições conectam com a volatilidade característica do aroma, no entanto, de formas absolutamente diversas. É de se considerar que se uma propriedade é vivenciada e descrita de forma diferente, um aroma com princípios orgânicos, se comportará nos corpos de forma previsível, mas nunca definitiva ou encerrando um único significado.

Dar corpo e vida a uma improvisação pode amplificar o contato com a propriedade dos aromas, no que toca nossa alma em território intraduzível. O aroma acaba por criar intercessões com nosso repertório de imagens sim, mas principalmente em como podemos nos deslocar nós mesmos de nossos sentires e sairmos dos automatismos das nossas ações, criando cenas, mas também vínculos mais afetivos com tudo que nos rodeia.

> Não era cheiro, não era som, não eram as superfícies das coisas. Era o movimento. [...] Dentro de mim não havia eu. Não havia nem mesmo um dentro de mim. Eu era apenas rastro e movimento. (GUIMARAES, 2001, s/p).

Jogar em cena com os diferentes elementos presentes – inclusive um aroma - intensificando a criação lúdica pelo improviso do inusitado ou acidente, sem a busca de definições ou símbolos, mas condensações – onde linearidades propagam diversas narrativas, onde incerteza não vira insegurança, mas criatividade. Não sou mais ser, nem coisa: sou um estado de poesia, atriz desdobrando-se e aceitando o inacabamento próprio do humano e potencializando as indefinições criadoras dos artistas.

Referências

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

Site

GUIMARAES, C. **Histórias do não ver**. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/livro/historias-do-nao-ver-2/>. Acesso em 07 de maio de 2016.

BRASIL E PERU NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NO DIÁLOGO ENTRE COLETIVOS DOCENTES

Mairce da Silva Araújo[1]
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais[2]
Ruttyê Silva de Abreu[3]

Caminante, no hay camino,
se hace camino al na dar
Antonio Machado

Com os versos do poeta sevilhano Antonio Machado trazemos ao diálogo algumas ações investigativo-formativas produzidas no interior de um coletivo de docente nomeado "Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita" (REDEALE).

Inserido na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), tal coletivo desenvolve atividades que envolvem pesquisa, extensão e ensino, com desdobramentos no México e no Peru. Dois propósitos maiores nos movem no Redeale: compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógica a partir das relações de interação e interlocução entre docentes, em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina.

Nesse artigo trazemos parte de nossos movimentos nos quais pretendemos estreitar e ampliar laços e ações colaborativas nos países já mencionados, enfocando experiências vividas na construção de parceria com o coletivo docente peruano "Red Desenredando nudos".

Rede de docentes que estudam e narram sobre alfabetização, leitura e escrita

A Redeale, coletivo de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita, resultou da articulação entre professores(as) e grupos de pesquisa na FFP/UERJ mobilizados pelo objetivo de compartilhar experiências docentes na educação infantil, na alfabetização e no ensino superior, no ano de 2015.

O impulso para a criação do coletivo veio a partir de nossa participação no "VII Encuentro Iberoamericano de Coletivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigacion e Innovación desde su Escuela y Comunidad", que ocorreu em Cajamarca- Peru, em julho de 2014. Após o encontro, a partir de uma proposta do professor peruano Sabino Abanto Abanto, coordenador, junto Maria Isabel Gutiérrez Chaves, do coletivo docente "Red Desenredando nudos", seguimos em contato com a rede de Cajamarca, via *Skype*, através de encontros mensais, com duração de cerca de três horas cada, construindo um intenso diálogo que tem se nutrido do desejo coletivo de compartilhar experiências docentes, com vistas a fortalecer a luta por uma escola popular emancipadora na América Latina.

Nos guia uma concepção de formação que busca romper com um modelo de racionalidade técnica aplicativo de pensar e fazer a formação docente inicial e continuada. Concepção essa que vê os/as professores/as como meros/as aplicadores/as de conhecimentos e práticas

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* mairce@hotmail.com.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* jacquelinemorais@hotmail.com.
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* ruttye@gmail.com.

definidos/as nos gabinetes das secretarias de educação, dentro dos muros da universidade, nos espaços acadêmicos, portanto, ao largo da escola e da comunidade sem reconhecer a natureza autoral e produtiva da prática docente.

Em diálogos entre Universidade e Escola Básica, que caracteriza nas ações investigativas dentro da universidade, temos aprendido a reconhecer "a escola no plural – que emerge desde a cotidianidade dos saberes, dos desejos e das buscas dos que atuam nela" (BERNAL, 2010, p. 2). Narrativas docentes revelam saberes e fazeres pedagógicos construídos e vividos em diferentes tempos e lugares, em boa parte das vezes alimentados em coletivos, indiciando que professores/as se formam em múltiplos espaços e tempos, em movimentos diversos e de natureza complexa, permeados por relações grupais, colaborativas e dialógicas. (ARAUJO E MORAIS, 2016)

O caminho que se constrói na caminhada

> *estamos muy animados de hacer el proyecto juntos, los matices, las diversidades, la cultura los colores serán los ingredientes para esta linda experiencia de creación colectiva*
> (blog "Red de Maestras y Maestros Desenredando Nudos")

Na interlocução entre os coletivos Redeale e "Red Desenredando nudos" fomos construindo caminhos que não estavam previamente desenhados.

A afirmação das professoras peruanas, compartilha o entusiasmo provocado pela experiência. Por outro lado, porém, obstáculos também dificultavam a construção de projetos coletivos. Assim, a distância física Brasil- Peru e a diferença de idioma português-espanhol são desafios que continuamos a enfrentar até hoje.

Compartilhando nossas investigações a partir da escola e da comunidade, muito mais do que métodos ou técnicas pedagógicas, dávamos-nos a conhecer um coletivo a outro coletivo. Compartilhávamos um patrimônio de saber-fazer vivo, incorporado em práticas cotidianas, historicamente e culturamente situadas, provocadora de leituras de mundo singulares, como nos ensina Freire.

Alguns frutos iniciais da caminhada

Dado os limites do presente artigo, trazemos dois projetos compartilhados gerados a parti da caminhada: o Projeto Calendário Patrimonial um Retrato Gonçalense e a Expedição Pedagógica vivida no "III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad", em Huancayo, Peru, no período de 01 a 05 de agosto de 2016.

Projeto Calendário Patrimonial um retrato gonçalense

Em um dos encontros entre os coletivos foi apresentado pelas docentes peruanas um projeto desenvolvido na Escuela Campesina Alternativa que produzira um calendário. Tal projeto, desenvolvido com estudantes na cidade de Cajamarca, Peru, originou a construção de um calendário com contos criados pelas crianças, inspirados nas árvores nativas do Peru. O trabalho além de buscar atender aspectos educacionais, culturais e curriculares, tinha como

finalidade maior o desenvolvimento pessoal e colectivo de crianças, jovens, adultos para que essas possam melhorar as condições de vida e do meio ambiente.



Fig. 1: Calendário da Escola Campesina Alternativa acervo REDEALE

Após apresentação do projeto do Calendário Cultural das crianças de Cajamarca, foi proposto pelas/os colegas peruanas/os desenvolver um trabalho semelhante no Brasil. Incorporando a proposta construímos o projeto "Calendário Patrimonial um Retrato Gonçalense", a ser desenvolvido na Escola Municipal Paulo Macedo do Amaral, por ser esta o local de trabalho de uma das professoras do grupo brasileiro.

O projeto ainda em desenvolvimento envolveu toda escola, tendo produzido alguns trabalhos acadêmicos sobre a experiência. Trazemos aqui apenas um dos cordéis produzidos com as crianças:

FAZENDA COLUBANDÊ

Querido amigo
Quero te dizer
[...]
Antigamente tinha escravidão
E também muita plantação
Era da Catarina Siqueira
Essa grande construção
Fica em São Gonçalo, no bairro Colubandê
Um lugar que considero, muito bom de se viver
Com pessoas legais, divertidas e bonitas
Quando você puder, venha nos ver!
(Cordel Coletivo 3º ano- E. M. Paulo Amaral)

Importante trazer, igualmente, uma das reflexões sobre a experiência elaborada pelo grupo, que confirma para nós a potência da formação que vai se constituindo no movimento coletivo

> A pesquisa e estudos acerca dos patrimônios históricos da cidade de São Gonçalo, a nossa cidade, fez crescer o encantamento e admiração por um lugar que outrora era visto apenas como mais um lugar comum da cidade, sem sequer pensar nos aspectos culturais e históricos que tais patrimônios representavam. Mudança de concepção se dá primeiro em nós, educadoras/pesquisadoras. De forma semelhante também ocorreu com as crianças da Escola Municipal Paulo Macedo Amaral. Tal sentimento que surge com relação a nossa cidade transforma-nos em novos cidadãos

> gonçalenses, cidadãos com uma concepção de pertencimento e de responsabilidade em cuidar e preservar o patrimônio da cidade. (FARIA, CRESPO, LOROSA, 2016, p. 9)

Uma expedição pedagógica em Huancayo, Peru: a formação como viagem

Em verbete elaborado para o "DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente", publicado em cdrom pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Bernal, define Expedição Pedagógica como:

> Movimento de professoras e professores que, por meio de viagens através de caminhos, povoados e cidades, produzem uma mobilização social pela educação, geram encontros e constroem um novo olhar sobre si mesmo e sobre a diversidade de práticas pedagógicas existentes. (BERNAL, 2010, p. 1)

A ideia da Expedição Pedagógica está ligada à origem e ao desenvolvimento do Movimento Pedagógico na Colômbia, durante a década de 80, nos departamentos de Caldas e Guaviare, expandindo-se por toda a America Latina e mantendo-se até nos tempos atuais, a partir da organização de redes e outros coletivos docentes e trazendo contribuições para respostas à questões tais como: "Quem somos hoje como professores?", " Que escola estamos construindo?"

O movimento que nos levou ao "III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad", em Huancayo, Peru, no período de 01 a 05 de agosto de 2016, para vivenciar com o grupo a expedição pedagógica peruana, também foi tomando corpo a partir de encontros entre os coletivos brasileiro e peruano. Um grupo formado por onze integrantes, sendo tres professoras da universidade e nove entre professor/as da escola básica e estudantes de graduação.



Fig. 2: O Redeale na Expedição Pedagógica Peruana acervo REDEALE

Compartilhando com Sá-Chaves que "a formação é uma viagem, a narrativa é a memória dessa jornada" (2014, p. 21) planejamos, cuidadosamente, nossa expedição pedagógica, tanto no sentido material, quanto no sentido de nos prepararmos afetivamente, psicologicamente, quanto intelectualmente, para experiência a ser vivida.

Um relato extraído do diário de campo de uma das participantes antes da viagem e uma reflexão produzida após o retorno, que constam de um artigo produzido para a Revista Magistério da Colômbia, dão a ver parte da riqueza do processo vivido:

> Check-in feito, o que outrora era apenas uma possibilidade distante, vai se tornando uma realidade: será preciso encarar, de fato, o pássaro voador! Muitas emoções e sentimentos se misturam. Para nós moradores/as de São Gonçalo, cidade periférica e com altos índices de pobreza, a hipótese de viajar de avião, simplesmente, nem era levantada: sair do país, descobrir outros mundos, outras culturas, outros povos, outros "outros" (Diário Danusa Tederiche). (ARAUJO, FARIA, CONCEIÇÃO, 2016, p. 4).

> A escrita reflexiva sobre esta jornada tem nos provocado a pensar sobre a potência do encontro com o outro para o nosso próprio processo formativo. Nesse sentido, a experiência provocada pela expedição pedagógica, nos desafiando a construir novos olhares sobre nós mesmos e sobre nossas práticas pedagógicas, a partir dos encontros/confrontos com a diversidade de tantas outras práticas pedagógicas existentes, nos mobiliza para a construção de uma pedagogia outra, inspirada no compromisso ético, estético e político com uma sociedade latino-americana mais justa e democrática. (ARAUJO, FARIA, CONCEIÇÃO, 2016, p. 8)

Tanto uma, quanto outra narrativa, das poucas narrativas reflexivas que conseguimos produzir até agora, nos anima a seguir em frente em nosso propósito de compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógica a partir das relações de interação e interlocução entre docentes, em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina.

Breves apontamentos finais

O diálogo que temos construído entre Brasil e Peru tem confirmado para nós reflexões que afinadas com as perspectivas epistemológicos de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos (conhecimento e emancipação), confirmam que o contexto educacional atual na América Latina é fruto de políticas colonizadoras de tradição eurocêntrica e fortemente alinhadas às necessidades do chamado mercado global.

Indo na contramão das lógicas colonialistas, os coletivos docentes com os quais intercambiamos projetos de investigação e ação, vem assumindo uma postura investigativa a partir do cotidiano da escola e da comunidade. Vivendo a experiência da construção de projetos coletivos, docentes e estudantes têm favorecido a emergência de uma ecología de saberes, como afirma Santos, produzida a partir de questões que atravessam as experiências locais, colocando em confronto projetos globais.

Referências

ARAÚJO, M.; MORAIS, J. Formação Continuada em Redes Latino Americanas: Experiências e Narrativas Docentes no México, Peru e Brasil. Trabalho apresentado no **III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad,** 01-05/08/2016, Peru.

_____. et al. “Um diálogo Peru-Brasil, producimos calendários: uma escuela como expresión de cultura.”. Trabalho apresentado no **III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad**, Huancayo, 01-05/08/2016, Peru.

_____; FARIA, Danusa T. B.; CONCEIÇÃO, Sandra S. P. Diário de Itinerância e uma expedição Pedagógica no Peru: caminhos de processos formativos. Artigo submetido à **Revista Internacional Magisterio**. Disponível em: <http://www.magisterio.com.co/revista/la-escuela-y-la-paz>. Acesso em: 30 ago, 2016.

BERNA, M. P. U. Expedição pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Blog “Red de Maestras y Maestros Desenredando Nudos”. Disponível em: <http://desenredandonudos.jimdo.com>. Acesso em: 10/05/2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1999.

MORAIS, Jacqueline et al. “Red Desenredando nudos - Cajamarca - Perú y Red REDEALE – Río de Janeiro- Brasil: la Producción de Cartas entre Alumnos de Segundo y Quinto Grado Durante el año 2015”. Trabalho apresentado no “**III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad”,** Huancayo, 01-05/08/2016, Peru.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente –** contra o desperdício da experiência. S. Paulo: Cortez, 2000.

A NARRATIVA CLÁSSICA E A TRANSPOSIÇÃO LITERÁRIA

Adriana Pastorello Buim Arena[1]

Introdução

A adaptação, uma das formas de transposição literária, é o processo de transpor uma obra escrita em um determinado gênero para outro, dentro de um mesmo campo semiótico, por exemplo, a linguagem, ou de um campo a outro, como da linguagem verbal para a verbo-visual, como as histórias em quadrinhos. Este artigo tem como objetivo analisar as semelhanças e as diferenças percebidas por uma criança sobre a ilustração do personagem professor entre a versão narrativa de um conto de Machado de Assis, *Conto de Escola*, publicado pela Cosac Naify em 2002, com ilustrações de Nelson Cruz, e o mesmo conto adaptado para quadrinhos por Laerte Silvino, em publicação pela editora Peirópolis na série *Clássicos em HQ*, em 2011.

Para aproximar o jovem leitor aos cânones da literatura, os editores promovem adaptações de edições anteriores ou parte delas. Cada editora elege uma obra fonte (obra de partida) com o objetivo de construir uma nova (obra de chegada). A editora Cosac Naify utilizou como fonte o livro *Contos: uma antologia*, *Volume II*, introdução e notas de John Gledson, publicado pela Companhia das Letras em 1998. A editora Peirópolis usou a obra *Várias Histórias*, de 1896, mas não anuncia o nome da editora que lançou a obra para o público brasileiro. Neste segundo trabalho de transposição, o texto apresentado em quadrinhos permaneceu integral, fato que motivou este estudo investigativo. Além da pesquisa documental, também serão analisados dados de duas entrevistas realizadas com um menino de onze anos, para quem foram apresentados os dois livros, com intervalo de um dia entre a leitura de uma obra e outra. A primeira a ser lida apresenta o texto narrativo e algumas ilustrações e, em seguida, a primeira entrevista foi realizada. Após a segunda leitura, a do texto transformado em quadrinhos, foi feita a entrevista final.

Ao percorrer os escritos críticos e os teóricos que tratam do fenômeno da transposição ou da adaptação de obras literárias, pode-se perceber que o tema não é novo, entretanto a produção acadêmica brasileira sobre os impactos da leitura das adaptações dos clássicos para crianças ainda é tímida.

Textos do século XIX trazem dificuldades ao público infantil do século XXI, mas o recurso de imagens pode ajudar o leitor a dialogar com eles. Esta hipótese será confirmada, quando os dados das entrevistas forem neste artigo analisados.

Efeitos do livro ilustrado e dos quadrinhos no jovem leitor



Figura 01: Arte COLE. Arquivo pessoal ou referência.

[1] Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil. *E-mail*: dricapastorello@gmail.com.

Como já apontado anteriormente, a obra de partida é sempre aquela escolhida pelo escritor, ilustrador ou quadrinista para dela produzir outra em suporte diferente. No caso analisado - *Conto de escola* - não há coincidência entre a obra de partida e a obra original, pois a primeira publicação do referido conto foi em um jornal, o *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro. Posteriormente, o próprio autor Machado de Assis reuniu dezesseis de suas histórias publicadas pelo mesmo jornal no período entre 1884 e 1891 para lançar a coletânea *Várias Histórias* em 1896. Dessa forma, o conto escolhido como obra de partida está no formato narrativo e não possui ilustrações.

Considerar-se-á « ilustração como toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc. » (CAMARGO, 1995, p. 16). Há outras definições possíveis para a palavra *ilustração* quando se a estuda em diversos contextos históricos em que foi inserida, mas devido ao curto espaço deste artigo optou-se por não alongar a discussão que mereceria um artigo exclusivo para este tema.

Em entrevista, o quadrinista Silvino ressaltou a possibilidade de utilizar o texto integral na transposição literária devido à forma como Machado de Assis construiu a narrativa.

> Pelo tamanho do conto, foi possível usar a obra de maneira integral – o que isso significa para você enquanto quadrinista?
> Quando enviei o primeiro projeto, umas cinco páginas do que seria o livro, propus para a editora usarmos o texto integral. Não havia necessidade de adaptar, o texto estava totalmente pronto e não ousaria pôr palavras na boca de Machado. A editora achou ótimo, pois dessa forma as crianças estariam lendo tudo, e não um resumo do que era o conto, e, assim, o acompanhamento dentro da sala de aula seria mais proveitoso; os quadrinhos serviriam como um mero condutor das palavras do autor. (BORGES, 2013, p. 108)

Os quadrinhos, de fato, serviram para conduzir as palavras do autor; não há no trabalho nenhuma adaptação quanto ao texto. No que se refere à narratividade, apenas há cortes nos períodos. Existem balões apenas para as poucas falas existentes no conto. Os demais quadrinhos apresentam o quadro de narração associado à ilustração. Na narrativa ilustrada há mais fluidez no ritmo da narratividade, porque o leitor lê uma parte maior do conto para comparar com a ilustração que acompanha o texto. Nos quadrinhos, essa fluidez de leitura é quebrada pelo processo de enquadramento. Lê-se pouco, e observa-se para cada porção de texto uma nova ilustração. O jogo entre texto verbal e texto visual é mais presente nos quadrinhos e a ilustração revela exatamente o que o diz texto. Segundo Camargo (2016, s/p),

> Se entendemos que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto, então, é preciso reconhecer que a ilustração não tem função isoladamente, mas só em relação a um texto. Não estou me referindo, aqui, ao livro de imagem (sem texto), mas ao livro ilustrado. A relação entre ilustração e texto pode ser denominada coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual. Pode-se entender a coerência intersemiótica como a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Como essa convergência só ocorre nos casos ideais, pode-se falar em três graus de coerência: a convergência, o desvio e a contradição. Avaliar, portanto, a coerência entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, deles se desvia ou os contradiz.

No que se refere à coerência interseminótica, a relação entre texto e ilustração realizada por Silvino e por Nelson Cruz poderiam ser classificadas como uma coerência de convergência, já que ambos optaram por ilustrar o episódio tratado pelo texto verbal respeitando sua sequência e conteúdo. Não se percebe desvio ou contradição.

Embora o ilustrador e o quadrinista tenham escolhido o mesmo tipo de coerência intersemiótica para a realização dos trabalhos de transposição literária, os efeitos provocados pelo estilo e pelo formato de livro ilustrado e de quadrinhos causaram impressões bem diferentes para o jovem leitor, que ao ser questionado sobre as ilustrações revela suas percepções.

O aluno de onze anos experimentou as duas leituras do mesmo texto ambas com estilos de ilustração e composição gráficas diferentes. Confirmou em entrevista a importância da imagem para a compreensão de um texto escrito em 1840. Também revelou seus gostos pessoais quanto ao estilo de ilustração de cada obra.

> P - Ah, tem mais diálogos?
> L – Sim, tem mais informações dá pra saber mais coisas. E com a ilustração que eu vi neste livro... lá no outro tinha uma expressão "um papagaio" mas aí eu vi aqui que era uma pipa. E eu achava que era um papagaio mesmo.
> P - Você achava que era um papagaio voando?
> L – É, porque no outro era a forma de um papagaio e estava escrito *papagaio* e aqui eu vi "um papagaio voando no céu"; era uma pipona vermelha.
> P - Na verdade era um papagaio, porque, quando eu era criança, eu não falava pipa. Nós falávamos só *papagaio*, a palavra *pipa* não existia. E o Machado de Assis usava também papagaio. E eles mantiveram o texto. E a ilustração de lá não esclareceu isso pra você.
> L – É, porque lá tinha a forma de um papagaio e eu assemelhei com um papagaio.
> P - Ah, tinha forma de papagaio e aqui não.
> L - E aqui não. Aqui é uma pipa, bem no comecinho.

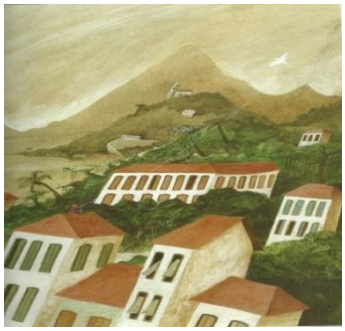


Ilustração Nelson Cruz, p. 9.

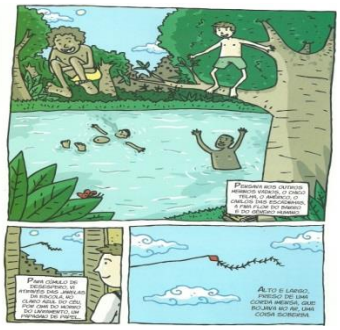


Ilustração Silvino, p. 15.

Algumas inferências na primeira leitura realizada – a do livro ilustrado – só foram aprofundadas ou refeitas com a segunda leitura, a dos quadrinhos. Hoje o termo papagaio está em desuso em algumas regiões do país para designar o referido brinquedo. A escolha estética de Nelson Cruz de ilustrar a pipa em formato de uma ave, o papagaio, indica possivelmente a palavra com a qual nomeava esse brinquedo popular durante sua infância. Torna-se evidente que o ilustrador não estava preocupado com a função descritiva que uma imagem poderia ter, mas com a função estética da linguagem visual, porque importa muito mais a sobreposição de pinceladas, a luz, o brilho, o enquadramento da pipa no cenário, do que propriamente introduzir

uma glosa para orientar o pequeno leitor. Embora apresentasse marcas efetivas de que se tratava de uma pipa, pois há uma linha na mão de uma criança sentada em um telhado que manipula e segura o brinquedo, a linguagem visual não foi suficiente para que o jovem leitor interpretasse esses indícios. Além de *papagaio*, muitas outras palavras em desuso no século XXI foram ressaltadas no momento da entrevista.

A criança consegue perceber as diferenças entre um trabalho e outro ao apontar a apresentação da linguagem visual dos quadrinhos subordinada à linearidade das ações presentes na narrativa. Além disso, os personagens são sempre retratados com perfeita semelhança, traço inexistente nas ilustrações de Nelson Cruz, sempre variadas. Vale ressaltar que os objetivos são diferentes quanto à construção do texto e da imagem, considerados os suportes em que são apresentados. Os quadrinhos devem representar o andamento de todas as ações, entretanto, esta característica não simplifica o entendimento do texto gráfico, mas ao contrário, sua natureza intertextual estimula a leitura de outras linguagens. O fato de os quadrinhos "*mostrar tudo o que tá acontecendo em todo momento*" (fala da criança) não fornece ao leitor as condições para um diálogo mais profundo com o texto, porque retira do cenário o esforço pessoal da criança em estabelecer os nexos entre as informações que têm diante dos olhos e as que foram já por ela apropriadas. Este tipo de livro não limita a leitura dos cânones, como foi muito discutido no passado, quando se confundia que a integração entre imagem e texto traria superficialidade e desestimularia a leitura de livros considerados sérios, ou seja, aqueles que apresentavam apenas o texto.

> P - O Silvino mostra o professor de outra maneira. E o que você achou em relação à imagem do professor? Qual a diferença? (Silêncio)
> L - No outro livro, o professor tem cara de mais malvado, uma pessoa mais brava. Aqui ele já é mais normal, tem cara de ser mais calmo. Porque no outro, ele tem um olho arregalado, uma boca toda cheia de dentes afiados, nesse aqui é mais realidade. Na hora que ele vai brigar com o Raimundo e com o Pilar, ele só grita, mas ele não faz aquele dedo, os olhos, olha aqui ó (mostra).



Ilustração Nelson Cruz, p. 21.



Ilustração Silvino, p. 31.

O jovem leitor gosta de sentir emoções fortes, de ser tocado por apreciações estéticas de grande poder gerador de sentimentos e emoções diversas. A ilustração que o aproxima mais de seu cotidiano não o faz sentir medo e pensar em seres fantasiosos como monstros, bruxas e vampiros. Talvez seja esse o motivo que leva nosso pequeno leitor a eleger a ilustração de Nelson Cruz como a que gostaria de ter em sua biblioteca particular.

> P - Você achou que o Silvino é melhor que o Nelson Cruz, ou são traços diferentes?
> L - São traços diferentes. É porque esse aqui tem que manter os mesmos traços, são vários desenhos em uma página, então tem que fazer tudo igualzinho, tudo mais realista. O outro, ele pode ser mais... ele pode fazer os personagens do jeito dele, porque aqui ele pode fazer do jeito que ele quiser. E aqui se ele começou vai ter que seguir o outro.
> P - Se fosse pra comprar o livro e tua mãe dissesse "tem esse e esse aqui", e você pudesse escolher só um na livraria, qual você escolheria?
> L - Se fosse pra diversão, eu compraria esse (mostra os quadrinhos), mas se fosse pra ser mais complexo e a imagem ter tudo a ver com o texto eu escolheria aquele.

A arte não toca todos os indivíduos da mesma maneira. Os aspectos cultural, social e histórico que os constituem guiam seu percurso na experimentação de um livro ilustrado ou de um em quadrinhos.

Conclusão

Foi possível verificar nas palavras ditas de uma criança, as inquietações que ela vivenciou ao ler o texto e interpretar as imagens. As sensações vividas pela literatura possibilitam experiências sensíveis, as quais jamais poderiam ser vivenciadas sem que com ela o leitor estabelecesse diálogos múltiplos.

Entre as questões fundamentais, foi possível constatar que a criança se identificou com o texto *Conto de escola*, pois corresponde aos temas atuais de sua vida. Ela atribuiu sentidos às palavras desconhecidas por meio do contexto, e, dessa maneira, usou a linguagem visual para confirmar as hipóteses levantadas durante a leitura do texto. O que não estava dito explicitamente em palavras aparece na ilustração e auxilia a construção dos conceitos de termos desconhecidos, como foi o caso das palavras *papagaio/pipa.*

A escolha do *design* gráfico - relação texto e imagem - modifica o texto, porque, embora sejam as palavras as mesmas, não é o mesmo o espaço gráfico que elas ocupam, criando, por meio dessa composição, uma nova obra.

Referências

ASSIS, M. **Várias Histórias**. Disponível em: <http://www.machadodeassis.net/hiperTx_romances/obras/variashistorias.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Conto de escola**. Adaptado por Silvino. São Paulo: Peirópolis, 2010. (Coleção Clássicos em HQ).

_____. **Conto de escola**. Ilustrações Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2002. (Coleção Dedinho de prosa).

BORGES, R. F. (Org.). **Clássicos em HQ**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

CAMARGO, L. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. **A ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

O (IM)POSSÍVEL CHAMADO DO MONSTRO: ENTRE O HIPER-REALISMO E O FANTÁSTICO/INSÓLITO

Janaina Rosa Arruda[1]

Nada melhor do que começar uma narrativa infligindo a dúvida ou o medo no leitor, ainda mais se esse leitor for um jovem leitor. Em O chamado do monstro a narrativa já começa com o aparecimento do Monstro na vida do protagonista, aparecimento promovido pela temática do fantástico ao instaurar a dúvida, o meio fio, pelo qual o leitor caminha na tentativa de entender os fatos que se desenrolam. Na visão de Roas, o objetivo do fantástico é precisamente desestabilizar os limites que nos dão segurança, problematizar as convicções coletivas, questionar, afinal, a validade dos sistemas de percepção da realidade comumente admitidos (ROAS, 2014, p. 134).

Ainda que o olhar de análise da obra seja o de pesquisador, é preciso perceber que Patrick Ness questiona a realidade com o encontro de um garoto e um monstro logo nas primeiras páginas. Afinal, a forma como esse encontro acontece é permeada pela insegurança e pelo medo do personagem. A construção das cenas é realizada de modo gradativo, para que o leitor seja envolvido pouco a pouco, para que seja entrelaçado pelos braços do insólito e que permaneça atento às cenas que se apresentarão.

Podemos até mesmo antecipar a expectativa do fantástico/insólito antes mesmo da leitura do texto propriamente dito, pois desde a apresentação da capa e das ilustrações o leitor já é convidado a adentrar em uma narrativa, aparentemente, recheada de suspense:

> Conor piscou, sonolento, e franziu os olhos. Algo não se encaixava. Sentou na cama, um pouco mais acordado. O pesadelo se apagava, mas havia algo de estranho que ele não conseguia tocar, algo diferente, algo... Aguçou os ouvidos, tentando captar alguma coisa além do silêncio [...] Alguém o chamava. Conor. (NESS, 2011, p. 12).

O efeito criado pelo fantástico/insólito pode ser notado nessas linhas, pois a dúvida é marca desde o começo. Conor está sonolento, não se pode afirmar ao certo se dormindo ou acordado, encontra-se naquele momento em que se acorda de um pesadelo, mas que ainda o incomoda. Seus sentidos estão alterados e ele sente que tem alguma coisa errada, mas não sabe dizer o que é. O silêncio ao seu redor deixa a cena ainda mais suspensa, até que a espera é quebrada por uma voz que chama por seu nome. A escolha dessa construção de cena por Patrick Ness pode remeter a situações vivenciadas pelos próprios leitores.

Ainda que esses eventos compactuem com a possibilidade do "sobrenatural", Roas afirma que

> A vacilação não pode ser aceita como único traço definitivo do gênero fantástico, pois não comporta todas as narrativas que costumam ser classificadas assim. Em contraste, minha definição inclui tanto as narrativas em que a evidência do fantástico não está sujeita a discussão, quanto aquelas em que a ambiguidade é insolúvel, já que todas postulam uma mesma ideia: a irrupção do sobrenatural no mundo real e, sobretudo, a impossibilidade de explicá-lo de forma razoável. (ROAS, 2014, p. 43).

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil. *E-mail*: arruda.jan@hotmail.com.

Assim, pode haver explicações para a voz que Conor ouviu, talvez perturbações devido ao pesadelo, mas também pode não haver uma explicação lógica, pode ser um rompante do sobrenatural. O próprio personagem busca uma explicação para o evento e a narrativa mostra como a dúvida irá permanecer como companhia ainda em algumas cenas. No trecho:

> Tinha sido um sonho. O que mais poderia ser? [...] Ele riu do próprio pensamento, da bobagem que era aquilo tudo, e saiu da cama. Ouviu o som de algo esmigalhando debaixo de seus pés. O chão do quarto estava coberto de folhas de teixo pequenas e pontiagudas (NESS, 2011, p. 21).

Patrick Ness reproduz no personagem o confronto entre a realidade e o insólito. Inicialmente, Conor busca uma explicação no sonho, acreditando que seu encontro com o monstro não tenha passado de um pesadelo. Ele ri de sua credulidade em monstros, mas um novo elemento perturba suas convicções, pois ao toque de seus pés no chão, percebe seu quarto repleto de folhas do teixo, um indício de que a realidade e o sobrenatural podem, de fato, existir simultaneamente. Mas que lugar é esse em que o possível e o impossível ganham espaço? Para Petit, "É o texto que "lê" o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear" (PETIT, 2008, p. 38).

A história de Conor exige do personagem crescimento diante dos acontecimentos que se desenrolam, mas ao mesmo tempo ele não passa de um menino. Ainda que o sobrenatural perturbe, a realidade pode, muitas vezes, ser ainda mais perturbadora.

O (~~im~~)possível no chamado

A obra de Ness apresenta Conor como um menino que (sobre)vive ante a doença terminal à qual a mãe é acometida. O autor não nomeia essa doença, mas a descrição da mãe e de seu tratamento permitem perceber de que se trata de um câncer. Morando somente com a mãe, Conor se sente sozinho, mesmo que a avó materna também seja figura importante na narrativa, o garoto não tem por ela afinidade, o que torna sua desventura ainda mais perturbadora.

O que temos na obra é o olhar de um menino diante de um problema que pode acometer muitas famílias. A realidade da doença de sua mãe contrasta com sua experiência com o monstro. Em vários momentos é como se existisse um mundo paralelo, como se a realidade fosse tão dura que a fantasia se tornasse o melhor refúgio para a situação. Para C. S. Lewis o realismo é "a arte de tornar algo mais próximo de nós, tornando-o palpável e vívido, por meio de detalhes precisamente observados ou nitidamente imaginados" (LEWIS, 2009, p. 53).

O texto não apresenta esperanças quanto ao caso da mãe de Conor, sua saúde está sempre mais debilitada ao longo da narrativa e esse definhamento torna cada encontro entre mãe e filho mais tenso:

> Sua mãe sacudiu a cabeça [...] "Não tem mais tratamentos." "Sinto muito, filho", falou, as lágrimas brotando dos olhos, apesar de ela continuar sorrindo. "Nunca senti tanta pena por alguma coisa na vida." Conor olhou para o chão novamente. Sentia como se não conseguisse respirar, como se o pesadelo estivesse sugando seu ar. "Você disse que faria efeito", falou, sua voz falhando. (NESS, 2011, p. 176).

A aceitação da condição da mãe era o que enraivecia Conor. Ao longo da narrativa pode-se perceber que a manifestação do monstro está associada aos sentimentos despertados no garoto pelas situações vivenciadas. A cada novo rompante de cólera, o fogo que ardia dentro

dele ressurgia e o monstro se aproximava. Sendo o monstro criação ou não de Conor, a realidade não era e essa era tal como se apresentava. Para Roas, "seria possível dizer que a literatura é uma ´representação da realidade´, quando a própria realidade parece ser inteiramente ofuscada pela ficção? Em que sentido a construção da realidade se diferencia da mera possibilidade?" (ROAS, 2014, p. 88).

A dor de Conor é a representação da possibilidade de se vivenciar as mesmas situações. A identificação com a dor faz parte de uma essência muito humana: a compaixão. Por meio da narrativa é possível experimentar a situação de impotência diante da morte iminente, de frustração ante as atitudes que são esperadas e aquelas que de fato acontecem.

Conor precisa pensar no futuro, em como ficará sem a mãe, em aceitar recomeçar a vida ao lado da avó materna, em entender o porquê de seu pai não aceitar sua presença. São esses conflitos duros para um menino de 11 anos e que, inevitavelmente, ocorrem ao longo na história. Conor precisa para solucionar seus conflitos. Baudrillard afirma que

> para o processo de reprodutibilidade, que domina a sociedade contemporânea, o real não é apenas o que pode ser reproduzido, mas sobretudo o que já está reproduzido. O hiper-real só está além da representação porque está integralmente na simulação, em sua repetição *en abyme*. Nesse sentido, o Hiper-realismo faz parte de uma realidade codificada, que perpetua e para a qual não traz qualquer mudança. (BAUDRILLARD, 1976, p. 112).

Nesse sentido, a realidade é hiper-realista, pois não comporta qualquer simulação, a representação do real é a representação do hiper-realismo uma vez que esse seja sua intensificação, não existe nada mais impactante do que o próprio real. A base de todos os conflitos vividos por Conor parte da doença que vitima sua mãe e contra a qual ninguém consegue lutar, nem ele, nem a avó, nem os médicos.

A luta de Conor, no caso, não é contra a doença da mãe ou contra o monstro; sua luta é contra ele mesmo, contra os sentimentos que insistem em causar pesadelos e que dificultam sua relação com as pessoas.

A evocação do (im)possível

A obra de Patrick Ness consegue traçar uma aproximação entre situações muito distintas. Se por um lado existem efeitos capazes de contextualizar o efeito fantástico/insólito, por outro lado a realidade da situação de Conor também comove e cria laços com o leitor. No entanto, vale destacar que a literatura voltada ao público juvenil nem sempre pôde fazer uso dessa construção, essa é uma forma de se escrever para os jovens que até pouco tempo era desconsiderada.

Os textos eram inicialmente voltados ao caráter moralizante, em transmitir determinado ensinamento sem que houvesse qualquer intenção de promover o efeito estético da obra. Os contos de fada são um exemplo claro desse tipo de literatura destinada às crianças. A erupção da realidade nas histórias infantis ocorreu devido a acontecimentos que mudaram a marcha da história, como a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Os contos de fadas foram vistos com desdém a partir de então por apresentarem um suposto descompromisso com a realidade e por promoverem uma evasão dos valores humanos (COLOMER, 2003, p. 61).

O que se destaca na literatura infantojuvenil é a mudança pela qual passam os textos destinados aos jovens. A ideia de fantasia e realidade parecia oposta, como se a associação dessas temáticas não pudesse convergir. A atualidade, principalmente, mostra-nos que essa associação é possível e que tal construção pode ser apreciada pelo jovem leitor. Segundo Roas,

> As narrações fantásticas buscam implicar o leitor no texto por duas vias essenciais: a) A cooperação interpretativa do leitor para que ele assuma que a realidade intratextual é semelhante à sua; b) correspondência entre sua ideia de realidade e a ideia de realidade criada intratextualmente (ROAS, 2014, p. 91).

Dessa forma, fica evidente como o texto de Ness consegue criar a aproximação entre realidade e fantasia vista tão paradoxalmente no passado. Se existe um mundo real vivido por Conor que se apresenta sob a forma da doença terminal de sua mãe, por outro lado também existe um sobrenatural que se apresenta como um segundo plano sob o convite de um monstro.

De acordo com Roas, Freud afirma que a literatura fantástica traz à consciência realidades, situações e desejos que não podem ser manifestos de modo direto porque "representam algo proibido que a mente reprimiu ou porque não se encaixam nos esquemas mentais em uso" (FREUD apud ROAS, 2014, p. 92).

Talvez o fantástico/insólito na narrativa de Ness seja essa erupção proveniente da consciência de Conor, afinal, a leitura que pode ser feita trata do câncer da mãe de Conor como a personificação do monstro. Para Kothe,

> A fantasia pode ser um processo da compensação de traumas, uma tentativa, ainda que falsa, de elaborá-los e de encontrar uma saída, como o sintoma é a manifestação de uma doença: não adianta, porém, combater a febre se não se descobre e enfrenta a sua causa (KOTHE, 1994, p. 162).

A imagem do garoto é a de um menino triste, e não poderia ser diferente. Seu afastamento dos amigos e a aceitação das agressões cometidas contra ele por outros jovens colocam-no na posição de vítima. Sua raiva era contra a doença, mas ao mesmo tempo contra ele mesmo diante de sua impotência, logo, o sofrimento derivado das agressões que sofria era visto como uma forma de punição. Conor se sentia merecedor da dor que sentia:

> Conor gritava e gritava e gritava, cheio de dor e mágoa... E ele disse. E falou a verdade. "Não aguento mais!, berrou, o fogo ardendo ao seu redor. "Não aguento saber que ela vai embora! Só quero que acabe! Só quero o fim de tudo isso!"E então, o fogo engoliu o mundo, arrasando tudo, levando o garoto junto. (NESS, 2011, p. 198).

A verbalização de seus sentimentos ao final do livro rompeu com toda a angústia que carregava, pois ele obrigou-se a enxergar o que realmente sentia. O fogo que o queimava por dentro chega ao seu auge no final, por mais que Conor tentasse controlá-lo, ele perdeu o controle e assumiu sua condição, assumiu seu desejo de querer que tudo acabasse. Essa era uma espécie de confissão que ele não desejava fazer.

A junção da realidade e do insólito é fundamental para o desenrolar da história, pois quem faz Conor assumir sua dor e seus sentimentos é o Monstro ou a manifestação desse. Ora a realidade, ora o fantástico/insólito, o que se encontra no texto de Patrick Ness é uma narrativa comovente capaz de envolver jovens ou adultos e promover a literatura.

Considerações

O enredo de O Chamado do Monstro está pautado em duas situações distintas: a doença terminal da mãe de Conor e o encontro desse com o Monstro. Ainda que sejam situações contrastantes, as duas situações, simultaneamente, constroem o enredo, pois a realidade do

câncer dialoga com o "monstro" compondo, assim, eixos que direcionam os fatos narrados. Embora o monstro seja parte apenas da criação do menino, o câncer é uma realidade que foge ao seu controle.

A leitura permite sentir o que Conor sentiu, amedrontar-se diante do desconhecido, chorar a sua dor, encoleirar-se diante de sua impotência; a realidade é quase palpável, mesmo que esteja enlaçada pelo fantástico/insólito nas suas entranhas. Como afirma Petit,

> Ler é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada (PETIT, 2009, p. 94).

Conhecer o medo e a dor de Conor é também conhecer um pouco do homem, seus anseios e seus vícios.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **L'é change symbolique et la mort**. Paris: Gallimard, 1976, p. 112.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

LEWIS, C. S. **Um experimento na crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KOTHE, Flávio. **A narrativa trivial**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

NESS, Patrick. **O chamado do monstro**. São Paulo: Ática, 2011.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA, DE LEONARDO ARROYO (1968), E A PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE LITERATURA INFANTIL

Viviane Bessão de Assis[1]

Introdução

Com o objetivo de contribuir para a compreensão da história da literatura infantil no Brasil e compreender o lugar ocupado pelo escritor, jornalista e historiador Leonardo Arroyo (1918-1985)[2] nessa história, focalizam-se, neste texto, aspectos da configuração textual do livro *Literatura infantil brasileira*: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes, de Arroyo (1968), no conjunto da produção de estudos *sobre* literatura infantil no Brasil, publicados até a década de 1960.

Mediante abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica, analisou-se o conjunto de referências de textos *sobre* literatura infantil reunidas nos documentos nos documentos: *Ensino de Língua e Literatura no Brasil*: repertório documental republicano (MORTATTI, 2003); e *Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil*: 2003-2011 (BBHELLB) (MORTATTI, 2011). Esses documentos resultaram de Projetos Integrados de Pesquisa, coordenados pela Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti, entre os anos de 1999 e 2003; e 2009 a 2011, no âmbito do GPHELLB[3].

No primeiro documento constam 544 referências de diferentes textos *sobre* literatura infantil, produzidos por brasileiros entre 1874 e 2002. Desse total, constam: 113 livros; 60 capítulos de livros; 209 artigos em periódicos; seis números especiais de periódicos; 103dissertações e teses; três publicações institucionais; 38 obras de referência; dois verbetes em dicionário;10 prefácios e apresentações.

No segundo documento, encontram-se reunidas 477 referências de texto *sobre* literatura infantil, produzidos por brasileiros entre 2003 e 2011. Desse total, constam os seguintes tipos de textos: 57 livros; 99 capítulos de livros; 117 artigos em periódicos; 24 dissertações de mestrado; 180 teses de doutorado.

Por meio da análise do conjunto das referências reunidas nesses documentos, constatou-se que, até o final da década de 1960, havia poucos estudos que abordassem a "origem" da literatura infantil no Brasil. Os estudos existentes enfocavam diferentes aspectos: a sua utilização na escola primária; a relação entre a leitura e a criação de hábitos saudáveis de comportamento; e sua utilização para o desenvolvimento da leitura dos escolares.

Ainda, foi possível constatar, que há cinco estudos de abordagem histórica *sobre* literatura infantil, dentre os quais constam três livros e dois artigos publicados em periódicos. Desse conjunto, destaca-se o livro *Literatura infantil brasileira*, de Arroyo (1968), considerado "pioneiro" na abordagem histórica da literatura infantil (MORTATTI, 2011b).

---

[1] *E-mail:* viviannybessao@gmail.com.

[2] Leonardo Arroyo (1918-185) nasceu na cidade de São José do Rio Preto (SP). Com 18 anos de idade, começou sua carreira de jornalista na mesma cidade. Foi editor, diretor e redator da Página Literária do jornal *Folha de S. Paulo* (SP). Além de sua atuação como jornalista, é autor de livros de literatura, livros de literatura infantil e livros de abordagem histórica.

[3] O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (PPHELLB) e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, resultaram o Projeto Integrado de Pesquisa "História do ensino de língua e literatura no Brasil" (PIPHELLB), em desenvolvimento, em etapas trienais, desde 1995. O grupo tem como líder a Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti e, como vice-líder, Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza.

Os estudos de abordagem histórica *sobre* literatura infantil publicados até a década de 1960

Os quatros estudos anteriores a publicação do livro de Arroyo, que apresentam uma abordagem histórica *sobre* o tema, publicados até o ano de 1968, são: o artigo "Como aperfeiçoar a Literatura Infantil", do professor e psicólogo Manuel Bergström Lourenço Filho, escrito em 1943, e publicado na *Revista Brasileira*; o artigo "A literatura infantil numa perspectiva sociológica", do professor e sociólogo Fernando de Azevedo, publicado em 1952, na revista *Sociologia*; e os livros *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles (1951); *Literatura infantil*, de Nazira Salem (1959); e *Literatura infantil brasileira*, de Leonardo Arroyo (1968).

O artigo "Como aperfeiçoar a Literatura Infantil", de Lourenço Filho (1943) foi organizado em oito seções, nas quais o autor propõe categorias de análise sobre a criação, produção, circulação e crítica da literatura infantil no Brasil. Lourenço Filho (1943) apresenta a produção brasileira sobre o tema ordenada em três fases: a) resumo histórico contendo autores e obras adaptadas para o público infantil; b) a segunda fase marcada por uma "leitura escolar", "[...] para o uso direto, por parte de crianças, ou para utilização por elas, sob a direção do professor" (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 155); c) e a terceira fase inaugurada por Monteiro Lobato, com o livro *Narizinho Arrebitado* (1921). O autor conclui apontando critérios para o aperfeiçoamento do gênero, tais como, medidas de "esclarecimento social", visualização, difusão e inserção de um público cada vez maior na literatura infantil, conceituação desse gênero literário e estímulo aos autores nacionais.

No artigo "A literatura infantil numa perspectiva sociológica", Fernando de Azevedo (1952) analisa a leitura e o crescente mercado de livros de literatura infantil como um novo fenômeno cultural. Para ele, as crianças e os adolescentes passaram a ocupar um novo lugar nas sociedades modernas, constituindo-se como uma classe antes não percebida. Azevedo (1952) afirma que o impresso, o rádio, a televisão, o circo, o teatro, entre outros, atuavam influenciando, principalmente, a este novo público. Portanto, para ele, tornava-se necessário estudar tais instituições responsáveis pela produção de bens culturais voltados à infância, tais como editoras, livrarias, tradutores, governos, financiadores e a própria escola.

O livro *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles (1951), resulta de três conferências ministradas para professores em um curso de férias, no ano de 1949, a pedido da Secretaria da Educação de Belo Horizonte (MG). Meireles (1951) trata de três assuntos nesse livro: a literatura oral (folclore); sua compreensão sobre a literatura infantil; e os aspectos morais presentes nos livros para crianças. Para a autora, a escolha dos livros deveria ser feita pelas crianças, pois os adultos costumavam subestimá-las quanto à crítica e o gosto pela arte. No entanto, Meireles (1951) afirma que definir ou conceituar a literatura infantil não é tarefa fácil porque exige a confluência de três elementos: a "moral", a "instrução" e a "recreação". Portanto, a literatura infantil, para a autora, é considerada com base em uma perspectiva formativa da leitura, acima de tudo, como arte literária.

O livro *Literatura infantil*, de Nazira Salem (1959) centra-se na história da literatura infantil mundial, principalmente, em relação aos livros adaptados para a língua portuguesa que, segundo a autora, oportunizaram o "aparecimento da literatura infantil" no Brasil. Sobre esse aspecto, destaca a atuação do professor Carlos Jansen na tradução de clássicos como: *As mil e uma noites* (1882); *Robinson Crusoé* (1885);*As viagens de Gulliver* (1885); e *Barão de Münchausen* (1891). A autora trata das teorias educacionais que influenciaram a produção de literatura infantil ao longo do tempo, quanto ao aspecto recreativo e/ou lúdico da produção desse gênero. Por fim, destaca os "precursores" brasileiros de nossa literatura infantil, tais como: Alberto Figueiredo Pimentel; Olavo Bilac; Coelho Neto; Arnaldo de Oliveira Barreto; Thales Castanho de Andrade; Paulo Menotti Del Picchia; Monteiro Lobato; Viriato Correia;

Humberto de Campos; Érico Veríssimo; entre outros. De modo geral, o livro organiza-se com base nas biografias desses autores, seguidas de sua bibliografia.

Como se pode observar, embora apresentem aspectos diferentes, esses textos assemelham-se quanto a busca por uma conceituação da literatura infantil, a necessidade da valorização desse gênero como arte literária e a preocupação com o aspecto formativo da leitura destinada à criança.

O livro *Literatura infantil brasileira*, de Arroyo (1968)

O livro *Literatura infantil brasileira*, de Leonardo Arroyo (1968), ao contrário dos demais estudos apresentados, anteriormente, baseia-se em bibliografia estrangeira publicada na França, Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Alemanha e na Itália. O objetivo de Arroyo (1968) foi o de apresentar as "[...] diversas fases da nossa literatura infantil e não da análise crítica [...]" dessas fases (ARROYO, 1968, p. 18). Por meio da análise de documentos antigos, reunidos ao longo de vários anos, como catálogos de editoras, livros de memorialistas, estudos sociológicos e depoimentos de leitores, Arroyo organizou as "fases" de desenvolvimento da literatura infantil da seguinte forma: a tradição oral ou folclore; a literatura escolar; a imprensa escolar; o teatro; até o modelo de literatura infantil criado por José Bento Monteiro Lobato.

Publicado na coleção "Biblioteca de Educação" da editora Melhoramentos (SP), o livro de Arroyo foi organizado em seis capítulos, além do prefácio do autor e uma apresentação escrita pelo professor e psicólogo Lourenço Filho. Constam, ainda, uma relação de bibliografia de 176 autores brasileiros e estrangeiros, índice onomástico com 12 folhas, e lista dos catálogos e acervos consultados.

A coleção "Biblioteca de Educação" na qual o livro de Arroyo (1968) foi publicado, além de fornecer "modelos" de educação e de saberes necessários à profissão docente, (CARVALHO; TOLEDO, 2004) apresenta um esforço de "[...] objetividade e cientificidade que procura caracterizar a educação [...] como atividade social especializada [...]." (MONARCHA, 1997, p. 45).

Assim, coerentemente com o propósito científico de oferecer leitura teórica e especializada para professores, o livro de Arroyo (1968) recebe o prefácio de Lourenço Filho e é elogiosamente apresentado como um "estudo básico" sobre o tema. Com "[...] documentação muito abundante, haurida em livros, artigos de jornal e mesmo correspondência particular [...]" que lhe conferem "[...] na bibliografia da especialidade uma posição de real preeminência [...]" (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 12).

No primeiro capítulo, Arroyo (1968) apresenta o(s) conceito(s) de literatura infantil que circulavam naquele momento histórico e os problemas com a definição desse gênero.

No segundo capítulo, explica a confluência das diferentes culturas na produção da literatura infantil brasileira – as culturas indígenas, europeia e africana.

No terceiro capítulo, trata do início da formação de um "sistema" de ensino durante o Brasil Colonial e o período do Império, o advento do livro e a vinda de professores estrangeiros para ensinarem os filhos de famílias abastadas do Rio de Janeiro, Recife e São Paulo.

No quarto capítulo, trata da tradução dos contos clássicos da literatura infantil universal e de como esses contos contribuíram para a formação de um público leitor no Brasil. Além disso, trata das primeiras leituras utilizadas nas escolas brasileiras, no período entre o Império e a República.

No quinto capítulo, aborda a importância da imprensa escolar e infantil durante o século XIX, como um "[...] instrumento lúdico e instrutivo por excelência[...]" (ARROYO, 1968, p. 131), num período em que o livro era objeto raro e de difícil acesso.

No sexto capítulo, trata da reação nacional de escritores, professores e intelectuais brasileiros contra as traduções de clássicos da literatura infantil estrangeira e dos primeiros

livros nacionais escritos para o público infantil. Destaca, por fim, o papel das coleções infantis, de professores e editoras nesse setor.

Conforme mencionei, até a publicação do livro de Arroyo (1968), havia poucos estudos de abordavam históricos sobre a origem e a produção sobre literatura infantil no Brasil. Arroyo (1968), jornalista e estudioso da cultura brasileira, inovou por ter estabelecido a relação entre literatura infantil, pedagogia e o espaço escolar como o responsável pela criação do livro infantil. Sintetizando, portanto, a partir de marcos históricos, obras representativas que estavam sendo produzidas por autores brasileiros e destinadas às crianças e jovens.

Considerações finais

Os estudos aqui apresentados e, sobretudo, o desenvolvido por Arroyo (1968), contribuiu significativamente para formular os princípios de uma abordagem da literatura infantil como "objeto de investigação", criando bases para um movimento progressivo de estudos nessa área no país. (MORTATTI, 2011b).

Assim, com base nas primeiras edições impressas direcionadas às crianças, Arroyo (1968), estabeleceu uma historiografia da literatura infantil brasileira e formulou uma narrativa sobre a "origem" desse gênero literário no Brasil, tendo contribuído significativamente para avanços de aspectos pouco explorados em relação à produção *sobre* literatura infantil existente até o final da década de 1960.

Portanto, *Literatura infantil brasileira*, de Leonardo Arroyo (1968), assenta esse tema em outro patamar ligado ao rigor científico da área educacional, tornando-se, assim, basilar para a compreensão histórica desse campo de conhecimento.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO. Fernando de. "A literatura infantil numa perspectiva sociológica". In: **Sociologia**, (Escola de Sociologia e Política). v. XIV, n. 1, março, 1952.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Como aperfeiçoar a literatura infantil. **Revista Brasileira**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, 1943.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MONARCHA, Carlos (Org.). Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado de Letras; Marília: UNESP, 1997, p. 27-57.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Ensino de língua e literatura no Brasil**: repertório documental republicano. Marília: FFC/UNESP, 2003. (não publicado).

MORTATTI, Maria do Rosário. **Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil – 2003-2011** (BBHELLB). Marília: [s. n.], 2011. Relatório Técnico de Pesquisa, 31p. (não publicado).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Prefácio** à 3ª edição do livro 'Literatura infantil brasileira', de Leonardo Arroyo. São Paulo: UNESP, 2011b.

SALEM, Nazira. **Literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

O QUILOMBO DE MONTE ALEGRE – ES: HISTÓRIA DE MUITAS HISTÓRIAS

Simone Machado de Athayde[1]

"Monte Alegre é feita de ouro em pó.
Eu andei o mundo inteiro,
nunca achei lugar melhor."
(Jongo de Monte Alegre)

A Comunidade Quilombola de Monte Alegre está localizada à 38 km da sede do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, num vale cortado de noroeste a sul pelo Ribeirão Floresta, afluente do Rio Itapemirim, está cercada por vários morros. É uma comunidade da zona rural do distrito de Pacotuba que foi formada no final do século XIX, por volta de 1888, ano da Abolição da Escravatura no país.

As pessoas nascidas no final do século XIX e início do século XX diziam que muitos moradores se deslocavam de lugares vizinhos e até de longe para dançar o caxambu[2] e os chamados "bailes de sala" realizados em Monte Alegre no final do dia e também aos finais de semana, em horário noturno, mesmo após um exaustivo dia de trabalho. Essas referências justificaram a origem do nome da comunidade.

De acordo com o Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre (2006, p. 135 – 136), os relatos orais de membros da comunidade dão conta de que é lugar comum a explicação do nome Monte Alegre vir dos festejos que sempre aconteceram ali, atraindo pessoas de vários locais dos arredores: bailes, caxambu, festa de finados no antigo cemitério, Folia de Reis etc. Os responsáveis pela grande alegria das festas eram os negros com suas danças, músicas e outras manifestações comemorativas. No documento enviado à Fundação Cultural Palmares (FCP) em julho de 2005, com o pedido de certificação de Monte Alegre como *Remanescente das Comunidades dos Quilombos*, consta a seguinte explicação:

> O negro [...] começou a organizar meios para expressar suas alegrias e normalmente eles praticavam uma dança denominada caxambu. Com o crescimento da comunidade e suas diversões afro-brasileiras, pessoas deslocavam-se de outras vizinhas para alegrarem-se junto aos negros. Daí surgiu o nome Monte Alegre.

"Monte" refere-se aos morros e montanhas existentes no interior e ao redor da comunidade, ela se localiza em uma região montanhosa, e "Alegre" remete às alegrias e festejos dos antigos (RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOS DE MONTE ALEGRE, 2006, p. 136).

As atividades de Turismo Pedagógico, desenvolvidas por integrantes da comunidade remanescente do quilombo de Monte Alegre, fogem dos padrões que perpassam o processo de

[1] Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Professora do Centro Universitário São Camilo – Cachoeiro de Itapemirim. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Cachoeiro de Itapemirim - *E-mail:* athaydesimone@hotmail.com.

[2] Os cantos, as danças e os instrumentos que demarcam o ritmo, que os moradores de Monte Alegre denominam caxambu. Entretanto, os versos cantados constituem o que os participantes chamam de jongos e os instrumentos, que são dois tambores (um grande e um pequeno), chamados de caxambu e nominam o conjunto ritual. (Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre, 2006, p. 271 – 272).

construção do conhecimento formal das escolas, baseado, muitas vezes, nos livros didáticos que, em sua maioria, dialogam com a História do Negro na vertente da opressão e do sofrimento, caracterizando-o como mero coadjuvante da História do Brasil e não como ator que contribuiu para a formação do povo brasileiro.

Segundo Brandão (2007, p. 47), "a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola". Sendo assim, ela "é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes". Para ficar mais claro, nota-se que "é o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer". Seguindo esse raciocínio, "é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando".

Assim, as aulas-passeio têm o objetivo de promover um ambiente onde as relações sociais, econômicas e culturais são interativas, deixando caracterizar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicado à educação. A prática dessas aulas identificadas por Freinet (1996), podem também ser vistas como uma possibilidade de "ponte" entre a pedagogia e o turismo, o que chamamos, atualmente, de turismo pedagógico, propiciando a conversão e reconversão do olhar nos envolvidos. Elas ainda podem ser planejadas pelo professor tendo como base os princípios já mencionados, para que, dessa forma, o conhecimento construído tenha sentido na vida de nossos educandos, pois a experimentação, as vivências são premissas que perpassam o aprendizado com significado.

Assim, as aulas-passeio têm o objetivo de promover um ambiente onde as relações sociais, econômicas e culturais interagem-se, deixando caracterizar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicado à educação. A prática dessas aulas identificadas por Freinet, podem também ser vistas como uma ponte entre a pedagogia e o turismo, o que chamamos atualmente de turismo pedagógico, propiciando a conversão e reconversão do olhar nos envolvidos (BONFIM, 2010, p. 124).

Aulas- passeio: implicações na construção do conhecimento

De acordo com os professores da Aula-passeio I o motivo que impulsionou a visita foi o de apenas conhecer uma comunidade quilombola, em especial, a de Monte Alegre.

> "Ouvimos falar dela, assim resolvemos agendar uma visita para conhecê-la!" (Professores)

Durante essa visita, foi possível estabelecer um diálogo com alguns estudantes, questionando-os o motivo da visita:

> "Sei lá!" (Estudante 1)
>
> "Não lembro se o professor falou alguma coisa" (Estudante 2)
>
> "O professor falou que é para a gente saber um pouco da História". (Estudante 3)
>
> "Aprender um pouco mais da cultura dos escravos". (Estudante 4)
>
> "Não estamos estudando Ciências. Talvez depois vamos estudar". Resposta dada após a realização da trilha. (Estudante 5)

> "Pensei que eu fosse encontrar os negros vestidos com aquelas roupas, tronco e mais outras coisas". (Estudante 6)

Diante dessas falas, é possível perceber a ausência de uma prática educativa planejada, contextualizada, capaz de estabelecer uma ponte entre as discussões efetivadas na sala de aula com o contexto social, uma prática educativa ausente também no trabalho referente ao trabalho da Lei nº 11.645/2008.

É possível perceber, na fala do Estudante 6, o silenciamento do estudo no que diz respeito à luta do negro no Brasil, bem como a sua contribuição nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Sua história de opressão ainda é mais latente do que a história de suas conquistas.

A visita da escola estadual, localizada no município de Alegre – ES (Aula-passeio II,) teve a presença de dois professores (o de História e o de Sociologia) e da gestora pedagógica. De acordo com eles, o objetivo da visita estava pautado no conhecimento de um quilombo que foge dos padrões apresentados pelos livros didáticos e que tem um trabalho fundamentado no desenvolvimento de Políticas Públicas em favor do crescimento da comunidade.

> "Quando fazíamos Faculdade viemos conhecer essa comunidade. Agora, estamos voltando com nossos alunos. O Quilombo de Monte Alegre tem muito a nos ensinar porque tem um trabalho incrível desenvolvido por Leonardo[3]". (Professores)

Perante a fala dos professores, é importante destacar que Leonardo Ventura durante o momento inicial da visita, menciona que alguns estudantes, que têm a oportunidade de visitar a Comunidade Quilombola de Monte Alegre, retornam mais tarde na condição de professores juntamente com sua turma.

Os 14 estudantes, que cursam o 3º ano do Ensino Médio dessa escola, aproveitaram a manhã, para vivenciar o "Turismo Étnico, Cultural e Ambiental" oferecido pela Comunidade Quilombola de Monte Alegre.

Após o café da manhã, os professores, com Leonardo, deram uma aula sobre o "Trabalho Escravo no Brasil", o "Eurocentrismo", o "Movimento Quilombola" e a "Não passividade do negro" - momento de grande atenção por parte dos estudantes. Após esse significativo momento, foi a vez da apresentação cultural do caxambu e do samba de roda.

Das cinco escolas acompanhadas, essa foi a única contemplada com o samba de roda em que todos foram chamados, para dançar embalados ao som do tambor, das palmas e do seguinte canto:

> Ô Geraldo[4] cadê você, cadê você, cadê você,
> Ô Geraldo cadê você, cadê você, cadê você.
> Mexe, mexe Geraldo que o povo quer te vê,
> mexe, mexe Geraldo que o povo quer te vê.

Na observação participante realizada com os estudantes após o percurso da trilha, foi perguntado o que estavam achando da visita e alguns respondiam:

[3] Um dos líderes da Comunidade Quilombola de Monte Alegre.
[4] Nome do professor de História.

> "Tudo é muito bom!" (Estudante 1)
>
> "Estou aprendendo muito mais aqui do que na sala". (Estudante 2)
>
> "Muita coisa que vi na trilha tem na minha roça". (Estudante 3)
>
> "Aprender sobre os negros é aprender sobre a História do Brasil!" (Estudante 4)
>
> "Esse quilombo não é igual que eu aprendi um tempo atrás". (Estudante 5)
>
> "Aqui é bem limpinho." (Estudante 6)
>
> "Quanta coisa estou aprendendo. Valeu apena acordar tão cedo para vir até aqui". [risos] (Estudante 7)

As vozes revelam que os estudantes estão vivenciando, de forma significativa, os conteúdos trabalhados em sala de aula que perpassam pelo viés da inserção da 11.645/2008 e que o esforço faz parte do processo de construção do conhecimento.

O Estudante 2 afirma que conseguiu aprender mais coisas in loco que na sala de aula. Compreendemos que, para os estudantes, a experimentação é importante, pois oferece uma dinâmica à prática educativa distinta da cotidiana, cujo objetivo é tornar as aulas significativas, pois a vivência aproxima o abstrato do real.

O Estudante 3 aproxima a vivência de sua roça com a experimentação realizada no caminho percorrido durante a caminhada pela trilha e visita à horta comunitária do quilombo. Nessa experiência desenvolvida a partir do turismo pedagógico, as barreiras entre os muros e a rigidez espacial da escola puderam ser borrados, permitindo a aproximação entre essa prática educativa e o contexto social mais amplo de onde provêm seus estudantes. Esse estudante estabeleceu uma ponte identitária entre a mobilização comunitária, empenho e dedicação dos quilombolas para a construção e manutenção de sua horta comunitária e a experiência cotidiana da roça feita na casa de seus familiares. Esses saberes ligados ao cotidiano camponês, muitas vezes discriminado por ser visto como algo distante dos valores da modernidade, encarado como mero processo de subsistência econômica ligado a valores de humildade e simplicidade, foi ressignificado a partir da fala de Leonardo aos estudantes. Os saberes dos homens do campo são práticas historicamente apartadas do cotidiano escolar, uma vez que seu princípio organizador está pautado no mundo citadino. Na escola, a regulação do tempo e do espaço seguem as divisões e ritmo das indústrias; os conteúdos trabalhados em sala de aula são divididos, metaforizando a linha de produção em série; a escolha dos temas abordados privilegia os saberes técnicos. Em sentido oposto, a visita ao Quilombo de Monte Alegre proporcionou a integração entre saberes aparentemente díspares, voltados para a prática econômica que permite a sustentabilidade dessa comunidade que, coincidentemente, é a mesma desenvolvida pela agricultura familiar, responsável pela produção da maior parte dos alimentos que abastecem a mesa do brasileiro.

A fala do Estudante 6 "Aqui é bem limpinho" chama a atenção pela lacuna de sentidos existentes entre o jogo daquilo que se espera encontrar num quilombo, ou seja, uma ideia pré-concebida sobre o que seria a vida de uma comunidade negra e aquilo que foi possibilitado, ao aluno, vivenciar a partir da aula passeio. Nesse interstício, transparece o preconceito velado ao negro e a tudo que lhe é atribuído. Segundo a afirmativa do Estudante 6, a visita ao quilombo surpreende, pois expõe um local antes desconhecido na prática, mas cuja ideia preexistente apontava para uma comunidade de negros, local sinônimo de "sujo", "pobre", "feio". Esse

estigma é comum na sociedade brasileira, em que símbolos da modernidade e do bem-viver são expostos nos mais diferentes meios, apontando que somente o branco teria a possibilidade de ser "limpo", "rico" e "bonito". Quebrar estereótipos que atribuem ao negro brasileiro um caráter que o inferioriza e, ao mesmo tempo, o culpa por estar preso aos grilhões da pobreza constitui meta a ser destacada nesse tipo de turismo pedagógico.

Na observação participante realizada na Aula-passeio III juntamente com uma escola municipal do município de Marataízes – ES, verificou-se que a mesma contou com a participação de dois professores (um de Ciências e o outro de Matemática), da coordenadora e diretora da escola. Pode-se perceber que o objetivo da visita perpassava o conhecimento das atividades técnicas desenvolvidas pela comunidade, voltadas para a agro-ecologia.

Essa escola teve a participação de 20 estudantes que cursam o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. De acordo com a equipe escolar, nem todos os estudantes vieram. Alguns familiares não deixaram suas crianças participar da aula por motivo religioso e outros não tinham como pagar por essa visita.

No que diz respeito ao motivo religioso mencionado, é possível notar que as religiões de matrizes africanas não são bem vistas pela sociedade que ainda tem uma visão depreciativa e preconceituosa, da qual o índio e o negro seguem sendo alvo (SILVA, 2005, p. 99). Portanto, a falta de conhecimento, tanto do professor quanto da família, sobre estas religiões resulta em atitudes preconceituosas. A escola, por sua vez, tem um importante papel no que tange a ações pedagógicas voltadas a essa temática, sendo capaz de estabelecer um intercâmbio entre escola e família com o objetivo de promover o respeito.

Durante a apresentação relacionada ao contexto histórico de Monte Alegre, houve muita conversa por parte dos estudantes. Dispersavam-se com facilidade diante das atividades ofertadas no decorrer da vista, fato que levou os professores a chamarem a atenção de forma contínua da turma.

No decorrer da visita, alguns estudantes comentavam:

> “Tudo é muito diferente do que aprendi na escola”. (Estudante 1)
>
> “Quando eu estiver fazendo o Ensino Médio, vou trabalhar com a construção de uma horta comunitária igual a que Leonardo falou.” (Estudante 2)
>
> “Nunca vi um quilombo assim. É bem legal isso tudo!”. (Estudante 3)
>
> “A trilha foi a parte mais legal desse passeio”. (Estudante 4)
>
> “Eu não vi os macaquinhos que o professor falou que iríamos ver”. (Estudante 5)

Mais uma vez, as vozes dos estudantes estão carregadas de ausência do trabalho da equipe pedagógica e docente da escola na tratativa dos temas relativos à Lei nº 11.645/2008. Apesar disso, todos ficaram impressionados com que estavam vivenciando. O Estudante 2 teve o exemplo da horta comunitária como um projeto a ser desenvolvido por ele. Já o Estudante 5 não foi para casa frustrado, pois quando estava indo embora com seu grupo, conseguiu avistar de dentro do ônibus os macaquinhos enfatizados pelo professor.

A IV Aula-passeio, foi proporcionada pela visita de uma escola municipal localizada também no município de Marataízes – ES e contou com a participação de 30 estudantes que frequentam o 2º e 3º anos do Ensino Médio. Essa aula teve o apoio de dois professores (um Biólogo e um Engenheiro Agrônomo) e contou com a participação de um quilombola, representando o quilombo localizado em Graúna, região do interior daquele município.

De acordo com os professores, o objetivo da visita foi trabalhar o Meio Ambiente; Sensibilidade Ecológica; Corredores Ecológicos; Fauna e Flora; Cultura e Artes dos quilombos (enquanto comunidade formada por grupo de descendentes africanos). Ainda de acordo com eles, os estudantes deveriam produzir, em dupla, um relatório a ser entregue no final da aula de campo. O que chamou atenção foi o fato de que os estudantes, em momento algum da visita, estarem registrando em seus cadernos o que estavam vivenciando, o que poderia impactar o processo de construção desse relatório.

No percurso da visita, os estudantes ficaram surpresos com tudo que viram e experimentaram. Pode-se perceber que foi um grupo muito engajado no objetivo proposto pelos professores.

> "Nunca vi uma comunidade quilombola". (Estudante 1)
>
> "Conhecer tudo isso é muito bom!". (Estudante 2)

Essas duas vozes afirmam a importância da escola trabalhar na perspectiva da observação e da experimentação. Essa escola vem desmitificar o que ainda se ouve falar sobre o conceito histórico de quilombo enquanto agrupamentos de africanos escravizados fugidos de engenhos, que tentaram reproduzir vida comunitária semelhante à da África (MOURA, 2012, p. 13). É nesse sentido que a apresentação de Leonardo sobre os aspectos sociais, culturais; as atividades econômicas; as políticas públicas acessadas; os prêmios atribuídos à comunidade no âmbito do cotidiano desse quilombo são extremamente importantes.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), por intermédio de um grupo de trabalho criado em 1994:

> O termo 'quilombo' tem assumido novos significados na literatura especializada e também para os grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Definições têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades confessionais e organizações autônomas dos trabalhadores, bem como pelo próprio movimento negro. ... o termo 'remanescentes' de quilombo' vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico (Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre, 2006, p. 51).

Aula-passeio de número V, realizada por uma escola estadual localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim. Ela teve a participação de duas professoras que ministram disciplinas do Núcleo Comum e de 21 estudantes que cursam o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I, acompanhados, também, pela mãe de um dos estudantes.

Para as professoras, o objetivo da visita foi finalizar o Projeto da História da Boneca Preta chamada "Abayomi"[5] que está sendo desenvolvido na escola. O nome dessa boneca significa aquela que traz felicidade. Sua origem está relacionada ao processo de escravização, pois, em viagens muito difíceis, longas e cansativas para o Brasil, nos navios negreiros, as mulheres rasgavam a barra da saia com as próprias mãos e confeccionavam essa boneca para suas crianças brincarem com o

[5] Disponível em: <http://ideiasgraciosas.blogspot.com.br/2012/11/bonecas-abayomi.html>. Acesso em: 06 de setembro de 2015.

objetivo de acalentá-las, pois choravam assustadas de fome e porque viam a dor e o desespero dos adultos. De acordo com uma das professoras: "Nem todos vieram, uns porque os pais não deixaram, já outros porque são bagunceiros. Fizeram muita bagunça e receberam o castigo de não poder conhecer uma comunidade quilombola".

Tendo como destaque a fala da professora mencionada acima, é perceptível o exercício da prática educativa voltada para punição, entre os estudantes que ainda não conseguem se "adaptar" às normas da escola são privados de alguns momentos em que o conhecimento é construído, nesse caso, o da aula-passeio na Comunidade Quilombola de Monte Alegre. Freire (1996, p. 164-165) afirma que:

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Na observação participante dessa aula, a oportunidade de questionar as crianças sobre o que estavam achando da visita foi clara e precisa:

> "Bem legal! Que pena que meus outros colegas não vieram". (Estudante 1)
>
> "Tudo é muito diferente do que aprendi na escola". (Estudante 2)
>
> "Ah! Gostei muito de passear na floresta". Quero voltar"! (Estudante 3)
>
> "Viemos aqui para ver as coisas". (Estudante 4)
>
> "Para conhecer o afro". Perguntei: O que é afro? E ela respondeu: "Não sei". (Estudante 5)
>
> "A dança (o caxambu) que eles apresentaram é o "funk" deles". [risos]. (Estudante 6)

De acordo com as vozes dos estudantes, foi possível perceber a sensibilidade afetiva da Estudante 1, quando se queixou da ausência de seus colegas que não puderam estar presente nessa aula-passeio. Percebe-se, também, a fragilidade dos professores em implementar o trabalho da Lei 11.645/2008.

O Estudante 6 fez a comparação da dança "caxambu" com o "funk", forma que ele encontrou de aproximar o contexto social ao qual está inserido com a realidade dos monte alegrenses, ou seja, eles também apresentam danças que envolvem o balançar do corpo, coreografias criadas e ensaiadas como acontece no "funk".

Para não concluir

Ao acompanhar o trabalho realizado pelos professores que visitam e levam suas turmas para Monte Alegre, foi verificado que a Lei 11.645/2008 ainda é pouco explorada durante as visitas e nas Instituições de Ensino, pois a maioria dos professores não constrói um planejamento articulado com as atividades desenvolvidas por Leonardo Ventura no percurso da visita. Cabe ainda questionar o óbvio: o que seria mais consonante ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena que uma visita a uma comunidade negra quilombola? No

entanto, esse trabalho revelou nuances e especificidades de difícil abordagem que nos permitem compreender o intrincado processo de construção de símbolos e, por conseguinte, da construção de conhecimentos sobre as identidades negras no Brasil.

Verificou-se que alguns professores adotam a postura do visitante e não do condutor que vai facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Ficou explícito que Leonardo Ventura, gradativamente, vem dando visibilidade à Comunidade Quilombola de Monte Alegre desenvolvendo, desde 2005, ações de turismo pedagógico em consonância com o oferecimento de aulas-passeio, desenvolvidas para as escolas da região. Por meio dessas atividades de turismo pedagógico, ofertadas por ele e sua família, é operada a ressignificação do conceito de comunidade quilombola. Se alguns livros didáticos insistem trazer uma representação de quilombo como terra de negro escravo fugido, apresenta-se, a partir das visitas, um outro panorama dessas comunidades negras do Brasil, lidando com a diferença na ótica do contato e não do isolamento. A formação continuada de professores no tocante à Lei 11.645/2008 pode ser uma alternativa às ações voltadas para o ensino de conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas.

Cabe ressaltar que Leonardo, apesar de desenvolver ações voltadas para o público estudantil, não é pedagogo e age criando mensagens absolutamente honestas a partir de seus respectivos e específicos ponto de vista, como negro e quilombola. Se há algo faltando na ação de turismo pedagógico desenvolvido no Quilombo de Monte Alegre é, certamente, a ação dos professores, coordenadores e diretores das escolas de Cachoeiro de Itapemirim e região que, na grande maioria das visitas analisadas, delegaram a responsabilidade de seu planejamento e execução de ações educativas à liderança do Quilombo, sem compreender a variedade de significados e conflitos constituintes desses discursos.

Referências

BONFIM, Mailene 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. 114 – 129, jan./abr. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 de dezembro. 2013.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 16 (3): 424, setembro-dezembro/2008.

MELLO, M. MOURA. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 04/05/2014.

MOURA, Clóvis. História – Quilombos e Quilombolas**. Quilombos e quilombolas no Brasil, mas no Paraná, quem diria**. Disponível em: <http://www.quilombos.pr.gov.br/>. Acesso em: 08 de novembro. 2013.

MOURA, Clóvis. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, Glória. **Quilombos contemporâneos**: resistir e vencer. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

Relatório Técnico de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Monte Alegre – Projeto Territórios Quilombolas no Espírito Santo – UFES – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Território "Quilombola" de Monte Alegre – História, Cultura, Meio Ambiente e Direito Étnico. Vitória – ES. 2006.

DAS BORDAS (LITORÂNEAS) PARA O FLUXO DA PALAVRA: DIÁLOGOS COM O GRUPO SARAU DAS OSTRAS

Eliane Aparecida Bacocina[1]
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo[2]

Bordando um texto

Escrever sobre bordas...
Bordas (im)possíveis.
Margens, Fronteiras, Pedaços de pensamentos.
Bordas litorâneas... Onde as ondas se movimentam... Onde vivem as ostras... seres que, mesmo fechados em conchas, se abrem... Transformam as impurezas em pérolas.
Bordas da cidade... Locais de passagem... de criação... de poetas....
Poetas que transcendem as fronteiras do lugar. Sarau das Ostras. Grupo que cria... Que diz sim. Que diz não. Poetas das margens.
Bordas da página... Margens do papel... Local onde se registra o que não cabe. Margens dos livros produzidos pelos poetas. Livros de poemas marginais... Trans-bordantes...

(Trans)bordando pensamentos

Pensamentos que não cabem no papel.
Verso que se ouve, que se diz, que se escreve, que se sente.
Verso... Di-verso... Re-verso...
Pensamentos de uma pesquisadora que pesquisa /poetiza... que se
Encanta...
Encontra...
Des-encontra...
Des-territorializa...
Politiza...
Coletiviza...
Em meio a participantes de pesquisa... alunos... amigos... Versos... Encantos...
Este texto constitui-se num ensaio a partir de pesquisa de Doutorado em fase de finalização.
Momento tenso de escrita. Escrita daquilo de que se pode um ponto final.
Ponto final que se quer reticências.
Pesquisa sobre linguagem poética... a partir de uma linguagem que se quer poética.
Participantes: poetas do litoral sul paulista - Grupo Sarau das Ostras: Ludimar. Poeta Fernandes, Nego Panda, RO3P, Abel.
Poetas que se dizem “marginais”.
Materiais de análise:
- Transcrição de diálogos, intitulados “Conversas Poéticas”, realizadas em três encontros.
- Livros de poemas.
No recorte aqui proposto, pensa-se sobre o modo como os poetas do grupo pesquisado se autodenominam: poetas marginais.
Perguntamos: o que é ser marginal?

[1] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: elianeab3@gmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: mrosamc@rc.unesp.br.

Leminski tem uma possível resposta – poética:

> Marginal é quem escreve à margem,
> deixando branca a página
> para que a paisagem passe
> e deixe tudo claro à sua passagem.
>
> Marginal, escrever na entrelinha,
> sem nunca saber direito
> quem veio primeiro,
> o ovo ou a galinha. (Paulo Leminski).

Escrever à margem da página em branco...
Passagem...
Escrever na entrelinha...

Pode-se dizer, ainda, que a materialidade das produções escritas "marginais" é singular, carrega particularidades, e ao mesmo tempo é coletiva, evidencia vozes que são de quem escreve e refletem a voz de comunidades que têm em comum revoltas, inquietações. Devires-marginais, como propõem Deleuze e Guattari (2003), quando apresentam elementos daquilo que denominam "literatura menor": Desterritorialização. Tudo é político. Tudo nela toma um valor coletivo.

> Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa linguagem maior [...] função de enunciação colectiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade activa apesar do cepticismo; e se o escritor está à margem ou à distância da sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38).

Construção de uma minoria... linguagem maior... coletiva e revolucionária.
Comunidade potencial.
Outra comunidade potencial. Sensibilidade outra.

Estar à margem da cidade – desterritorialização

Mostrar que se faz literatura nos lugares esquecidos da cidade, como afirma Nego Panda, sobre seus escritos e seu livro:

> Quando eu lancei meu livro eu falei que aquele livro não era uma vitória minha, era uma vitória de quem morava na periferia, que não tinha aquele contato direto com o autor ou com a literatura em si. [...] Quando eu fiz meu livro, a intenção era essa, era mostrar que a gente que tá jogado nos confins da cidade, lá na parte esquecida da cidade, também pode fazer literatura." (Nego Panda, referindo-se ao livro de sua autoria, Poesias de um mundo louco. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

Vitória...
De quem mora na periferia...
Jogado nos confins da cidade...

Parte esquecida...
Também pode fazer literatura.
E faz literatura.
Que literatura é essa?
Literatura que se (des)territorializa / (re)territorializa.
Territórios poéticos...

O BARATO É LOKO – político – coletivo

Assistindo às apresentações do grupo Sarau das Ostras, a palavra – BARATO – contida numa frase / verso, repetida, em várias vozes, desperta a atenção: "O barato é loko". Baratinadas, vamos perguntar: "Por que é louco esse barato?"

Nas palavras de Nego Panda:

> A gente quer falar que o mundo ta louco. O mundo ta um caos. A sociedade ta vivendo em estado de calamidade. Então a ideia da letra é essa. Falta amor no ser humano, então o barato ta louco. O pessoal ta se matando por besteira, agride o outro por causa de 2 reais, o outro mata porque olhou torto, esbarrou no outro, o outro vai lá e dá uma facada. Então, o barato é louco. (Nego Panda. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

E Ludimar, que passou a fazer parte desse barato, por "contágio", completa:

> E aí eu disse que se o barato é louco desse barato eu quero um pouco. [...] Além disso, o meu barato é louco é assim, o barato é participar. O barato é mostrar que tem muita coisa errada. O barato é louco porque eu tenho que ta dentro desse contexto desse barato, pra mostrar que eu não quero ser mais um, quero atravessar a rua. Vamos mexer nesse barato. (Ludimar. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

No encontro seguinte, RO3P, *rapper,* que não esteve presente no 1º encontro, retoma o assunto e fala sobre o seu barato.

> O Fernandes tinha falado. "Oh, eu só vou adiantar uma coisa pra você. A Eliane vai perguntar porque que o barato é louco". [...] Essa música eu tinha escrito. Hoje eu nem canto, mas eu recito ela. [...] e eu até fiquei pensando muito, no dia que o Fernandes falou. A resposta parece até difícil, mas é muito fácil, (...)eu queria ter uma nave espacial pra voltar há anos atrás quando eu tinha 9 anos e eu vi o meu pai morrer na minha frente. Dali em diante é o motivo do barato é louco. Foi dali em diante. (RO3P. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas)

Resposta que impacta.
Barato que está na vida.
No ato sensível e político de viver.
No constituir-se coletivamente, no estar com o outro, ser contagiado pelos versos, pela poesia que transborda os pensamentos e sentimentos.

Por que escrever?

> Escrevo. E pronto.
> Escrevo porque preciso,
> Preciso porque estou tonto.
> Ninguém tem nada com isso.
> Escrevo porque amanhece,
> E as estrelas lá do céu
> Lembram letras no papel,
> Quando o poema me anoitece.
> A aranha tece teias.
> O peixe beija e morde o que vê.
> E eu escrevo apenas.
> Tem que ter por quê?
> (LEMINSKI, 2002, p. 135).

Poetas dizem porquê escrevem.
Escrever é vida, é verdade, e sentimento.

> Ludimar: Por que eu escrevo? Porque eu preciso viver. Eu escrevo porque... nossa, escrever pra mim é uma das prioridades da minha vida. Eu preciso escrever. Assim como eu preciso ler eu preciso escrever. Escrever é o que me faz sentir viva. É o que me faz sentir livre. É o que me faz crescer. É o que me faz me comunicar. Praticamente é tudo. (Ludimar. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas).

> Eliane: E o que é um poema pra você?
> Pelé: Uma vida. Uma vida. Ta escrevendo ali um poema. Que nem a Dona Ludimar, o poema tem que ter sentimento. Tem que ter sentimento e verdade. Sem verdade no poema, você ta rasgando uma parte da sua vida. [...] eu acredito que todo ser humano é um poeta, todo mundo tem coisas pra escrever, tem coisas pra viver.
> [...] porque eu costumo falar pros meninos a gente somos compositores, somos escritores, a gente não vai parar de escrever nunca, a não ser que Deus venha e: Olha, você não vai escrever mais, toma aí um derrame, você não vai escrever mais porque cê vai morrer... fora isso enquanto a gente tiver ar e condições de escrever. (RO3P. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas).

Por trás desse tentar expressar, o devir.
Devir-escritor.
Devir-poeta.
"O devir é o processo do desejo". (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 67).
Desejo de escrever...
Desejo de ser poeta.
Escrever porque se precisa viver...
Viver para escrever...

Para não deixar de transbordar...

Reações relatadas nas falas transcritas dos poetas sugerem um transbordamento da linguagem, tal como a escrita que não cabe nas margens da folha de papel, cujos versos o Poeta Fernandes reproduz oralmente num movimento gestual:

> [...] às vezes falta fôlego pra falar a frase. Imagina pensar essa frase escrita numa linha só. Não cabe no papel, mas a ideia que passa pra pessoa é que quando eu to falando assim gestualmente eu to escrevendo a frase numa linha só. [...] Esse movimento com a mão, ninguém sabe até hoje porque eu faço esse movimento com a mão ali na hora da apresentação, é porque essa ideia pra escrever no papel... pra que tudo isso que eu estou falando num fôlego só também coubesse numa linha só. (Poeta Fernandes. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

Das margens de tantas páginas escritas, oriundas das bordas que ladeiam cidades, às fronteiras de um pensamento que se revela fértil, concretiza-se um movimento-fluxo das palavras numa composição poética, singular.

Para onde nos leva?

De que modo flui esse movimento?

Devaneios daí advindos fazem (trans)bordar as margens (im)possíveis do que produz tal linguagem, na qual a própria condição da leitura é, ela também, fluxo de pensamento que se produz... poético.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 4. 2. ed.; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 144-162.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: _____. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 139-146.

LEMINSKI, P. 1944-1989. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. Seleção Fred Góes, Álvaro Marins. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

N. P. **Poesias de um mundo louco.** Praia Grande / SP: Literata, 2011.

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE MEMÓRIAS E PRÁTICAS

Alessandra Ribeiro Baptista[1]
Magda Cristina Dias de Lucena[2]
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro[3]

Introdução

A promoção da leitura e da escrita nos anos iniciais tem se destacado nas discussões sobre a efetividade dos sistemas e das práticas em alfabetização. Também, a formação e atuação do professor têm sido questionadas, sobretudo, no que diz respeito à seleção de estratégias adequadas à diversidade de alunos e contextos. O discurso de alfabetizadores, por sua vez, indica uma tendência à oposição entre práticas pedagógicas promotoras da leitura e da escrita consideradas "tradicionais" e "modernas", associando-as, não raro, ao tempo de magistério. Essa oposição, quando se trata da escola pública, revela, ao mesmo tempo, a busca por alternativas pedagógicas efetivas e, certa fragilidade do alfabetizador na proposição de experiências de aprendizagem significativas. Essa busca por "novas" abordagens, ao romper com o ensino tradicional, apresentaria perspectivas mais promissoras para o campo da alfabetização.

Nesse contexto, acredita-se ser relevante tomar como foco de investigação, elementos mnêmicos presentes no discurso de professores alfabetizadores com mais de 20 anos de experiência em alfabetização. E, a partir deles, refletir sobre as relações entre ciclo de vida profissional, formação doente e a experiência como norteadora da prática em alfabetização.

Relações entre ciclo de vida profissional, formação e experiência

A formação docente articula saberes da formação inicial e continuada, características pessoais, trajetória de vida e socialização, além do modelo de ensino no qual o docente foi escolarizado. Esses elementos são contemplados pela prática pedagógica, e integram os processos de constituição da profissionalidade docente (HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2000).

As relações que se estabelecem entre as dimensões pessoais, o percurso de vida profissional de cada professor e a ação pedagógica são pontuadas por Huberman (1995). Ele considera que a ação pedagógica é marcada pelos processos identitários construídos pelo professor, em diferentes fases que compõem o ciclo de vida profissional: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo, lamentações e desinvestimento.

Em termos das características de cada fase, 2 e 3 primeiros anos de ensino correspondem à entrada na carreira. Esta fase caracteriza-se como um momento de sobrevivência diante das novidades e dificuldades, e também, de descobertas. O período de 4 a 6 anos diz respeito à fase de estabilização, marcada pelo sentimento de pertencimento a um corpo profissional e pela independência. O período entre 7 e 25 anos de carreira tem como traço o desejo de sair da rotina; os questionamentos sobre a permanência ou não da docência, e o balanço da vida profissional. O período entre 25 a 35 anos corresponde a uma fase de serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, e é marcada pelos questionamentos e dificuldades no diálogo com

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail*: profalebaptfebf@gmail.com.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil. *E-mail*: magdacristinalucena@yahoo.com.br.
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail*: febf.gelcs@gmail.com.

alunos de diferentes gerações. O período de 35 a 40 anos de carreira diz respeito à fase de desinvestimento, caracterizada por uma vida dedicada a uma maior reflexão.

Se consideradas as fases do ciclo de vida profissional como um processo, inclui-se aí a ideia de amadurecimento pessoal e profissional. Esse amadurecimento implica a construção de saberes a partir da prática que, ao mesmo tempo, permitem refletir e intervir na e sobre a prática. Esses saberes, denominados como saberes da experiência, por articularem saberes e identidade profissional, são apontados como elementos chave para a constituição da profissionalidade docente (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência se constituem nas relações que os docentes estabelecem com a escola, com os alunos e com os colegas. Portanto, "resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores" (CARDOSO et al., 2012, p. 3). Por apresentarem um caráter eminentemente social e multireferenciado, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2002, p. 38). Sob essa ótica o fazer docente se constrói na prática, ao longo da carreira.

As memórias de professores como fonte de reflexão sobre a prática docente

As memórias de professores alfabetizadores permitem um outro olhar sobre o professor, para além da racionalidade técnica. Esse olhar percebe o professor como alguém cujas experiências contribuem para um melhor entendimento sobre a alfabetização, suas práticas e desafios. Nesse sentido, a memória das experiências vividas é fundamental no processo contínuo de tornar-se professor (ANTUNES, 2011).

É possível dizer que as memórias dos professores compõem um movimento de (auto) reflexão. Ao reconstruírem suas práticas na e através das memórias, os professores refletem sobre elas, se auto avaliam e identificam quais aspectos dessa prática precisam ser revistos, e analisam como as relações que estabelecem com os saberes que o constituem influenciam no aprendizado dos alunos.

Do ponto de vista da constituição da profissionalidade docente, os registros mnêmicos podem servir, também, como fonte de dados para "a reconstrução da história da prática docente". O processo de recordação é construtivo e desempenha uma função social, é "[...] uma questão de "reviver" certos acontecimentos, ser capaz de os reordenar, dando nova forma a sentimentos, imaginando novas relações entre coisas bem conhecidas, ou mundos completamente novos" (SHOTTER apud NÓVOA, 1995, p. 212).

Nesse sentido, a memória está associada à relação afetiva que o sujeito estabelece com a situação relembrada. O relembrar está impregnado de afetividade; se apresenta de forma viva e rica de detalhes, como se o sujeito presentificasse a cena vivida (BOSI, 2009).

Portanto, investigar questões relacionadas ao campo da alfabetização a partir das memórias de professores alfabetizadores, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente dos desafios colocados, especialmente, pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O que os dados revelam

Apresentam-se, aqui, resultados de estudo exploratório descritivo sobre práticas de promoção da leitura e da escrita nos anos inicias da escolarização, tomando como foco as memórias de professoras alfabetizadoras com mais de 25 anos de magistério, que sempre aturam na alfabetização em escolas públicas de Duque de Caxias – RJ. Com esse perfil foram entrevistadas quatro professoras, estando uma delas em processo de aposentadoria (P3). Neste

texto, as professoras são identificadas como: professora 1- P1, professora 2 - P2, professora 3 - P3 e professora 4 - P4, respectivamente.

Para melhor sistematização, os dados se organizam a partir de duas categorias: relações entre marcas do ciclo de vida profissional e formação docente, as estratégias consideradas essenciais para a promoção da leitura e da escrita.

No que diz respeito às marcas do ciclo de vida profissional, as professoras entrevistadas têm 25 (P1), 29 (P2) e 30 (P3 e P4) anos de carreira como alfabetizadoras. Encontram-se, portanto, na fase do ciclo de vida profissional indicada por Huberman (1995) como a fase do distanciamento afetivo, conservantismo, lamentações e serenidade. As características dessa fase aparecem nas falas das professoras alfabetizadoras, quando pontuam a dificuldade no diálogo com os pais, com os alunos de gerações diferentes e com professores "novos". Afirmam:

> Hoje, a falta de parceria da família é muito grande. (P 1)
> Os alunos frequentam pouco a escola e os pais também. (P 2)
> Eu ainda vejo que os pais são os nossos maiores desafios. A gente chama na escola, mas as vezes não adianta de nada. Eu falo nas reuniões que os pais não precisam ficar uma hora com os filhos, mas pelo menos 10 minutos com qualidade. E aí, quando os alunos saem daqui, não tem ninguém para cobrar deles. E eles ficam sem limites. (P 4)
> Aqui a gente tem professoras recém-chegadas que até tem ideias ótimas, mas... (P 3)

Observam-se traços dos comportamentos de distanciamento e lamentações, sobretudo, quanto ao diálogo com os pais/família. As professoras lamentam a ausência dos pais e atribuem a ela a dificuldade com o estabelecimento de limites dos alunos. Esse sentimento de distanciamento se mostra, ainda, nas afirmações que as professoras alfabetizadoras fazem sobre as relações entre pais, filhos/alunos e escola.

Chama a atenção, também, como as professoras comparam os "profissionais de antigamente" com os de hoje. Há um sentimento de nostalgia do passado, uma prudência e resistência acentuada às inovações. E, no momento da comparação, as professoras assumem suas práticas como tradicionais, ainda que reconheçam as contribuições das "recém" chegadas para o contexto escolar atual. Destacam:

> [...] Temos aqui professoras ótimas que usam coisas novas, mas eu, quando vejo algo novo eu até uso, mas eu me sinto segura no tradicional. E meus alunos estão aprendendo assim[...]. (P 1)
> [...] Têm pessoas que estão chegando agora no magistério e trazem algumas coisas [...] mas a minha segurança "tá" aqui, no tradicional. As outras coisas são para enriquecer […]. (P 2)
> [...] Nós tínhamos uns trinta e poucos alunos na turma[...]. Antigamente, até os professores se interessavam mais, não importava se ganhavam pouco, mas trabalhavam com gosto […]. (P 3)

Em relação **à formação,** todas as professoras fizeram o Curso Normal apenas uma (P4) cursou uma graduação. Essa professora atribui à graduação e ao amadurecimento profissional a possibilidade de repensar suas práticas, adequando-as ao contexto escolar de atuação. Relata:

> [...]eu era muito tradicional, fazia realmente a alfabetização como a Cartilha mandava. [...]. Mas depois você vai amadurecendo e vai avaliar que não é dessa forma que acontece. Então eu comecei a me interessar por cursos e na

> faculdade mesmo é que a gente foi vendo muita coisa. Então a partir do momento que conheci como acontecia a alfabetização, como se dá esse processo da leitura e escrita, eu comecei a repensar toda essa minha trajetória. Então a gente começa a refletir e refaz às suas vidas. [...]. Então eu refleti e comecei a fazer a mudança. [...]. (P 4)

Pode-se observar que a P4 destaca as contribuições da formação para repensar sua própria prática, modificando-a a partir da articulação entre o conhecimento teórico e os saberes construídos na e através da experiência.

Ainda sobre a formação, a P3 fez questão de marcar que formação não modificou sua prática, pois antes de frequentar o Curso Normal já auxiliava outras professoras em sala de aula. Afirma: "Não, não mudou nada. Foi só para dizer que eu já era professora formada. Eu não aprendi nada de interessante". Acredita que o Curso Normal serviu apenas para certificá-la. Para ela, a experiência foi o suficiente.

Quanto **às estratégias consideradas essenciais para a promoção da leitura e da escrita** nos anos iniciais, observa-se que as professoras entrevistadas as descrevem a partir das atividades que desenvolvem. Assim:

> [...] coloco historinha, leitura, pintura. As crianças criam desenho, criam frases. Usamos caderno de leitura [...] que acaba se tornando uma cartilha. Eu tomo leitura duas vezes por semana. (P 1)
>
> Eu uso recorte e cola, muita produção de texto, exibição de filmes, algumas brincadeiras, muito ditado [...] a gente consegue ver a evolução na escrita da criança. (P 2)
>
> Eu passava lição, tomava leitura, passava dever de casa. Eles faziam vários exercícios. Levavam muitos trabalhos para casa. Eles tinham caderno de caligrafia. Livros para tomar leitura, caderno desenho, tinha Cartilha. (P 3)
>
> Hoje eu trabalho de forma construtivista. [...] Eu tomo leitura quase todos os dias, a gente tem sequência de listas, disso eu não abro mão. [...] leitura compartilhada sempre. E ler pelo simples prazer de ler. Lista de frutas, de animais, tudo quanto lista você imaginar. (P 4)

As atividades descritas têm como foco o ensino e a aprendizagem da leitura. Isso parece evidenciar que a leitura vem sendo privilegiada pelo fazer pedagógico em alfabetização. O movimento de verificação da leitura destacado pelas professoras P1, P2, P3, P4 indica que no universo pesquisado, "tomar a leitura" compõem a rotina em alfabetização.

Percebe-se nas narrativas das professoras a ideia de que a leitura precisa ser estimulada para que o aluno sinta o ato de ler como prazeroso, e de uma relação entre o prazer da leitura e o êxito na alfabetização. Percebe-se, ainda, o uso de listas de palavras, a produção de textos variados e a interdisciplinaridade como recorrentes entre atividades descritas pelas as professoras alfabetizadoras.

Em síntese, os resultados evidenciam, no universo investigado, uma estreita relação entre as marcas do ciclo de vida profissional e as estratégias para o fazer pedagógico em alfabetização.

(In)conclusões

A partir das considerações apresentadas, ratifica-se que: o relato de alfabetizadoras trazem as marcas do ciclo de vida profissional e evidencia, no universo pesquisado a associação entre práticas pedagógicas "tradicionais" e "modernas" ao tempo na profissão; é marcante a

influência dos registros mnêmicos na condução da prática docente; os saberes da experiência/saberes da prática se sobrepõem aos demais saberes quando se trata da constituição da profissionalidade docente.

Por fim, sugerem-se à reflexão duas questões: a prevalência dos saberes da experiência como estruturadores da profissionalidade docente em alfabetização, e a contribuição da formação inicial e continuada para a constituição dessa profissisonalidade.

Referências

ANTUNES, H. S. **Ser aluno e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. Del.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/668/556>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación -** La formación de profesores de Educación Secundaria, Madrid**,** n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 2 de out. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revistas Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan.-abr. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissinal.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O REPENSAR A EDUCAÇÃO NA FAVELA: UMA DOBRA POSSÍVEL

Karen Cesar Baptista[1]
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto[2]

Introdução

Este texto socializa reflexões sobre a ação educativa com base nas condições materiais que as escolas na favela se inserem a fim de (re)pensar uma prática pedagógica que revele a especificidade da educação, resgatando a função da escola e a importância do saber sistematizado. Tomamos como referencial teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (2007) segundo a qual o psiquismo humano é desenvolvido sócio-historicamente, pela mediação da linguagem, e a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2011), para a qual a história de toda humanidade só se torna possível com a transmissão da riqueza intelectual produzida para as novas gerações, logo, o movimento da historicidade, das aquisições da cultura de um povo, depende das relações educativas.

Para desenvolver o estudo foi necessário compreender a realidade da favela, mostrando o fenômeno da miséria no processo de urbanização contemporâneo, isso porque, o referencial teórico advindo da pedagogia histórico-crítica, tem como preocupação pensar o fenômeno educacional atrelado ao complexo social.

Para compreender as ações educativas ali vividas foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola municipal do interior paulista, em um bairro periférico, em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental. Procedimentalmente foram realizadas gravações de áudio e anotações em diário de campo.

Posto isto, discorreremos sobre as características da favela e a especificidade da educação, posteriormente apresentaremos um episódio de ensino de ortografia vivido na aula de Língua Portuguesa.

As características da favela e a especificidade da educação

Grandes fábricas, indústrias agrícolas, investimentos em infraestrutura, entre outros cenários da época da modernização do Brasil, especificamente, a urbanização da grande cidade de São Paulo, na década de 50 e 60 do século XX, possibilitou o crescimento demográfico das regiões metropolitanas paulista e fluminense. Analisando os problemas dessas grandes metrópoles, a cidade então, tornou-se criadora de pobreza, seguindo um modelo socioeconômico capitalista, que fez a população das periferias pessoas ainda mais pobres (SANTOS, 1994).

Nesse contexto, desde o século XX, os moradores das favelas e suas histórias foram ofuscados, ficando à margem dos estudos. A primeira definição da palavra *favela*, veio em 1812, no vocabulário vulgar, do escritor James Hardy Vaux, aparecendo como *slum*, palavra inglesa, que significava "comércio criminoso". No entanto, entre 1830 e 1840, os chamados *slum* serviam de moradias aos pobres, passando a significar "cômodo onde se faziam comércios ilegais", logo foi reconhecido na França, na América e na Índia, ganhando fama internacional, caracterizando-as como habitações dilapidadas, doenças, pobreza e vícios, com grande concentração de população. (DAVIS, 2006).

A favela contém características peculiares, nela predominam-se as características da definição clássica de favela, tais como aglomerações, habitações pobres ou informais, acesso

[1] Mestranda da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. *E-mail:* karen_cb_@hotmail.com.
[2] Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. *E-mail:* cbometto@yahoo.com.br.

restrito a água, péssimas condições sanitárias e medo da população em relação ao domínio de posse da terra. Com o fenômeno da metropolização, as grandes cidades surgem como o cantar de sereias, seduzindo a chegada de milhões de migrantes a procura de empregos.

Acreditamos que para que ocorra uma mudança nesse quadro, devemos evidenciar o papel da escola como possibilitadora de transformações de vidas, ou seja, transformações reais do sujeito, estabelecendo uma relação de reflexão crítica do meio em que se vive, para que se reivindiquem condições melhores, tendo consciência de seus direitos como cidadãos, portanto, iremos analisar a escola e suas relações de ensino por acreditar que a escola não é **a** redentora, mas **possibilita** mudanças profundas na sociedade pelo processo educativo.

Se a escola, uma instituição social, é um ambiente privilegiado para aquisição do conhecimento sistematizado, ou seja, dos conhecimentos já produzidos pelas gerações antecedentes, podemos dizer que é necessário esta apropriação para possibilitar o avanço das novas gerações, superando o que fora construído historicamente. Nesse sentido, é preciso refletir sobre os processos educativos e sobre o modo de enxergar os sujeitos, a fim de superar o diagnóstico de um espaço de reprodução da sociedade capitalista, visando contribuir para uma geração transformadora da sociedade.

Segundo Saviani (2011, p. 80) a educação deve ser compreendida "no seu desenvolvimento histórico-objetivo e por consequência, [como] possiblidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação".

Posto isto, e diante das discussões sobre o ensino da língua na escola, consideramos com Morais (2003, p. 23) que "assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito [um tipo de convenção social] não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras". Entendemos também com Possenti (1996) que o papel da escola é ensinar a língua padrão e, nesse contexto, é preciso "perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever" (p. 18), o que inclui, também, o domínio do aspecto ortográfico da escrita.

Na rua do Rogério os carros nunca derrapam[3]

É na tentativa de compreender como o saber erudito se apresenta nas escolas para as camadas socialmente e culturalmente desprivilegiadas que apresentaremos uma pesquisa de campo feita em uma favela, tal como já descrita anteriormente.

A trama acontece na favela do Cantagalo, na cidade de Piracicaba. Apesar do processo de urbanização da localidade, os problemas dessa comunidade são inúmeros e o descaso da ordem pública com a falta de serviços básicos ainda permanece.

A escola pesquisa da começou a funcionar em condições precárias e sem espaço para as crianças da região, recebeu em 2005 uma nova estrutura, após parceria entre o governo do Estado e a prefeitura da cidade, o que garantiu o investimento social para a construção de seis novas salas de aula, sala de informática, sala de educação artística, entre outras.

A escolha da sala de aula na qual a pesquisa foi realizada deu-se através do contato que a secretária intermediou entre a direção e as professoras. Elaine[4] foi uma das únicas professoras que se prontificou a receber pesquisadora.

[3] O título desta seção foi livremente inspirado no título da poesia de Cecília Meireles "A chácara do Chico Bolacha" (1964).

[4] Os nomes da professora e dos alunos são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

No dia da aula sobre os sons da letra R Elaine trabalhou com o material Ler e Escrever.[5]

> **Professora**: Todas as palavras que pronunciamos e que tem o som do R **forte** no meio das palavras, usamos **RR** para escrever. Copiem isso no caderno. Vocês têm que aprender a formar frases. Vamos lá... Quando usamos um R no meio da palavra ele é fraco. Quais as palavras que aparecem aí?
> **As crianças leram em coro**: Resistiu. Geração. Terraço. Descobriu. Genro. Honra. Enrolar.
> **A professora lê no livro** Ler e Escrever o texto "O pastor e as ovelhas". E continua... Observando a grafia. O que é grafia?
> **Aluno1:** O escrito.
> **Professora**: Isso mesmo. Olha lá... NADA FORA. Fora quer dizer o quê?
> **Aluno2:** Foi
> **Professora**: Isso muito bem.
> **Professora**: Ó prestem atenção, SAIR, OUVIR, ENCONTRAR, CORRER, MORRER... Olhem a minha boca... Como que a gente encontra essas palavras no dicionário?
> **Aluno3**: SAIR. É um separado da outra. (Referindo-se a separação das sílabas das palavras no dicionário).
> **Aluno2:** Porque saíram é passado, e sair é futuro.
> **Professora**: A explicação está certa, mas porque eu encontro SAIR. O que é SAIR?
> **Aluno3:** Porque é verbo. É ação.
> **Professora**: Isso, tá fazendo alguma coisa, é ação. SAIR é ação?
> **Aluno3**: Sim
> **Professora**: OUVIR?
> **Alunos**: Sim
> **Professora**: CORRER?
> **Alunos**: Simmm..
> **Professora**: MORRER?
> **Aluno4**: Nãoooo..
> **Professora**: Ahh morrer não é ação?
> **Aluno4:** Não, porque já morreu.
> **Professora**: Morrer é uma ação, porque você vai morrer. Vamos formular as respostas, copiem direito. A professora escreve na lousa: "SAIR, porque as palavras que indicam ação, ou seja, os verbos aparecem no infinitivo". Respondendo a pergunta do exercício do Ler e escrever.

No momento em que os alunos copiam as respostas escritas na lousa pela professora, esta circula entre as carteiras olhando e tirando as dúvidas que surgiam. Em um desses momentos, a professora se dirige à pesquisadora e comenta: "Você tem que corrigir o tempo todo, senão eles escrevem errado. Se a gente não ensina, como é que faz?! Se ensinando ainda escrevem errado, imagina se eu não ensinasse".

Ao dizer isso a professora defende, como já vimos em Duarte (2001), em *favor do ato de ensinar*, a necessidade da sistematização dos conhecimentos, que no caso, ela julgava estar ensinado: ortografia - os usos da letra **R**.

Entendemos que a ortografia é fruto de um contrato social estabelecido historicamente, portanto, é arbitrária. Contudo, devido aos movimentos educacionais naturalizantes do processo

[5] O programa Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

de ensino-aprendizagem, alguns professores deixam de lado o ensino da ortografia, uns por "respeitarem" o dialeto local, outros por acreditarem que as crianças, por si mesmas, irão desenvolver a habilidade da escrita ortográfica, bem como o uso de regras próprias da escrita.

Podemos observar nesse episódio, que a professora tem intenções educativas e lança mão de seus conhecimentos para ensinar seus alunos. Há, por parte da professora, uma preocupação com a escrita correta das palavras, o que ela enuncia formalmente para a pesquisadora. Ao enfatizar o uso do "R forte" e do "R fraco", desencadeia uma possibilidade de aprendizado entre os alunos, no entanto, observando atentamente a aula é possível afirmar que ainda que ela tenha tido o desejo de ensinar os usos da letra R para as crianças, ela não o fez.

No decorrer do processo ela desloca a discussão dos usos dessa letra para uma reflexão superficial sobre a classe gramatical dos verbos. Acreditamos que ao trabalhar com a forma nominal que representa o verbo, os infinitivos, a professora possa ter considerado estar dando destaque ao uso da letra R no final das palavras, uma vez que os infinitivos sempre finalizam com AR, ER ou IR.

Nesse processo a professora deixou de informar aos alunos que a utilização da letra R é um caso de regularidade "contextual", ou seja, os casos de regulares "contextuais" são aqueles em que as relações letra-som são explicitadas segundo o contexto, ou seja, o texto gráfico, onde um mesmo som é notado com alternativas únicas, de acordo com sua posição na palavra (MORAIS, 1999). Neste mesmo sentido, Cagliari (1999) explicita que algumas letras apresentam dificuldades que dependem do contexto linguístico e que, de modo geral esses casos podem ser ensinados através de regrinhas.

Porém, observa o autor, "essas regrinhas valem como um todo e não diria, por exemplo, que elas podem ser hierarquizadas numa sequência de dificuldades progressivas, porque isto não tem nenhum fundamento científico" (CAGLIARI, 1999, p. 77). Fazem parte destes casos, dentre outros, o uso de R ou RR, G ou GU, C ou QU, o uso do E ou do I no final das palavras.

A professora se equivoca também quando diz que "quando usamos um R no meio da palavra ele é fraco". Na verdade, quando o R aparece entre duas vogais o som é fraco, mas quando aparece entre uma consoante e uma vogal, tal como em GENRO, HONRA ou ENROLAR, o som é forte, com vibração prolongada, tal como no uso dos dois erres (RR).

Algumas considerações acerca do vivido

Nessa situação de ensino, pudemos notar a intenção educativa por parte da professora, no entanto, nos questionamos: se a professora seguia o material proposto pela secretaria da educação, quais saberes estavam sendo privilegiados?

Parece-nos diferentes conteúdos foram abordados de forma superficial: o aspecto ortográfico dos usos da letra R e a classe gramatical dos verbos. Seria o livro o material o indicador dessas atividades, tais como a professora as desenvolveu o seria a leitura que a professora realiza do material? Sobre isso poderíamos discutir em um outro artigo, dados os limites deste texto. O que fica, no entanto, é que de um modo ou de outro, os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos a partir de informações corretas e precisas dos professores, pois devido ao contexto cultural e socioeconômico em que estão inseridos, dificilmente encontrarão outra ponte de acesso, senão a escola.

Por fim, ao defendermos o ensino sistemático na escola, objetivando uma luta ideológica constante para se formar leitores e produtores de textos reais, pois ao ensinar a escrita correta, encarando a ortografia como objeto de conhecimento, estaremos contribuindo para a democratização do acesso a língua escrita, logo, ampliando os sentidos que o aluno pode estabelecer quando interage com/pela linguagem, viabilizando à meta de que é possível ter

sucesso na aprendizagem dos conhecimentos escolares. Essa é a tarefa da educação, propiciar a aquisição dos conhecimentos como condição de libertação dos indivíduos na sociedade e essa tarefa constitui o pressuposto principal do pensamento da pedagogia Histórico-Crítica.

Referências

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MASSINI-CAGLIRI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras & Associação de Leitura do Brasil – ALB, SP: Fapesp, 1999.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

São Paulo. Programa Ler e Escrever. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 março de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras ALB, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ESTUDO DE NARRATIVAS TRADICIONAIS ARMÊNIAS NO ENSINO MÉDIO

Dayse Oliveira Barbosa[1]

Introdução

Devido ao centenário do genocídio armênio em abril do ano passado, foi desenvolvida, no transcorrer do primeiro bimestre letivo, com alunos do primeiro ano do ensino médio da rede estadual de São Paulo, uma sequência didática que privilegiou a análise linguística e literária de três narrativas tradicionais armênias. São elas: Lenda de Hayk, Lenda de Aram, Lenda de Ara e Semiramis.

É importante mencionar que as três historias analisadas neste trabalho são provenientes dos Cantos de Goghten. Os Cantos de Goghten são poemas orais, originários da província de Siunik, região de Shirak, próximo da atual Yerevan. Esses cantos foram compostos por trovadores anônimos, e circularam durante séculos, sendo transmitidos de geração em geração, sem registro escrito. Por isso, é muito difícil precisar a época de elaboração desses cantos.

Como não há registros originais dos Cantos de Goghten, a versão utilizada neste trabalho é oriunda dos registros realizados por Moisés Khorenatsi (2012), considerado pai da historiografia armênia.

Tendo em vista o *Currículo do Estado de São Paulo* (2010), a sequência didática elaborada para contemplar o estudo das lendas armênias focou o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento dos elementos básicos da narrativa literária e construção de sentido pela comparação entre textos, a partir de diferentes relações intertextuais.

Dessa forma, por meio da análise das três narrativas armênias, procurou-se conduzir os estudantes à compreensão de como os elementos textuais articulam-se para ressaltar o perfil heroico dos protagonistas das lendas abordadas e a importância desses herois para a literatura armênia.

A seguir serão apresentadas as sínteses das lendas de Hayk, de Aram, de Ara e Semiramis. Posteriormente, serão explicitadas as linhas gerais da sequência didática desenvolvida a partir dessas lendas.

Hayk – o heroi fundador da nação armênia:

A lenda de Hayk narra, fundamentalmente, a constituição do povo armênio. Não há registros históricos da existência de Hayk, contudo, a lenda de Hayk é basilar para a constituição da cultura armênia.

O conflito inicial é instaurado quando Bel tenta submeter o povoado de Hayk – cerca de trezentas pessoas estabelecidas na terra de Ararad – ao seu domínio. Hayk não aceita que ele próprio e seu povo sirvam à tirania de Bel. Com isso, instaura-se a tensão que desencadeará o combate central da narrativa.

A nobreza de caráter de Hayk será consolidada quando, na cena do combate, ele defronta-se com Bel muito bem armado para o combate e escoltado por seus melhores soldados.

Hayk, nesse momento, assume seu primeiro grande desafio, ele coloca-se diante de sua tropa, escoltado por seus filhos e pelo neto, Cadmos. Assim, Hayk demonstra sua soberania, porque ele não apenas expõe a si mesmo, mas também aos próprios descendentes na linha de frente do combate e, de acordo com o narrador, após o heroi alinhar as tropas atrás de si formando um triângulo, avançou calmamente.

[1] *E-mail:* oliveirab2010@gmail.com.

Essa atitude de Hayk de posicionar-se na linha de frente de seu exército acentua os traços de honra e caráter do heroi, e ao avançar calmamente para um visível combate com um inimigo tirano muito bem armado, Hayk evidencia sua astúcia e inteligência.

O assassinato de Bel é o clímax da narrativa. Esse assassinato é determinante para caracterizar o heroísmo de Hayk. Bel é uma ameaça para toda uma coletividade, pois ele é um tirano. Assim, a sua morte é essencial para que o equilíbrio inicial da narrativa seja restabelecido e o povoado de Hayk volte a ter paz.

O exército de Bel fugiu diante da valentia de Hayk. O heroi determinou que o corpo de Bel fosse enterrado na presença das mulheres e filhos do seu inimigo e na região da batalha fundou o vilarejo que recebeu o nome de Hayk.

Essa lenda evidencia não só como Hayk tornou-se o heroi fundador do povo armênio, mas também porque esse heroi é o protótipo da astúcia e da coragem do povo armênio para defender suas terras e, principalmente, como o imaginário armênio está essencialmente ligado aos primórdios da Humanidade.

Aram – o primeiro rei do Reino de Urartu

Aram é considerado o primeiro rei do Reino de Urartu. De acordo com dados históricos, o Reino de Urartu existiu entre os séculos IX e VI a. C., sendo que o mandato de Aram deu-se entre os anos 880 e 844 a. C.

Tradicionalmente, acredita-se que o povo armênio formou-se a partir da queda do Reino de Urartu. Por isso, a lenda de Aram integra o conjunto de narrativas que constituem a formação do povo armênio.

A narrativa de Aram é marcada por confrontos contra os líderes de povos vizinhos que ameaçavam as fronteiras do reino armênio. Logo, a lenda de Aram, assim como a lenda de Hayk, faz referência direta ao espaço territorial ocupado pelo povo armênio nos primórdios da constituição populacional da Humanidade.

A lenda de Aram narra uma sequência de batalhas desse herói armênio contra Niwkar Mades – líder dos medos –, Barsham – reinava em regiões da Assíria – e Payapis Kaaghiai – dominador que se apossou das regiões entre os mares Pontus e Oceano. Essa sequência de batalhas que constitui a narrativa de Aram constrói um ambiente extremamente beligerante em torno do heroi e, com isso, demonstra que a formação do povo armênio está relacionada à audácia, coragem e inteligência de Aram, que lutou destemidamente pela expansão dos domínios de seu reino.

Outro ponto importante de contato entre Aram e Hayk é a postura dos rivais em relação a eles. Na lenda de Aram, há um trecho que narra os planos de vingança de Ninos (rei de Níneve, descendente de Bel). Ninos desejava exterminar os descendentes de Hayk em resposta ao assassinato de Bel, morto pelas mãos de Hayk. Contudo, Ninos teme o enfrentamento com Aram. Por isso, o descendente de Bel ordena que o heroi armênio dirija um de seus principados, além de conceder-lhe o direito de usar um diadema de pérolas e de ser chamado de segundo, depois apenas de Ninos.

Esse fato demonstra que Aram mantém a linhagem astuciosa de Hayk, ao passo em que Ninos preserva a covardia de seu ancestral. Para não guerrear diretamente com Aram e, provavelmente, ser destruído por ele, Ninos prefere fazer concessões, ou seja, indiretamente o descendente de Bel subjuga-se ao heroi armênio por medo de perder o seu mandato (e talvez a própria vida) para Aram.

A lenda de Aram culmina com a vitória dele contra seus poderosos inimigos. Como recompensa pela consagração sobre os inimigos, o heroi armênio ordenou que toda a população

sob seu poderio aprendesse a língua e a fala armênia, além de povoar as províncias denominadas Segunda, Terceira e Quarta Armênia.

Da mesma forma que as batalhas, as conquistas de Aram também são coletivas. A instituição da língua e da fala armênia bem como a expansão dos domínios armênios remetem diretamente à luta do povo armênio para instaurar a sua autonomia desde a Antiguidade.

Ara, o belo, e Semiramis, a rainha luxuriosa

Essa lenda narra a paixão da rainha assíria Semiramis por Ara, o belo, filho de Aram, portanto, líder do povo armênio.

Há indícios históricos de que Ara e Aram foram a mesma pessoa, no entanto, Khorenatsi (2012) os trata como personalidades distintas, dessa forma, cada um tem uma historia própria. Em relação à rainha Semiramis, os dados históricos apontam que ela governou a Assíria por volta do século IX a. C.

De acordo com a lenda, Semiramis apaixonou-se perdidamente por Ara, o belo soberano armênio. No entanto, ela ainda era casada com Ninos. Por isso, manteve sigilo sobre seu sentimento. Mas, após a morte do marido, Semiramis tudo fez para seduzir Ara, oferecendo-lhe presentes e promessas de poder.

Como Ara recusou todas as ofertas de Semiramis, ela ordenou ao exército assírio que invadisse o planalto de Ara, chamado de Ayrarat. A ordem da rainha assíria era para que suas tropas capturassem Ara e o mantivesse vivo. Contudo, Ara enfrentou as tropas de Semiramis até a morte.

Como o exército armênio estava disposto a vingar a morte de seu líder, Semiramis ocultou o corpo de Ara, dizendo aos armênios que a vida dele havia sido restituída após ela ter ordenado aos deuses que lambessem as feridas de Ara. Semiramis estava convicta de que, por meio de suas feitiçarias, faria o belo soberano armênio reviver. Mas, ela não alcançou seu intento. Então, lançou o corpo de Ara em um grande precipício, vestiu e adornou, em segredo, um de seus amantes para convencer o povo armênio de que Ara havia realmente retornado à vida e, simulando estar agradecendo aos deuses, ofereceu-lhes estátuas e grandes sacrifícios.

Seguindo a linhagem de herois armênios, Ara não aceita ser subjugado. Ele não se deixa seduzir pelas ofertas ostensivas da rainha assíria e prefere a morte no campo de batalha para defender seu povo a unir-se com Semiramis por interesse. Essa imagem construída por Ara acentua o caráter íntegro dos herois armênios.

O mais interessante na lenda de Ara e Semiramis é que o heroi armênio morre no início da narrativa. A partir da morte dele, o narrador prossegue a historia, contando o percurso da antagonista, Semiramis.

Como a rainha assíria é uma personalidade histórica, o narrador pontua algumas obras de infraestrutura importantes realizadas por Semiramis nas terras de Ayrarat, onde ela passava frequentemente os verões, devido à beleza e a serenidade do local.

Todavia, a rainha Semiramis era extremamente displicente na administração, sempre que ela partia para a Armênia nos meses de verão, deixava como prefeito e supervisor da Assíria e de Níneve o mago Zoroaster (patriarca dos medos), até que a rainha confiou ao mago o governo de todo o seu império.

Além disso, Semiramis acabou desperdiçando grande fortuna e tesouros com amantes. A perversidade dela chega ao ápice quando assassina os próprios filhos – apenas o caçula, Nínuas, consegue escapar – porque eles exigem que ela lhes entregue o poder e o tesouro do reino, uma vez que temiam a conduta extravagante da mãe.

Em razão de sua descompostura e falta de caráter, Semiramis teve um fim trágico. Devido à disputa de poder entre a rainha assíria e Zoroaster, eles entram em guerra um contra o outro. Fugindo

de Zoroaster, Semiramis parte para a Armênia. Lá, ela é assassinada por Nínuas, que desejava vingar a morte de seus irmãos. Assim, Nínuas tornou-se o soberano da Assíria e de Nínive.

Dessa forma, conclui-se a narrativa de Semiramis, a rainha assíria que provocou a morte de Ara, o belo, e por sua descompostura, foi assassinada pelo filho caçula.

Sequência didática

Inicialmente, realizou-se um breve retrospecto histórico-político-social da Armênia, que inseriu os alunos na atividade didática.

Em seguida, cada uma das lendas foi analisada em sala de aula, seguindo o roteiro proposto por Antunes (2010), no qual se parte dos aspectos globais do texto, para, posteriormente, abordar os aspectos da construção textual, finalizando com os aspectos da adequação vocabular. Dessa forma, partiu-se dos elementos mais genéricos para os mais particulares, evidenciando em cada etapa como a unidade textual é construída de acordo com o efeito de sentido pretendido pelo autor.

Por meio desse estudo mais aprofundado, foi possível que os alunos compreendessem como plano de expressão e plano do conteúdo interligam-se no texto literário para produzir a significação das lendas. Assim, ficou mais explícito para os estudantes que todos os elementos do enredo são entrelaçados para construir a verossimilhança da obra.

É importante enfatizar ainda que, após o estudo das três narrativas, foi feita uma retomada das principais características de cada uma delas, enfatizando as relações intertextuais existentes entre elas.

Para concluir a sequência didática, que durou aproximadamente três semanas (15 aulas), foram lidas e comentadas em sala de aula notícias do contexto histórico atual da Armênia, relacionando-o com o conteúdo geral das lendas e a questão do genocídio armênio.

Considerações finais

No estudo das três lendas – Lenda de Hayk, Lenda de Aram, Lenda de Ara e Semiramis – referentes à origem do povo armênio verificou-se que houve significativo interesse dos alunos no transcorrer das atividades.

Notou-se, a partir das análises desenvolvidas, que os estudantes compreenderam como os elementos linguísticos articulam-se para a produção de sentido do texto que, nesse caso, era a formação histórica do povo armênio.

Além disso, o estudo das lendas armênias também possibilitou aos alunos do ensino médio ampliar o repertório cultural conhecendo alguns aspectos importantes da literatura armênia.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos** – fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARLEN, M. J. **Passagem para Ararat**. Tradução de Ana Teresa J. Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2001.

KEROUZIAN, Y. O. “Os documentos antigos da poesia armênia.” In: Separata da Revista **Língua e Literatura**, n. 7. São Paulo, FFLCH/USP, 1978.

KHORENATSI, M. **Historia dos Armênios**. Tradução de Deize Crispim Pereira. São Paulo: Humanitas, 2012.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2008.

A OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS: O DISCURSO ESTUDANTIL CONTRA A REORGANIZAÇÃO AVALIADO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE UM CORDEL COLETIVO

Paulo Roxo Barja[1]
Cláudia Regina Lemes[2]

O mundo da consciência não é criação, mas sim elaboração humana.
Este mundo não se construi na contemplação, mas no trabalho.
Paulo Freire

A reorganização escolar proposta em São Paulo

Em 2015, escolas estaduais paulistas foram ocupadas por alunos em protesto contra a reorganização escolar anunciada pelo governo: "[...] Alckmin publica nesta terça decreto que oficializa reorganização escolar em SP" (ÚLTIMO SEGUNDO, 2015). A ocupação causou descontentamento nas comunidades escolares, o que ocasionou a reação por parte dos estudantes: "[...] Anúncio foi feito nesta segunda-feira (30), apesar de ocupação de 194 escolas; em reunião, braço direito de secretário diz que governo paulista "está em meio a uma guerra" com alunos" (ÚLTIMO SEGUNDO, 2015).

Além de outras reclamações sobre a proposta de reorganização das escolas, os estudantes alegaram tratar-se de uma manobra política opressora, impositiva, que ocorreu sem levar em conta as características democráticas que as decisões no âmbito de uma escola precisam ter. Esta alegação encontra respaldo na notícia de 30 de novembro de 2015, que informava sobre a publicação do decreto oficializando a reorganização e o fechamento de escolas.

> O anúncio foi feito nesta segunda-feira (30) pela Secretaria Estadual da Educação, apesar de a gestão Geraldo Alckmin (PSDB) ter prometido ampliar os diálogos com a sociedade após a medida se tornar alvo de protestos de estudantes, pais, professores e movimentos sociais.
> Segundo o governo paulista, 194 escolas permanecem ocupadas por alunos que são contrários à reorganização escolar, que afetará cerca de 311 mil estudantes em todo o Estado (ÚLTIMO SEGUNDO, 2015)

A falta de diálogo reclamada pelos estudantes, trouxe especialistas para o âmbito da discussão que alertaram para o peso simbólico do ato e para o sentimento de pertencimento dos estudantes e comunidade escolar, conforme expressão de pesquisadora à Carta Capital (2015)[3]: "A experiência da ocupação é muito forte no sentido de pertencimento. É manifestação de insatisfação, e de que outros espaços de diálogo não estão sendo possíveis. Também chama a atenção porque muitas vezes essas pautas estão escondidas no meio dos jornais. (CARTA CAPITAL, 2015)[4]

[1] UNIVAP, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: barja@univap.br.
[2] Cláudia Regina Lemes, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: claurlemes@gmail.com.
[3] <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu> - trecho da entrevista com a socióloga Maria Virgínia de Freitas.
[4] <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu> - trecho da entrevista com a socióloga: Maria Virgínia de Freitas.

Durante o embate entre governo estadual e estudantes, tanto a mídia tradicional, como as instituições e entidades públicas acompanharam os acontecimentos, divulgando as pautas do movimento:

> Por essa o governador Geraldo Alkmin não esperava. Acostumado a passar por cima dos interesses da juventude quando lhe interessa, o tucano está tendo que enfrentar agora a força da Primavera Secundarista.
> Desde a semana passada, pelo menos 39 escolas públicas da rede estadual — no interior e na capital — já foram ocupadas por estudantes, pais e professores contra a (des)organização escolar anunciada por Alckmin. (UBES, 2015)

Além das publicações em redes sociais e na mídia alternativa apoiando o movimento, também artistas da música e outras modalidades da Arte manifestaram solidariedade à movimentação dos secundaristas.

O movimento de ocupação

Em setembro de 2015, o governo do Estado de São Paulo anunciou um plano de reorganização das escolas públicas da Rede Estadual: "estudantes, pais e professores afetados pelo plano reagiram, alegando falta de diálogo, ausência de justificativas pedagógicas e solicitando a suspensão da reorganização." (MAZZA; SANTOS, 2015, p. 1). Esta postura governamental provocou um movimento de estudantes que teve como lema: "Não fechem a minha escola."

O referido movimento gerou comoção social pois, como relatam Mazza e Santos (2015), era a primeira vez, neste século, que a grande mídia retratava a imagem dos estudantes de periferia como efetivamente envolvidos numa luta pela qualidade de ensino. Isso quebrava o velho paradigma, construído pelos próprios meios de comunicação e imaginário coletivo de considerar os jovens da periferia como desinteressados pelos estudos e responsáveis pelo sucateamento, violências e depredações das escolas públicas.

Os estudantes que permaneceram no interior das escolas fizeram campanhas pela melhoria da educação e cuidaram da escola: "[...] Durante as ocupações, eles acabaram realizando alguns trabalhos como pintura, limpeza e consertos de infraestrutura." (MEON, 2015), ao mesmo tempo que buscavam atividades significativas para se ocuparem durante o processo. Para isto contaram com professores solidários que doaram aulas sobre cidadania, movimentos sociais, história e cultura, entre outros temas importantes para o momento e demanda que estavam vivendo. Em alguns casos, estes colaboradores foram porta-vozes dos estudantes que permaneceram nas unidades ocupadas, inclusive durante a noite. Foram doados alimentos e os próprios estudantes providenciaram as refeições durante o período ocupado. Também artistas da música, artes plásticas, literatura e profissionais liberais colaboraram voluntariamente com palestras e oficinas.

Por ser um movimento que ocorreu em todo Estado de São Paulo, cada unidade escolar ocupada organizou-se conforme condições específicas e cultura local. Em São José dos Campos, foram duas escolas localizadas na Região Sul da cidade. Estas escolas permaneceram ocupadas por vários dias sendo que na EE Moabe Cury o movimento iniciou-se no dia 23 de novembro de 2015: "Cerca de 70 alunos ocupam nesta segunda-feira (23) a escola Moabe Cury, no Conjunto Ema, Zona Sul de São José dos Campos, em protesto contra a reorganização promovida pelo governo estadual" (G1, 2015) e chegou ao fim em 05 de dezembro do mesmo ano: "O conselheiro tutelar Rogério Bastos foi chamado pelos estudantes para atestar que a escola foi entregue sem depredação e danos ao patrimônio. Ele visitou as salas e acompanhou

a entrega das chaves para o zelador da escola" (PEREIRA, 2015). E a EE Major Miguel foi ocupada de 19 de novembro de 2015 a 06 de dezembro de 2015.

Assim como em várias escolas do Estado de São Paulo, também em São José dos Campos, vários artistas e professores voluntariamente desenvolveram atividades diversas com os estudantes. Entre as atividades, foi realizada uma oficina de literatura de cordel.

Oficinas de Cordel durante a Ocupação Escolar em São José dos Campos

As oficinas de cordel oferecidas aos estudantes das escolas ocupadas de São José dos Campos cumpriram dois objetivos básicos: i) oferecer uma alternativa de atividade cultural; ii) fornecer aos participantes as informações básicas para a expressão textual de suas reivindicações, ampliando assim os canais expressivos do movimento.

As oficinas foram ministradas por professor universitário que desde 2008 desenvolve trabalhos em escolas e instituições sociais adotando a leitura e produção (interativa) de cordel num processo em que se preocupa tanto com a escrita da palavra, como com a reflexão sobre o mundo, como sugeriu Paulo Freire, em seus diversos trabalhos: "A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos." (FREIRE, 1975, p. 30-31). O referido autor acrescenta que esta luta somente tem sentido quando o oprimido, ao buscar recuperar sua liberdade e humanidade, não reproduz a opressão que lhe foi imposta, mas que seja restaurador da humanidade. A grande tarefa da humanística e histórica dos oprimidos, segundo Freire (1975) é libertar a si e aos opressores. A proposta da oficina de cordel era – como foi sugerido aos estudantes - a criação literária coletiva de cordéis para debater aspectos da reorganização proposta e da própria ocupação, refletindo sobre a humanidade e liberdade a partir da criação e da linguagem artística e literária.

O processo de produção foi bastante informal: dada a falta de acesso às salas de aula da ocupação, as oficinas foram ministradas nos pátios escolares. Foi feita inicialmente uma apresentação dialogada sobre a literatura de cordel, suas origens e características. Em seguida, passava-se à leitura conjunta de trechos de cordel e, finalmente, passava-se à criação propriamente dita, que era anotada em folhas de papel e/ou flipchart. Os textos produzidos coletivamente foram reunidos posteriormente no folheto de cordel intitulado "A Poesia do Cordel na Ocupação Escolar", disponibilizado para leitura no blog Cordéis Joseenses (2015).

As escolas ocupadas também receberam, durante o processo de ocupação, doação de cordéis para distribuição e/ou formação de cordelteca escolar.

A partir do folheto de cordel produzido, pode-se observar nos textos dos jovens a materialidade das ideias de sujeitos históricos que foram porta-vozes de um amplo discurso social. É este discurso que nos interessa analisar, sem a pretensão de esgotar a leitura de um movimento que tem múltiplas vertentes e possibilidades de construção de conhecimentos e sentidos. Os diversos argumentos e sentimentos dos estudantes contra a proposta de reorganização escolar, que originalmente implicava no fechamento de escolas e em transferências compulsórias de alunos, sem que se levasse em conta as demandas locais e a necessidade de adequação entre horários de trabalho e estudo, foram explicitados no texto. O folheto evidencia as discordâncias entre o discurso propagado pela mídia e os reais anseios expressos pelos estudantes, permitindo refletir sobre o crescente papel participativo do jovem no cenário educacional (e mesmo social) do Brasil contemporâneo:

> "[...] seguimos nossa jornada/ precisamos de alegria/ e também muita união/ para nossa ocupação/ ter sucesso e serventia/ nós não queremos bagunça/

> queremos dialogar/ não fechem nossas escolas/ precisamos estudar/ conservando a amizade/ junto da comunidade[...]" (CORDÉIS JOSEENSES, 2015).

Neste trecho, explicita-se a preocupação dos estudantes em deixar claro que não queriam bagunça nem caridade. Estavam lá porque queriam ter voz ativa. Estudantes com seus discursos simples, sim, porém repletos da personalidade de sujeitos que emergiram da indignação pela falsa generosidade, como defendeu Freire (1975) que espera "[...] a mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos 'condenados da terra'" (p. 32).

O discurso dos estudantes, apesar de trazer algumas contradições que marcam o indivíduo: "[...] nem totalmente livre nem totalmente assujeitado, movendo-se no espaço discursivo do Um e do Outro" (BRANDÃO, 2014, p. 85), nos desafia na busca da compreensão da fala não apenas centrada na língua, mas em recursos muitas vezes extralinguísticos. Estes recursos estiveram presentes nas condições sócio-histórica do fenômeno da ocupação escolar: nas roupas, nos comportamentos, nas idealizações presentes nas entrelinhas da fala e/ou na própria palavra oral ou escrita: "[...] um rapaz e uma menina/ por aqui se conheceram/ gostaram muito um do outro/ pintou clima e resolveram/o namora começou/ novo casal se formou/muitos se surpreenderam [...]"(CORDÉIS JOSEENSE, 2015). Sendo a linguagem um instrumento de suporte do pensamento sabemos da sua não neutralidade ou inocência. Outrossim é um lugar privilegiados das manifestações ideológicas, de conflitos e confrontos ideológicos: "[...] estamos organizados/ fazendo esta ocupação/ tem equipe de limpeza/ e de comunicação/ segurança e convidados/ também aula por que não? [...]" (CORDÉIS JOSEENSE, 2015).

Dos que podemos afirmar neste trabalho acerca dos registros referentes ao fenômeno da ocupação escolar possíveis de análise não se quer conclusivo. São aproximações desafiadoras de fatos ideológicos e sociais sobre a ação de estudantes de escolas públicas, filhos das camadas sociais menos favorecidas deste país, que por longa data estiveram "invisíveis" e que emergem na luta por um direito fundamental: educação. Este fato a priori não nos autoriza considerar que a alienação foi combatida. É preciso ampla e profunda reflexão sobre a condição do oprimido, as facetas do opressor e a inconclusão dos homens e da consciência humana.

Referências

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**: São Paulo: Editora Unicamp, 2014

IG. Alkmin publica nesta terça texto da reorganização escolar. **Último Segundo – Educação**, São Paulo, 30, nov. 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-11-30/alckmin-publica-nesta-terca-decreto-que-oficializa-reorganizacao-escolar-em-sp>. Acesso em: 28, ago. 2016.

PEREIRA, A. Estudantes desocupam escolas estaduais de São José dos Campos. **Meon**, São José dos Campos, 05, dez. 2015. Disponível em: <http://www.meon.com.br/noticias/regiao/estudantes-desocupam-escolas-estaduais-de-sao-jose-dos-campos>. Acesso em: 30. ago. 2016.

G1. Alunos ocupam segunda escola em São José em protesto contra Estado. **Globo.com Vale do Paraíba**, Vale do Paraíba e região, 23, nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-

paraiba-regiao/noticia/2015/11/alunos-ocupam-segunda-escola-em-sao-jose-em-protesto-contra-estado.html>. Acesso em: 30, ago. 2016.

MATUOKA, M. "Ocupar é dizer 'eu ocupo porque também é meu'" **Carta Capital**, *on line*, 25, maio 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu>. Acesso em: 28, ago. 2016.

MAZZA, D.; SANTOS, M. B. "Notas sobre o movimento de ocupação em São Paulo". **Brasil Debate**, São Paulo, 16, fev. 2016. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/notas-sobre-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-estaduais-em-sao-paulo/>. Acesso em: 28, ago. 2016.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. " UBES convoca "Dia Nacional de Solidariedade à Ocupação de Escolas em São Paulo", **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**, Brasil, 17, nov. 2015. Disponível em: <http://ubes.org.br/2015/ubes-convoca-dia-nacional-de-solidariedade-a-ocupacao-de-escolas-em-sao-paulo/>. Acesso em: 28, ago. 2016.

ALMEIDA, C. Doe uma aula em uma das escolas ocupadas em São Paulo", **Super Abril**, Brasil, 19 nov. 2015. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cultura/doe-uma-aula-em-uma-das-escolas-ocupadas-de-sao-paulo>. Acesso em: 28, ago. 2016.

O DISCURSO JOVEM: CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA LITERATURA DE CORDEL

Paulo Roxo Barja[1]
Cláudia Regina Lemes[2]

Cordelista vai à escola
debater informação,
questionar, levar ideias,
promover a criação
coletiva de poesia
- cordel, rap, até canção.
Cada encontro deixa a alma
mais feliz e energizada;
todos juntos somos fortes,
nossa voz é ampliada.
O cordel pede respeito
ao discurso da moçada:
Peleja por Igualdade,
Batalha contra o Machismo,
Afeto por minorias,
Repúdio a todo Racismo,
Justiça e Respeito sempre,
Amor e mais: ativismo!
Paulo Roxo Barja

Introdução: Cordel e Educação

Ainda hoje, ouve-se frequentemente – inclusive no meio acadêmico – a afirmação de que o Brasil é um país sem tradição de leitura. Independentemente da camada social, é comum que se aponte, como formas artísticas predominantes em nosso país, a música e a dança, que na maior parte das vezes assumem aspecto festivo (como no carnaval), devocional (procissões) ou uma fusão destes. Entretanto, desde sua chegada ao Brasil, ainda no período colonial, a literatura de cordel encontrou terreno fértil e aqui fincou raízes, de tal modo que os folhetos hoje representam, para muitos, uma das mais puras formas de expressão da cultura popular brasileira.

Vinculado à tradição oral (frequentemente apresentado na forma cantada, por exemplo), o cordel trata dos mais diversos assuntos, sendo acessível a pessoas de todas as camadas sociais: do estrato considerado culto (que geralmente possui frequentes oportunidades de contato com a diversidade cultural) até a camada mais popular, que tem contato mais direto com esse tipo de literatura rica em narrativas, forma privilegiada de comunicação e transmissão de conhecimento.

Embora se considere os anos 50/60 do século XX como a época de ouro do cordel brasileiro, a verdade é que os folhetos seguem até hoje mobilizando autores e leitores, tendo sido inclusive impulsionados pelo aumento do acesso à internet em nosso país. Progressivamente, a literatura de cordel encontrou seu caminho junto à Educação, tornando-se não apenas objeto de estudo nas universidades, como também recurso didático nos diferentes

[1] Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, São José dos Campos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: barja@univap.br.
[2] Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: claurlemes@gmail.com.

níveis de ensino (MARINHO; PINHEIRO, 2012). De certo modo, pode-se afirmar que isso representa apenas a oficialização de algo que informalmente já ocorria: principalmente no sertão nordestino, o cordel há décadas já assumia papel importante na alfabetização de crianças e jovens, como exemplifica o ator José Dumont, em relato a Henrique (2005).

No final do governo Lula, num reconhecimento à importância dos folhetos na educação, o primeiro Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel apresentava a categoria "formação", voltada a iniciativas vinculadas à difusão desta literatura em ambiente escolar, com a formação de agentes multiplicadores (BRASIL, 2010). Isso permite afirmar que o cordel já se encontra plenamente reconhecido como recurso pedagógico nas redes de ensino do Brasil, como o provam iniciativas como as de Arievaldo Viana, com seu projeto "Acorda Cordel na Sala de Aula"), e Francisco Diniz (2015) com o projeto "Cordel na Escola".

No entanto, há outro aspecto que ainda se encontra em desenvolvimento (e requer incentivo): trata-se do estabelecimento da literatura de cordel como recurso de expressão para os jovens. Este foi o objetivo principal do projeto "Narração, Foto e Poesia", desenvolvido em São José dos Campos, com apoio do Fundo Municipal de Cultura. O presente artigo analisa os textos de cordel criados a partir das oficinas literárias de tema livre realizadas no âmbito deste projeto.

Projeto: implantação e metodologia

No período 2015/2016, o Fundo Municipal de Cultura de São José dos Campos foi posto em prática, apoiando a execução de cerca de 20 projetos culturais. Um dos projetos selecionados para implantação, "Narração, Foto e Poesia", envolveu o oferecimento de oficinas de cordel a alunos de escolas públicas joseenses, visando propiciar o contato direto destes com esta forma literária, bem como capacitar os alunos ao exercício da expressão através da criação coletiva de textos no formato da poesia de cordel.

As atividades ocorreram em oito escolas de diferentes regiões da cidade. Em todas as oficinas, partiu-se do conceito enunciado por Boal (2005) que define os participantes como "espectaTores", ou seja, um público que acompanha e ao mesmo tempo participa da atividade criativa.

As oficinas de cordel foram divididas nas seguintes etapas:

1. *Apresentação sobre literatura de cordel* – utilizou (sempre que possível) projeção em telão (com auxílio de Datashow), buscando empregar linguagem simples e com abertura para questões a qualquer momento. Foi apresentada a contextualização histórica desta forma literária, além de exemplos criativos;
2. *Leitura de Cordéis Joseenses* – apresentação de cordéis selecionados com auxílio dos próprios participantes;
3. *Sessões de criação coletiva* – criação coletiva de cordéis em sala de aula, com tema definido pelos próprios estudantes. Foi dada ênfase à composição em sextilhas, formato tradicional e mais simples que as demais métricas do cordel; a leveza da sextilha fazia desta a forma ideal para incentivar, inicialmente, a leitura e interpretação entre crianças e adolescentes – e, num segundo momento, a criação, objetivo principal das oficinas. Como procedimento geral, os versos criados pelos alunos eram anotados em quadro branco à vista de todos, que faziam sugestões e correções até atingir um formato de consenso (posteriormente revisado pelo professor-cordelista).

A partir das oficinas, foram assim desenvolvidos textos em sextilhas de cordel, depois disponibilizados em versão impressa (agrupados em folhetos) e também pela internet (no blog

Cordéis Joseenses). As escolas participantes receberam a doação de exemplares dos cordéis coletivos publicados ao longo do projeto.

Resultados e discussão

Na criação coletiva, o maior desafio era vencer uma certa timidez inicial por parte dos alunos, que podemos atribuir à insegurança natural em se assumir como sujeito criativo numa forma artística ainda não familiar para eles. Mesmo assim, em todos os encontros realizados foi possível compor sextilhas coletivamente. Nas oficinas, a criação coletiva partiu de elementos que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar. Foram permitidos e incentivados, como partes essenciais do processo de construção coletiva:

1. *Diálogo aberto* – as conversas espontâneas entre os estudantes serviram como ponto de partida para a interação e posterior atividade criativa. A partir da oralidade é que foram produzidos os textos de cordéis depois disponibilizados em versão impressa (para todas as escolas participantes) e na internet, via blog e YouTube, aliando-se assim cultura tradicional e recursos tecnológicos.
2. *Definição democrática dos temas* – entre os estudantes, para definição dos temas a se tratar. Deste modo, a conversa informal com os alunos servia para levantar temas/assuntos relevantes para eles, a explorar na criação coletiva das sextilhas, garantindo assim que a produção fosse significativa como veículo de expressão dos estudantes, mais que mero exercício em sala de aula.

A figura 1(a/b) apresenta dois exemplos de textos criados pelos estudantes, mostrando o quadro branco da sala de aula após a sessão coletiva de criação.

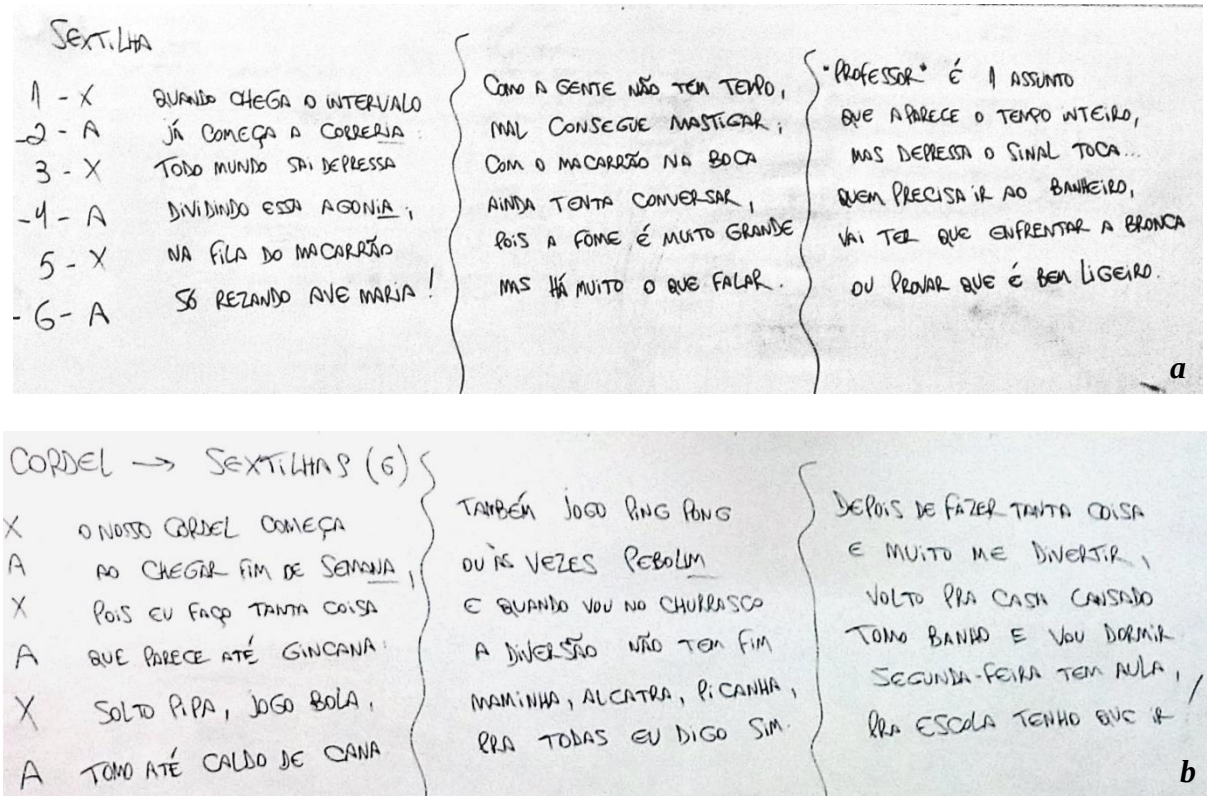


Figura 01 (a e b): Dois exemplos de produção coletiva de cordel dentro do projeto "Narração, Foto e Poesia".

Experiências prévias já apontavam para o fato de que o público jovem em geral responde positivamente ao convite à criação de versos de cordel (BARJA, 2014; BARJA; LEMES, 2014), o que se confirmou durante o projeto. Foram produzidos textos abordando os mais diversos assuntos: desde temas como amor e culinária, até textos mais diretamente políticos, questionando machismo e racismo.

Aqui, é importante observar que mesmo os temas considerados "mais leves" são reveladores de uma visão de mundo. Um dos poemas questiona, por exemplo, a franquia televisiva *MasterChef*, argumentando que "a comida lá é boa / mas em casa é mequetrefe" ("Oficina de Cordel", primeiro folheto coletivo publicado dentro do projeto).

O interesse demonstrado por alunos tanto do Ciclo Fundamental quanto do Ensino Médio na narração (inclusive em cordel) de histórias de sustos e assombração levou à produção de um "Cordel do Medo", que apresenta como principal história uma narrativa intitulada "Strogonoff do Medo" e que fala sobre crimes (ficcionais) cometidos contra alunos (CORDÉIS JOSEENSES, 2015a).

Quanto ao amor, a história criada por alunos da Zona Sul de São José dos Campos, na periferia da cidade, é exemplar: narra o romance entre um cantador de rua e a filha de um prefeito da região. O rapaz chega a ser interpelado por seguranças da moça e sofre para vencer a barreira social e ser enfim aceito pelo pai da noiva. Também revelador é o final do cordel, que anuncia: o rapaz pode vir a ser o sucessor do prefeito numa próxima eleição (CORDÉIS JOSEENSES, 2015b).

Apesar das narrações efetuadas na linguagem do cordel, predominaram no projeto – por opção dos próprios alunos – os textos não narrativos, ou seja, aqueles que cumpriram essencialmente o papel de dissertação em versos. Uma leitura atenta desses textos permitiu a identificação de elementos ideológicos por meio dos temas predominantes e que podem ser sumarizados, de modo agrupado, como segue:

1. críticas ao machismo;
2. juízo de valor relacionado com a conduta sexual e o gênero;
3. denúncias contra preconceito e *bullying*.

Quanto aos primeiros dois tópicos, é interessante observar que são aspectos que coexistem em diversos trechos da produção coletiva, como vemos a seguir:

> Até hoje ainda se escuta:
> "Mulher tem que cozinhar!"
> Marido chega cansado
> e diz: "Prepare o jantar!"
> [...]
> O machismo vem de casa
> e aparece *na quebrada*;
> a mulher de roupa curta
> é bastante assediada
> e até por outras mulheres
> fica sendo mal falada
> [...]
> Tem muito homem folgado:
> diz que é dono do pedaço.
> Na hora do vamos ver,
> demonstra que é um fracasso.
> ("A Peleja das Mulheres Contra o Monstro do Machismo", produção coletiva, CORDEIS JOSEENSES, 2015c)

Aqui, podemos destacar alguns pontos. Embora o texto dos estudantes revele essencialmente críticas à postura do homem machista (que já chega em casa dando ordens), há também menção explícita ao fato de que a "mulher de roupa curta" sofre sanções de outras mulheres. Esta colocação endossa o entendimento de que o machismo, mais do que uma questão de gênero, é uma questão cultural.

Também chama atenção o fato de que, ao lado de um discurso consciente contra o machismo, o texto dos estudantes apresenta, por outro lado, afirmações que indicam uma avaliação de homens e mulheres segundo quesitos sexuais – o "fracasso", no contexto da produção dos alunos, sugere desempenho sexual insatisfatório.

Passando ao terceiro tópico mencionado, o "Cordel-Rap do Bullying", produzido coletivamente no âmbito do projeto, apresenta um texto forte sobre a violência e opressão expressos através de atitudes de *bullying*, enfatizando as ofensas verbais, enumeradas no próprio texto: "gordo", "retardado", "vesgo", "viadinho" e "vadia que não tem jeito". O poema declara que o *bullying* "é, na verdade, um tipo de violência" e conclui pedindo uma mudança de atitude por parte das pessoas. Percebe-se aqui uma certa superposição com pontos de vista expressos nos trechos anteriormente comentados, em relação ao machismo; afinal, a "vadia que não tem jeito" talvez seja a "mulher de roupa curta" citada no outro texto. Como se trata de textos produzidos em datas diferentes, por alunos diferentes, eles se complementam para mostrar a relevância do tema, sinalizando para possíveis debates a se fazer no próprio ambiente escolar. Também a questão da orientação sexual aparece, na ofensa "viadinho", que é criticada pelos alunos. No entanto, a simples presença do termo no cordel sugere que se trata de vocabulário comum entre os próprios alunos (a ponto de haver o registro da queixa no texto). Lembramos aqui o discurso presente em outro texto coletivo do mesmo folheto de cordel, que diz "Uma coisa essencial / é o respeito à diferença" (CORDEIS JOSEENSES, 2015d).

Outros textos produzidos apresentam o discurso dos jovens em relação ao preconceito racial. Este discurso é expresso de modo bastante direto no "Cordel-Rap do Racismo e da Desigualdade":

> Vamos falar de racismo,
> que é forma de preconceito.
> Muitos julgam cor de pele
> e não têm nenhum respeito:
> [...]
> Todo mundo acha legal
> o Pelé e o Obama
> mas pro negro sem dinheiro
> o chão firme vira lama
> ("Cordel-Rap do Racismo e da Desigualdade", produção coletiva, CORDEIS JOSEENSES, 2015c)

É interessante observar que os alunos demonstram aqui a percepção de que o preconceito não é apenas em relação à cor, e sim em relação ao *status* social. Nesse sentido, é exemplar o trecho "Todo mundo acha legal / o Pelé e o Obama / mas pro negro sem dinheiro / o chão firme vira lama". Ressaltamos que todas as produções efetivadas ao longo do projeto foram disponibilizadas a todas as escolas participantes, de certo modo permitindo a realização do debate referente a esta questão (e outras) em contexto que extrapola os limites físicos da escola em que o texto foi produzido. Assim, se a metodologia adotada permitiu aproximação com os estudantes, por outro lado constata-se que a produção cordelística conjunta pode servir, também, como ponto de partida para debates mais amplos.

Conclusão

A Cultura Popular pode ser ponto de partida para várias alternativas de atividades pedagógicas tanto no registro da educação formal quanto na educação informal. A análise dos textos de cordel coletivamente produzidos permitiu identificar elementos ideológicos a partir dos temas e termos predominantes nos textos; assim, foi possível conhecer a visão dos alunos sobre o mundo atual, seus anseios, medos e mesmo suas contradições. Por fim, o desenvolvimento das atividades vinculadas à criação coletiva de cordel mostra ser essa uma opção significativa para a expressão em sentido que ultrapassa o fazer artístico: escrito, falado ou cantado, o cordel pode dar voz aos estudantes.

Referências

BARJA, P. R. Cordel e a Poesia do Cotidiano: um jeito de ler os leitores. **Linha Mestra** (ALB), v. 24, p. 2755-2760, 2014.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL, 2010. Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel divulga projetos classificados. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2010/12/premio-mais-cultura-de-literatura-de-cordel-divulga-projetos-classificados>. Acesso em: 28, ago. 2016.

CORDÉIS JOSEENSES, 2015a. CJ 61 – Cordel do Medo. Disponível em: <http://cordeisjoseenses.blogspot.com.br/2015/11/cj-61-cordel-do-medo.html>. Acesso em: 30, ago. 2016.

CORDÉIS JOSEENSES, 2015b. CJ 63 – Cordel do Amor em Sextilhas. Disponível em: <http://cordeisjoseenses.blogspot.com.br/2015/12/cj-63-cordel-do-amor-em-sextilhas.html>. Acesso em: 30, ago. 2016.

CORDÉIS JOSEENSES, 2015c. CJ 64 – O Cordel Pede Respeito. Disponível em: <http://cordeisjoseenses.blogspot.com.br/2015/12/cj-64-o-cordel-pede-respeito-ao.html>. Acesso em: 30, ago. 2016.

CORDÉIS JOSEENSES, 2015d. CJ 59 – Oficina de Cordel. Disponível em: <http://cordeisjoseenses.blogspot.com.br/2015/08/cj-59-oficina-de-cordel.html>. Acesso em: 30, ago. 2016.

DINIZ, F. 2015. Projeto Cordel na Escola. Disponível em: <http://www.projetocordel.com.br/projetocordelnaescola.htm>. Acesso em: 28, ago. 2016.

HENRIQUE, K. **José Dumont**: do cordel às telas. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

LEMES, C. R.; BARJA, P. R. Cordel na Escola: leitura, oralidade e construção coletiva. **Linha Mestra** (ALB), v. 24, p. 2761-2764, 2014.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: USO DAS OBRAS COMPLEMENTARES E/OU ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Regiane Pradela da Silva Bastos[1]
Cancionila Janzkovski Cardoso[2]

[...] a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis,
porque revela outros mundos e outras vidas [...]
Magda Soares

A leitura literária corresponde ao interesse da maioria das crianças, possibilitando não só uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo. Os livros infantis são recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem da leitura, a fluência e a produção textual, a articulação entre o letramento e a alfabetização iniciais e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além de possibilitar descobertas por meio de situações prazerosas de leitura.

Com objetivo de auxiliar no processo de alfabetização e letramento, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu acervos de livros para as salas do ciclo de alfabetização por meio do Programa Nacional do livro Didático (PLND). Inicialmente foram enviados para as escolas públicas os acervos com gêneros textuais variados, intitulado "Obras Complementares", em 2010 e 2013. Depois, com início do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir de 2013, foram distribuídos acervos de literatura infantil intitulado "Alfabetização na Idade Certa".

O PNAIC foi instituído em 2012, com a finalidade principal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. É uma política pública nacional de formação continuada de alfabetizadores e um dos eixos de atuação do Programa é representado pelos materiais didáticos, obras literárias e obras de apoio pedagógico, disponibilizados pelo MEC às salas de alfabetização das escolas públicas, como mais um suporte ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Sendo assim, durante os encontros de formação, várias obras foram apresentadas aos alfabetizadores, principalmente as Obras Complementares que já haviam sido distribuídas e estavam nos cadernos de formação por meio de relatos de experiências e sugestões de estratégias pedagógicas para utilizá-las. Além disso, os Orientadores de Estudo iniciavam todos os encontros de formação com uma leitura deleite utilizando muitos desses livros.

Contextualizando a pesquisa

Diante desse contexto, iniciou-se uma pesquisa com objetivo de analisar o diálogo entre as práticas pedagógicas de três professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de três escolas estaduais de Rondonópolis/MT, e a formação do PNAIC na área de Linguagem, com foco na utilização dos acervos de livros Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa.

Portanto, este estudo é parte da dissertação de mestrado que se vincula ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), da UFMT/CUR/PPGEdu. A investigação qualitativa com abordagem sócio-histórica utilizou como instrumentos de coleta

[1] Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* regiane@pradela.com.br.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* kjc@terra.com.br.

de dados o questionário, análise documental, duas entrevistas com cada colaboradora, e quinze dias de observação em cada sala de aula, em 2014 e 2015, totalizando 180 horas de observações. À luz da teoria bakhtiniana, fundamentada no conceito de dialogismo para análise da empiria, a pesquisa procurou responder como são as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do PNAIC na área de Linguagem, em relação à utilização dos acervos Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa.

A leitura como processo dialógico

Para o PNAIC, a leitura é definida como a "relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos" (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 10). A leitura vai além da decifração de códigos gráficos, pois a interação entre texto e leitor está carregada de ideologia, visto que todo signo é ideológico e remete a algo fora de si mesmo, sendo um fragmento material da realidade (BAKHTIN, 2006).

Sendo assim, o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e interpretação de textos, de acordo com a relação entre os sujeitos, ou seja, na relação dialógica entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, ao longo dos encontros de formação do Pacto foram trabalhadas algumas estratégias para incentivar a interação dos alunos com os livros infantis, entre elas a leitura deleite e a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização.

Leitura deleite, de acordo com os documentos do PNAIC,

> [...] é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012, p. 29).

A leitura deleite é uma estratégia pedagógica, no qual os alunos leem sozinhos ou o professor lê para eles. É imprescindível garantir às crianças o ato de ler enquanto direito, assim como é importante o professor ler para seus alunos, para que eles "apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos" (MAGALHÃES et al, 2012, p. 9). Todavia, é indispensável que se proporcione não só a prática da escuta, mas também a experimentação, o contato com os livros, a vivência literária, a apreciação estética, que, muitas vezes, não precisa ser explicada, mas vivida.

Nessa perspectiva, o cantinho de leitura pode promover este contato das crianças com o material de leitura, pois é um espaço planejado dentro da sala de aula com a intenção de promover a prática de leitura aos alunos, que pode ser composto por variados materiais de leitura: livros literários, obras complementares, revistas, gibis, jornais, dicionários e livros paradidáticos. Ao longo dos encontros do PNAIC, foi incentivada a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização.

Uso das Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa

No primeiro ano, havia em sala de aula o acervo Obras Complementares (OC), no terceiro, o acervo Alfabetização na Idade Certa (AIC) e no segundo ano as duas coleções. Portanto, as três turmas tinham as caixas de livros com pelo menos um dos acervos no armário, sendo possível o contato das crianças com os diversos gêneros textuais.

As três alfabetizadoras utilizaram obras de um dos acervos em suas práticas pedagógicas, porém com objetivos diferentes e com frequências variadas, como demonstrado no Quadro 1.

AULA OBSERVADA	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1ª	Livros Diversos (OC)	-	Livros diversos (AIC)
2ª	"A ciranda das vogais" Zoé Rios (OC)	-	-
8ª	-	Livros diversos (OC, AIC)	-
9º	"Mapa de sonhos" Uri Shulevitz (OC)	-	-
11ª	"Beleléu e os números" - Patrício Dugnani (OC)	Livros diversos (OC, AIC)	-
12ª	Livros diversos (OC) "Dez casas e um poste que Pedro fez" – Hermes Bernardi Jr. (AIC) "Beleléu e os números" - Patrício Dugnani (OC)	-	-
14ª	"Gente de muitos anos" – Malô Carvalho (OC)	Livros diversos (OC, AIC)	"A melhor família do mundo" - Susane López "O ouriço" - Gustavo Roldan (AIC)

Quadro 1: Livros dos acervos Obras Complementares e Alfabetização na Idade Certa utilizados pelas alfabetizadoras. Quadro elaborado com base nos dados coletados nas observações.

A professora do primeiro ano se valeu desse material para realização da leitura deleite. Apesar de ter em sua sala apenas os livros das Obras Complementares, ela trouxe também livros do acervo Alfabetização na Idade Certa para ler para os alunos. A alfabetizadora lia para seus alunos praticamente todos os dias e algumas vezes também proporcionava momentos em que os seus alunos liam sozinhos. Para isso ela criou o cantinho de leitura no fundo da sala, onde deixava a caixa de livros e os alunos pegavam e liam livremente. Nesses momentos de leitura as crianças interagiam com os livros, dialogavam com as outras crianças mostrando as ilustrações e atribuindo sentidos.

Essa professora, ao trabalhar a leitura deleite, tinha dois objetivos: desenvolver na criança o hábito da leitura, a formação do leitor, mas também trabalhar a interpretação por meio da oralidade, como relatou quando questionada sobre os objetivos ao trabalhar com as Obras Complementares.

> O hábito da leitura mesmo, e também porque através do livro você trabalha com eles a interpretação, [...] você vai conversando com eles, você está instigando eles, estão também prestando atenção no que a história tá dizendo, né, então, assim, o

> livro, ele não tem só a função de trazer leitores, né, mas sim também de aprender interpretar oralmente, desenvolver a fala, tem muitas coisas que o livro nos proporciona, [...]. (Professora do 1º ano, 2ª Entrevista, junho/2015)

A leitura deleite esteve muito presente na prática dessa professora, mostrando que ela se identificou com essa estratégia e a utilizou, praticamente, todos os dias, após ter feito o Pacto, ou seja, já fazia parte de sua rotina. Além disso, no primeiro ano as crianças estão no início da alfabetização e a leitura em voz alta realizada pela professora é um aspecto que deve ser muito trabalhado, pois, ao escutar a história, as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que servirão nas situações de leitura autônoma. Nos momentos de leitura deleite, a literatura também promove encontros do leitor com diversos saberes, como ressaltado por Smolka (2012, p. 111),

> [...] a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece.

A professora do segundo ano, além da leitura deleite realizada pelos alunos, em que vários livros foram utilizados ao mesmo tempo, utilizando o cantinho de leitura algumas vezes, também utilizou os acervos para desencadear a produção de textos. Em uma das aulas ela pediu para que as crianças escrevessem o resumo do livro que leram e em outra recontassem de maneira diferente a história. A alfabetizadora também usou as obras para os alunos lerem em voz alta sobre um palanquinho de madeira, no qual orientou os alunos a se posicionarem, se apresentarem e expor o livro, trabalhando assim a oralidade com eles.

Ao ser questionada sobre os acervos, a professora respondeu:

> O acervo literário é bom, os livrinhos a gente usa bastante. Agora já está na hora de trocar, porque as crianças são assim, a gente põe a caixinha lá no fundo, eles vão lendo, eles exploram, faz o palanquinho de leitura, eu coloco um para escutar a leitura do outro, porque às vezes não dá tempo de eu escutar de todo mundo. Tem os momentos de leitura lá na frente, mas a caixinha, um bimestre eles já leram quase todos, aí a gente troca, às vezes a gente fica um semestre com a caixinha. Eu tenho duas caixinhas, eu vou oferecendo de novo. (Professora do 2º ano, 1ª Entrevista, novembro/2014)

Por meio da fala da professora, percebemos que ela valoriza o material e trabalha bastante com ele em suas aulas.

Já a professora do terceiro ano utilizou os livros que estavam em sua sala de aula (Alfabetização na Idade Certa) para leitura deleite, mas também para observar a fluência da leitura. Segundo Ribeiro (2014, p. 117), "Na educação, é importante buscar o desenvolvimento do leitor fluente e capaz de demonstrar senso crítico, desde os anos iniciais de escolarização".

Embora o acervo tenha sido pouco utilizado pela professora durante as observações, ela relatou que o usava em suas aulas: "[...] eu utilizo ele, por exemplo, terminou a atividade deles, aí ele vai lá e escolhe o livro". Além da leitura deleite, ela se valia das obras para que os alunos produzissem textos por meio do reconto: "[...] ele vai ler aquele livro, daquele livro ele vai me produzir algo em cima dele, [...] o que ele tá aprendendo com aquele livro, tá falando de quê?" (Professora do 3º ano, 1ª Entrevista, abril/2015).

Dessa maneira, foi possível perceber que a alfabetizadora trabalhou bastante os eixos de leitura e produção de textos com os alunos.

Considerações finais

A investigação revelou que as alfabetizadoras apontaram mudanças em suas práticas depois da formação do PNAIC, pois se apropriaram de estratégias pedagógicas sugeridas pelo Programa, principalmente a leitura deleite, como pode ser constatada em suas práticas pedagógicas.

No período em que foram observadas suas aulas, as professoras proporcionaram a interação das crianças com os livros dos acervos do PNLD, enquanto processo dialógico, com frequências variadas e com diferentes objetivos, por meio da leitura deleite, como mote para produção de texto e para trabalhar a fluência.

Portanto, podemos considerar que os acervos alcançaram os seus objetivos que é de auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

Referências

BAKHTIN. Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC**: estudo do uso dos acervos de leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo S.; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Brasília: MEC/SEB. p. 6-15. 2012.

MAGALHÃES, Luciane *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC/SEB, p. 6-16, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina A. da S. Frade, Maria da Graça C. Val, Maria das Graças de C. Bregunci (Org.). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, p. 117-118. 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DO PNAIC: CANTINHO DE LEITURA E LEITURA DELEITE

Regiane Pradela da Silva Bastos[1]
Claudia Leite Brandão[2]

Ler é, [...],
não só uma ponte para a consciência,
mas também um modo de existir
no qual o indivíduo compreende e interpreta
a expressão registrada pela escrita
e passa a compreender-se no mundo.
Ezequiel Theodoro da Silva

A literatura infantil é imprescindível na alfabetização, pois como afirma Smolka (2012), ela é uma forma essencialmente lúdica de linguagem, que constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita de uma maneira prazerosa.

Devido à importância da literatura na alfabetização, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nos encontros de formação dos professores alfabetizadores promoveu o contato desses profissionais com obras infantis e literárias, utilizando o cantinho de leitura e a leitura deleite como estratégias para o incentivo e desenvolvimento da leitura em sala de aula. Cabe ressaltar, que o PNAIC incentivou que os participantes da formação incluíssem essas práticas no planejamento de suas rotinas pedagógicas.

Diante disso, este estudo partiu da seguinte indagação: O que as alfabetizadoras relatam como prática de leitura desenvolvida em sala de aula diante da sua participação nos encontros de formação do PNAIC?

O PNAIC é uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, que foi instituído em 2012, pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para Souza, Silva e Ariosi (2016), entre os objetivos da formação e a dinâmica dos encontros do PNAIC estavam o conhecimento dos materiais pedagógicos distribuídos pelo MEC por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o planejamento da alfabetização a partir de uma rotina com a perspectiva do letramento, e, a compreensão da importância da literatura no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o Programa impulsionou o uso de diversos gêneros textuais para auxiliar no processo de alfabetização e letramento, sugerindo a implantação de algumas estratégias de ensino para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, como:

- Leitura Deleite: para o PNAIC é quando a pessoa lê para si ou para alguém para se divertir, sentir prazer. Esses momentos são sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem a preocupação com a questão formal da leitura. Porém, podem ser incluídas situações em que se conversa sobre os textos, pois também são momentos prazerosos, além de ampliação de saberes (BRASIL, 2012).

[1] Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* regiane@pradela.com.br.
[2] Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* cau_brandao@live.com.

Consideramos que a leitura deleite nos encontros de formação contribuiu para a promoção do contato com os textos literários e/ou infantis aos alunos, e principalmente, que as alfabetizadoras tivessem acesso e conhecimento dos materiais de leitura disponibilizados pelo PNBE, PNLD/Obras complementares e PNLD/Alfabetização na Idade Certa.

- Cantinho de Leitura: Espaço organizado dentro da sala de aula, com objetivo de possibilitar a leitura, promovendo a interação das crianças com os diversos suportes de textos como: livros literários e/ou infantis, gibis, obras de divulgação do saber científico, livros instrucionais, livros de palavras, jornais, revistas, entre outros. Esta organização é importante, pois os materiais ficam disponíveis diariamente para alunos e professores.

A partir dessas informações, este artigo objetiva compreender as práticas de leitura de três alfabetizadoras da rede estadual de Primavera do Leste - MT, que participaram dos encontros de formação do PNAIC, no ano de 2013, na área de linguagem. Desse modo, apresentamos este texto como subsídio aos estudos sobre práticas de leitura desenvolvidas por alfabetizadores.

Para tanto, a metodologia que permeou esta investigação se deu por meio da abordagem qualitativa, discutida por André (2001) com a metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário e a partir das respostas construímos os mapas de palavras utilizando o programa *online Wordle*^{TM}, disponível em <http://www.wordle.net/create>, a fim de sintetizar os dados coletados.

A seguir apresentamos as discussões dos dados narrados pelas alfabetizadoras sobre as práticas de leituras utilizadas em sala de aula.

Análise dos dados da pesquisa: Práticas de leitura na alfabetização

Devido às alfabetizadoras terem citado o cantinho de leitura e a leitura deleite como práticas implementadas no planejamento pedagógico, o foco dos dados será sobre essas duas ações.

Em relação ao cantinho da leitura, as alfabetizadoras relataram que esse espaço era organizado com os livros distribuídos pelos programas do Governo Federal, com obras doadas por alunos e pelo acervo pessoal delas. É pertinente ressaltar que o intuito principal dos programas do PNLD/Obras complementares e PNLD/Alfabetização da Idade Certa era a sua distribuição de acervos para as salas de alfabetização, de modo que ficassem disponíveis aos alunos nesse ambiente.

Conforme Bastos (2016, p. 76), "Com o material de leitura em sala é possível proporcionar momentos em que a criança lê por puro prazer (leitura deleite) e outros com objetivos didáticos (para aprendizagem da leitura, para fluência, produção de textos, trabalhar conteúdos interdisciplinares, entre outros)".

As professoras expuseram que o cantinho de leitura e a leitura deleite faziam parte das rotinas diárias em sala de aula, sendo utilizados de várias maneiras. Uma das formas de utilização era para deleite, e uma alfabetizadora citou que em sua sala de aula, uma vez por semana os alunos podiam escolher um livro para ler em casa, assim no final da aula, uma criança era escolhida para contar a história do livro que leu.

O ato das alfabetizadoras lerem para as crianças contribuem para incentivar que os alunos se tornem leitores, pois a "[...] criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam; é a estória" (ALVES, 2004, p. 41).

De acordo com os relatos percebemos que em alguns momentos os alunos tinham a oportunidade de praticarem a leitura deleite autonomamente, capacidade que foi desenvolvida nos momentos em que as docentes liam para a sala, ao escutar um colega ler ou contar o que

havia lido e na participação das rodas de conversas, a qual tinham a oportunidade de escutar e falar sobre as histórias que eram lidas.

Nesta mesma perspectiva, Machado (2012, p. 18-19) afirma que "ouvir histórias baseadas na leitura de livros é mais que se envolver com uma narrativa, é também participar de práticas de leitura que supõem uma relação com o outro e com o mundo", pois, no tempo que durar a história, a criança e a pessoa que lê estarão envolvidas em uma situação de leitura.

Vale ressaltar que a formação do cantinho de leitura é pessoal de cada professor, e o que definirá a forma de organização é a estrutura da sala de aula, porém, o espaço deve ser pensado de forma que fique atrativo para a disponibilização e acesso aos materiais de leitura.

Segundo Bretas (2009, p. 95), o cantinho de leitura proporciona "a aproximação do aluno com o livro, pela percepção de sua textura, exploração de suas cores, encenação de suas histórias, criação, recriação de diferentes textos a partir daquele apresentado pelo livro".

A partir disso, interessamos em perguntar: "Qual a estratégia para incentivar os alunos a utilizarem o cantinho de leitura?" Apresentamos a Figura 1 com as respostas das alfabetizadoras por meio do mapa de palavra.



Figura 1: Mapa das palavras nas respostas à pergunta "Qual a estratégia para incentivar os alunos a utilizarem o cantinho de leitura?" – **Fonte**: As autoras.

Num exercício de síntese, observando as palavras mais utilizadas pelas alfabetizadoras e, a leitura de todas as respostas da pesquisa, talvez pudéssemos dizer que:

Todas acreditam na importância da leitura deleite para incentivar o uso do cantinho de leitura e consequentemente como motivação para que os alunos se interessem por aprender a ler, criando o hábito da leitura.

Nesse sentido, Souza, Silva e Ariosi (2016), destacam que [...] a leitura do texto literário, associada às ações envolvidas nas estratégias de compreensão leitora, pode proporcionar um ensino de leitura diferenciado, por sugerir o uso de diversos tipos de textos literários e modos de estimular o ato de ler e escrever.

Em relação à questão: "Qual a contribuição e/ou importância do cantinho da leitura e da leitura deleite?" As professoras relataram que as rotinas na utilização do cantinho de leitura e leitura deleite possibilitavam e favoreciam a construção de conhecimento na criança, sendo de grande importância para o trabalho escolar.

Para Rosa e Brandão (2010, p. 52), a leitura diária de textos diversos e o diálogo entre o professor e as crianças sobre esses textos lidos "são elementos fundamentais para que estas se

apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha." Compreendemos que por meio do uso do cantinho de leitura e da prática da leitura deleite, as alfabetizadoras proporcionaram aos alunos a interação com textos orais e escritos, mediando à relação entre as crianças e a escrita. A Figura 2 indica o teor das respostas das alfabetizadoras sobre a questão apresentada anteriormente.

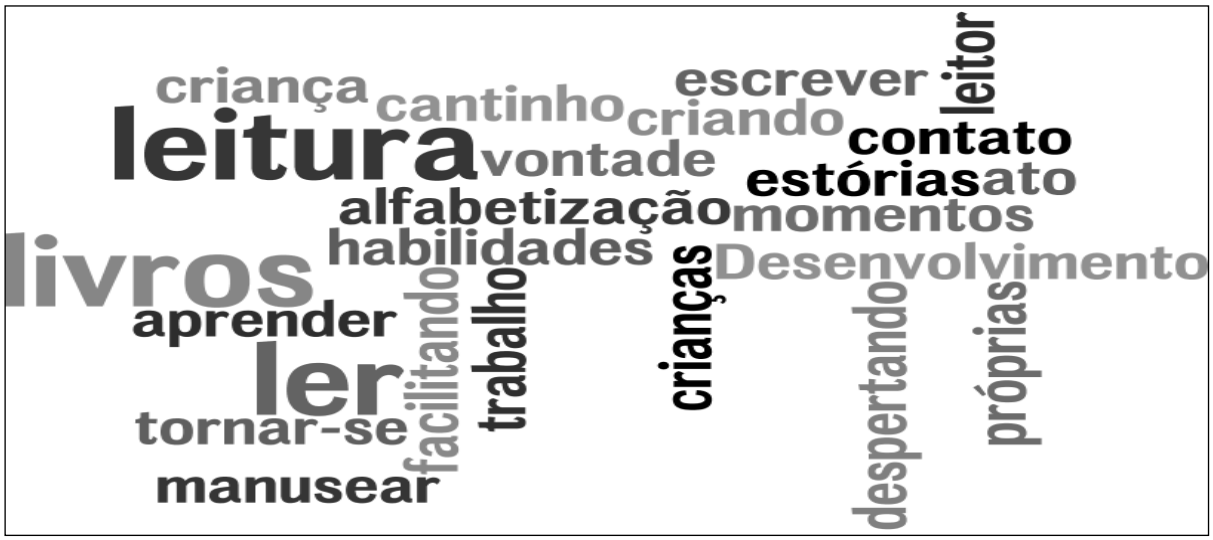


Figura 2: Mapa das palavras nas respostas à pergunta "Qual a contribuição e/ou importância do cantinho de leitura e da leitura deleite para a sua prática pedagógica?" – **Fonte**: As autoras.

Procurando realizar uma síntese, valendo-nos das palavras mais utilizadas pelas professoras, talvez pudéssemos dizer que:

Com o cantinho de leitura e a leitura deleite os alunos adquiriram o gosto pela leitura, demonstrando vontade em estar em contato com os livros, visto que a disponibilização dos materiais de leitura desperta o interesse em manusear e ler os livros.

Segundo Silva (2005, p. 145), para formar leitores e "motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores [...]".

Nesse sentido, a leitura é um dos eixos do ensino que se deve trabalhar com as crianças desde o início da alfabetização, mesmo antes de iniciar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Inicialmente ela pode ter acesso à leitura, tendo o professor como leitor. Entretanto, é fundamental que além da prática da escuta se promova também o contato das crianças com os livros, para apreciação estética, em toda a sua fase de escolarização.

Algumas considerações

Por meio das respostas das professoras, percebemos que o uso do cantinho de leitura e a leitura deleite propostas pelo PNAIC, foram implementadas nas rotinas diárias do planejamento pedagógico das alfabetizadoras.

De acordo com os dados, constatamos que elas utilizavam o cantinho de leitura de diversas maneiras, porém todas citaram que os livros que compunham o ambiente serviam principalmente para a realização da leitura deleite, incentivando o gosto pela leitura.

As alfabetizadoras consideravam essas práticas como indispensáveis para o incentivo da leitura em sala de aula, por isso organizavam e tentavam manter o espaço organizado ao longo

do ano, pois acreditavam no propósito dessas metodologias. Sendo assim, essas ações metodológicas contribuíram para incentivar o desenvolvimento da leitura nas crianças, criando condições de que as mesmas pudessem atuar nas situações de leitura e escrita com autonomia.

Para as alfabetizadoras, a utilização do cantinho de leitura e leitura deleite como atividade permanente possibilitava e favorecia a construção de conhecimento pela criança, sendo de grande importância para o trabalho escolar, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Referências

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas: Editora Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, jul. 2001, p. 51- 64.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRETAS. Maria L. B.. **Políticas de fomento à leitura**: perspectivas e desafios em diferentes contextos. 2009. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, 2009.

BASTOS, Regiane P. da S. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC**: estudo do uso dos acervos de leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura e formação de leitores no Ensino Fundamental**. Brasília, DF: CEALE/SEB/MEC, p. 50-106, 2010. (Coleção explorando os sentidos, v. 20).

MACHADO, Maria Z. V. **A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Brasília: Positivo, 2012.

SILVA, Roseane P. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Renata J.; SILVA, Kênia A. de A. M.; ARIOSI, C. M. F.. A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, p. 63-80, 2016, Edição Especial.

SEMINÁRIO E ENSINO: ESTRATÉGIAS PARA DIDATIZAR O GÊNERO DISCURSIVO ORAL

Fabrini Katrine da Silva Bilro[1]
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel[2]

Dentre a grande variedade de práticas escolares que envolvem o uso da oralidade, o gênero textual seminário apresenta-se como uma das principais atividades desenvolvidas com o objetivo de possibilitar a interação entre os sujeitos e a aprendizagem de conhecimentos diversos, conforme revelam pesquisas desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004), Vieira (2007), Costa-Maciel e Bilro (2015). Trata-se de um evento discursivo, propriamente escolar, através do qual um locutor interage com seus interlocutores por meio da linguagem oral (apoiado por recursos gráficos), buscando construir e compartilhar informações.

Movidas por essa compreensão, analisamos a prática de uma docente de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Condado-PE, buscando compreender quais estratégias didáticas são mobilizadas para o ensino do gênero textual seminário. Para realizarmos esse estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada (MINAYO, 1993) e tratamos os dados coletados sob o prisma qualitativo, com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997).

Oralidade e ensino: gênero textual seminário

Ao tratarmos de oralidade, logo estabelecemos uma relação com os diversos momentos em que utilizamos a fala para exteriorizarmos nossos enunciados. No entanto, se analisarmos os diversos usos sociais da linguagem falada, poderemos perceber que o oral não se restringe apenas a vocalização de palavras em situações "informais", uma vez que não existe "o oral", mas "os orais": cotidianos, formais públicos e escritos oralizados; uns mais informais, outros mais restritos e normatizados, mas todos construídos a partir de um "modelo" idealizado e aceito socialmente, de acordo com as situações de uso e as necessidades dos falantes. O que conduz a análise não apenas da modalidade oral da língua, mas dos gêneros orais: práticas sociais interativas, com fins comunicativos, que se materializam na realidade sonora (MARCUSCHI, 2010), consideradas como megainstrumentos que concebem aos indivíduos a ampliação de suas capacidades comunicativas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Inserido na proposta de abordagem da oralidade como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, o gênero textual seminário é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 185) como

> um gênero textual oral público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa.

Constituindo-se como uma oportunidade de incentivar a pesquisa, o trabalho colaborativo e a aprendizagem independente dos sujeitos, por permitir a materialização de textos orais e escritos, assim como a construção conjunta e interativa de conhecimento entre professores - alunos - alunos.

[1] Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: fabrinibilro@hotmail.com.
[2] Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E- mail:* deboracostamaciel@gmail.com.

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção e a realização do seminário, assim como de qualquer outro gênero textual formal (oral ou escrito), exige que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas próprias da linguagem oral, e também da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea. Competências que para serem desenvolvidas necessitam da elaboração e da efetivação de uma proposta didática que trate o gênero como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, em que os professores de língua materna tomem para si a responsabilidade de desenvolver e de realizar intervenções didáticas ligadas aos aspectos do conteúdo; às dimensões comunicativas; e aos procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A partir dessa compreensão, apresentamos, a seguir, a análise das estratégias didáticas utilizadas pela docente no trato com o seminário.

Estratégias de didatização do seminário

Ao tratar da didatização do seminário, a docente situa a discussão a partir da descrição de uma sequência didática, envolvendo o tema "Alimentação Saudável". Por meio da análise desta atividade, pudemos observar que, em sua metodologia de ensino, a docente mobiliza estratégias didáticas que categorizam o seminário em 2 (duas) dimensões: 1) gênero como objeto autônomo de ensino; 2) gênero como exigência da rotina escolar.

Para o trato do **gênero seminário enquanto objeto autônomo de ensino**, percebemos que a docente inicia a atividade com da escolha do tema: Alimentação Saudável, que se dá devido a uma demanda colocada pela observação dos hábitos alimentares do grupo-sala no espaço escolar. Sobre isso ela afirma:

> Eu decidi esse tema, por que alimentação saudável e não outro, né? Pelo fato da observação deles chegarem na escola muito cedo e a gente já vê muito salgadinho, gente chupando chiclete o tempo inteiro[...]O tema veio aí dessa observação dos meninos.

Nesse trecho, a docente revela a preocupação em eleger um tema próprio do contexto real dos alunos, fazendo com que percebam a necessidade de investigar e de apresentar aos demais colegas informações sobre hábitos do seu dia a dia.

Escolhida a temática, há um investimento no conteúdo a ser tratado por meio da realização de leituras, da apresentação de vídeos e da promoção de debates, recursos que oferecem aos alunos a possibilidade de analisar os diferentes posicionamentos e aspectos relacionados ao assunto abordado. De acordo com a docente:

> [...] o passo a passo desse trabalho, começou com a leitura de alguns textos, de alguns debates [...] Aí depois eu trouxe alguns vídeos falando dicas de alimentação saudável, até do próprio Ministério da Saúde [...] a gente também tem alguns textos no próprio livro deles que falam sobre isso. Então a gente tentou aí aproveitar esses textos que já estavam no livro pra trabalhar o assunto e pra eles ficarem mais familiarizados com isso e no dia apresentarem o trabalho.

Acreditamos que estratégias como essa, de inserir os alunos na discussão acerca do assunto por meio da apresentação de textos em diversos suportes (internet, livro didático) e de familiarizá-los com o tema trabalhado, além de inserir o aluno na discussão do tema, possibilita a interação ativa entre alunos-professor-alunos-fontes de conhecimentos, fazendo com que todos sintam-se parte do processo de construção do conhecimento.

Após contextualizar a temática e despertar o interesse nos alunos de pesquisar sobre o assunto, a docente prossegue com a distribuição dos tópicos que serão apresentados pelos grupos, estratégia que caracteriza a organização estrutural do seminário. Ela diz: "E aí depois desses textos lidos, desses vídeos que a gente viu, aí a gente foi tentar dividir por turmas, por grupos na turma, quem iria apresentar cada tópico.". Nesse momento, cada grupo fica ciente da parte do assunto que irá pesquisar e apresentar aos demais colegas.

Divididas as partes, os alunos são orientados a investigarem o assunto em fontes diversas, internet e livro didático, como podemos observar na seguinte fala:

> [...] eles fizeram (a pesquisa) na própria sala com o livro, com a leitura no livro didático deles, outras, eles tiveram que pesquisar fora, principalmente na hora que a gente dividiu, né, o que cada grupo iria apresentar. Eles fizeram essa pesquisa na internet [...]

Após as pesquisas, os alunos, juntamente com a docente, realizaram a análise e a seleção das informações principais que seriam apresentadas, aprendendo a organizar os diferentes tipos de conhecimentos a partir do contexto comunicativo colocado (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nesse momento, os alunos foram orientados a identificarem que informações seriam interessantes para serem apresentadas, considerando seus destinatários, no caso a professora e o grupo-sala. É o que podemos observar no seguinte trecho:

> [...] eu separei um minutinho da aula pra conversar com esse pessoal sobre o que eles poderiam descartar daquela pesquisa, o que seria mais relevante eles apresentarem, o que eles acharam que deveriam passar pra outra turma [...]

Os alunos também foram orientados acerca de elementos próprios à situação de comunicação e às características linguísticas do seminário, como os papéis que iriam assumir no momento da apresentação e o registro adequado a essa situação de comunicação, no caso, a linguagem formal, sempre atentos à função e ao objetivo do gênero: informar/expor. Passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Acerca disso, ela diz:

> [...] eu trouxe o registro que eles precisariam usar, a forma como eles deveriam apresentar que deveria ser um registro culto, né, ali, uma linguagem mais formal, até porque eles estavam ali na frente, tavam ali como mediadores do conhecimento naquele momento.

Estratégias como estas, possibilitam aos alunos o conhecimento das características próprias de situações formais de uso da linguagem oral, as quais não são adquiridas espontaneamente. Além disso, faz com que eles compreendam que monitoramos a fala em função do ambiente, do interlocutor e do conteúdo a ser tratado (BORTONI-RICARDO, 2004). Deixando-os cientes do quê, de para quem e do como irão falar as informações coletadas.

Tendo em vista que o seminário, geralmente, é estruturado a partir da alternância entre discurso e apresentação de documentos que comprovem o que foi colocado, no momento de planejamento, ainda foram preparados materiais que iriam servir de apoio a apresentação, como cartazes e slides, os quais foram produzidos pelos alunos com a orientação da docente. Ela afirma que

> Eles trouxeram as imagens pra elaborar os cartazes, esses cartazes foram feitos na própria sala de aula. [...] a responsabilidade dos slides que todos os grupos utilizaram, foi também uma questão que eles mesmos que fizeram.

Ao levar os alunos a produzirem de maneira autônoma os materiais que servirão de apoio à apresentação do seminário, a docente faz com que eles percebam a diversidade de suportes (orais e escritos) que são necessários para a produção e realização desse evento discursivo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Além do trato do **seminário** como objeto de ensino, percebemos que na prática da docente esse gênero oral é utilizado **como meio para o cumprimento de uma exigência da rotina escolar**, a saber, a atribuição de notas. Para ela,

> [...] o objetivo principal era avaliar o dia dessa apresentação. Como eles iriam chegar ali e iriam falar tudo aquilo que eles pesquisaram. Então assim, claro que eu levei também em consideração na hora de colocar a nota, como eu disse né, essa nota de participação do gênero oral, eu levei em consideração também eles trazerem as pesquisas, elaborarem os cartazes, terem a boa vontade de pesquisarem os vídeos, de preparar os slides, tudinho.

Neste trecho, a docente apresenta outra dimensão do trato com o seminário. Ela revela que o gênero é comumente produzido como meio para o cumprimento de uma exigência da rotina escolar, avalia-se habilidades com o objetivo de atribuir notas. Segundo ela, apesar de enfatizar a função comunicativa do gênero, a dimensão avaliativa ainda constitui-se como um dos principais motivos que leva os alunos a construírem e a realizarem o seminário. Aspecto também revelado por estudos desenvolvidos por Vieira (2007), de acordo com os quais, o foco na avaliação e atribuição de notas configura-se como uma estratégia docente para incentivar à participação dos alunos, pois, ao perceberem que estão sendo avaliados, eles demonstram um maior engajamento na realização da atividade.

Por meio da análise da prática da docente, percebemos que ela utiliza em seu passo a passo metodológico estratégias que motivam os alunos a produzirem o seminário e que os levam a compreenderem o processo de produção desse gênero oral. Possibilitando, junto aos alunos, o ensino, o desenvolvimento e a ampliação de habilidades necessárias ao uso da linguagem oral formal nos diversos contextos comunicativos.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar, no âmbito das práticas pedagógicas de uma professora de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, as estratégias didáticas mobilizadas na docência para o ensino do gênero oral seminário. Através da análise dos dados, observamos que, em sua metodologia, a docente utiliza estratégias que categorizam o seminário em 2 (duas) dimensões: 1) gênero como objeto autônomo de ensino; 2) gênero como exigência da rotina escolar.

Para o trato do seminário enquanto objeto de ensino, a docente utiliza estratégias que abordam elementos essenciais a sua compreensão e as suas condições de produção nas diferentes práticas de linguagem, a saber: o quê? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Estratégias que possibilitam uma organização didática do oral direcionada e preocupada com o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da fala em diversas instâncias de produção, que não se resumem a sala de aula nem ao estudo do seminário, visto que

proporcionam situações didáticas em que o aluno é levado a confrontar e a explicar suas ideias de forma organizada, levando em conta as diferentes esferas de uso da fala pública.

Além de objeto de ensino, o gênero textual seminário é utilizado pela docente como meio para o cumprimento de uma exigência da rotina escolar. Para isso, ela avalia habilidades com o objetivo de atribuir notas. Estratégia que, de acordo com a professora, motiva os alunos a construírem e a realizarem o gênero oral.

Sendo assim, compreendemos, através dos dados, que, na prática da docente investigada, o gênero textual seminário assume perspectivas que, apesar de aparentemente diversas, inter-relacionam-se, construindo o fazer-docente e contribuindo para que os alunos aceitem, compreendam e produzam o gênero enquanto ação discursiva com fins sócio-comunicativos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BILRO, F. K. da S. Afinal, a oralidade pode ser ensinada? O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa? In: **Anais da 37ª Anped**, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Caroline Elizabel Blaszko[1]
Evelise Maria Labatut Portilho[2]
Alessandra Weiss Ferraz de Oliveira[3]

O presente estudo traz reflexões em relação à Sala de Recursos Multifuncional e suas respectivas contribuições para a formação do aluno, bem como dos processos educacionais inclusivos nos anos iniciais do ensino regular.

As reflexões estruturadas e apresentadas neste trabalho são fruto de uma pesquisa bibliográfica de cunho teórica, a qual ganhou respaldo por autores e pela legislação vigente, a qual se ordena em dois momentos. No primeiro explica-se a conceituação da Sala de Recursos Multifuncional e sua relevância para a formação do aluno e no segundo momento apresenta-se aspectos referente a Sala de Recursos e suas contribuições para processos educacionais inclusivos em prol de uma educação igualitária.

O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais

O atendimento educacional especializado, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) devem ser oferecidos aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais e dificuldades acentuadas de aprendizagem, assegurando condições necessárias para uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Segundo as Diretrizes supracitadas, o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido em período inverso ao que a criança frequenta o ensino regular, em centro especializado, centro de apoio pedagógico e sala de recursos multifuncional.

A Sala de Recursos multifuncional constitui-se foco de reflexões deste estudo, a qual é conceituada como:

> [...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001, p. 50).

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória-PR (UNESPAR/UV). *E-mail:* carolineblaszko@gmail.com.

[2] Doutora em Educação. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). *E-mail:* eveliseportilho@gmail.com.

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Membro do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, vinculado ao CNPq.

De acordo com o documento, a Sala de Recursos Multifuncional consiste num serviço de apoio especializado que deve contribuir para o processo educacional inclusivo da criança no Ensino Regular, pois trabalham com as potencialidades, as dificuldades e os fatores que faltam para a criança ter um bom desenvolvimento e uma boa aprendizagem.

Ressalta-se que no Estado do Paraná, à Sala de Recursos Multifuncionais, embasado nos preceitos legais que regem a Educação Especial, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE n° 02/01 (BRASIL, 2001), a Deliberação nº 02/03 - CEE (PARANÁ, 2003), contribuíram para regulamentação e oferta da Sala de Recursos mediante duas instruções: primeiramente, a Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004) seguida da Instrução nº 15/08 (PARANÁ, 2008), ambas da Secretaria de Estado da Educação, do referido Estado. Respaldado nos documentos legais o Estado do Paraná amplia a terminologia da Sala de Recursos Multifuncional, adequando-se inclusive às orientações do MEC, emitindo a Instrução nº 16/11 (PARANÁ, 2011) que conceitua a Sala de Recursos Multifuncional como:

> [...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na rede Pública de Ensino. (PARANÁ, 2011, p. 1).

No que tange aos atendimentos dos alunos na Sala de Recursos Multifuncional, estes poderão ser realizados individualmente ou em grupos visando oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o acesso ao conhecimento.

Segundo a Resolução nº 04/2009 no artigo 13, o professor que trabalha no atendimento educacional especializado tem múltiplas funções como:

1. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
2. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
3. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
4. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
5. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
6. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
7. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
8. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Corroborando, Mazzota (1982) o professor que atua na Sala de Recursos tem dupla função, prestando atendimento aos alunos diretamente, seguida de orientações aos professores do ensino regular, as famílias e demais profissionais que atuam no contexto escolar. Ainda segundo o autor, o professor que trabalha no atendimento educacional especializado deve desenvolver um trabalho em cooperação com demais profissionais que atuam com o aluno, principalmente professores da classe comum.

Nesse sentido, segundo Brasil (2001) o atendimento educacional especializado (AEE) contribui para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e complementa a formação do aluno visando sua autonomia, independência e o desenvolvimento integral da criança. Também coopera para a eliminação de barreiras, para plena participação das crianças em contexto escolar e social.

Contributos da Sala de Recursos Multifuncional para os Processos Educacionais Inclusivos

A educação inclusiva tem como um dos princípios, a aceitação das diferenças, sendo que a escola deve adaptar-se e preparar-se para atender todos os estudantes de maneira igualitária e da melhor maneira possível (MITTLER, 2003).

Para conceituar a educação inclusiva nos reportamos a Carneiro (2013, p. 29) que define como um:

> Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro.

Segundo o autor supracitado, a educação inclusiva visa à inclusão, a qual deve produzir igualdade de oportunidades a todos, inclusive de fazer as suas próprias escolhas, construir sua identidade e atuar em sociedade.

Nesse sentido, Ujiie, Blaszko e Pinheiro (2015, p. 117) enfatizam que "o eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos, por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica". Sendo que é com a diversidade que surge a preocupação com o desenvolvimento de uma educação inclusiva, a qual tem como objetivo oportunizar a todas as crianças, condições para a aprendizagem e o acesso à educação igualitária.

Conforme (BRASIL, 2008) o atendimento educacional especializado deve priorizar o lúdico, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, contribuindo para o desenvolvimento das bases necessárias para novas aprendizagens, a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança.

Também o professor deve observar os reflexos de suas ações educativas sobre o desenvolvimento das crianças e conhecer os seus estilos de aprendizagem.

> Pensar sobre os estilos de aprendizagem nos auxilia a conhecer melhor o jeito de aprender dos nossos alunos, das nossas crianças. Ao conhecermos o nosso processo de ensino e aprendizagem e considerarmos os vários estilos de aprendizagem das nossas crianças poderemos olhar e perceber [...] a

> diversidade que nos complementa como seres humanos (PORTILHO, GIOVANELLA, SILVA, 2015, p. 92).

As autoras enfatizam a necessidade dos professores conhecerem seus alunos, identificando suas habilidades e necessidades específicas, para elaborar e executar um plano de ação, definir e organizar estratégias pedagógicas, produzir materiais adequados às diferentes necessidades das crianças.

No enfoque da educação inclusiva, a Sala de Recursos apresenta grande relevância, "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar" (MORETTI e CORRÊA, 2009, p. 487).

Para que a educação inclusiva seja efetivada, dentre muitos quesitos necessários destaca-se a necessidade da parceria e colaboração do professor da Sala de Recursos e do professor do ensino regular, para que ambos oportunizem ao estudante condições para potencializar suas aprendizagens.

Baseados nos estudos teóricos e documentos da área, elenca-se algumas contribuições do atendimento educacional especializado para os processos inclusivos, as quais são apresentadas:

a) Contribui para o estabelecimento de parcerias colaborativas entre os profissionais, o desenvolvimento de um olhar voltado às potencialidades e fragilidades da criança, a partilha dos conhecimentos, e na busca de recursos que oportunizem as crianças o avanço ao processo de escolarização, em conjunto com os demais colegas que frequentam o ensino regular.
b) Estimula o desenvolvimento dos processos mentais do aluno como a atenção, memória, imaginação, linguagem, percepção, contribui para o desenvolvimento da autonomia, para que possa decidir, opinar, intervir e adotar atitudes, a partir de suas necessidades e interesses.
c) Possibilita condições de acesso ao conhecimento e a aprendizagem, assegurando condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino de acordo com interesse de cada um.

Para que se efetivem as contribuições supracitadas, é necessário que a escola e o professor estejam comprometidos com a formação integral das crianças, primando por conhecer os alunos, suas habilidades, dificuldades e potencialidades, seguida do planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para a ampliação dos conhecimentos de maneira significativa pelo aluno.

Considerações finais

Conclui-se que o atendimento educacional especializado oferecido na Sala de Recursos é de grande relevância para os processos educacionais inclusivos, a qual possibilita o estabelecimento de parcerias colaborativas entre os professores, os quais são um dos principais profissionais que planejam, desenvolvem, acompanham, estimulam e contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de maneira integral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP - CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Resolução 04 de 02 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17-38.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos com atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns**.** In: **Anais do Congresso Multidisciplinar de Educação Especial.** CD-rom, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, vol. 5, 2009, p. 485-492.

PARANÁ. **Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.** Deliberação 02/2003. Curitiba-PR: Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARANÁ. **Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental.** Instrução 04/2004. Curitiba-PR: SEED/SUED, 2004.

PARANÁ. **Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental.** Instrução 15/2008. Curitiba-PR: SEED/SUED, 2008.

PARANÁ. **Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica.** Instrução 16/2011. Curitiba-PR: SEED/SUED, 2011.

PORTILHO, E.; GIOVANELLA, M. C.; SILVA, T. Aprender e ensinar na diversidade. In: PORTILHO, E. M. L. P. (Org.). **Formação Continuada na Educação Infantil**: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba-PR**:** Appris, 2015, p. 83-93.

UJIIE, N. T.; BLASZKO, C. E.; PINHEIRO, N. A. M. Educação Infantil e Diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. In: OLIVEIRA, J. P. et al (Org.). **Educação Especial**: desenvolvimento infantil e processos educativos. Curitiba-PR: CRV, 2015, p. 113-138.

UMA REFLEXÃO ACERCA DO SER PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE

Caroline Elizabel Blaszko[1]
Nájela Tavares Ujiie[2]
Evelise Maria Labatut Portilho[3]

A presente pesquisa apresenta reflexões acerca do ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na construção de sua identidade e profissionalidade, baseados na análise documental de artigos científicos publicadas na biblioteca eletrônica Scielo (Scientific Electronic Library Online), que contribuem para o embasamento do presente estudo.

Destaca-se que as palavras-chaves que nortearam a busca pelas produções científicas foram: identidade docente e profissionalidade docente, direcionada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta-se que foram encontrados dezoito artigos no total, doze artigos pelo termo identidade docente, mas apenas dois artigos com foco referente aos anos iniciais e seis artigos pelo termo profissionalidade docente sendo três contemplando os professores dos anos iniciais, diante destes dados percebe-se a necessidade do aprofundamento e verticalidade nestas áreas.

O estudo abrange breves reflexões sobre a identidade e profissionalidade docente embasados em autores e estudos do campo da formação de professores.

Aportes teóricos: identidade e profissionalidade docente

Buscando conceituar identidade docente, reportamo-nos Pimenta (1999, p. 18) que define:

> A identidade não é um dado imutável. Nem extremo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Corroborando Benites (2007) enfatiza que a identidade profissional emerge em um contexto como resposta às necessidades postas pela sociedade, formando um corpo de conhecimentos, normas e valores. Nesse sentido, Schaffel (2000, p. 50) específica que "A identidade não é jamais concedida. Ela é sempre construída e reconstruída em um ambiente de incerteza".

Ressalta-se que a construção da identidade profissional é um processo contínuo, que se efetiva a partir do confronto entre as teorias e as práticas, que no campo da educação e formação

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória-PR (UNESPAR/UV). *E-mail:* carolineblaszko@gmail.com.

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Efetiva da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória-PR (UNESPAR/UV). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE). *E-mail:* najelaujiie@yahoo.com.br.

[3] Doutora em Educação. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). *E-mail:* eveliseportilho@gmail.com.

de professores é precedida pela análise das ações educativas à luz das teorias já existentes e em processo de construção. Ainda segundo Pimenta (1999, p. 19) a identidade:

> Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção da identidade profissional começa com a escolha da profissão, seguida de estudos no decorrer da formação inicial e continuada, de experiências, vivências e práticas desenvolvidas em diferentes espaços institucionais (MOITA, 1995).

Complementando Nóvoa (1992, p. 16) explica que a identidade do professor, "é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". A construção da identidade profissional é um processo contínuo, longo, complexo que exige tempo, assimilação das mudanças, que no caso do ser professor é seguida do repensar da prática pedagógica com relação à ação em sala de aula, ou seja, uma apreensão de conteúdo e forma, sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes que são seus e os saberes de seus alunos (QUADROS *et al*, 2005).

Galindo (2004) destaca que identidade docente consiste em um processo de construção do ser humano enquanto profissionais, envolvendo o processo contínuo de formação e aprendizagem.

Nesse sentido, Papi (2005, p. 53) pontua que:

> Por todas as diferentes considerações, entende-se que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte.

Colaborando com a identidade docente encontra-se a profissionalidade docente, a qual é de grande relevância, pois consiste no desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão professor. No que tange a profissionalidade docente, Contreras (1997, p. 51) explica que esta abrange "[...] às qualidades da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo [...] também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão, autonomia destes professores".

Com relação aos aspectos integrantes da profissionalidade docente, Chakur (2001) enfatiza que o professor necessita ter a competência pedagógica para planejar, preparar e desenvolver as atividades e, por conseguinte aplicar instrumentos de avaliação, com intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia das estratégias educativas desenvolvidas por meio das aulas.

Conforme o autor supracitado, o professor da educação básica precisa apresentar competências e habilidades psicopedagógicas, observando e interagindo com educandos de personalidades e comportamentos distintos presentes em contexto escolar. O docente deve ter responsabilidade social, buscando desenvolver ações direcionadas a formação das novas gerações para convivência democrática e para o exercício da cidadania perante a sociedade. Também cabe ao profissional ter comprometimento político, seguido do engajamento na rotina institucional, ou seja, é importante conhecer e cumprir as normas das instituições que regulam o seu trabalho. O professor necessita fazer investimento na própria formação, buscando

aperfeiçoamento por meio da participação em formação inicial/continuada, eventos, encontros, discussões, reflexões e leituras.

A formação de professores pode exercer um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional em prol da construção de novos saberes, aliando a teoria e a prática, vivências e experiências em prol da melhoria da educação (NÓVOA, 1992).

Segundo o autor supramencionado formação constrói-se num processo de relação entre saber e conhecimento, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva em prol da formação de profissionais ativos e competentes.

Resultados e discussão: os artigos do Scielo em congruência com o referencial de base

A análise dos artigos publicados no Scielo envolvendo as temáticas identidade e profissionalidade docente, assuntos que ainda são pouco explorados, demonstram a necessidade de aprofundamento de estudos em ambas áreas, pois do universo de dezoito artigos temos cinco para compor a análise que se segue com foco na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que tange a identidade docente, encontramos doze trabalhos, sendo destes somente os trabalhos de Galindo (2004) e Quadros *et al* (2005) que abordavam em seu contexto a formação da identidade docente com foco no professor dos anos iniciais.

Quadros *et al* (2005) no seu trabalho intitulado "Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória", traz reflexões sobre as influências de professores que tivemos na formação profissional, que por meio de suas ações, atitudes e exemplos refletem na formação e atuação do professor, debate a influência da memória educativa no processo de formar-se professor.

Galindo (2004) no seu estudo "A construção da identidade profissional docente", aponta reflexões e discussões sobre o conceito de identidade e enfoca elementos para pesquisa sobre a identidade profissional, que é considerada inserida no jogo do reconhecimento constituído por dois polos, o primeiro o do auto-reconhecimento, ou seja, como o professor se reconhece, e o segundo do alter-reconhecimento, ou seja, como o professor é reconhecido pelos outros. O estudo também demonstra que os professores vivenciam um momento de conflito na identidade profissional, pelo acirramento da disputa inerente ao mercado de trabalho, o que dificulta de certa forma a vivência da identidade coletiva e compartilhada dos professores.

De acordo com o autor supracitado, a identidade inserida no jogo de reconhecimento indica que o ser humano é capaz de simbolizar, criar, representar e compartilhar saberes e significados em relação aos objetos que fazem parte de suas vivências.

Em relação à profissionalidade docente, encontraram-se no Scielo seis trabalhos que abordam a temática, mas somente os artigos de Morgano (2011), Bodião e Formosinho (2010) e Chakur (2005), trazem reflexões sobre a profissionalidade docente direcionada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Morgano (2011) no artigo "Identidade e profissionalidade docente: sentidos e im (possibilidades)", destaca que as exigências da contemporaneidade têm avivado a importância da educação e a relevância atribuída ao papel dos professores para o sucesso educativo dos alunos. Segundo o autor, as possibilidades dos professores buscarem melhores condições as finalidades educativas dependem de um tripé constituído por: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. O autor também enfatiza que existem também problemas e desafios que os professores e as escolas enfrentam, os quais interferem dificultando a melhoria das práticas educativas.

Ainda de acordo com o autor, a profissão docente, nas últimas décadas sofreu transformações significativas, sendo exigido atualmente para lecionar na Educação Básica formação em nível superior, seguida da formação continuada, visto que a formação e a aprendizagem são processos contínuos necessários para exercer a profissão.

Chakur (2005) no artigo "O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental", abrange um estudo de campo, seguido de reflexões as quais apontam que o desenvolvimento da profissionalidade docente envolve uma sequência de níveis hierárquicos e, e para que os esquemas profissionais progridam e se aperfeiçoem, é necessário que o professor tenha a tomada de consciência dos obstáculos enfrentados, para posterior ação e solução.

Bodião e Formosinho (2010) no artigo "A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores" exploram alguns aspectos da construção da profissionalidade docente e destacam a partir da pesquisa que a função docente continua se caracterizando como uma atividade solitária, pois no universo escolar ainda faltam estratégias de acolhimento aos professores principiantes, às formações continuadas oferecidas pouco se voltam ao contexto, o interesse dos professores pela formação continuada são voltados para progressões funcionais, não sendo vetores das alterações das práticas curriculares. O autor enfatiza a necessidade da implantação de processos de formação profissional docente nas próprias instituições escolares, abrangendo a constituição de grupos de reflexões.

O exposto pelos autores supracitados nos remete as proposições de formação continuada expressas por Ujiie (2014) e Portilho (2015), ambas relacionadas à formação continuada em contexto, que venha atender as demandas da ação pedagógica e tendo as instituições de educação infantil, primeira etapa da educação básica como lócus formativo do professor, a partir da ação prática e de reflexividade teórica, ambas em defesa das comunidades de aprendizagem como fonte constitutiva da identidade e profissionalidade do professor, ação que pode ser generalizada para a formação continuada dos anos iniciais do ensino fundamental foco deste estudo.

Assim, ao evidenciarem-se as nuances dos artigos achados registra-se a congruência entre o referencial de base debatido no tópico um e as análises emergentes nesta sessão.

Considerações finais

A identidade e profissionalidade docente tem forte influência na construção e na formação do ser professor em qualquer nível de ensino. Dessa forma deve ser pauta de aprofundamento e atenção nas pesquisas direcionadas a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os achados significativos na biblioteca eletrônica Scielo, mas incipientes, considerando o campo da educação e o seu valor para aprofundamento do debate, intencionando uma formação de professores de qualidade e comprometida com a dinâmica social e pedagógica da educação.

Referências

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BODIÃO, I. da S. FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo-SP, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010, p. 403-418,

CHAKUR, C. R. de S. L. **Desenvolvimento profissional docente:** contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: **Paidéia.** 2005, v. 15, n. 32, p. 397-407.

CONTRERAS, J. D. **La autonomia del profesorado.** Madri: Morata, 1997.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. In: **Psicologia Ciência e Profissão.** v. 24, n. 2, 2004, p. 14-23.

MOITA, M. da. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro-RJ, v. 19, n. 73, out./dez. 2011, p. 793-812.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Porto: Nova Enciclopédia, 1992.

PAPI, S. de O. G. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PORTILHO, E. M. L. **Formação Continuada na Educação Infantil.** Curitiba-PR: Appris, 2015.

QUADROS, A. L. de; CARVALHO, E.; COELHO, F. dos S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. In: **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte-MG, v. 7, n. 1, jan.-abr. 2005, p. 4-11.

SCHAFFEL, S. L. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 102-115.

UJIIE, N. T. A importância da construção das comunidades aprendentes na formação dos profissionais da educação infantil. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Educação, Infância e Formação:** vicissitudes e quefazeres. Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 53-63.

OS CÍRCULOS DE LEITURA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Carla Luzia Carneiro Borges[1]
Sônia Moreira Coutinho[2]

Cada vez mais há mais necessidade de se ampliarem as práticas com textos diversos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de modo a possibilitar o acesso aos bens culturais cotidianos em circulação na sociedade, bem como possibilitar a leitura em rede pelos sujeitos em constituição. Essa leitura em rede acusa uma abordagem dialógica do texto, numa perspectiva bakhtiniana, a partir da qual a linguagem produzida pelos sujeitos está vinculada a esferas específicas de comunicação e às ideologias presentes nessas esferas. Desse modo, partimos de um eixo temático: Quem sou eu, quem é o outro no mundo e quais as minhas práticas com leitura? A ideia foi problematizar a relação eu/outro/leitura nas diversas esferas, inclusive no espaço virtual, no qual os sujeitos buscam o outro de diversas formas e a partir da produção de diversos gêneros discursivos. Realizamos círculos de leitura com alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana, que atuam no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), considerando a multiplicidade cultural e semiótica dos textos em circulação na sociedade, os quais adentram a escola e muitas vezes não são tratados na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012), ficando limitados a uma diversidade textual desprovida de uma análise crítica de seu impacto nos contextos de produção de conhecimento na sociedade atual. O estudo tem como objetivo apresentar a realização de círculos de leitura, problematizando o uso dessa metodologia que proporciona um espaço dialógico no qual os sujeitos têm a oportunidade/possibilidade de estabelecer relações de suas experiências leitoras a partir dos gêneros textuais (ou textos) trabalhados.

Toma-se como fundamento a perspectiva sócio-histórica da linguagem, bem como a noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992), considerando sua natureza dialógica. Os círculos de leitura são vistos como lugar no qual os sujeitos (alunos bolsistas do PIBID) se posicionam, a partir de práticas sociais de linguagem (STREET, 1984), evidenciando como abordagem de extrema importância para professores em formação, uma vez que traz contribuições para a constituição de leitores no contexto acadêmico. Assim, pensar a universidade enquanto espaço de formação do leitor é uma necessidade crescente posto que, em muito, já se superou a concepção de que a escola fundamental e do ensino médio é a única responsável por esta tarefa. Nos dias atuais, compreendemos que a sociedade demanda da universidade a formação de sujeitos capazes de participar da diversidade de práticas leitoras, tanto daquelas que fazem parte das atividades acadêmicas (pertinentes às áreas do conhecimento), do desempenho profissional, bem como de outros contextos sociodiscursivos, principalmente, no que se refere aos alunos dos cursos de licenciatura, dos quais se espera o desenvolvimento de práticas leitoras quando da sua atuação em escolas dos ensinos fundamental e médio. Esta preocupação está posta nos objetivos gerais do PIBID da UEFS.

Ao considerar a leitura como uma questão que deve ser trabalhada em (por) todas as áreas. Por isso, a realização dos círculos de leitura envolvendo estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura participantes desse Programa Institucional, constituiu-se em momentos significativos de leituras, debates, trocas, nos quais os sujeitos partindo de suas vivências leitoras puderam construir/estabelecer redes de sentidos a partir dos diversos textos trabalhados. Para muitos

[1] Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: carlaluziacb@gmail.com.
[2] Universidade Estadual de feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: sonicoutinho@gmail.com.

estudantes, a participação nos círculos foi uma experiência relevante para sua formação enquanto leitores em constituição, assim como para sua atuação nas atividades em sala de aula.

Círculos de Leitura: espaço dialógico

Para Bakhtin, "a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. (...)" (BAKHTIN, 2004 [1999], p. 154). O texto, então, seria essa construção enunciativa concreta, situada e em constante diálogo com a realidade. Nesse caso, os textos parecem ganhar, juntamente com a modernidade, uma fluidez (BAUMAN, 2001) necessária às práticas humanas também diversas e fluidas. A concepção de texto/leitura em rede – pressupõe uma relação constitutiva entre gêneros discursivos, esferas de comunicação (escolares e não-escolares) e os sujeitos (BAKHTIN, 1992).

A discussão de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos também reforça que o texto se faz presente e se constitui socialmente e tem uma natureza de transitar por espaços diferenciados. "Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua." (BAKHTIN, 1997, p. 279). Essa é a base da noção de gêneros trazida pelo autor e tem impacto sobre a noção de texto em sua natureza dialógica, multifacetada, heterogênea, pois os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados". É sobre essa concepção que o autor enfatiza a variedade dos gêneros, ainda que se limite aos gêneros orais e escritos. Atualmente, outros gêneros, em outras modalidades de linguagem, estão sendo evidenciados, vinculados a questões acadêmicas, políticas e/ou educacionais.

O objetivo do trabalho é, portanto, apresentar a realização de círculos de leitura enquanto metodologia que proporciona um espaço dialógico no qual os sujeitos (bolsistas do pibid) têm a possibilidade de estabelecer relações entre as suas diversas práticas de multiletramentos. Tomamos os Círculos de leitura como lugar no qual os sujeitos (estudantes bolsistas do PIBID) se posicionam, a partir de práticas sociais de linguagem (STREET, 2014).

Quanto ao conceito de multiletramentos, destacamos a visão de Rojo:

> (...) O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (Rojo, 2012, p. 13).

Entre as referidas multiplicidades, o círculo de leitura se coloca como sendo uma metodologia diferenciada que, ao mesmo tempo, possibilita o diálogo com os diversos gêneros e constitui-se num espaço para construção de um conhecimento acerca da prática cultural com leitura e escrita. A autora destaca a importância de se pensar nessa grande malha textual, que se compõe de textos, usando uma metáfora que traduz bem essa teia social de produção dos gêneros. Segundo Rojo, "o melhor lugar para eles existirem é "nas nuvens" e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)" (ROJO, 2012, p. 23). É possível defender, então, o espaço social em si como hipertextual: do cotidiano para a multiplicidade cultural e semiótica.

O problema que se coloca a partir dessa realidade é: *Se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?"* (STREET, 2014, p. 121). Essa questão é essencial para compreendermos a dinâmica das relações sociais e o papel da escola nessa grande teia:

- como pensar uma sequência de atividades para sala de aula que parta dessa realidade híbrida, tomando as práticas textuais e seus diversos gêneros e culturas em movimento nas diversas esferas de atuação do homem?
- que elementos da diversidade semiótica podem ser mobilizadores da constituição da autoria, das seleções de leitura e de produção de textos na sala de aula?

A proposta de nossa oficina foi possibilitar, portanto, o acesso a coleções de leituras diversas em estética e em funções sociais, ao mesmo tempo que abordassem questões relativas ao contexto da escola e ao tratamento dos multiletramentos na formação de professores em iniciação à docência. Essa abordagem, pretendeu pensar os gêneros nessa dinâmica, a partir da pedagogia de multiletramentos (STREET, 2014), voltada para a formação de professores (bolsistas do PIBID).

Os círculos de leitura em três momentos

Os círculos de leitura aconteceram em três dias, cada um configurando-se num momento específico, envolvendo temas e gêneros que dariam conta de uma prática de formação de estudantes em iniciação à docência, com base na pedagogia dos multiletramentos. Foram temas trabalhados na oficina: eu e o outro no mundo e cenas de sala de aula. Para isso, os gêneros trabalhados foram poema, conto, tiras e filme, autorretrato, relato e debate. A escolha dos gêneros permitiu tratar o tema de modo transversal, evidenciado a ideia do texto em rede. Os textos selecionados para esse primeiro momento foram:

1. Poema *Quando olho para mim não me percebo* – Álvaro de Campos
2. *Conto de escola* – Machado de Assis
3. Tiras de *Calvin* - Bill Watterson
4. Tiras de *Mafalda* – Quino
5. Filme *Entre os muros da escola* – Laurent Cantet, 2008

Cada leitura foi muito importante para dar conta da multiplicidade de gêneros, ao tempo que contemplava o tema definido e cumpria uma função de mobilizar os estudantes para a prática de sala de aula e para análise do texto em rede na sociedade em geral. Quanto aos momentos, foram assim desenvolvidos:

Momento 1

- socialização das expectativas com a oficina;
- leitura de poema de fernando pessoa (heterônimo álvaro de campos) – quando olho para mim, não me percebo
- discussão do poema/produção de um auto-retrato
- socialização da produção
- leitura do conto de escola, de machado de assis
- discussão

Momento 2

- relato escrito das práticas de letramento, nas diversas esferas de comunicação dos participantes da oficina/socialização do relato

- leitura de tirinhas de Mafalda e de Calvin (três tiras de cada)
- discussão (a discussão ocorreu a cada leitura – total de 6 tiras)

Momento 3

- exibição do filme Entre os muros da escola
- discussão do filme
- avaliação da oficina

Nos Círculos de Leitura, primeiro momento, realizado a partir da leitura do poema "Quando olho para mim não me percebo", de Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa); e da discussão/produção de autorretrato: 1) as participantes comentaram o texto de Álvaro de Campos. Uma delas relacionou com uma leitura feita em aula de teoria de literatura sobre Fernando Pessoa, segunda a qual o poeta declara que quando escrevia como Álvaro de Campos estava "sonolento e com preguiça"; 2) outra comenta propaganda do canal futura (o que move o mundo são as perguntas...) pra falar da importância de se fazer perguntas, o que significa curiosidade sobre o mundo, estar em busca de saber algo, pra justificar o poeta "não saber" o que quer; outra fala da função da arte, do papel de fazer as pessoas pensarem sobre a vida (movimento da escrita para o cotidiano). A discussão levou à produção de um autorretrato. Cada aluno escreveu sobre si a partir do lugar de estudante que atua no PIBID. Uma participante declarou que faria um poema dada (remissão a leituras de movimentos artísticos).

No momento de leitura do conto de escola/discussão, ocorreu o seguinte: uma participante relacionou ao contexto político brasileiro atual, citando a delação premiada; discussão sobre a relação de poder na escola: a posição que o professor e o estudante ocupam; os saberes/as interdições; as "barganhas" pra ter "sucesso" na escola; relação com vivências pessoais enquanto estudantes do ensino fundamental e médio;

- referência a outros textos lidos sobre história da educação no brasil em outras disciplinas do curso;
- confronto da realidade escolar com as novas propostas de intervenção do pibid, mais colaborativas/dialógicas, as quais priorizam a comunicação entre saberes na escola e fora dela.

Considerações sobre a prática com multiletramentos nos Círculos de Leitura

Reconhecemos alguns pontos bastante positivos dessas oficinas. A oportunidade de leitura de textos em suas múltiplas semioses pelos estudantes em formação foi muito proveitoso e os inseriu num perspectica diferenciada. O relato das várias práticas de letramento a partir das diversas coleções de leitura dos estudantes. Outro ponto importante foi a identificação de aspectos estéticos e culturais dos gêneros trabalhados, também as leituras em sequência, cada uma com seu tempo de interpretação/compreensão. A cada leitura de novo gênero, há recorrência ao já lido antes.

No momento 3, discussão do filme, foram retomadas questões discutidas desde o primeiro momento: o texto vai sendo lido em rede, observando como o tema é tratado e que vínculos ideológicos e culturais são construídos e como a estrutura define ou não o gênero.

As seleções vão sendo tratadas como práticas constitutivas do estilo e, consequentemente da autoria. As participantes depõem que os círculos possibilitam que se posicionem diante dos saberes apresentados, defendendo a importância desta metodologia para sua formação.

Os sujeitos fazem seleções de gêneros conforme sua cultura, seu estilo. E sendo estes elementos caracterizados pela diversidade, é de grande importância a abordagem dos multiletramentos na escola.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMPARTILHADAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO INTERIOR PAULISTA[1]

Rafael Ribeiro dos Santos Borges[2]
Luzmara Curcino[3]

O ato de ler não pode ser concebido senão em sua complexidade histórica, cultural e social. Essa complexidade advém e se manifesta nas várias concepções e discursos que o erigem em suas dimensões prática e simbólica, responsáveis pelo modo como nos reconhecemos e nos representamos como leitores. A esses aspectos gerais e complexos que conformam a leitura, é preciso acrescer as especificidades desse gesto quando o concebemos no âmbito do ensino de língua estrangeira. Assim, soma-se a essa rede de representações próprias da leitura de textos em língua materna, aquelas relativas ao imaginário do que é ser leitor de textos escritos em outra língua e cultura. Entram em jogo as nossas representações quanto ao nível de conhecimento cultural e linguístico necessário para se exercer a leitura de textos em outra língua, em especial no que concerne aos textos de maior prestígio da cultura em questão, tais como os textos literários.

Embora grande parte das representações do que é ser leitor sejam transculturais, uma vez que essa prática goza indiscutivelmente de alto prestígio simbólico nas sociedades letradas de modo geral, e uma vez que esse prestígio se relaciona também aos objetos culturais que ao longo da história e graças a uma série de instituições tornaram-se os exemplares da genialidade de cada cultura (livros e entre eles obras de autores consagrados), há certas especificidades relativas aos modos como diferentes comunidades de leitores se identificam, compartilham valores e gostos, selecionam textos, e se valem da prática de leitura com finalidades e objetivos distintos. No ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, além do necessário conhecimento da língua para se tornar leitor de textos nela produzidos, parte-se do pressuposto de que já se é leitor na língua de origem, logo, pressupõe-se que aquele que aprende uma língua compartilha de antemão certas práticas de leitura em sua língua materna, de modo que parte de suas estratégias e hábitos de leitura possam ser transpostos para a apropriação de textos em língua estrangeira.

Apesar dos vários estudos dedicados à leitura em língua estrangeira, conforme levantamento realizado por Moita Lopes (1999, p. 424) que constatou em relação às décadas de 80 e 90 que o tema da leitura era o segundo mais privilegiado pelas pesquisas de mestrado e de doutorado no ensino de línguas, ainda assim, na prática educacional e de ensino de línguas não se vê com frequência discussões acerca dos desafios para se formar um leitor em língua estrangeira. Ainda que se conceba a leitura como um direito humano e como forma de estabelecimento de equidade a partir de uma concepção sociocultural de ensino (tal como preconizado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM, 2006), a leitura nas aulas de língua estrangeira é em geral conduzida segundo uma perspectiva instrumentalista, com finalidade pragmática de ensinar a decodificação da escrita em outra língua ou de abordar a leitura como uma das 4 habilidades necessárias ao aprendizado de uma língua.

Para essa tarefa, a figura do professor ocupa papel privilegiado e de destaque. Por suas decisões, escolhas e competências, ele pode não apenas ensinar a decodificação de textos sob a forma escrita na língua estrangeira alvo, como também produzir uma identificação salutar e plena com os usos peculiares e excepcionais de uma língua e da cultura que ela enseja,

[1] Esse artigo advêm da pesquisa em nível de mestrado financiada pela Fapesp sob o número 2015/02786-7.
[2] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* rafaeljud@hotmail.com.
[3] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* luzcf@hotmail.com.

manifestos em certos textos e graças à sensibilidade acurada de alguns autores. Ainda que não seja o único responsável pela formação leitora do aluno, o professor sem dúvida é um dos pilares base nesse processo de mediação entre o já sabido e aquilo que se espera que ele aprenda, a partir de um conhecimento formal e sistematizado no âmbito escolar.

Assim, o professor atua de modo a não apenas prover os meios de compreensão linguística e cultural dos textos formulados numa língua estrangeira, como também na transmissão dos valores acerca da própria leitura. Por isso, a compreensão das representações sobre a leitura compartilhadas entre professores, e mais especificamente entre professores que atuam no ensino de uma língua estrangeira como o espanhol, importam na medida em que podem contribuir com o ensino dessa língua e com a formação efetiva de leitores de textos das culturas de expressão espanhola. Saber o que os professores dessa língua dizem sobre a leitura, de modo geral, dizem sobre si como leitores de textos em língua espanhola, sobre quais são os objetos e gêneros discursivos mais lidos por eles e mais indicados em suas aulas, e quais são as formas de incentivo e de aferição da leitura por parte de seus alunos de língua estrangeira, pode contribuir para a formação contínua, e indistinta de uma língua a outra, do gosto pela leitura, ampliando as chances de formar um leitor perene.

Desafio de todo e qualquer professor de língua, a formação do leitor perene depende da melhor compreensão do funcionamento discursivo das línguas e das práticas e objetos simbólicos que concernem esta língua. Depende ainda da capacidade de fomento dessa prática diretamente ligada às representações que compartilha sobre o tema. Assim, o trabalho com a leitura nas aulas de língua espanhola deve preconizar a formação de um aluno para que ele não apenas saiba ler na língua espanhola, mas que se torne efetivamente leitor de textos nessa língua, capaz de posicionar-se criticamente em relação aos mesmos, ampliando assim suas referências de mundo e aproximando-se cada vez mais da cultura e da língua alvo.

Foi visando compreender o perfil leitor dos professores, e seu potencial identificatório no fomento da leitura, que nos dedicamos, em parte de nossa pesquisa, a realizar um mapeamento geral desse perfil. Para tanto, realizamos a aplicação de um questionário/entrevista com professores de língua espanhola que atuam na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. O questionário aplicado é composto por 30 questões, entre abertas e mais genéricas, até aquelas mais específicas, objetivas, representadas formalmente por questões fechadas, de múltipla escolha e dicotômicas (sim ou não), apresentadas a um grupo de 13 professores de espanhol[4] atuantes em escolas privadas e no Centro de Estudo de Línguas (CEL)[5].

Durante o levantamento e análise desses dados constata-se, já nas respostas às primeiras perguntas, a preocupação dos entrevistados em demonstrarem sua consciência quanto à importância de se engajarem em um constante processo de formação e aprendizagem, possibilitado tanto pela prática docente, quanto por ela exigido.

> Fiz a minha graduação em Letras em 5 anos e meio. No entanto, atuando como professora de espanhol na rede pública e privada, acredito estar em constante formação e aprendizagem e, portanto, sigo estudando a língua, suas variedades e as culturas dos diversos países que a falam. Deste modo, estudo espanhol há, aproximadamente, 8 anos. (P13 – EP, CEL)[6]

[4] A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer de nº 1.390.004.

[5] Segundo informações fornecidas pela Secretaria da Educação da cidade de São Carlos, em geral, as escolas públicas da cidade não dispõem da oferta da língua espanhola em sua grade regular, o que justifica a ausência de professores desse perfil em nosso corpus.

[6] Como é de consenso na área, com a finalidade de manter o sigilo dos entrevistados utilizamos P (Professor), o número das entrevistas, EP (atuante na escola particular) e CEL (atuante no Centro de Estudo de Línguas).

Esse tipo de declaração, manifesta em resposta à pergunta que se referia há quanto tempo aprendeu a língua, mostra uma consciência desses professores e uma filiação de seus enunciados aos discursos acadêmicos e pedagógicos sobre a formação continuada do professor, em que a prática no ensino também é considerada um processo de formação docente.

Afeitos à língua, indissociável da cultura que ela expressa, os professores entrevistados demonstram não apenas a busca pelo conhecimento linguístico e a viabilização do contato com os objetos simbólicos produzidos nessa língua, como também demonstram sua grande afinidade intelectual e sua identificação afetiva com os povos e sua exceção cultural. Essa relação de conhecimento e de afeto define as escolhas leitoras que esses professores empreendem para ler em espanhol e para motivar seus alunos na leitura de textos nessa língua. Em geral, declaram em suas repostas que suas leituras são norteadas pelo prazer de ler, embora grande parte dos textos que leem na língua estrangeira advenha do livro didático que usam para suas aulas. Esse instrumento pedagógico e essa finalidade pragmática de ler os textos em função dos objetivos das lições preconizadas no material parecem contradizer a declaração comum de que a leitura deve ser feita por prazer. Os demais objetos e gêneros textuais de leitura (contos e crônicas, textos jornalísticos e poesias além dos periódicos *online* como "El país" e "El mundo") embora refiram-se a materiais complementares ao livro didático e selecionados pelos professores em função de seus gostos, de seu acesso e interesse por esses textos, também não correspondem aos tipos de textos que consensualmente se considera serem aqueles que são lidos por leitores efetivos, de modo espontâneo e por prazer e que gozam de maior prestígio simbólico, em grande parte por não se tratar de uma ação com um fim outro que não apenas a fruição, tal como a leitura de romances ou de poesia para entretenimento ou ilustração.

Apesar desse descompasso em relação às representações de leitura que em geral gozam de maior valor simbólico nesse campo, em geral os professores consultados se consideram bons leitores, com exceção de um que questiona o que está sendo entendido por leitura, exemplificando que não domina todos os gêneros, como os textos da área jurídica, por exemplo, além de se considerar um melhor leitor em sua língua materna em função das aproximações culturais que envolvem o ato de ler. Outra representação que compartilham sobre a leitura é aquela que afirma ser necessária ao bom leitor a capacidade de ler criticamente. Tendo em vista que não é qualquer apropriação de qualquer gênero que exige uma atitude crítica em relação aos textos, depreendemos mais uma vez o predomínio da leitura e do ensino da leitura a partir de textos sobretudo informativos, de origem midiática. Assim, além de conceberem a importância de que a leitura seja uma prática constante, eles também manifestam mais reiteradamente que outras a preocupação com uma abordagem crítica daquilo que se lê.

A partir de suas respostas, pudemos constatar que os gêneros e os objetos declarados como os mais lidos pelos professores em língua estrangeira são os mesmos que eles dizem trabalhar frequentemente em sala de aula, principalmente por meio da leitura em voz alta de modo a aferir os avanços quanto à pronúncia adequada das formas da língua. Frente a certos dados e a essa constatação, é possível compreender uma distinção entre a concepção da leitura em língua materna e a concepção da leitura em língua estrangeira, quanto a seu ensino e fomento. O que parece estar implicado nessa abordagem com a leitura nas aulas de língua estrangeira não é necessariamente o trabalho com o texto, a produção e desenvolvimento dos sentidos, e a apresentação de obras de uma cultura, de modo a incentivar e a tornar perene o interesse e o hábito de leitura de textos nessa segunda língua, mas sim uma leitura para fins de aferição e fomento da pronúncia adequada da língua. Ainda que as habilidades comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição) estejam intrinsecamente relacionadas, como aponta Baralo (2000), é, no entanto, preciso que o professor tenha claro quais são os limites e o foco de cada uma delas, de forma a não subutilizar o texto na falsa aparência de estar trabalhando-o

efetivamente com os alunos. É justamente pela subutilização do texto ou pelo desvio de foco na competência que está sendo privilegiada que existem estudos mais radicais como os de Busto (2013, p. 29) que recomendam aos professores ser preciso lembrar que "la lectura es un buen ejercicio de expresión lectora, pero no de expresión oral"7À pergunta sobre qual seria a maior dificuldade que enfrentam para formar um leitor em língua espanhola, os professores declararam, em uníssono, ser a "falta de vontade dos alunos", que por sua vez explicaria as decisões que adotam no trabalho com certos textos e não outros. Partindo do pressuposto de que os alunos não leem, não gostam de ler, leem pouco mesmo em sua língua materna, os professores adotam como estratégia para trabalharem essa habilidade em suas aulas a adoção de textos que compõem o repertório cultural de seus alunos e que despertem neles seu interesse pelas aulas e pela leitura, o que redunda e explica a escolha de gêneros de extensão mais breve, contemporâneos e, crescentemente, mais multimodais.

É possível constatar de modo geral que as representações dos professores sobre a leitura, a forma como se veem como leitores em língua espanhola e por consequência veem seus alunos, os gêneros textuais que fundamentam as práticas em sala de aula, inclusive para além do livro didático, respondem a diferentes discursos sobre a leitura, sobre os textos mais legítimos, sobre as metodologias de ensino vigentes a serem seguidas e sobre o perfil de seus alunos. A ideia de que a leitura deve ser uma prática prazerosa e de que para formar leitores é preciso ler textos que os agradem têm muito a ver com o imaginário sociocultural que compartilhamos, de modo geral, sobre a leitura hoje. A ideia de que o trabalho de leitura de textos, como etapa da formação no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, deve priorizar textos que permitam aferir a fluência na leitura oral, bem como ampliação lexical e vocabular na língua alvo, ainda parece nortear a escolha dos gêneros presentes nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira, bem como as escolhas extra livros didáticos realizadas pelos professores. A ideia de que é preciso formar o leitor crítico também explica a preferência por textos de viés argumentativo ou informativo na leitura em suas atividades intra e extra classes. Mais do que oriundas da constatação individual desses leitores, essas concepções são antes coletivas e socio-histórica e culturalmente determinadas.

A reflexão sobre esse funcionamento dos discursos sobre a leitura, que recaem sobre nossas práticas, sobre o modo como lemos ou como ensinamos e fomentamos a ler, é fundamental na atuação docente de modo a nos tornar mediadores da leitura mais consequentes porque cientes dessas injunções que, em matéria de leitura, fazem falar, fazem fazer e fazem ser.

Referências

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, Madrid, Sgel, n. 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), p. 5-36, 2000. Disponível em: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BUSTO, Enrique Santamaría. Enseñar la competencia fonética. In: ZAROBE, Leyre Ruiz de, ZAROBE, Yolanda Ruiz de. (Org.) **Enseñar hoy una lengua extranjera**. España: Publidisa, 2013, p. 2-64.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA** [online]. São Paulo, v. 15, n. especial, p. 419-35, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v15nspe/4024.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

[7] A leitura é um bom exercício de expressão leitora, mas não de expressão oral. (Tradução nossa)

UM ESTUDO DO PNBE DO PROFESSOR 2013: AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Claudia Leite Brandão[1]
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues[2]

Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
Castro Alves

Este trabalho apresenta dados obtidos por meio de pesquisa desenvolvida no período de 2014 a 2016 e vinculada ao grupo Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), da UFMT, Câmpus Universitário de Rondonópolis, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Seu objetivo foi compreender o funcionamento e a distribuição do PNBE do Professor 2013 para as escolas públicas, particularmente no munícipio mato-grossense de Primavera do Leste. Neste texto será apresentada uma parte dos dados coletados sobre os investimentos do Ministério da Educação (MEC) em livros destinados à leitura profissional docente com o objetivo de suscitar reflexões sobre a destinação de obras para subsidiar a formação contínua de professores no interior das próprias escolas.

Em 1997, o MEC, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a finalidade de distribuir obras de literatura, de pesquisa e de referência, para promover o acesso e o incentivo à leitura por parte de alunos e professores. Assim, o PNBE constituiu-se na distribuição de livros de literatura (PNBE Literário) como ação principal do Programa.

A partir do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Edital de convocação de 2009, foram incorporadas outras ações específicas, como: PNBE Especial (obras teóricas sobre necessidades educacionais especiais), PNBE Temático (obras de literatura que retratem o reconhecimento e a diversidade humana), PNBE Periódicos (revistas da área educacional) e o PNBE do Professor (obras de referências teóricas e metodológicas).

A criação do PNBE do Professor está vinculada à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. No referido documento, a formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo articular a teoria e a prática no processo de formação docente, buscando domínio de conhecimentos científicos e didáticos. (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o PNBE do Professor fez parte das estratégias do Governo Federal para a formação docente, entregando às escolas públicas obras de cunho teórico e metodológico, para apoiar a prática pedagógica dos docentes, buscando uma articulação entre teoria e prática. Nesse entendimento, os livros do PNBE do Professor se constituem em um instrumento de apoio ao processo de formação docente e constituição do professor leitor.

[1] Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), Primavera do Leste, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* cau_brandão@live.com.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. *E-mail:* silviapilegi@gmail.com.

O PNBE do Professor, até o momento, teve duas edições distribuídas às escolas:

- PNBE do Professor 2010 – entregue às escolas no ano de 2011 contemplando os docentes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, com a distribuição de 6.983.131 livros totalizando R$ 59.019.172,00 como investimento.
- PNBE do Professor 2013 – chegou às instituições de ensino no ano de 2014, atendendo aos docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, com aquisição de 12.106.780 exemplares e um investimento de R$ 104.601.156,59. (BRANDÃO, 2016).

O investimento na aquisição e distribuição de livros nas escolas públicas brasileiras corrobora com a concepção de que o profissional da Educação, particularmente o professor, deve aperfeiçoar-se continuamente. A leitura, inequivocamente, é um meio para fomentar e ampliar a formação continuada.

Partindo dessa afirmação, entendemos que a leitura profissional é essencial para a constituição da profissão docente em qualquer modalidade de ensino. Nesse sentido, o PNBE do Professor busca contribuir para o processo de formação permanente e continuada dos educadores.

Desse modo, apresentamos este texto como subsídio aos estudos sobre as políticas de promoção à leitura no Brasil. Para tanto, esta investigação consistiu em uma pesquisa de abordagem quanti-quali, tendo como instrumento a análise de documentos oficiais, dentre outras publicações relacionadas ao Programa dispostas nos portais do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A seguir, com um breve informativo sobre o PNBE do Professor, apresentamos a discussão dos dados específicos sobre o PNBE do Professor 2013.

PNBE do Professor: Algumas informações

O PNBE do Professor foi instituído com o objetivo de distribuir livros de referências teórico-metodológica aos docentes das escolas públicas brasileiras. Esses livros têm como destino as bibliotecas escolares, onde devem ser disponibilizados para os docentes utilizarem durante os seus processos formativos e na preparação das aulas.

Como pode ser conferido nos editais dos PNBEs (BRASIL, 2009; 2011), o processo de aquisição das obras para composição do acervo do PNBE do Professor segue as seguintes etapas:

- Elaboração e disponibilização do Edital estabelecendo os critérios para a inscrição, composição e avaliação das obras a serem adquiridas pelo PNBE, devendo ser publicado no Diário Oficial da União (DOU) e disponibilizado na internet. Nos editais do PNBE do Professor consta a exigência de que os livros sejam de caráter teórico-metodológico, sem características de doutrinação política e religiosa.
- Com a disponibilização do edital, as editoras podem realizar as inscrições das obras seguindo as normas estabelecidas. Após as inscrições das obras, a primeira etapa para seleção é a triagem e a pré-análise, que é coordenada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o responsável pela verificação dos aspectos físicos e editatoriais dos livros, eliminando as obras que não atendem ao edital publicado. Um dos critérios observados nesta etapa é o número de obras inscritas, pois em cada edital é determinada a quantidade máxima de livros inscritos por editora.

Segundo Cosson e Paiva (2014, p. 481), "os critérios que orientam a triagem são, em sua maioria, de cunho técnico e documental, dizendo respeito às condições de participação das editoras e cumprimento de requisitos legais para compras governamentais."

- Posteriormente à triagem e pré-análise, os livros são encaminhados para avaliação pedagógica, que é realizada por professores de instituições públicas de Ensino Superior selecionadas pelo MEC. Os docentes são responsáveis por elaborarem parecer individual de cada obra. Acerca disso, Marques (2013) esclarece que cada professor recebe uma quantidade de livros e ficha para realizar a avaliação. Para o exercício dessa função, o avaliador recebe uma remuneração em forma de pagamento de bolsa e deve entregar o parecer no prazo determinado.
- Após a avaliação e seleção das obras, é enviada a lista com os títulos selecionados para que o FNDE inicie o processo de negociação, assinatura do contrato com as editoras e determinação da quantidade de obras que deverão ser produzidas com a supervisão dos técnicos do FNDE.
- A distribuição é realizada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que distribui os acervos às escolas. Para escolas das zonas rurais, os acervos são entregues nas secretarias municipais de educação ou prefeituras, que serão as responsáveis por distribuírem às escolas rurais. A distribuição das obras pode ser acompanhada no portal do FNDE pelo Sistema do Material Didático (SIMAD).

Esse processo faz parte da aquisição até a distribuição dos acervos do Programa. Algumas particularidades sobre os critérios para inscrição e seleção podem ser diferenciadas em cada edital do PNBE do Professor.

Nessa perspectiva, a seguir daremos ênfase aos dados específicos do PNBE do Professor, que foram adquiridos por meio do Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de apoio pedagógico, para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor 2013.

Uma análise do PNBE do Professor 2013

No ano de 2011, foi publicado o Edital para a inscrição das obras para compor o PNBE do Professor 2013 (BRASIL, 2011). Nesse documento constam os critérios específicos para as editoras inscreverem as obras. Como alguns dos critérios estabelecidos, o Edital citava que os livros inscritos não poderiam ter sido adquiridos pelo PNBE do Professor 2010; cada editora poderia inscrever no máximo vinte (20) obras, com limite de oito em cada categoria; cada livro poderia ser inscrito em apenas uma modalidade. No processo de seleção do PNBE do Professor 2013 foram escolhidas obras de quarenta e sete (47) editoras.

Vale ressaltar que o PNBE do Professor 2013 teve atendimento ampliado, passando a contemplar todas as etapas de ensino da Educação Básica. Outro ponto importante nessa edição do Programa foi a aquisição das obras em formato MecDaisy[3].

Para a composição do PNBE do Professor 2013 foram selecionadas cento e vinte e cinco (125) obras, distribuídas na composição dos seis acervos contemplando todas as categorias de ensino. Os acervos abrangiam as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática.

[3] MecDaisy – *software* baseado no padrão internacional Daisy (*Digital Accessible Information System*) que consiste em uma solução tecnológica para a geração de livros em formato digital acessível que permite a reprodução audível utilizando gravação ou síntese de fala, a navegação pelo texto, a reprodução sincronizada dos trechos selecionados, a ampliação de caracteres e a conversão para o Braille (BRASIL, 2011, p. 10).

No PNBE do Professor 2013 (versão impressa) foram aplicados R$ 83.046.190,67 na distribuição de 12.106.780 livros, para compor 484.471 acervos sendo distribuídos a 153.751 escolas brasileiras. O Programa na categoria Educação Infantil teve 16% das obras adquiridas pelo PNBE; 24%correspondiam a obras destinadas aos anos iniciais; outros 24% aos anos Finais do Ensino Fundamental; para o Ensino Médio 24%; ao EJA - Ensino Fundamental 8% e EJA - Ensino Médio 4%.

A partir desses percentuais nos indagamos: A baixa quantidade de livros adquiridos para a Educação de Jovens e Adultos demonstra a existência de poucas produções específicas para essa modalidade de ensino? A limitação de números de obras que podem ser inscritos por editora favorece a diferenciação de livros inscritos por modalidade de ensino? As editoras preferem a inscrição nas modalidades com maiores tiragens?

O Quadro 1 demonstra o panorama dos dados do PNBE na versão de livros impressos.

Categoria	Obras por Acervo	Valor por Acervo	Tiragem por obras	Total de obras adquiridas	Escolas beneficiadas	Investimento total
Educação Infantil	20	R$138,13	106.626	2.132.520	87.232	R$14.728.249,38
E.F - Anos iniciais	30	R$202,28	149.510	4.485.300	109.822	R$30.242.882,80
E.F - Anos Finais	30	R$205,83	102.955	3.088.650	50.740	R$21.191.227,65
Ensino Médio	30	R$220,01	62.177	1.865.650	19.290	R$13.679.561,77
E.F - EJA	10	R$57,41	43.797	437.970	31.967	R$2.514.385,77
E.M - EJA	5	R$35,55	19.406	97.030	7.550	R$689.883,30
TOTAL	125	R$859,21	484.471	12.106.780	153.751	R$83.046.190,67

Quadro 1: Caracterização do PNBE do Professor 2013 – **Fonte:** Base de dados Brasil (2015)

Em relação aos valores investidos na aquisição dos livros para compor o acervo do PNBE do Professor 2013, houve variações: a obra adquirida de menor valor custou R$ 2,65 e a de maior foi de R$ 17,15. A média de custo entre todas as aquisições ficou no valor de R$ 6,87 reais.

Já as obras no formato MecDaisy foram distribuídas para as escolas que possuíam professores cegos e para as que tivessem mais 1.500 alunos. No Quadro 2 consta um panorama dessas obras.

Categoria	Obras por Acervo	Valor por Acervo	Tiragem por obras	Total de obras adquiridas	Investimento total
Educação Infantil	20	R$117,60	1.246	24.920	R$146.529,60
E.F - Anos iniciais	30	R$165,60	1.450	43.500	R$240.120,00
E.F - Anos Finais	30	R$225,60	631	18.930	R$142.353,60
Ensino Médio	30	R$184,50	1.102	33.060	R$203.319,00
E.F - EJA	10	R$210,60	147	1.470	R$30.958,20
E.M - EJA	05	R$88,80	169	845	R$15.007,20
TOTAL	125	R$992,70	4.745	122.725	R$778.287,60

Quadro 2: Caracterização do PNBE do Professor 2013 versão MecDaisy **– Fonte:** Base de dados Brasil (2015)

No PNBE do Professor 2013, na versão MecDaisy, foram investidos R$ 778.287,60 na distribuição de 4.745 obras para compor 122.725 acervos. Diante dos dados expostos nos quadros 1 e 2, verifica-se que o PNBE do Professor 2013 teve o investimento total de R$ 83.824.478,27.

Algumas considerações

Após os estudos podemos considerar que o PNBE do Professor é uma ação recente dentro do PNBE e que, de uma edição para outra, houve ampliação dos investimentos e do atendimento entre as categorias de professores.

O investimento na aquisição e distribuição de livros de caráter teórico-metodológico para as escolas públicas brasileiras objetiva principalmente subsidiar a formação continuada dos professores. Desse modo, o acesso aos livros do Programa é importante para que os docentes possam desenvolver o processo de formação e/ou autoformação, utilizando a leitura dos materiais no ato de refletir sobre a prática pedagógica e a sua própria profissão.

Referências

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 24 de jul. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de apoio pedagógico destinadas a docentes no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor 2010**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe-do-professor2010>. Acesso em: 24 de jul. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2011** - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe-do-professor2013>. Acesso em: 24 de jul. de 2015.

BRANDÃO, Claudia Leite. **PNBE do Professor**: Usos e desusos. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e sociais, Rondonópolis-MT, 2016.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4207>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**: PNBE do correio à sala de aula, 2013, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade em Educação, Uberlândia-MG, 2013.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS: O POEMA EM SALA DE AULA

Regiane Meres Menezes Brites[1]
Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela[2]

O presente relato de experiência propõe a utilização dos projetos didáticos como uma modalidade organizativa do ensino, composta de sequências de atividades que são finalizados com a produção de um produto real e de uso social com um interlocutor definido e que possibilita a leitura e a escrita como práticas sociais. O projeto didático de Língua Portuguesa desenvolvido com uma turma do 1º ano do 1º ciclo, do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT teve como gênero textual o poema, abordando o conteúdo de comunicação oral e sobre as características linguísticas dos poemas. Este projeto teve o tempo estimado de um mês, gerando ao final um livro de poemas no qual continham os poemas selecionados pelas próprias crianças e a declamação dos poemas em um Sarau Infantil para os funcionários, professores e pais.

Tal conteúdo justifica-se pela importância de desenvolver a comunicação oral, aproximar os alunos da linguagem escrita e desenvolver oralidade por meio de recitação de poemas que se caracterizam por sua musicalidade e por suas rimas, podendo criar várias situações de aprendizagem significativa tanto da leitura e da produção de textos quanto do sistema de escrita alfabética.

Por meio das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, elaboramos projetos didáticos que possibilitem aos alunos elaborar e executar estudos e pesquisas que promovam avanços no desenvolvimento cognitivo através de hipóteses levantadas por eles próprios.

A escolha por trabalhar com projetos didáticos deu-se por compartilharmos da ideia de que é um trabalho "fascinante e surpreendente", como discorrem os autores Grellet, Signorelli e Scarpa (2001, p. 1) "Fascinante pela capacidade de envolver até os alunos mais displicentes. Surpreendente por trazer embutido o germe do inesperado". E por consideramos que o trabalho proporciona aos "alunos que planejam e implementam projetos aprendem a analisar dados, considerar situações e tomar decisões" (SIGNORELLI, 2001, p. 1), e que o professor tenha certeza e clareza das competências que deseja desenvolver, que conhecimentos tem que mobilizar e criar caminhos para a viabilização do assunto e das informações necessárias, além, de trazer para o projeto em questão a participação, a colaboração e o respeito mútuo dos alunos.

Por meio do projeto de "Poemas" propomos a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, não somente como uma formação pedagógica, mas sobre tudo, uma formação educativa com "um profundo sentido ético, uma vez que, em seu domínio da língua, na sua capacidade de se expressar, entender e contribuir para o enriquecimento social, a criança está ampliando o seu horizonte pessoal. " (RUIZ, 2006, apud JOLIBERT, 2006)

O projeto se justifica pela importância de desenvolver nos alunos a oralidade por meio de poemas que se caracterizam por sua musicalidade e por suas rimas. Com os poemas podemos criar várias situações de aprendizagem significativa para os alunos, assim como ampliar seu repertório de leituras e comunicação oral, já que a leitura dos poemas pelos alunos e pelo professor precisa da mudança constante de papéis de quem ouve e de quem escuta. Essa troca de papéis desenvolve nos alunos o propósito de falar e de escutar, além de desenvolver o direito de expressar e respeitar opiniões e de inseri-los na cultura escrita e que se tornem usuários dela.

O poema por ter em sua característica uma sonoridade chama a atenção das crianças e por possuir uma forma gráfica que favorece a memorização dos versos se torna um instrumento

[1] Ceja Prof.ª Almira de Amorim e Silva, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: regianemeres@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: anancvilela@ibest.com.br.

valioso em sala de aula. Por suas características o poema não favorece apenas a leitura, mas também a atenção na hora de ouvir.

> A estrutura composicional dos poemas, em especial os que possuem rimas, convida à recitação. A semelhança sonora entre as palavras, a organização dos versos em estrofes e o ritmo resultante dessa interação são especialmente sentidos e apreciados quando pronunciamos um poema em voz alta. (BRASIL, 2012)

Proporcionar aos alunos situações em que eles têm que ouvir com atenção e ler em voz alta é uma maneira de ampliar o universo discursivo deles. Dessa forma esperamos que não só se familiarizem com a linguagem poética, mas sobre tudo sintam prazer em ler e ouvir poesia.

A proposta de apresentar os poemas aos alunos e que, além de aprenderem sobre rimas e a se comunicarem oralmente, eles memorizem os poemas que mais lhes interessaram. Memorizar os poemas e assim declamarem em público significa demonstrar os conhecimentos adquiridos. Dessa forma nosso papel como professor é facilitar "que todas as crianças se sintam seguras para poder expressar suas emoções, sentimentos, opiniões e sugestões". (JOLIBERT, 2006, p. 49)

Igualmente importantes são os objetivos que almejamos alcançar com a realização do Projeto Poema. São objetivos reais que buscam, antes de qualquer coisa, formar leitores e produtores de textos, desenvolver comportamento de leitor e a linguagem poética, ampliar o repertório literário dos alunos, conhecer as características das poesias e autores desse gênero, utilizar a linguagem oral em uma situação comunicativa formal, recitar poesias explorando recursos existentes na oralidade e valorizando os sentimentos que o texto quer transmitir, valorizar a entonação de voz, fluência, ritmo e dicção como maneira de articular e aperfeiçoar a oralidade e brincar com a sonoridade das palavras.

Aprendizagens realizadas

Para que nossos objetivos fossem alcançados com êxitos, utilizamos como metodologia a divisão do projeto de formar a trabalharmos com ele uma vez por semana, por entendermos que o projeto é um conjunto de atividades que auxilia a aprendizagem e independente das atividades de sistematização e das sequências didáticas trabalhadas.

O início do projeto aconteceu com uma apresentação das características dos poemas para as crianças, apresentação do livro de poemas, no qual foram retirados os poemas a serem trabalhados em sala: BOI DA CARA PRETA e A ARCA DE NOÉ. Além de mostrarmos a estrutura que os livros possuem (título, autor, sumário).

Ao convidar as crianças a observar o livro de poemas e escutar a leitura de alguns deles, favorecemos a aprendizagem do comportamento leitor e ao explorem o livro conheceram suas características e identificaram diferenças entre a leitura de diversos textos.

No segundo e terceiro momento realizamos atividades com rimas, para que os alunos reconhecessem unidades fonológicas ou segmentos sonoros. Utilizamos como recurso didático cartazes com a escrita dos poemas, fichas com palavras retiradas dos poemas, reordenação de poemas já conhecidos e brincadeiras como a da "barquinha", para a sistematização de rimas.

Essas atividades permitiu as crianças que observassem a sonoridade das palavras e utilizem seus conhecimentos para criar novas rimas ampliando seu repertorio de vocabulário e compreender as relações entre oralidade e escrita refletindo sobre como se escreve.

No quarto momento trabalhamos com a escrita de um poema conhecido dos alunos. Os alunos ditavam um poema de seu conhecimento, para o professor que servia de escriba,

pontuando junto a eles as unidades gráficas do poema como: linha do verso, trecho da estrofe. Após escrita no quadro foi feito a releitura do poema para conferir se o mesmo estava escrito de forma correta, depois de verificado os alunos deveriam copiar no caderno.

A escrita de um poema conhecido permitiu as crianças aprenderem alguns comportamentos de escritor e atentar para as características gráficas do poema apropriando-se da linguagem escrita e suas características.

O quinto momento se destinou para o ensaio dos poemas que seriam recitados no Sarau. Neste dia levamos um microfone como recurso material para que os alunos fossem se acostumando e para que percebessem a importância do momento. Tão importante como a memorização do poema era o aprendizado da postura com que eles deveriam se portar perante público, já que a declamação de um poema tem uma formalidade implícita. Nesse ensaio procuramos desenvolver nos alunos o sentido de se comunicar em público e de toda a formalidade que a oratória requer.

Ao pedirmos para as crianças recitarem os poemas escolhidos por elas mesmo, elas observaram a importância do respeito ao seu momento de falar e ao momento do outro falar, para poderem acompanhar a ordem sequencial do texto e adaptarem a sua participação aprimorando os procedimentos de recitação de poema, como ritmo e entonação de voz.

Propusemos como produto final e de uso social a confecção de um livro contendo todos os poemas estudados e lidos ao longo do projeto, digitado pelos professores e ilustrado pelos alunos. Para marcar o "encerramento" do projeto fizemos um Sarau Infantil para toda a escola e para os pais. Esse Sarau concluiu uma etapa da aprendizagem em que os alunos foram responsáveis por sua própria aprendizagem.

No Sarau as crianças sentiam um misto de nervosismo, euforia, alegria e autoestima elevada, pois era um momento em que estava em jogo seu aprendizado, seus conhecimentos e suas experiências num desafio pessoal porque estudaram e se prepararam para aquele momento. O Sarau propõe uma situação real de comunicação oral com vários interlocutores o que faz dele um momento desafiador.

A partir do momento em que os alunos venceram o desafio do Sarau na escola, novas portas se abriram e novos desafios surgiram como, por exemplo, a recitação dos poemas em um ambiente social diferente e desconhecido do que eles vivenciam. O desafio surge para a apresentação em um encontro de capacitação estadual para representantes das secretarias municipais de educação do estado de Mato Grosso realizado em um Hotel na cidade de Cuiabá. Este momento foi muito relevante, pois abriu os horizontes dos alunos para novas perspectivas e novas interações sociais e culturais.

Novos caminhos e possibilidades

Durante o desenvolvimento do projeto de Poemas percebemos a importância de criar estratégias que aproximasse as crianças do universo das rimas. Uma aproximação que permitisse uma tomada de consciência e de identificação com a cultura escrita e proporcionando uma interação com culturas diferentes da que convivem no cotidiano da escola.

> Quando a escola não exerce seu papel de mediadora, o campo da poesia pode permanecer totalmente estranho para muitas crianças, em particular as que pertencem a um meio familiar onde pouco ou nada se lê e onde as urgências funcionais mascaram as necessidades do imaginário; mas também para as que pertencem ao nosso meio cultural, onde em geral não se vê nem se ouve poemas na televisão, onde não são escutados nem no rádio nem em fita cassete

> e onde, em definitivo, o imaginário segue outros caminhos que não a linguagem escrita. (JOLIBERT, 1994, p. 195)

No percurso pode-se notar que os alunos aceitaram o desafio de conhecer uma estrutura de texto diferente da que estão acostumados e, acima de tudo, "manifestaram uma interação autônoma, eficiente e prazerosa com eles" (JOLIBERT, 2006, p. 151).

Essa experiência nos prova que aprender interagindo com o mundo e fazendo parte deste mundo tem outro significado para o aluno. Ele se torna mais participativo e ávido por aprender e mostrar o que aprendeu durante as aulas, pois ele sente que seu aprendizado vai lhe servir para alguma coisa. Dessa forma percebemos que o aluno, no projeto didático, interage socialmente com os colegas e com o professor na busca de novos conceitos e na reformulação desses conceitos.

> As crianças são vistas como seres inteligentes, ativos, curiosos, cheios de iniciativas, responsáveis, sociáveis, capazes de fazer e aprender muito mais do que normalmente lhes é solicitado. Há uma confiança legitimada pela experiência – em que TODOS podem aprender, sempre que lhes são proporcionadas as condições adequadas e não lhes impede de crescer. (JOLIBERT, 2006, p. 179).

A alfabetização é uma fase de aprendizagem definidora na vida das crianças na qual elas estão receptivas a novas descobertas, novos conhecimentos e novas aprendizagens. Dessa forma o professor deve aproveitar desse momento para buscar atividades que irão inserir os alunos no mundo da cultura escrita, apresentando-os diferentes gêneros textuais e portadores de texto. No projeto poemas tínhamos por objetivo essa inserção da criança ao mundo letrado e o contato com o gênero textual poemas.

Ao final do projeto poemas podemos afirmar que a experiência foi de aprendizagem mutua. Para as crianças que tiveram a oportunidade do contato com o gênero escolhido com uma linguagem que era compreensível e que brincava com as palavras, sendo assim, atraente ao gosto dos alunos. E para nós, professoras, por termos a oportunidade da experiência de trabalharmos com projetos que levam os alunos a pensar e, principalmente com o projeto em questão, que nos mostrou que a inserção a cultura escrita, assim como a formação de crianças leitoras e produtoras de texto pode e deve ser feita de forma agradável, significativa, pois é um conhecimento adquirido que será levado para a vida social.

Referências

BRASIL. **Caderno de orientações**: poemas. Ministério da Educação. Projeto Trilhas. São Paulo, 2011.

CAPARELLI, Sérgio. **BOI DA CARA PRETA**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GRELLET, Vera; SIGNORELLI, Vinicius; SCARPA, Regina**. Por que trabalhar com projetos** (Projetos Didáticos). Revista Nova Escola. ed. nº 146. Out. 2001. Disponível em: <http://4pilares.net/>. Acessado em: 18 mai. 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **Os Projetos de Trabalho**: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: Projeto: Revista de Educação. Projetos de Trabalho. 2. ed. Porto Alegre: Projeto, v. 3 n. 4, 2004.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette [et. alt.]. **Além doas muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formando crianças produtora de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

NERY, Alfredina. **Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Sandra; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 109-134.

SIGNORELI, Vinicius. **O assunto é:** planejamento de ensino. Educarede. Fundação Telefônica. Disponível em: <http://www.educared.org>. Acessado em: 03 jun 2012.

_____. **O assunto é**: a organização de atividades de ensino e aprendizagem. Educarede. Fundação Telefônica. Disponível em: <http://www.educared.org>. Acessado em: 13 jul 2012.

A MÁQUINA DE ROSTIDADE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Maria dos Remédios de Brito[1]
Helane Súzia Silva dos Santos[2]

I

A máquina não pode ser entendida a partir do mecanicismo, ela se opõe a qualquer tipo de estrutura fechada, pois a "máquina implica uma relação de emergência, de finitude, de destruição e de morte" (GUATTARI, 1992, p. 71). Deleuze e Guattari (1996) discutem as máquinas técnicas, sociais, desejantes às abstratas, esta última é uma indomável máquina de produção de objetividade-sujeitidade, emergente de um tempo atravessado pela heterogeneidade.

A máquina é operada no *socius*, no corpo, na alma. Para Guattari (1992), a história da humanidade passa por um verdadeiro criacionismo atravessado pelas concretudes e pelas virtualidades. Por mais que se busque uma unidade, o ser resulta sempre de sistemas de modelizações; sendo assim, essa configuração não passa por fixidade e nem por harmonia. As configurações materiais passam por multiplicidades, atravessando o sujeito[3], de modo que não se sabe efetivamente qual elemento que o determina ou qual elemento que faz ou não parte dele.

As subjetividades são concebidas como produto e produção de agenciamentos diante das relações homem-máquina, rosto-máquina, que formam o conteúdo da subjetividade. As "máquinas são as formas conceituais com as quais se organiza a vida, se transforma o mundo, são as conexões materiais dentro das quais se produz a subjetividade" (NEGRI, 2010, p. 102).

A transversalidade, que perpassa os processos de subjetivação na atualidade, obriga a se pensar fora das estruturas fechadas, pois há configurações de produção semióticas diversas que passam pelos componentes familiares e religiosos, pelo meio ambiente, pela arte, psicologia, educação, entre outros. Assim como, elementos fabricados pelos jornais, pelas revistas, pelos blogs, pelas redes sociais, pelas novelas, pelo cinema, etc.

É importante ressaltar, que todos esses processos fazem funcionar e produzir a subjetividade, esta não é um centro nuclear de totalidade. Portanto, diante de processos tão dinâmicos e, ao mesmo tempo, conectivos é possível colocar em funcionamento uma variedade de instâncias maquínicas que não se sabe direito por onde podem ser atravessadas. Por exemplo, as novas tecnologias levam a pensar que há uma produção homogênea de subjetividade, mas se sabe que há uma tendência cada vez mais heterogênea na produção desses processos que são insuspeitos.

Essa produção maquínica atravessa o rosto, a cabeça, o corpo, em sua integralidade, não podendo ser lida na perspectiva de ser boa ou ruim, pois tudo perpassa pelos agenciamentos. Uma composição heterogênea, que carrega trocas múltiplas e maquinam produção de grupos, de coletivos, oferecendo aos sujeitos possibilidades de dobras, de diversificação para compor e recompor seus processos de corporeidade, bem como podem compor alguma forma de singularização.

[1] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* mrdbrito@hotmail.br.
[2] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* helanesantos@yahoo.com.br.
[3] O termo sujeito não está ligado aos aportes tradicionais, sendo concebido como a instância primeira e última do conhecimento, ou como pura consciência pré-reflexiva, foco de unidade, de expressividade do saber unificador. O texto toma preferência pelo tratamento de subjetividade, esta não sendo passiva de totalização ou de centralidade. A subjetividade é efetivamente fabricada na cartografia social e cultural.

No texto intitulado "Ano Zero...", Deleuze e Guattari mostram uma poderosa máquina abstrata, produtora de rosto que escava os buracos, os quais atravessam a subjetividade. Essa máquina opera por conexões complexas, por agenciamentos concretos de toda ordem. Eles também afirmam que ela percorre caminhos virtuais, diferenciados em suas variações e deslocamentos. Assim, uma máquina abstrata "(...) é ela mesma um território, novamente coberto de dobras, sombras variadas e alternativas possíveis" (NEGRI, 2010, p. 105).

A máquina abstrata é produção, nela há o processo de construção e desconstrução, tendo a capacidade imanente de criar, de entrar em diferentes planos, de anular diferentes linhas, de traçar redes com a capacidade de territorializar e de desterritorializar. Ela deve ser posta como capacidade de diferenciação, pois produz encadeamentos, bem como tem a capacidade de configurá-los, sendo assim, não há linearidade, também não há um peso de estado de coisas fixas.

A máquina abstrata também pode ser entendida como uma montagem heterogênea, assim como aquilo que extrai, que coloca em funcionamento uma variedade de ligações. Ela nos "... heterogeniza fora de qualquer traço unificador" (GUATTARI, 1992, p. 51). Traça forças, desejos que possibilitam inventar diariamente novas práticas, novas paixões, novas mercadorias, novas tecnologias, novos rostos.

As subjetivações se tornam vazias se não possuem rosto, e seus lugares produzem ressonâncias. O rosto é o produtor de uma redundância, ele é a moldura, a tela, o quadro no qual os desenhos significantes são postos. Por isso, ele "escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar" (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 32).

Contudo, é possível dizer que o significante e o significado não se movimentam sozinhos e nem mesmo a subjetividade cava só seu buraco pelo qual atravessa o rosto. Os rostos também não se constituem sozinhos, suas concretudes nascem de uma *máquina abstrata de rostidade (máquina abstrata de codificação)*, sem dúvida, essa máquina procura assumir determinados papéis de escolhas e de seleção. Ela constrói e destrói, ela rejeita e aceita rostos. Aqueles rostos com ares suspeitos são desprezados, postos em segunda ordem de entendimento e de percepção. Parece haver sempre uma suspeita, uma zona lacunar suspensa, paisagem vaga, buraco aberto. Pontos de virtualizações impossíveis.

Rostos são montados, ao mesmo tempo em que são dobrados, desfeitos... há todo um mecanismo abstrato que passa e que não se sabe efetivamente onde ocorre a concretude ou seu estado de coisa. A máquina abstrata vai distribuindo a rostidade em todo o sistema e, assim, a rostidade vai se organizando, tomando determinados contornos e determinadas expressões, bem como certas coordenadas binárias por meio do "é assim" *ou* "não é assim", "sim" *ou* "não" demarcando categorias que entram ou não em um campo de tolerância.

A máquina abstrata de rostidade escreve cada um de nós em um quadriculado, portanto ela produz a ordenação, as vizinhanças, procura detectar desvios, violações, e não tende a se preocupar com a individualidade, mas busca promover os universais. Essa lógica da unidade tende a delinear as arborescências, as instalações binárias, dicotômicas, em que o significado e a subjetividade podem realmente tornar-se concebíveis em solo firme. Por isso, o receio de cada ponto maquínico, discursivo, linguístico, semiótico ou de subjetividade, pode se abrir para outras conexões nômades, mesmo estando submetido às mutações permanentes.

A máquina abstrata de rostidade tem como objetivo entrar na ordem molar e bloquear os fluxos, assim nenhuma perspectiva de uma máquina nômade, que esteja além do significado e do significante, que vá para além das representações não são bem vistas. O fora efetivamente deve ser protegido, enclausurado, na perspectiva da máquina de rostidade. Ela diz não a qualquer tipo de tempestade exterior e tende a arrastar os sujeitos para um olho central, mesmo havendo fugas por todos os lados.

Os traços da rostidade não se deixam subsumir por completo, então, pode-se dizer que no rosto há sempre um por vir, uma abertura à possibilidade de ser desfeito, desarranjado. O rosto também atravessa uma paisagem, que não pode ser entendida apenas como um meio, mas como desterritorialidade. Há várias ligações sobre essa ideia de rosto-paisagem. A educação cristã traça um rosto, faz toda uma manobra com o corpo, com os sentidos, fomenta uma rigorosa disciplina, configura toda uma paisagem que faz do rosto uma pedagogia. O *close* do rosto no cinema também imprime certa pedagogia traçando uma paisagem que define tela câmera, luz, composição, foco. Até nos romance o rosto dos personagens traçam planos-paisagens. Não há rosto que "... não envolva uma paisagem desconhecida, inexplorada, não há paisagem que não se povoe de um rosto amado ou sonhado, que não desenvolva um rosto por vir" (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 38).

II

Com o que fora dito acima, indaga-se: o que a educação tem a ver com essa poderosa máquina abstrata de rostidade? A educação poderia ser entendida como um campo de sujeição? Ora, é sabido que a educação é uma questão cultural e política, ligada ao *socius e ao poder*. Com isso, a educação não deixa de ricochetear o rosto, ela também é um rosto com suas superfícies que não deixam de fomentar significações. Ela instala comandos por todos os lados, disciplina corpos, fomenta normas, institui condutas. Sempre cavando um buraco da subjetividade ou buscando um muro, um buraco para que o eu seja instalado, esse eu que nos é tão caro.

O muro educativo que diz: "você deve ser ordenado, interpretado, subjulgado ou o seu corpo deve ser articulado. Você é um significante para ser significado, portanto, você não é um desviante. Você será um sujeito, sujeitado, para não ser um vagabundo". O espaço escolar não é separado de uma educação docilizada, por isso, talvez, a gramática comum nunca é separável de uma *educação* do rosto, aliando, assim, à máquina abstrata de rostidade, pois submete a expressão para uma subjetividade comum. Dizem Deleuze e Parnet "a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá propriamente informações, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem" (2004, p. 34).

Com isso, há uma promoção à caça aos devires, pois o ideal é o requerimento de corpos e subjetividades disciplinados, para pensar a partir de Foucault (1987). Esse *corpus* autoritário determina a produção do rosto em escala social, pois opera por todo o corpo, não havendo, portanto, rosto e sujeitos prévios. Até mesmo a infância é governabilizada em todos os seus trajetos pela pedagogia escolar, não há espaço para que a criança se veja como não datada, esquadrinhada, mesmo sem saber o que seja tudo isso.

Isso quer dizer que a educação não só produz um rosto como também faz esse processo com o corpo inteiro, há toda uma operação que vai cavando outras cavidades do corpo: a cabeça, as mãos, os ouvidos, a boca, a linguagem, o seio, o ventre, as pernas, os braços, os pés, a roupa, os cabelos, tudo isso vai sendo tomado pelos processos de rostidade.

O rosto sempre vai precisar dessa máquina abstrata que não se contenta em codificar somente a cabeça. Como a educação desencadeia essa máquina de rostidade? Quando determinados agenciamentos de poder entram em jogo, o poder tem necessidade de produção. Tal produção está envolvida por uma série dispersa de movimentos que se operam, que se agitam, delineando linhas e fissurando outras ou todas ao mesmo tempo.

A educação não deixa de estar presente no interior dessa máquina quando entra no campo da modelização, pois, politicamente, agencia o poder padrão normativo, bem sucedido (uma máquina de controle da vida que busca sempre a correção, a consciência, a razão, a moral). De todos os modos, busca a normalidade dos corpos, uma imagem comum a todos os rostos.

A educação não mede esforços para isso, há todo um esquema arborescente instalado que esquematiza, disciplina e organiza vidas, sexo, costume, modo de ser e ver, etc. Contudo, o pior de tudo isso não é a esterilização que atravessa a educação, mas é o esmagamento de tudo aquilo que passa pelo meio, pelo entre... Sim, existe em toda parte multiplicidades que não se deixam binarizar, dicotomizar. "Há linhas, que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e que escapam à estrutura, linhas de fuga, de devires" (DELEUZE & PARNET, 2004, p. 38).

Por isso, para além dessa unidade despótica, entende-se que o rosto é inumano, desde o início, ele é *close*, com suas superfícies brancas, com seus buracos negros, com suas cavidades, com seu vazio, seu tédio, sua angústia, seus desejos, suas ruínas, suas alegrias, seus desamparos. Se há um destino para o homem, esse será escapar do rosto universal para tornar-se a si mesmo. Para além da educação do rosto unívoco, anseia-se pela rostidade imperceptível e clandestina. O muro branco deve ser quebrado, pois no rosto há um mundo inexplorado, mundo de futuros-presentes, instantes, velocidades vitais, que nenhuma lógica linear poderá navegar.

Não é tranquilizador escapar, porque a todo o momento não se sabe para onde ir, em que meio entrar, qual fissura atravessar, em que onda nadar. É algumas vezes um terror. Por isso, buscar um rosto não é encontrar ou procurar, não é fomentar um conceito, mas um conjunto de experimentações, pois ao rosto não se chega, não se chegará, já que ele não para de deslizar... Há toda uma vigilância, mas há também um processo viajante... Sobre ele há uma guerra, uma labuta diária... O que pode um rosto? Experimentações éticas, políticas, biológicas, linguísticas... Ele atrai censura, desejo, liberdade... Para um rosto há todo tipo de *corpus* que não deixa a experimentação sossegada, contudo, o rosto está sempre no meio desde que ele se compreendeu como maquinação.... Prudência, a regra da experimentação do rosto para comportar os (im)possíveis. Aqui, os processos percorrem as singularizações ao invés das subjetividades. Assim, o que pode a educação a favor dessas passagens singulares? O que pode a educação quando não sustenta essa superfície, pois nela os buracos deixam vazar experimentações desviantes? Nem sempre as perguntas devem ou podem ser respondidas, mas sentidas...

Referências

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógi D'água editores, 2004.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT. M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

NEGRI, A. Sobre Mil Platôs. In: **Revista Lugar Comum**, n. 23-24 (Rede Universidade Nômade). p. 95-112. 2010.

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APREENSÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Daniel Bortolotti Calipo[1]

A educação infantil nos apresenta uma pluralidade de conhecimentos humanos capazes de desenvolver tanto os adultos educadores como as crianças de forma integral. A música, como um destes conhecimentos, possibilita um devir sem separação entre razão e emoção, tanto das crianças como de seus educadores. As atividades musicais propostas neste contexto educativo devem entrelaçar, portanto, a objetividade conceitual da música aos infindáveis significados de seus executantes. A criança e seu educador incorporam os sons, os ritmos, tonalidades subjetivamente, atribuindo a estes conceitos musicais, valores e entendimentos que lhes são pessoais, porém todos com uma só intenção: experimentar coletivamente a viagem musical pelo imaginário da criança.

Chamo de objetividade musical alguns conceitos explorados, legitimados e difundidos pela história da música ocidental, tais como harmonia, melodia e ritmo, dentro da esfera da música tonal e, mais especificamente, do cancioneiro infantil e da música popular brasileira. Não quero com isso restringir a matéria da música a estes conceitos, mas apenas situar meus limites de entendimento musical.

Entretanto, o que vem conduzindo os currículos da primeira infância e posteriormente os primeiros anos do ensino fundamental são perspectivas pedagógicas tradicionais que visam trabalhar os diferentes conhecimentos humanos de forma separada e isolada, fragmentando o conhecimento. A música dentro desta concepção é vista como algo pronto e acabado, que somente deve ser transmitida à criança como um produto a ser aprendido e reproduzido. As crianças são obrigadas a experimentar atividades musicais estritamente conceituais e objetivas, com conteúdos pré-estabelecidos em cartilhas que esperam resultados predeterminados e descartam quaisquer sentimentos inesperados e significações do próprio executante, causando, com isso, limitações no alcance de novos horizontes à navegação no mar da música.

> Mas continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc. quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto [...] (BRITO, 2003, p. 52).

E no que podemos ser diferentes em nossas práticas musicais no contexto da educação infantil?

Primeiro temos que nos distanciar do uso da música para outros fins, como por exemplo, marcação da rotina escolar, alfabetização, controle e ordem das crianças ou tão somente para o complemento de conteúdos do currículo pedagógico. (BRITO, 2003). Há, contudo, uma possibilidade de relação da música para com as outras linguagens, relação esta capaz de potencializar as expressões artísticas das crianças e suas experiências com os diferentes conhecimentos.

Em perspectivas pedagógicas sócio-construtivistas, que consideram a educação infantil como o lugar privilegiado das interações simbólicas entre as linguagens infantis, no qual a criança é o sujeito protagonista das ações educativas e da construção do conhecimento, a música pode ser incorporada como a manifestação de ser do sujeito no mundo, sendo por sua vez

[1] Daniel B. Calipo é graduado em Pedagogia pela Unicamp, músico-compositor autodidata, produtor e educador musical. Trabalha na Prefeitura de Campinas como professor da educação infantil e formador de professores e monitores. *E-mail:* danicalipo@yahoo.com.br.

também uma linguagem que potencializa essas ações, justamente por estar imbricada em relações entre as subjetividades das crianças e a realidade que as envolvem. Neste viés, este processo de construção do conhecimento passa a ser sensível-criativo.

> A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido. (EDWARDS, 1999, p. 87).

A partir daí, nosso pensamento musical pode se expandir aos pressupostos da linguagem em seu sentindo filosófico, cabendo-nos atribuir uma profunda correlação do músico ao seu contexto de expressão. Os atributos e significados da música imbricam-se às situações sócio-educativas vividas pelas crianças, deslocando a ênfase do objeto para o sujeito, ou seja, da música para o seu executante, este que, dentro de seu mundo de relações, predica sua musicalidade.

Em outras palavras, como já dito, a música como uma linguagem do conhecimento infantil não pode ser trabalhada com as crianças de forma isolada, tem de estar integrada às outras linguagens infantis. Pois para a criança, a construção do conhecimento é fruto de um profundo diálogo entre a literatura, o jogo, a música, o teatro, a dança, enfim as cem linguagens da criança. (EDWARDS. 1999).

E como se dá esta construção?

As crianças não aprendem música por atividades rítmicas repetitivas ou por inculcar modelos e padrões estéticos musicais pré-determinados. Ao contrário, elas começam a perceber a musicalidade nas brincadeiras de faz de conta, em seus jogos de roda preferidos, quando percebem a música como um potencial criativo de expressão e movimento para integrar corpo, (razão e emoção). A forma de explorar e organizar musicalmente o conteúdo da educação infantil possibilita uma apreensão e percepção do real esteticamente integrada. "... o sensível e o inteligível estão necessariamente integrados". (BRAIT, 2013).

A brincadeira de faz de conta, se não a fantasia é o resultado da criatividade das crianças em combinar elementos da realidade com elementos da subjetividade. É para criança o principal recurso para o aprendizado musical (SCHROEDER & SCHROEDER, 2011).

As crianças, como seres humanos sociais, aprendem os conhecimentos culturais e as regras de sua sociedade vivenciando experiências lúdicas, tanto fora da escola como nos espaços formais de educação. Por meio da imaginação são capazes de recriar fragmentos realísticos dentro das suas brincadeiras, representando os papéis dos atores sociais com os quais interagem cotidianamente, expressando seus sentimentos e pensamentos, criando um movimento lúdico-fantasioso capaz de promover um conhecimento potencialmente criativo e significativo da realidade.

Sendo assim, também não é a criatividade um compartimento isolado do ser humano que brota do nada, em qualquer hora, sem algum propósito. Para sermos criativos precisamos estar integrados com as experiências acumuladas da cultura, conhecimentos outrora construídos, outras fantasias e recordações para potencializarmos nossa capacidade de ação no mundo, em busca de conhecê-lo. (VYGOTSKY, 1987).

Para tanto, faz se necessário que o educador proporcione atividades musicais dentro de contextos educativos integrados por diferentes linguagens infantis, de modo que as crianças possam tecer uma ligação entre, por exemplo, tocar um instrumento e se sentir uma princesa, ou cantar uma canção sendo um pirata de "verdade", ou ainda compor uma nova canção a partir de uma história da literatura infantil que, por exemplo, tenha marcado a turma. A criança vai se interessar e construir um conhecimento musical quando ela significar esta música dentro de um contexto educativo-social criado por ela mesma para apreender a realidade circundante. A criança é um ser ávido por conhecer!

Deste modo, criatividade passa a ser um instrumento-chave para o aprendizado musical infantil. As crianças não são criativas por um dom especial da natureza. A criatividade da criança dependerá do quanto ela irá saborear de um substrato cultural existente, social ou particular, proposto pelo educador em cumplicidade com a criança e, das relações de aprendizagem que ela conseguir fazer, a partir de sua subjetividade para com este substrato. "Por isso, a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar a elas base suficientemente sólida para sua atividade criativa." (VYGOTSKY, 1978, p. 18. tradução nossa).

Por fim, cabe aos educadores remar ao encontro de novas experiências musicais, cênicas, plásticas, científicas etc, a fim de ampliar seu repertório cultural e transbordá-lo às crianças. Isso proporcionará aos atores da educação infantil possibilidades de relações criativas entre estas diferentes experiências de aprendizados significativos, do nosso vasto mundo do conhecimento.

Um norte metodológico aos cursos de formação.

Quando iniciei os cursos de formação em educação musical pela Secretaria de Educação do município de Campinas, entre os anos de 2012 a 2015, considerei, para propor uma metodologia diferenciada ao desenvolvimento da temática em questão, todo meu conhecimento em educação musical construído, a tempo, dentro de um processo pessoal de amadurecimento teórico, coletivo e inacabável. Busquei aprofundar uma didática que referendasse a homologia dos processos: aproximar os educadores de uma forma de construção do conhecimento musical que fosse, na prática, parecido ao que eles poderiam tecer, junto das suas crianças, na aventura do desvendar da música.

Se me pegasse preso a uma teoria tradicional do conhecimento, ao contrário do que tentei caracterizar também nesta introdução como uma possível pedagogia sócio-construtivista à educação musical, promoveria práticas formativas isentas de diálogos na arquitetura do conhecimento, uma vez que este se encontraria pronto e acabado, apenas esperando ser transmitido do professor para o aluno. Estabelecer-se-ia assim, uma relação hierárquica de quem "ensina" sobre quem "aprende". (FREIRE, 1996). Obtendo como processo e produto desta formação uma contínua repetição tanto das formas, como também dos conteúdos, já existentes sobre a educação musical. Dificilmente poderíamos encontrar uma relação de aprendizagem criativa, na qual os conhecimentos construídos não fossem significativamente situados e identificados pelos próprios sujeitos da formação. A ideia de um sujeito situado em seu contexto de relação sócio-educativa impede a realização de uma ação formativa que desconsidere o outro como fonte do conhecimento. Sendo este *outro* os próprios educadores em formação, as crianças do ato educativo e o formador:

> "A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido."
> "Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico, – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí – como os elementos sociais, históricos etc, que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo". (BRAIT, 2014, p. 22 e 23).

Estabelece aqui, para estas definições, que a música é uma linguagem latente do conhecimento humano, com potencialidade de emergir a realidade de cada um de nós; capaz de compor, junto a outras linguagens, um rol de manifestações artísticas para o ser e estar dos sujeitos no mundo. Quando nos encontramos musicalmente dentro de uma perspectiva do inacabado, compreendemos que as formas e conteúdos sobre a matéria musical não são verdades imutáveis. Permitir-se-á aos atores da educação musical conceber novos olhares e valores de interpretação para uma ideia rítmica, ou frase melódica, por exemplo, e com isso, atribuir, a tais formas e conteúdos uma matéria musical passível de resignificação e transformação. E isto se dá tanto na subjetividade de cada um, como também nas reflexões dos discursos coletivos, entre os pares formativos. Neste caso, a criança passa a ser o par formativo do educador, assim como este o é para as crianças e, por demais dizer as crianças com elas mesmas e os educadores entre eles.

Estabelece-se uma profunda tentativa dialógica entre estes diferentes atores destas relações horizontais de aprendizagem, a fim de se chegar a uma síntese, mesmo que momentânea, sobre o que nos possa representar como conhecido, num dado ponto da história. Não há uma pretensão por um acabamento do conteúdo a ser desvendado. Tanto o educador como as crianças se tornam cúmplices do processo de construção de um conhecimento, portanto, criativo, significado, identificado, situado, coletivo e inacabado. Partimos todos para um caminho estético inimaginável, mútuos sujeitos do ato educativo.

Essa síntese momentânea precisa ser registrada para que se efetive como um marco na história do conhecimento encontrado. O fazer deste registro é parte constituinte da busca do que se quer conhecer, ao contrário de mera formalização ou prova do apreendido. A forma do registro cabe ao que se quer encontrar, na intenção final do diálogo e, assim como este não se restringe à linguagem escrita ou oral, ainda mais para o campo da música, evade ao não-verbal, às formas sonoras e musicais da conversa.

Para, além disso, criamos a certeza de que este educador musical dialético está, por fim, viajando em uma contínua corrente marítima de formações, por estar sempre preso no ato educativo se relacionando com outrem. Do seu encontro dialógico verdadeiro com seus pares depende seu levante ao conhecimento e a visão do norte à sua navegação, no mar da música.

Referências

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância; trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BRITO, Teça Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

VYGOTSKY, L. S. ***La imaginacion y el arte em la infância***. Madrid, Espanha: Akal, 1982. Capítulo I, II e III – Arte e Imaginacion – p. 7 a 38.

REGTMAN, D. C. **Música transpessoal**: Uma cartografia Holística da Arte, da Ciência e do Misticismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

CHEDIAK, A. **Harmonia & Improvisação**. Petrópolis, RJ Editora Vozes.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1971.

SCHROEDER, S.; SCHROEDER, J. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, 2011, p. 105-118, jul./dez. 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Escrever é Fazer História**: revelações, subversões, superações. São Paulo: Alínea, 2007.

BOTÍA, A. *"¿De nobis ipsis silemus?"*: Epistemología de La investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.

PARA QUE SE LÊ EM UM SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? SISTEMATIZANDO ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

Thiago Moura Camilo[1]
Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto[2]

Este artigo é o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a promoção da leitura junto aos alunos do ensino fundamental – anos finais pelos professores das diferentes áreas curriculares. A pesquisa sobre leitura inseriu-se no contexto de uma investigação financiada pelo CNPq/CAPES que teve o duplo objetivo de compreender as elaborações dos professores para o trabalho com a leitura ao mesmo tempo em que pretendeu compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Nos limites desse texto, apresentaremos análises dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se referem à finalidade das atividades de leitura de textos mediadas pelos professores de um sexto ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual mineira, que atendia aproximadamente 1400 alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Como procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas gravações de áudio, filmagens e anotações de campo a fim de registrar as práticas de leitura em sala de aula, especificamente nas disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, durante o quarto trimestre escolar no ano de 2013.

O trabalho desenvolvido assume a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção realizadas tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula. Metodologicamente, analisaremos as atividades que envolviam leitura de textos entendidos como uma sequência verbal escrita, buscando identificar a finalidade das diferentes leituras promovidas pelos professores. Os dados produzidos evidenciaram que havia promoção da leitura em sala de aula, mas tratava-se de uma leitura cuja finalidade se voltava para as especificidades de cada disciplina. Esse modo de conceber a leitura evidencia uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, quando poderia privilegiar o processo de interação entre os sujeitos.

A leitura

O presente trabalho compreende que ler, na perspectiva bakhtiniana, é cotejar textos, uma vez que "toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto" (BAKHTIN, 1997, p. 404). E o cotejo de um texto com outros textos produz a compreensão, o comentário, a réplica, o diálogo. Por isso considerar, com Bakhtin, que "compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo" (Idem, p. 404). Fiorin (2008, p. 6) sintetiza as ideias de Bakhtin quanto à leitura, considerando que ler é "colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto".

Nesse sentido, Ometto (2010), pautada em Bakhtin, ressalta que ensinar leitura é determinar a dinâmica interlocutiva que ocorre em torno de um texto em determinadas condições. Esse movimento "implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do

[1] Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* thiagocamilo3@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* cbometto@yahoo.com.br.

texto como fonte de sentidos e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos" (OMETTO, 2010, p. 34).

Numa concepção dialógica da linguagem, é fundamental contemplar as relações entre os sujeitos no interior do funcionamento da própria língua, uma vez que nesse processo os sujeitos são vistos como agentes sociais, que têm no texto o próprio lugar da interação. Todavia a leitura de um texto não deve ficar presa nos seus próprios limites; pelo contrário, o movimento em que se instaura a leitura é dotado de cotejamento de experiências, de contextos e da realidade dos sujeitos inseridos neste processo interativo.

Em específico à escola, a leitura está presente nas práticas de todas as disciplinas, destacando-se como uma habilidade necessária ao desenvolvimento do aluno. Consideramos, neste contexto, o importante papel da escola na constituição de leitores proficientes, pois ela é uma instituição cuja função consiste na socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (SAVIANI, 2005).

Assim, entendemos que a escola é um lugar de ensino e, por isso, fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Britto (1997) considera que a função da escola deve ser a de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela, mas para que isso ocorra é preciso inserir o sujeito em um ambiente onde a escrita prevalece em seu meio.

Alguns dos achados da pesquisa

Tematizada a leitura, apresentamos uma análise dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se refere às atividades que envolviam leitura de textos entendidos aqui como "uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado" (GERALDI, 1997, p. 101), buscando identificar a finalidade das diferentes leituras promovidas pelos professores.

Através dos dados produzidos, pudemos perceber que as práticas de leitura efetuadas pelos diferentes professores se resumiam a objetivos específicos: explicar conteúdo da disciplina; responder e corrigir exercícios; e produzir textos.

Considerada prática pedagógica escolar clássica, a leitura realizada pelo aluno para fins de explicação de conteúdo foi comum a todos os professores como modo de ensino e sistematização do saber. Esse movimento de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações é que torna essencial o papel da escola e do professor ensinando, explicando, assegurando a aquisição de instrumentos que facilitem o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos elementos básicos desse saber. E a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever (SAVIANI, 2005).

A explicação do conteúdo específico a cada disciplina valeu-se como elemento básico do trabalho docente, pois já é uma prática comum a transmissão oral do conteúdo pelo professor. Isso porque os alunos estão habituados à "explicação" do professor logo após a leitura de um determinado texto. Essa "explicação" pode se referir ao esclarecimento de uma informação ou de termos específicos a cada disciplina e também ao acrescento de informações não presentes no texto lido.

Esta forma de "explicação" foi verificada na disciplina de História, em que um aluno, espontaneamente, realizava a leitura do texto em voz alta. Ao término de sua leitura, o professor iniciava a explicação do conteúdo, explicitando o contexto histórico (Igreja Medieval), esclarecendo alguns termos lidos — como *clero*, *hierarquia* e *heresia* —, e acrescentando informações ao texto, como definindo e exemplificando, a pedido de um aluno, o termo *feudo*, que não constava no texto lido.

Essa forma de utilização da leitura para explicação de conteúdo também foi observada na disciplina de Ciências. Além dos textos dispostos no material didático, a professora incentivava os alunos a buscar informações complementares em outros livros e, até mesmo, na internet. Esses textos pesquisados também eram lidos em voz alta pelos alunos em sala de aula e também contribuíam para a explicação e ampliação dos conteúdos.

Também nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, e Matemática os professores fizeram uso da leitura de texto para fins de explicação do conteúdo, no entanto esses professores não acrescentavam informações aos textos. Por exemplo, em Língua Portuguesa, os alunos receberam cópia do conteúdo referente à classe de palavras dos numerais. A professora revisou as classes já estudadas (substantivo, adjetivo e artigo) e disse aos alunos que os numerais seriam estudados "por alto" porque eles já os teriam aprendido na disciplina de Matemática. Assim, como forma de explicação, a professora apenas repete as informações presentes no texto lido pelo aluno. Mesmo movimento que ocorre nas disciplinas de Geografia e Matemática, em que cada aluno lia um trecho do texto e os professores repetiam as informações sem definir ou comentar os termos destacados.

A leitura também foi utilizada com o propósito de responder aos exercícios de interpretação ou de corrigir as atividades propostas. Isso porque esse modelo de leitura também se constitui modalidade tipicamente escolar. Geraldi (1997) classifica esse movimento como "leitura – busca de informações", em que o leitor vai ao texto para extrair dele informações (ou respostas) com ou sem roteiro previamente elaborado (os exercícios de interpretação). Essas informações podem ser extraídas a partir da superfície do texto, com uma simples leitura, ou em um nível mais profundo desse texto, em que as informações/respostas dependem não só da leitura desse texto, como também do cotejamento com outros textos ou com outras informações, assim como proposto por Bakhtin (1997).

No que tange às práticas de leitura nas aulas observadas, normalmente após a explicação de conteúdo, o professor pedia que os alunos respondessem às atividades a título de interpretação, como em Matemática, Geografia e Ciências; e na sequência realizavam novamente a leitura das atividades a fim de corrigi-las oralmente, como em Língua Portuguesa e História. Embora seja uma prática de leitura comum aos professores, entendemos que a mesma não determina a dinâmica interlocutiva em torno do texto, bem como não contribui para que o aluno replique ao texto, pois refere-se a uma prática de leitura cujo foco se direciona, essencialmente, à interpretação, à localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. A compreensão, que deveria ser o foco da leitura, envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos linguísticos para além dos fonemas (ROJO, 2004) e réplicas ao texto, conforme já exposto com Bakhtin (1997).

O terceiro objetivo das práticas de leitura, nas aulas observadas, compreendia a produção de um outro texto, fosse ele um cartaz, um resumo ou uma síntese. Esta forma corresponde, de acordo com Geraldi (2011), à "leitura-pretexto, aquela em que um texto serve de pretexto para o desenvolvimento de outras atividades, como produção de outros textos, dramatizações de narrativas, ilustrações de histórias e desenhos. Embora este autor considere plausível que a escola utilize a leitura como pretexto, a fim de dessacralizar os textos com nossas leituras, verificamos que esta não é uma prática tão comum na escola, visto que não exige apenas capacidades de decodificação como o discernimento entre a escrita e outras formas gráficas, domínio das convenções gráficas, conhecimento do código utilizado, fluência e rapidez na leitura. Requer também capacidades de compreensão, como ativação de conhecimentos de mundo do aluno, a pesquisa, a localização e a comparação de informações importantes, resultantes daquele determinado texto lido ou de outros textos. Para produção de texto, como

resumo ou síntese, esta comparação de informações é fundamental para se determinar quais informações serão retidas (ROJO, 2004).

Considerações acerca do vivido

No contexto da pesquisa, constatamos que a leitura para produção de texto ocorria, principalmente, na disciplina de Ciências, uma vez que os alunos liam não só textos presentes no material didático, como também liam textos dispostos na internet e em diferentes edições da revista *Ciências Hoje para Crianças*. A partir dessas leituras, os alunos elaboravam resumos para posterior leitura na sala de aula; elaboravam também a escrita das pesquisas sobre assuntos previamente escolhidos pela professora; anotavam entrevistas que faziam com parentes ou amigos acerca de determinado assunto, como remédios naturais; e também produziam cartazes para exposição de temáticas diferentes, como o sedentarismo, por exemplo.

Outra disciplina em que a leitura para produção de textos foi utilizada, porém em menor intensidade, foi na disciplina de História. Após a leitura silenciosa de um texto da seção "História e Reflexão", presente no material didático, o aluno, orientado pelo professor, deveria elaborar uma síntese, selecionando e organizando as principais ideias do texto lido. Em outros momentos, o professor também solicitava a pesquisa por escrito de um assunto, como a honra na Idade Média, e sua posterior leitura em sala de aula.

Posto isto, reiteramos que a leitura para produção de textos não é uma prática muito frequente, visto que esta modalidade de leitura foi verificada apenas nas disciplinas de Ciências e História que, mesmo superficialmente, apresentaram o *querer-dizer* dos alunos através de diferentes gêneros como o resumo, o cartaz, a entrevista, a pesquisa e a síntese. Estas escolhas foram determinadas, como nos aponta Bakhtin (1997), em função das especificidades das atividades de leitura propostas pelos professores dessas disciplinas e do intuito de seus locutores que se adaptaram aos gêneros previamente definidos.

Consideramos, a partir das práticas de leitura observadas, que os professores tentam promover a leitura, mas é uma leitura cuja finalidade se volta para explicação do conteúdo específico a cada disciplina, para responder ou corrigir exercícios ou mesmo para produzir textos. Esse modo de conceber a leitura evidencia uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, quando poderia privilegiar o processo interlocutivo que ocorre em torno de um determinado texto (OMETTO, 2010).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OMETTO, Cláudia B. C. Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.

Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE CENP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

PERSPECTIVAS DE LEITURA, ESCRITA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUE QUEREM AS CRIANÇAS?

Maria Clara de Lima Santiago Camões[1]
Cristiane Gomes de Oliveira [2]

A Educação Infantil é um campo relativamente novo que ainda se encontra refém de um passado marcado por inconsistências herdadas de uma tradição de cisões ainda não resolvidas.
(HADDAD, 2012, p. 57).

O reconhecimento da Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica no cenário brasileiro, tem gerado discussões e fomentado produções acadêmicas que denotam tensões enunciadas em diferentes tendências e dilemas ao aproximar dois campos de estudo: Currículo e EI. Tangenciadas por questões da leitura e escrita e o processo de alfabetização, tais tensões giram em torno de abordagens antagônicas: de prontidão à escola ou de busca de uma identidade própria à EI.

Nesse contexto, o Colégio Pedro II, Instituição Pública Federal de Educação Básica do Rio de Janeiro, anunciou ação de antecipação à LEI nº 12.796 (BRASIL, 2013)- que tornou a EI obrigatória no ano de 2016 a partir dos 4 anos de idade – e passou a ofertar pela primeira vez, em 2012, após 174 anos de existência, as primeiras vagas para 4 e 5 anos, expandindo oferta para 3 anos em 2014.

Trazemos neste trabalho reflexões sobre o lugar da leitura e da escrita na produção curricular da EI nesta Instituição, problematizamos o impacto da produção curricular na EI, numa perspectiva de polarização de sistematização da linguagem escrita, de um lado, e de outro, uma prática asséptica. Partimos do pressuposto de que uma discussão reducionista pautada em alfabetizar ou não na EI compreende a existência de uma estrutura fixa que determina discursos e práticas e posiciona a criança no lugar da subalternidade.

A polarização acerca das concepções de práticas de leitura e escrita na EI é evidenciada na coexistência de diversas trajetórias docentes e diferentes experiências nas formas de perceber o trabalho e sua função social, tensionada pelas expectativas relacionadas à alfabetização no ensino fundamental. Tais experiências vão sendo enunciadas através de posições que apontam para uma produção curricular que não está dada, mas é construída nos discursos docentes em torno da prática cotidiana, expressos em encontros e reuniões pedagógicas de reflexão em torno delas.

Compreendemos as crianças como sujeitos políticos, histórica e socialmente situados, produzidos e produtores de cultura. Tradicionalmente encontramos a infância caracterizada em oposição à sabedoria, cabendo ao adulto a tarefa de ensinar a criança a crescer, a dizer, a ler, a escrever. Ao contrário, porém, do que define a própria etimologia "in-fans" (sem voz), a infância é, na verdade, a primeira condição de linguagem. Nela realiza-se a experiência primeira de acesso a linguagem. Spivak (2010), ao discutir a subalternidade, destaca a ausência do sujeito

[1] Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e professora de Educação Infantil na Rede Federal de Ensino. Atualmente exerce a função de Orientadora Pedagógica na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. *E-mail:* m_cscamoes@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), professora dos Anos Iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e Técnica em Assuntos Educacionais na Rede Federal de Ensino. Atualmente exerce a função de Coordenadora Setorial da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

subalterno no lócus da enunciação. Assim, embora a infância inaugure a experiência com a linguagem, é preciso destacar sua existência dialógica não como mera produção sonora, mas no reconhecimento da criança como outro.

A linguagem como troca de experiências, comunicação e criação, foi nos dando a possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dadas pelas crianças ao mundo da leitura e da escrita e numa perspectiva que desfaz a polarização entre assepsia e sistematização, fomos buscar palavras que as crianças enunciam, nos dando pistas sobre as experiências e práticas.

Bakthin (1992) nos auxilia na compreensão sobre o sujeito que se faz na enunciação, mais do que elementos normativos do discurso, situamos a linguagem na arena de disputas e negociações. Compreendemos que é na situação da troca social que os sujeitos produzem enunciados concretos, incluindo gestos, afetos, vontades, os ditos, os não-ditos. Trazemos alguns eventos que nos ajudam a perceber que ao narrar, dramatizar, ilustrar, brincar, as crianças vão se arriscando, lendo e escrevendo. A linguagem escrita constitui-se, assim, como mais uma possibilidade de as crianças se dizerem.

O lugar que ocupamos na instituição (Diretora e Orientadora Pedagógica), longe de constituírem um olhar de regulação, nos aproximaram das crianças. Com frequência nos permitiam participação nas atividades, nas brincadeiras ou rodas de conversa. Algumas vezes ouvimos: *Por que quando eu acabo de falar você escreve aí?* Fomos assim, ocupando este lugar de quem se aproxima, ouve, se envolve e retorna para registrar.

Eu escrevo a nossa conversa. Falávamos diante dos questionamentos sobre os registros e neste movimento fomos surpreendidas por Samuel: *Então eu quero que você escreva aí quatro letras para anotar: EU GOSTO DA ESCOLA,* e para cada palavra ia levantando um dedo.

Montando palavras no jogo, Matheus disse: *eu estou muito feliz porque eu já sei ler*! *Eu já estou lendo e escrevendo, consigo ler o calendário, ver os meses e mudar o canal da TV.*

Samuel e Matheus nos convidam a pensar sobre a compreensão que as crianças vão tecendo acerca da função social da leitura e da escrita, assim, mais do que se apropriar de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolve a criança numa gama variada de práticas sociais com o texto escrito. A escrita precisa entrar na escola, antes de mais nada, como prática social.

A turma estava em roda e Miguel, destacado do grupo, de posse de uma folha A3 (usada para registrar o planejamento do dia) escrevia, quando foi chamado para voltar à roda. *Espera, estou fazendo o planejamento,* respondeu, fazendo linhas onduladas, de baixo para cima, imitando um movimento de escrita. Ao terminar, juntou-se ao grupo, apontando para o rodapé da folha que iniciava com o numero um*: vamos à sala de leitura escolher um livro, pátio e almoço.* A professora perguntou se ele não poderia acrescentar o que o grupo havia planejado e Miguel foi escrevendo e falando em voz alta: *aula de música e aula de artes.*

Na casinha, Samara dizia aos amigos: *eu gosto de ler a palavra de Deus no capítulo II e no capítulo IV. Por isso que eu estou aprendendo a ler e eu já sei assinar. Assinar é fazer o nome e a gente faz isso todo dia*. Esta turma adotou a prática de, diariamente, escrever o nome numa lista de presença.

Miguel e Samara falam de um saber que representa uma cultura comumente associada ao contexto escolar, mas não parece encarcerado nela. Um movimento em que podem, muito mais do que representar graficamente as letras, constituírem-se como sujeitos que produzem e são produzidos pela linguagem. Numa dimensão dialógica, a escrita se processa na interação com o outro. O planejamento de Miguel e assinatura de Samara expressam o sentido do vivido carregado de significados, uma escrita de palavras vivas.

Luiza brincava de modelar as letras de seu nome com massinha e quando terminou olhou-nos e disse: *eu consigo ler o meu nome* e foi apontando para as letras, falando L-U-I-Z-A.

Brincando com um teclado de computador, Miguel ia apertando as letras e dizendo: *I, O, L, G, J. Isso que eu escrevi foi COMPUTADOR!*

Na área externa Giovana corria, subia, descia, movimentava-se e passava a mão em diferentes pontos do brinquedo e assim percebeu palavras escritas em alto relevo. Tratava-se da marca escrita em inglês. Ao perceber minha presença perguntou: *o que está escrito aqui? e aqui? E novamente... E aqui?* Sem notar que um deles estava de cabeça para baixo, foi fazendo sua leitura, dessa vez "lendo" letras e números. Correu para outra ponta do brinquedo e passando a mão nas letras, disse: aqui eu sei ler *GIOVANA.*

Luiza, Miguel e Giovanna mostram que a linguagem possibilita a entrada na brincadeira, as palavras somam-se aos gestos e vão construindo as narrativas. Não há um momento para ler e outro para brincar, corpo e mente juntos, rompendo com as fronteiras entre dentro e fora da sala. É brincadeira viva, presente em todos os momentos.

Maria Luiza chegou acompanhada de sua mãe, que segurava pequenas maquetes com mudinhas de plantas feitas por ela a partir das sobras de trabalho do irmão mais velho. Maria Luiza pediu ajuda a mãe para entregar aos colegas. A mãe entregou na mão dela que perguntou: *pra quem é esse?* A mãe mostrou o fundo do objeto com o nome e sugeriu: *olha aí! Veja para quem é!* Maria Luiza esbravejou: *ô mãe! Você está maluca? Esqueceu que eu ainda não sei ler?*A mãe aproximou o objeto etiquetado dos olhos da criança, que fez uma cara de espanto ao perceber que identificava o nome de um colega da turma, devolveu um breve sorriso à mãe e foi entregar o objeto ao colega. Voltou para buscar um a um, identificando os nomes dos colegas.

Maria Luiza liberta a leitura e a escrita das amarras do didatismo, num movimento em que é convidada a ler sem ter ainda o domínio da leitura no sentido estrito, antecipa sentidos e surpreende-se ao perceber que pode entregar a cada amigo seu presente etiquetado.

O que querem (para?) as crianças?

> *[...] cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança define uma infans: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar este intrigante sujeito: afinal o que quer uma criança?*
> (SARMENTO; GOUVEA, 2008)

Assim, nós também questionamos*: Afinal, o que quer uma criança?* ao partir da compreensão de políticas curriculares como prática político-discursiva, enfatizamos a inexistência de um currículo dado a priori. Entendemos que o currículo não se aplica, mas é prática enunciativa e produção híbrida, desarticulando a ideia de cultura totalizada. Ancoradas nos estudos de Bhabha (2001) o convidamos ao diálogo para pensarmos o currículo como produção cultural e argumentamos em favor da produção curricular como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, o que significa que não há um fechamento total, mas provisório.

Argumentamos em favor da produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. **N**este movimento, trouxemos a criança para o foco questionando: "Afinal, o que querem as crianças?" Pensar em pedagogias descolonizadoras nos aproxima da valorização das infâncias e toda complexidade que envolve os processos educacionais. Situa-nos, também, numa perspectiva que valoriza alteridade e as

relações híbridas, num movimento em que surge o "terceiro" em oposição à ideia de polaridade. O terceiro espaço da enunciação, como sugere Bhabha (1998) é ambivalente e deslizante, condição primeira para articulação da diferença cultural, o torna insustentável a reivindicação de originalidade e pureza cultural. É, portanto, na não fixidez dos significados e símbolos da cultura que surge o terceiro espaço.

Discutir uma outra forma de educação, nos desafia a subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção a experiência da infância que valorize a narrativa, o tempo, a imaginação, a brincadeira, a leitura e a escrita, nos convoque a uma acepção da educação na infância, problematizando todas as formas de colonialismo e extremismos. Não se trata, contudo, de negação total das tradições, mas de formas de agenciamento, traduções, construções enunciadoras em constante negociação com o outro.

Nesse contexto, cabe-nos o desafio de atentar, na produção curricular, às negociações e articulações necessárias a partir do que as crianças e suas experiências enunciam, expandindo experiências que as compreendam como sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, possuem ideias, necessidades e desejos próprios, que se "constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo".(FLORES & ALBUQUERQUE, 2015, p. 27). Assim, pensar em currículo na EI implica pensar:

> Nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira [...]As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhando as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens [...] (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p. 15).

É possível constatar ainda outros apelos, que não necessariamente se opõem às atenções mencionadas acima, mas justamente, não levarem há um outro extremo, ressignificando práticas de leitura e escrita, sendo necessário, para tanto,

> abandonar a hora do conto como única porta de acesso ao texto, como única prática de leitura aceita, como principal elemento na formação de leitores – isso parece ser uma imperiosa necessidade; abandonar o impedimento da escrita (e da alfabetização) como um saber "não" autorizado para a criança da Educação Infantil. (KAECHER, 2013, p. 109)

Acreditamos, nesse sentido, que enquanto nossas discussões estiverem centradas essencialmente na polarização entre assepsia e sistematização estaremos assumindo a infância como categoria única, universal e subalterna.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revista Aleph**, ano VII, n. 19, p. 5-23, jul./2013. Disponível em: <http://www.revistaaleph.com/edicao-19/>. Acesso em: abr. de 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 17-38.

HADDAD, L. Currículo para a educação Infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil**: desafios e caminhos: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 37-59.

KAECHER, G. E. P. da S. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 101-109.

SPIVAK, C. G**. Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR: DOBRAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Patrícia Regina Infanger Campos[1]

Introdução

O objetivo deste texto é compartilhar conhecimentos sistematizados por meio da experiência profissional na função de orientadora pedagógica[2] na Rede Municipal de Ensino de Campinas atrelados aos resultados da dissertação de Mestrado, concluída em dezembro de 2010, e da pesquisa de Doutorado, em andamento, que apresentam algumas leituras sobre as (im)possibilidades de tecer relações entre orientação pedagógica e formação docente no cotidiano escolar.

As (im)possibilidades do cotidiano escolar e a pesquisa sobre a própria prática

Ao longo de mais de uma década de trabalho na função de orientadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campinas, muitos foram os desafios que encontrei no cotidiano escolar. Boa parte deles voltada para o cumprimento de demandas externas à escola, geralmente, de qualificação da Política Pública Municipal. Muitos outros desafios, no entanto, eram advindos de questões internas à escola e que tocavam profundamente no desenvolvimento das atribuições da orientadora pedagógica. Tarefas como: organização de bilhetes para diversas finalidades, atendimento às famílias dos alunos, avaliação de alunos novos, sistematização e digitação de atas de reuniões, agendamento de atividades e estudos de meio, planejamento de reuniões pedagógicas, atendimento a professoras, dentre tantas outras, consumiam o dia a dia de atuação como orientadora pedagógica.

Ao me deparar com as muitas impossibilidades apresentadas pelo cotidiano escolar, encontrei na pesquisa sobre a própria prática e na interlocução com gestoras e professoras possibilidades para a construção de caminhos que favorecessem a construção de um projeto pedagógico comum e que, ao mesmo tempo, proporcionassem a formação docente no espaço escolar.

Ao assumir como pressuposto que o trabalho da orientadora pedagógica deve ser voltado para a promoção da formação no cotidiano escolar, "um trabalho de formação continuada em serviço" (GARRIDO, 2003, p. 9), passei a organizar os tempos e os espaços escolares com foco na promoção de encontros entre professoras e orientadora pedagógica vislumbrando gerar discussões e reflexões que desencadeassem o reconhecimento da autoria sobre o próprio trabalho.

Ao olhar para o cotidiano escolar com intencionalidades pedagógicas voltadas para a promoção da formação docente, compreendi que

> O comum na escola somente pode acontecer quando existe espaço de discussão e trabalho coletivo, quando o pedagógico é debatido pelo OP e pelos docentes e quando a colaboração nas definições parte dos dois lados, numa relação de respeito e admiração recíprocos. (CAMPOS, 2014, p. 52).

As reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo e as reuniões trimestrais de Conselho de Classe passaram a ser encaradas como momentos potencialmente formativos.

[1] Doutoranda em Educação; UNICAMP; Campinas, São Paulo. *E-mail*: patriciainfanger@gmail.com.

[2] A opção pela utilização do feminino ao referir-me aos profissionais da educação justifica-se pela marcante atuação das mulheres nesta área.

Os resultados da pesquisa de Mestrado revelaram que tais reuniões apresentavam potencial formativo quando organizadas com intencionalidade voltada para essa finalidade. Por meio do trabalho coletivo, professoras e orientadora pedagógica aprenderam a desenvolver o trabalho em parceria, o que gerou diferentes leituras sobre a organização dos tempos e espaços escolares. Estudos, partilha de saberes, troca de experiências, planejamento, execução e avaliação em conjunto de situações específicas de aprendizagem dos alunos, e reflexões coletivas foram algumas ações desenvolvidas pela orientadora pedagógica em parceria com as professoras que contribuíram para tornar as reuniões pedagógicas, potencialmente formativas.

As impossibilidades do cotidiano escolar tornaram-se possibilidades quando passou a existir a valorização do trabalho coletivo, que gerava confiança e o exercício da crítica nos atores escolares. Existia, quando o grupo era incentivado a criar, inovar e participar ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ampliando as discussões

Na pesquisa do Doutorado, visando à ampliação das discussões em torno das relações entre orientação pedagógica e formação docente, propus um curso de Difusão pela EXTECAMP para orientadoras/coordenadoras pedagógicas interessadas em refletir sobre o próprio trabalho, discutir sobre os desafios de sua função na escola e tecer possibilidades de atuação voltadas para a formação docente,

O curso teve duração de 20 horas. Dele participaram 31 coordenadoras pedagógicas de diferentes municípios ao redor de Campinas, com atuação nas redes Municipal, Estadual e Particular de ensino e também de Ensino Profissionalizante, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio.

O curso foi baseado em princípios por mim expostos, como fundamentais para minha atuação profissional e trabalho acadêmico. Princípios aprendidos no exercício da profissão entrelaçado ao desenvolvimento das pesquisas. Sendo eles, a compreensão de que: teoria e prática são indissociáveis na perspectiva da formação continuada; a aprendizagem acontece por meio das relações entre sujeitos; a profissional pode ser pesquisadora de sua própria prática; a pesquisa que se realiza no cotidiano escolar é importante por vislumbrar conhecimentos produzidos por sujeitos da ação; o espaço escolar é potencialmente formador dos sujeitos que dele fazem parte; a orientadora pedagógica é importante articuladora do trabalho que se desenvolve na escola.

Com base nesses princípios, diferentes estratégias foram realizadas com o objetivo de promover a reflexão constante da coordenadora sobre sua atuação profissional no cotidiano escolar, por meio de leituras, vivências, discussões e participação ativa na organização dos encontros, pela responsabilização na proposição de dinâmica de acolhimento de cada encontro, pelo registro geral dos encontros em caderno próprio e pela escrita e partilha de narrativas individuais a respeito das aprendizagens desenvolvidas.

As temáticas abordadas no curso giraram em torno de discussões sobre a constituição profissional da coordenadora pedagógica; a atuação voltada para a formação docente no cotidiano escolar; a importância da organização intencional dos tempos e espaços escolares; e a potencialidade formativa das reuniões pedagógicas semanais e as reuniões de Conselho de Classe quando planejadas pelo viés da formação docente.

De início, foi interessante constatar que as coordenadoras encaravam sua atuação partindo das impossibilidades apresentadas pelas condições de trabalho. Fizeram uso de imagens como polvo e aranha para demarcar a condição tarefeira de sua atuação. Ao refletirem coletivamente sobre verbos que poderiam dizer da atuação da coordenadora, perceberam que muitos deles direcionavam-se à condição tarefeira, tais como: agendar, registrar, organizar, atender, telefonar,

listar, passear. Mas também discutiram sobre verbos que auxiliaram na ampliação dessa visão: coordenar, planejar, comunicar, formar, articular, transformar, avaliar, aprender. A atuação da coordenadora pedagógica vai muito além das tarefas impostas pelo cotidiano. Ela precisa ter clareza de sua atuação para planejar o trabalho e não se deixar engolir pelas urgências diárias.

Vários exercícios reflexivos proporcionaram movimentos interessantes de leitura sobre a qualificação da atuação da coordenadora e vislumbraram, ao final dos encontros, possibilidades de atuação direcionadas às relações de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, revelando dobras e possibilidades da formação para os atores envolvidos.

Apesar da curta duração do curso, foi intensa a troca de conhecimentos sobre: filmes, sites e dinâmicas que poderiam auxiliar as coordenadoras no desenvolvimento de seu trabalho; também a percepção da importância da partilha de conhecimentos entre as participantes as fez perceber que a aprendizagem acontece por meio de encontros com outros sujeitos da ação. A atuação com olhar instigador e pesquisador para o cotidiano permitiu e permite a reflexão sobre o trabalho e a definição de inúmeras possibilidades de atuação nas dobras da formação.

Referências

CAMPOS, P. R. I. **Ensinar e aprender**: coordenação pedagógica e formação docente. São Paulo, Loyola, 2014.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-15.

"CUIDADO DE SI E A BELEZA EM GESTOS COTIDIANOS": PARTILHANDO SABERES SOBRE O CUIDADO COM O CORPO

Elisabete Cardieri[1]

Introdução

Neste trabalho apresentamos uma das atividades desenvolvidas por bolsistas do Programa PIBID/CAPES, do Subprojeto UNESP/ Botucatu – Ciências Biológicas, com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual, do município de Botucatu (SP). A temática assumida foi a higiene pessoal, que está presente no currículo de Ciências, e era cada vez mais solicitada diante de algumas situações específicas e comentários indelicados. A Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha está localizada numa região periférica de Botucatu, e atende crianças e adolescentes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, moradoras em bairros com infraestrutura muito precária. Diante desse contexto, e com o compromisso de desenvolver ações significativas para os estudantes, o grupo de bolsistas – oito licenciandos em Biologia, juntamente com a professora supervisora (da escola)[2] e orientadora (docente da universidade) – dedicou-se a elaborar propostas para tratar a temática de uma forma científica, mas que fosse capaz de envolver os adolescentes e, ao mesmo tempo, evitar possíveis comentários maldosos, chacotas ou mal-estar entre eles (frequentemente constatados no cotidiano). Desenvolvemos, então, durante seis semanas, ações de planejamento e preparação que culminaram em uma atividade diferenciada que envolveu todos os estudantes da escola.

Cuidado de si: Planejamento das ações

Quando assumimos o tema e iniciamos o processo de planejamento, optamos por tratar a questão da *higiene pessoal* como *cuidado de si*, de modo a enfatizar o reconhecimento do próprio corpo e a importância dos gestos e atitudes de zelo e cuidado consigo. Nossas discussões em grupo nos levaram a configurar a atividade como uma "super aula", termo assumido entre nós para uma ação ampliada, que integre várias turmas (e/ou disciplinas), organizada com práticas distintas da aula expositiva. Nesse sentido, atentamos por destacar temas relativos ao cuidado de si que estivessem relacionados ao conteúdo previsto pelo Currículo de Ciências Naturais (SEE/SP) e convidar cada turma a preparar uma apresentação que seria partilhada com os outros colegas da escola, de modo que pudessem perceber a importância de partilharmos o que aprendemos.

Assim, com o acompanhamento da professora supervisora e dos bolsistas, os estudantes de cada ano escolar (e suas turmas A, B, C) ficaram responsáveis por um tema específico:

6º ano	Higiene Bucal
7º ano	Higiene e prevenção de doenças
8º ano	Cuidados com o cabelo, as axilas e os pés;
9º ano	O poder dos sabonetes
1º ano E. Médio	Higiene íntima de meninos e meninas

[1] UNESP – Instituto de Biociências. Botucatu, São Paulo, Brasil. *E-mail*: ecardieri.unesp@gmail.com.

[2] Licenciandos em Ciências Biológicas (Instituto de Biociências de Botucatu): Caroline S. Cézar, Érika T. Sterde, Euler M N. F. Molina, Jéssyca Araújo Borro, Larissa P. Rodrigues, Luane M. Meneguessi, Matheus N. Fioretto, Mayara G. F. Mazzoni, Suellen C. S. Santos (voluntária). Professora Supervisora: Rosana T. D. Cruz (EE Prof. Francisco Guedelha), Orientadora e Coordenadora do SubProjeto: Elisabete Cardieri, docente do Departamento de Educação (Inst. Biociências de Botucatu/UNESP).

Preparando as apresentações: pesquisa e organização do material

Durante três semanas, os bolsistas, com o acompanhamento da professora supervisora, dedicaram-se a orientar as atividades de pesquisa e organização do material para a apresentação aos colegas. A utilização da biblioteca consultando livros didáticos, o uso dos computadores na sala de informática, buscando informações e imagens, foram os primeiros movimentos realizados em grupos. Nesse processo, pudemos reconhecer o desenvolvimento de ações e habilidades nem sempre vivenciadas quando nos concentramos apenas em aulas expositivas. Como salienta Zabala (1998), constatamos uma articulação inevitável na aprendizagem de conteúdos conceituais e procedimentais: a identificação de conceitos que se realiza na *busca* de material significativo (conceitos e imagens) realizada tanto nos livros quanto no acesso aos sites, o *confronto* das informações disponibilizadas, a *seleção* do que é mais relevante (e compreensível), a *organização* do material e a *preparação* das apresentações. Mas também verificamos a aprendizagem de ações que nos surpreenderam: muitos não sabiam utilizar o editor de textos (Word) e Power Point e ali aprenderam e criaram documentos.

Aos poucos, cada turma foi delineando o que aprenderam com as leituras e assim decidiram a forma de apresentação, a saber:

- 6º ano: optou por elaborar uma peça teatral para falar dos cuidados com a Higiene Bucal, a importância da escovação após as refeições, o uso do fio dental e do anticéptico bucal, a visita regular ao dentista... e a recomendação da mãe para tudo isso.
- 7º ano: integrados a discussão sobre bactérias (conteúdo que estavam estudando), os alunos escolheram preparar e organizar um Jornal Mural, apresentando selecionando informações que ressaltavam a importância da higiene diária para o combate às bactérias e a prevenção de doenças.
- 8º ano: as turmas assumiram vários aspectos e se organizaram em subgrupos para apresentar informações importantes sobre o cuidado com os cabelos (uso de shampoo e condicionador, a atenção para não ferir o couro cabeludo com gestos fortes), com as axilas (o uso de sabonetes, a diferença entre desodorantes e antitranspirantes) e com os pés (cuidados ao secar para evitar fungos), e para isso utilizaram cartazes, demonstrações e paródias.
- 9º ano: Também vinculados ao que estavam estudando sobre reações químicas, os alunos explicaram a importância e o poder dos sabonetes. Realizaram uma oficina de sabonete artesanal, e prepararam cartazes e ilustrações para explicar a diferença de sabonetes, a questão do Ph e a importância do uso diário e adequado para evitar doenças.
- 1º ano Ensino Médio: Os estudantes do 1º ano assumiram a reflexão sobre os cuidados com a higiene íntima, pois estavam estudando temas vinculados à sexualidade. Logo que a professora e bolsista apresentaram a proposta, os alunos ficaram receosos, mas depois, conversando melhor, aceitaram o desafio e decidiram: as apresentações seriam distintas para meninos e meninas, e que "era preciso tomar cuidado com o que seria dito para os alunos do 6º ano, pois eles ainda são pequenos." (foi muito emocionante ouvir isso). E assim, optaram por apresentar as informações em Power Point, mas de uma forma diferente, com perguntas, discussão e respostas... e assim eles preparam.

Cuidado do si: aprendizagens partilhadas

Concluída a fase de preparação, a "Super Aula" foi realizada durante a semana de 22 a 26 de junho de 2015, sendo que a cada dia da semana um dos temas foi apresentado pelos estudantes para todos os colegas da escola. A preparação da sala (cuidadosamente limpa e

decorada), a organização do espaço para receber os colegas, a atenção a cada grupo que chegava foram aspectos marcantes que, a nosso ver, destacavam o compromisso dos estudantes com a atividade revelando dimensões de conteúdos atitudinais suscitados na vivencia (nem sempre valorizados na escola): compromisso, colaboração, trabalho em grupo, participação, responsabilidade, resolução de impasses, etc.

E, por fim, os momentos das apresentações foram organizados em horários distintos, de modo a que cada turma (aproximadamente 25 alunos) se deslocava até a sala dos expositores. Para além do nervoso (natural) no momento da exposição, foi muito gratificante perceber o empenho de cada estudante para partilhar seu saber sem se vincular às anotações (‘colinhas’) que traziam. Por outro lado, também da parte dos colegas visitantes, foi encantador acompanhar o respeito e a atenção oferecidos ao que o colega que apresentava. Cada dia, cada momento foi vivenciado com muita alegria, responsabilidade e dedicação, gerando um sentimento de participação, compromisso e realização em todos, pois cada qual contribuiu de uma forma.

E, ao concluir a semana, ficou para todos a imensa satisfação pelo processo realizado, por mais de um mês que culminou numa semana diferenciada, com atividades muito envolventes e significativa. Em nossas reflexões, reconhecemos o valor e a importância do investimento em ações para o tratamento diferenciado de um tema que, a partir de práticas diversificadas, possibilitou o desenvolvimento integrado de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, em busca de uma formação mais ampla e integral, mais crítica e cidadã. Na sexta-feira, ao final das apresentações, passamos um questionário para coletar informações sobre como os alunos avaliaram as atividades da semana... e foi unânime a resposta: ÓTIMA!

Considerações finais

O desenvolvimento dessa Super-Aula suscitou inúmeras reflexões nos diversos âmbitos de atuação: o grupo PIBID, os estudantes e o contexto da escola. Para o nosso grupo, foi um momento ímpar de ousadia ao assumirmos a realização de uma atividade num formato inédito, num movimento de invenção, de criação. Nesse sentido, foi um momento precioso de formação docente em vista da busca de novos caminhos, novas estratégias e práticas que estejam atentas à comunidade, às características dos estudantes, e que trabalhem os conceitos científicos de forma envolvente e significativa. As reuniões realizadas semanalmente foram espaço e tempo fundamentais dessa aprendizagem do novo, da partilha de ideias que se transformam e se ampliam na prática do planejamento e na organização das atividades. Nesse sentido, potencializaram o trabalho a ser realizado com os estudantes, sempre com muita colaboração entre os bolsistas, favorecendo as atividades de preparação, a organização das apresentações e o acompanhamento de cada turma no ‘grande momento’ de partilha dos saberes. Para todos, ao avaliarmos todo o processo, foi marcante o sentimento de superação: ao ousar inventar uma nova proposta, ao buscar atividades mais significativas, ao envolver efetivamente os estudantes em cada momento do projeto e ao vivenciar e valorizar a importância da partilha do que aprendemos e, assim, todos aprenderam uns com os outros.

Nessa perspectiva, articulamos os efeitos percebidos nos estudantes: a participação em cada etapa, a colaboração na preparação das apresentações, e a presença com os colegas no dia estabelecido, podem ser sintetizados na palavra: envolvimento. Aqui também é nítido (e emocionante) destacar a dimensão de superação, em especial, a superação de ‘estereótipos’ cultivados que fazem com aqueles adolescentes desconfiem de seu potencial, não acreditem que são capazes e muitas vezes desistem... a atividade demonstrou que eles são capazes de aprender e ensinar, e realizaram isso de forma encantadora.

Para ilustrar um pouco mais, vale partilhar aqui duas situações: 1) a atuação de dois estudantes do Ensino Médio, da turma responsável por refletir sobre a higiene íntima: de algum modo todos ajudaram, mas os dois assumiram o compromisso diferente na preparação do material, no cuidado para elaboração das perguntas, respostas e imagens expostas nos slides, e foram os protagonistas no dia da apresentação, inclusive, adequando a linguagem quando explicavam para alunos do 9º ano e para os ‘pequenos’ do 6º ano. Os dois tinham inúmeras queixas de não participação em aula, e após a atividade desenvolveram interesse e passaram a contribuir com a bolsista e a professora. 2) Durante o segundo semestre, um aluno foi conversar com a Prof. Rosana (supervisora), que estava numa sala distinta da sua, e ao ver o tema que estava sendo debatido em aula pela turma disse: “Nossa, ‘Pro’, que legal! Depois eles podiam ensinar a nossa turma”. Esse comentário confirmou a riqueza da experiência proposta e vivida.

E por fim, no contexto da escola, entendemos que a atividade marcou por oferecer a possibilidade de um reconhecimento do potencial que os estudantes têm e trazem, e o quanto é possível propor ações diferenciadas que promovam o envolvimento, o compromisso, em vista de uma aprendizagem significativa que se realiza com alegria, com a colaboração e a partilha.

A escola, a prática docente e o processo de aprendizagem são espaços vivos, dinâmicos, intensos, que comportam emoção, histórias, vivências... Quanto mais estivermos atentos e reconhecermos as especificidades das pessoas com quem nos encontramos no fazer educativo (como nos recorda Paulo Freire), mais estaremos dispostos a propor e elaborar atividades que contemplem a diversidade, que favoreçam a aprendizagem significativa pois foi construída e elaborada a partir de si. A experiência vivenciada no Projeto PIBID nos certifica de que o processo de invenção de novas práticas, inspirando-se em técnicas, mas adequando-as às condições reais da escola, se faz com maior riqueza quando realizado num espaço de reflexão vivenciada na partilha de concepções, experiências, contribuições gerando algo completamente inédito, pois é fruto de uma construção coletiva a partir da qual todos ganham.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não? 12. ed. Campinas: Papirus, 2001

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. São Paulo: Papirus, 2006.

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

TIPOLOGIA TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Cíntia Maria Cardoso[1]

Introdução

Este trabalho propõe discutir a tipologia textual presente nos livros didáticos de História e suas características. Conduzida numa abordagem descritiva e interpretativa, a análise foi realizada da perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), com ênfase nos gêneros textuais. O intuito é oferecer instrumentos que possibilitem auxiliar o trabalho do professor de História na leitura, na compreensão e na produção de textos históricos para melhor entendimento e compreensão do conhecimento histórico.

Concepção de gênero na perspectiva da GSF

Embora a questão dos gêneros seja abordada de várias perspectivas[2], neste trabalho, restringimos nossa investigação à perspectiva da GSF. Ciapuscio (2005) afirma que a questão do gênero foi assumindo aos poucos uma centralidade crescente no âmbito dos estudos da GSF, a partir de Halliday, a ponto de se tornar uma das principais controvérsias internas que acabaram dando feição particular a duas vertentes, representadas, de um lado, por Hasan e, de outro, pelo grupo que integra a 'Escola de Sydney'.

Halliday supõe uma correlação essencial entre a organização linguística e os aspectos contextuais: para o autor as opções de significado que configuram o sistema linguístico se organizam nas três metafunções (ideacional, interpessoal e textual), postulando um modelo de linguagem ou de texto que se relaciona de maneira "natural" com a organização do contexto de situação. Para o autor, existe uma relação sistemática entre as categorias da situação e as do sistema semântico: em termos gerais o campo está refletido nos *significados experienciais* do significado do texto, as *relações*, nos *significados interpessoais* e o modo, nos *significados textuais*. Na teoria hallidayana, é importante o conceito de registro, que, para o autor, permite dar conta da relação entre os textos e os processos sociais. Halliday assim define registro:

> Um registro é um conceito semântico. Ele pode ser definido como uma configuração de significados que são tipicamente associados a uma configuração situacional particular de campo, modo e relações. Mas, sendo uma configuração de significado, um registro deve também incluir as expressões, os traços léxico-gramaticais e fonológicos, que tipicamente acompanham ou realizam esses significados. E algumas vezes vemos que um registro particular também tem traços indexicais/indiciais, índices em forma de palavras particulares, sinais gramaticais particulares, ou mesmo algumas vezes sinais fonológicos que têm a função de indicar aos participantes que se trata de um registro em questão. (...) (HALLIDAY, 1989, p. 38 apud CIAPUSCIO, 2005, *tradução nossa*).

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). *E-mail:* cintia.cardoso@usp.br.

[2] Entre essas perspectivas, destacam-se as abordagens que encontram seu fundamento nos estudos de M. Bakhtin, que leva em consideração o processo de produção e não o produto, ou seja, há um interesse não com aspectos formais e sim com aspectos constitutivos do discurso plasmados nos gêneros. Por não se coadunar com a perspectiva adotada pela GSF, não trabalharemos com essa vertente.

De acordo com Vian Junior (1997), Hasan, fundamentada em Halliday, conceitua gênero a partir da noção de campo, relações e modo do discurso, aspectos sociais presentes no uso da linguagem e que são denominados por Hasan de configuração textual, composta por uma estrutura textual que se realiza através de combinações possíveis de escolhas, realizadas pelos usuários.

Martin (2003, p. 7) defende que gênero são os diferentes tipos de textos que representam vários tipos de contextos sociais, que se desenvolvem em práticas linguísticas, interpretadas pelo autor como uma forma de ação social (MARTIN, 2000), que desenvolve muitos modos de intervir em vários processos sociais. Por exemplo, quando criança, o homem aprende a reconhecer e distinguir os gêneros típicos de sua cultura por conviver constantemente com significados e interagir com outros indivíduos em várias situações e, como os padrões de significados são relativamente consistentes para cada gênero, aprende a prever como cada situação provavelmente acontecerá e aprende também como interagir nela (MARTIN, 2003). Assim, padrões previsíveis de significados podem variar de acordo com a variedade de recursos da linguagem que o usuário domina, a complexidade da situação de interação e o contexto.

Para Martin (2002; 2003), dentro da GSF, gênero representa um sistema de estágio, metaorientado nos processos sociais através dos quais os sujeitos sociais em uma dada cultura vivem suas vidas, havendo, nesse ponto, claramente uma ênfase na dimensão social.

O conceito de gênero defendido por Eggins (1994) origina-se nos estudos de Martin, Hasan e Ventola. Sua definição parte do contexto situacional em que o texto foi produzido, isto é, o registro, que, Vian Junior (1997), com base em Eggins, afirma ser determinado pelas variáveis do campo do discurso, de suas relações e de seu modo. A partir da descrição do registro, descreve-se o gênero, localizado numa esfera mais ampla que é o contexto da cultura em que o texto é produzido. Isto significa que um mesmo gênero pode variar de cultura para cultura, pois, pode apresentar diferenças em culturas diferentes (EGGINS, 1994).

Eggins e Martin (2003) desenvolvem um trabalho com uma visão holística e consideram que o ensino da língua deve ter um propósito social daí a importância atribuída ao contextualismo. Por isso, propõem um programa de ensino baseado no estudo do gênero, que explore uma variedade de possíveis textos e que enfoque diferentes situações (relatos, narrativas, explicativos, informativos, instrucionais, descritivos...).

Uma cultura pode reconhecer um número bastante grande de gêneros, mas não incontroláveis. Na cultura ocidental contemporânea, existem gêneros que os padrões de significados são mais ou menos previsíveis, como cartão, conversas casuais, argumentos, informações telefônicas, instruções, palestras debates, brincadeiras, anedotas, jogos e assim por diante; e dentro de cada um desses tipos, em geral, nomeiam-se outros gêneros mais específicos (MARTIN, 2003).

Um aspecto importante nos estudos mais recentes dessa linha é o parentesco entre os gêneros. Pela determinação de suas similaridades e diferenças, dois enfoques são propostos para o exame da filiação dos gêneros: o tipológico e o topológico. A abordagem tipológica baseia-se nas distinções categóricas entre os gêneros, a partir de oposições e similaridades. A abordagem topológica busca a determinação de terrenos comuns (sobreposições) e similaridades e localiza os graus de proximidade e distanciamento; mais do que impor fronteiras absolutas de diferença, essa abordagem mapeia graus de similaridade, modelando escolhas em termos de tendências e graus, mais do que de dicotomias disponíveis dentro de uma rede tipológica. As duas abordagens oferecem perspectivas complementares na classificação e filiação dos textos.

Os gêneros nos textos de História

Da raiz da questão de gêneros, emerge uma indagação: qual forma mais eficiente de exprimir o passado: narrativa ou análise? Segundo Coffin (2000), os estudantes de História tendem a construir explanações mais lineares e com isso, constroem mais a narração, enquanto os historiadores, geralmente, explicam os eventos históricos no nível mais estrutural, ou seja, utilizam mais a análise e a argumentação, para melhor expor o passado. Particularmente, para a autora, as narrativas causais são criticadas pela impossibilidade de vincular relatos em vários níveis de discussão simultaneamente com diferentes elementos que afetam outros níveis e graus de interpretação, por exemplo, o socioeconômico, o cultural e o ideológico.

Considerando a perspectiva da GSF, Schleppegrell (2005) defende que as diferentes tarefas ou formas de escrita histórica são representadas por diferentes gêneros, identificados pelos objetivos particulares de organização de cada texto. O quadro 1 mostra alguns dos tipos de gêneros históricos identificados pela GSF e o propósito de cada gênero ilustrado pelas funções e as questões que podem ser respondidas.

GÊNERO	O QUE FEZ ISSO	QUESTÃO PARA RESPONDER
Narrativa Histórica	Estabelece a sequência dos eventos com raciocínio causal sobre porque coisas aconteceram	Por que isso aconteceu? (*analisar*)
Explanação Histórica	Define e avalia; explana e interpreta os fatores que resultaram ou as consequências dos eventos históricos	O que levou a isso? Ou qual foi o resultado disso? (*explanar e interpretar*)
Argumento Histórico	Promove uma posição ou interpretação sobre os eventos	Qual é seu julgamento do que aconteceu? (*avaliar*)

Quadro 1 – Alguns gêneros de História – Fonte: Baseado em Martin, 2002 apud Schleppegrell, 2005.

Os gêneros narração, explanação e argumentação são relevantes para este estudo. Estes gêneros são discutidos nos estudos de Achugar e Schleppegrell (2003; 2005) e Schleppegrell (2005) e demonstram a importância de se compreender a noção de gênero e dos tipos de textos que operam nos textos de História para reconhecer as relações causais relevantes que explanam fatos e eventos no discurso histórico.

Entre os estudiosos que têm se destacado nesse campo, encontra-se Coffin (2000, 2004), cujos trabalhos aprofundam esse tema. A autora afirma que o gênero é a maneira como os textos são estruturados para cumprir suas finalidades, tais como contar uma história (um gênero de relato), dar instruções (um gênero de procedimentos), explicar eventos passados (um gênero explicativo), e assim por diante. Assim, diferentes gêneros apresentam diferentes "começos", "meios", e "fins", no dizer da autora, e estes estágios podem ser identificados através dos padrões lexicais e gramaticais que se correlacionam a diferentes funções, como, por exemplo, fornecer os antecedentes em um relato que focalize as causas pelas quais eventos ocorreram em uma sequência particular. Coffin aponta ainda que, a despeito da centralidade da narrativa e da análise do passado, em textos de história, há outras finalidades mais específicas nesse universo, tais como recontar eventos no passado, esclarecer por que os eventos aconteceram em uma sequência particular, explicar os fatores que contribuíram para um resultado particular no contraste ou explicar as consequências que levaram a uma determinada situação. O quadro 2 apresenta o grupo de gêneros, suas finalidades e seus estágios nas categorias narrativa e analítica.

Família de Gênero	Gênero	Finalidade Social	Estágios
Gêneros de registro (narrativa)	Narrativa autobiográfica	Narrar os acontecimentos de sua própria vida	Orientação, registro de eventos (reorientação)[3]
	Narrativa biográfica	Narrar os acontecimentos da vida de uma pessoa	Orientação, registro de eventos (avaliação de pessoa)
	Narrativa histórica	Narrar acontecimentos do passado	Antecedentes, registro de eventos (dedução)
	Relato histórico	Relatar os motivos de eventos acontecerem numa sequência particular	Antecedentes, justificativa de eventos (dedução)
Gêneros explicativos (análise)	Explicação dos fatores	Explicar as razões ou fatores que contribuíram para um resultado em particular	Resultados, fatores, reforço dos fatores
	Explicação das consequências	Explicar os efeitos ou consequências de uma situação	Dados, consequências, consolidação das consequências
Gêneros argumentativos (análise)	Exposição	Propor para consideração um ponto de vista ou argumento	(Antecedente), tese, argumentos, reforço da tese
	Discussão	Discutir um assunto por dois ou mais pontos de vista	(Antecedente), assunto, argumentos/perspectivas, posição
	Desafio	Argumentar contra uma visão	(Antecedente), posição desafiadora, argumentos, antítese

Quadro 2 – Gêneros-chave de História: Estágios e propósitos sociais – Fonte: Traduzido de COFFIN, 2004, p. 70.

A partir das descrições de suas finalidades e estágios, observa-se também o papel da causalidade em cada gênero. Assim, no relato histórico (um dos gêneros narrativos), o estágio principal é um relato dos eventos, por meio do qual um escritor explica por que uma sequência de eventos particulares ocorreu. Nos gêneros explicação dos fatos e das consequências (que pertencem aos gêneros explicativos de análise), os estágios são fatores e consequências, com destaque para o papel central da causalidade. Nos gêneros argumentativos, por contraste, a causalidade não é colocada como um dispositivo preliminar de organização, entretanto, em seu estudo, a pesquisadora mostra que as relações causais têm um papel importante no gênero argumentativo, mesmo que as explanações causais tendam a ser encaixadas como parte da evidência para um argumento.

Conclusão

A pesquisa mostrou que, quanto mais valorizados os gêneros nos textos de história (por exemplo, os gêneros argumentativos produzidos no final do período de escolarização), mais orientados causalmente os alunos se apresentam, relativamente aos gêneros que ocorrem no começo da escolarização secundária.

No que diz respeito às implicações pedagógicas, os gêneros de História variaram de acordo com a faixa etária dos estudantes. Com os alunos do ensino fundamental é trabalhado o gênero narrativo, e com os alunos do ensino médio são trabalhados os gêneros explicativos e

[3] Os parênteses abrigam os estágios opcionais.

argumentativos, pois a expectativa é que o aluno desse nível leia e produza explicações e argumentações sobre fatos históricos.

Por isso, uma análise dos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras que levasse em conta a perspectiva do gênero textual, com base nos princípios da GSF, atrelada à faixa etária dos alunos, seria, além de interessante, um conhecimento relevante para o professor, com repercussão, inclusive, em práticas pedagógicas mais conscientes.

Referências

ACHUGAR, Mariana; SCHLEPPEGRELL. Mary J. Beyond connectors: the construction of cause in history textbooks. **Linguistics and Education**. United States. Elsevier, n. 16, 2005, p. 298-318.

_____. Learning language and learning history: a functional linguistics approach. **Tesol Journal**. v. 12, n. 2, 2003, p. 21-27.

CIAPUSCIO, Guiomar. La noción de género en la Lingüístico Sistêmico Funcional y en la Lingüística Textual. **Revista Signos**, 2005, vol. 38, n. 57, p. 31-48.

COFFIN, Caroline. **History as discourse**: construals of time, cause and appraisal. 2000. 690 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade of New South Wales, Austrália, 2000.

_____. Learning to write History: the role of causality. **Written Communication**. v. 21, n. 03, july, 2004. p. 261-289.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.

EGGINS, Suzanne; MARTIN, James Robert. El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. **Revista Signos** [online], 2003, v. 36, n. 54, Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo>. Data de acesso: 25/03/2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.

_____. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. v. 1. São Paulo: Global, 1978. p. 125-161.

_____. Functions of language. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (Eds.). **Language, context, and text**: aspects of language in a social–semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 15-28.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the cause. Continuum: New York, 2003.

_____. Design and practice: enacting functional linguistics. **Annual Review of applied linguistics**. v. 20, 2000, p. 116-126.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. **Helping content area teachers work with academic language**: promoting english language learners' literacy in history, (Final report: Individual Research

Grant Award #03-03CY-061G-D). Santa Barbara, CA: UC Linguistic Minority Research Institute. 2005. Acesso em 06 de setembro de 2007, 00:12:40.

VIAN JUNIOR, Orlando. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. 1997. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

DA LEITURA DE LITERATURA AO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E IMPRESCINDÍVEIS

Neyse Siqueira Cardoso[1]
Gildene Lima de Souza Fernandes[2]

> *Um dia, porém, vi da janela de um carro, um cartaz ao lado da estrada (já não lembro qual era o destino daquela viagem). A visão não deve ter durado muito tempo; talvez o automóvel tenha-se detido por um instante, talvez só tenha reduzido a velocidade, de maneira que eu visse como uma aparição, formas de grande tamanho, similares às do meu livro, mas formas que eu nunca havia visto antes. De repente, no entanto, sabia o que eram; podia ouvi-las na minha cabeça; metamorfoseavam-se, deixavam de ser linhas negras e espaços brancos para se converter em realidade sólida, sonora, plena de significado. Sozinho, fiz tudo aquilo. Ninguém realizou por mim aquele ato de prestidigitação. Eu e as formas estávamos a sós e, em silêncio, nos revelávamos mutuamente, mediante um diálogo respeitoso. O fato de ter transformado algumas linhas simples em realidade viva me tornava onipotente. Eu sabia ler.*
>
> Alberto Manguel

A epígrafe selecionada ratifica a importância da leitura como condição imprescindível para que as pessoas possam agir com autonomia nas sociedades letradas, tornando-se onipotente e transformadores de "linhas simples em realidade viva". A relevância das práticas leitoras já foi discutida em inúmeras publicações, as quais evidenciaram as consequências da carência ou ausência dessas, reiterando a assertiva de que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a escrever corretamente.

Assim, se a temática continua sendo alvo de constantes estudos e discussões é porque existe a consciência de que o objetivo de formar leitores autônomos e proficientes não tem sido atingido da maneira esperada; fato que motiva o aparecimento de diferentes hipóteses sobre as causas desses desajustamentos.

De acordo com Solé,

> O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las (SOLÉ, 1998, p. 33).

[1] Núcleo de Educação da Infância - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil. *E-mail*: neysesiqueira@hotmail.com.
[2] Núcleo de Educação da Infância - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil. *E-mail*: gilsouzafernandes@gmail.com.

Nesse sentido, a realização da pesquisa que aqui será narrada -vivenciada com crianças do nível II da Educação Infantil, cujo objetivo foi analisar as contribuições da Literatura para o ensino das estratégias de compreensão leitora - fundamentou-se na concepção das professoras de que o ato de ler é um processo que pode e deve ser ampliado para além da decodificação, uma vez que envolve interação entre o leitor e o texto e, consequentemente, construção de sentidos. Tais concepções foram construídas e eleitas como fios condutores das práticas interventivas realizadas com os sujeitos, mediante o contato com as teorizações de Solé (1998), ao afirmar que a leitura, enquanto processo de interação, construção de sentidos e objeto do conhecimento, ocorre a partir de um objetivo previsto, cujo objetivo pressupõe intervenções destinadas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão.

Contribuíram como fundamentação teórica da pesquisa os ideais de Martins (1992, p. 45), ao afirmar que:

> O conceito de leitura pode ser ampliado para um processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológios, quanto culturais e econômicos. Os nossos cinco sentidos estão na base desse processo que inicia muito cedo com a leitura sensorial, passa pela leitura emocional [...] e desemboca depois na leitura racional que acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe atribuir significados.

Assim, utilizando-se do fio composto pelos ideais de Solé (1998) para compor a tessitura da teia das estratégias de compreensão leitora junto às crianças, tomou-se como concepção de leitura fluente aquela que envolve uma série de outras estratégias como a *seleção, a antecipação, as inferências e a verificação*, sem as quais não é possível construção de sentidos e proficiência.

Para a autora, um leitor competente busca saber, diante de tantas informações, buscar e selecionar elementos que já conhece de cor, demonstrando, que o desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora pode ser estimulado ainda na Educação Infantil – etapa escolar a ser investigada – uma vez que um dos fatores que facilita a formação de um leitor é a multiplicidade de leituras com as quais ele mantém contato durante a sua vida e que, aos poucos, vai constituindo a história de leitura de cada um.

Neste sentido, sendo a Literatura uma arte transdisciplinar (por permitir o diálogo com as diversas áreas do conhecimento), de amplo potencial educativo e que proporciona momentos de ludicidade e fruição, considerou-se essa linguagem um caminho propício para o ensino das estratégias de compreensão leitora.

Almejando ofertar aos professores possibilidades de uma prática pedagógica mais efetiva no ensino das estratégias de leitura, a partir das contribuições da Literatura, as seções seguintes se detêm a narrar um recorte dessa experiência de pesquisa com e sobre crianças pequenas.

Leituras solidárias e literatura: Práticas solidárias de leitura: uma relação indissociável

A escola se caracteriza como um espaço propício à formação de leitores. Porém, apesar dos avanços no tocante à promoção de experiências leitoras nesse espaço escolar, é perceptível a carência de práticas de leitura coerentes no universo escolar, as quais tratem o ato de ler não apenas como um mecanismo desenvolvido com o intuito de decodificação da linguagem escrita,

mas como um processo de troca de sentidos entre o escritor, o leitor e a sociedade onde ambos estão inseridos.

Diante dessas premissas, utilizaram-se as ideias de Solé (1998) como fundamentos "chave" para justificar um trabalho "solidário" e significativo com a leitura, pautado por práticas pedagógicas mais efetivas, as quais auxiliem as crianças na compreensão dos textos e em suas formações enquanto leitores autônomos. Tais práticas pressupõe mediações destinadas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão, organizadas em três momentos distintos, conforme apresenta Solé, (1998), no quadro a seguir:

PARA COMPREENDER (Antes da leitura)
Motivar-se para a leitura;
Compreender os propósitos da leitura (O que tenho que ler? Por quê? Para que?)
Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão (O que sei sobre o conteúdo?);
Estabelecer previsões sobre o texto.
PARA CONSTRUIR A COMPREENSÃO (Durante a leitura)
#Formular previsões sobre o texto a ser lido;
#Formular perguntas sobre o texto que foi lido;
#Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;
#Elaborar e provar **inferências** (leituras das informações que não estão explícitas) de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.
PARA CONTINUAR COMPREENDENDO E APRENDENDO (Após a leitura)
#Identificar as ideias principais dos textos lidos (essencial para que os leitores possam aprender a partir de suas próprias leituras e para que possam realizar atividades associadas a ela).

Quadro 01: Estratégias de compreensão leitora. SOLÉ, 1998, p. 36

Para o alcance dos propósitos previstos para as sessões de leitura, as intervenções foram elaboradas, fundamentando-se pelas ideias de Coll (*apud* SOLÉ, 1998, p. 76, grifo da autora), o qual considera as construções de sentidos, a partir da leitura, como momentos de *participação guiada*, os quais se aproximam da descrição dos processos de *andaimes* – metáfora usada pela autora para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem dos alunos. A saber:

> Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança já seja capaz de resolver. Mas, da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas -, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu ratro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente. (SOLÉ, 1998, p. 76).

No intuito de proporcionar práticas *interacionistas*, *dialógicas* e *solidárias* com a leitura, convocou-se a estratégia da contação de histórias literárias, por se tratar de um grupo de crianças

que ainda não lêem alfabeticamente (embora já sejam capazes de atribuírem sentidos ricos e diversos às suas leituras) e por concordar com Souza (2009), quando afirma que a leitura em voz alta delimita uma comunidade de ouvintes, permitindo um maior envolvimento e concentração.

Além disso, segundo Souza (2009, p. 144), os potenciais criativo, afetivo e educativo [...] interacional, dialógico, reflexivo, experiencial e transformador da Literatura, favorecem uma perfeita interface com a leitura.

Além disso, a Literatura, segundo Amarilha (1997), por seu caráter transdiciplinar, permite a interpretação, a análise e a aplicação de conhecimentos, como também possuem relação com outras áreas do conhecimento. Ambas oferecem ainda, possibilidades de se promover, de maneira lúdica, a aprendizagem e compreensão de textos.

Nesse contexto, para estas autoras, contar histórias é uma atividade lúdica de leitura que pode reverter a relação conflituosa entre alunos e livros literários, desmistificando assim, o caráter enfadonho e desinteressantes atribuído por crianças e adultos ao ato de ler.

Sessões de leitura: *dos andaimes* à edificação da casa nomeada compreensão leitora

Para o alcance do objetivo dessa pesquisa, utilizou-se da intervenção pedagógica, procedimento central da pesquisa-ação, que é uma metodologia utilizada para intervir diretamente no meio escolar Thiollent (2000, p. 14). Tal procedimento foi eleito com o intuito de intervir no contexto escolar de forma a experimentar um modo lúdico e eficaz de ensinar as estratégias de compreensão leitora às crianças. Nesse contexto, foram realizadas cinco sessões de leituras, para as quais foram eleitas as obras que considerassem os interesses, expectativas e particularidades das crianças que compõem o grupo pesquisado. Para implementar as sessões de leitura, adotou-se a metodologia da *andaimagem (scaffolding)*, estruturada em momentos de pré-leitura, leitura em voz alta e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 90 *apud* COSTA; MENEZES, 2012, p. 31). Essa metodologia propõe estratégias que ajudam os alunos na leitura e na interpretação de textos.

Assim, o planejamento das sessões de leitura seguiram os princípios de Solé (1998), sendo organizados em três momentos complementares e indissociáveis: o antes, o durante e o depois da leitura.

O momento do planejamento, primeiro *andaime,* utilizado no processo de construção das estratégias de leitura, foi o planejamento. Essa fase envolveu diversas etapas, desde a escolha do método, à seleção dos materiais de leitura. A motivação pela necessidade de diversificar ao máximo a experiência leitora das crianças, fez com que a pesquisadora recorresse à diversidade de gêneros textuais.

Mais do que diversificar, pretendeu-se também, tornar significativo e acessível o encontro com a literatura, no sentido de democratizar e promover a inserção cultural, considerando, nessa etapa, as necessidades das crianças, seus interesses e expectativas, suas preocupações e fraquezas que pudessem influenciar seus sucessos ao ler uma seleção de textos.

Assim, elegeram-se obras consideradas relevantes por atender aos interesses e particularidades do grupo pesquisado (seus conteúdos terem relação com o mundo das crianças); por apresentar um projeto gráfico de qualidade; por terem sido escritas por autores renomados da área; por serem obras abertas à subjetividades, à argumentação e por propiciarem um contexto favorável para o ensino das estratégias de compreensão leitora: práticas de leitura solidárias.

Esses critérios motivaram a seleção de contos clássicos e contemporâneos: Tia Januária é veterinária, de Sívia Orthof; Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado;

Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque; A cesta de Dona Maricota, de Tatiana Belinky e o Gato e a menina, de Sonia Junqueira.

Eleitas as obras e os métodos, partiu-se para o **segundo *andaime* – a implementação da experiência leitora,** estruturado de acordo com os três momentos, propostos por Solé (1998): a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura*, conforme mostra o quadro de intervenções a seguir:

OBRA	PROCEDIMENTO		
	PRÉ-LEITURA	LEITURA	PÓS-LEITURA
Tia Januária é veterinária, de Sylvia Orthof	Levantamento das hipóteses iniciais, com base na análise de elementos pré-textuais como: título, subtítulo, imagens da capa, saliências gráficas.	Contação em voz alta, mostrando as imagens do texto e representação dos animais com imagens impressas e coladas em palitos.	Discussão (troca de impressões acerca do texto lido) e registro por meio de um desenho criativo ao final da história.
Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado	Levantamento das hipóteses iniciais, com base na análise de elementos pré-textuais como: título e imagens da capa.	Contação da história em voz alta, com o uso de álbum ampliado (álbum montado com imagens ampliadas/ livro de tecido).	Questionamentos sobre a história e uma atividade de dramatização para que as crianças recontem a história ouvida por meio da linguagem teatral ou apenas pela linguagem oral e depois verificar os indícios de compreensão da história.
Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque.	Levantamento das hipóteses e imagens.	Contação da história em voz alta,representando os personagens com fantoches.	Registro escrito, onde as crianças irão recontar a história e a professora realizará a escrita de um texto coletivo.
A cesta de Dona Maricota, de Tatiana Belinky	Levantamento das hipóteses e imagens.	Contação da história em voz alta com auxílio de dedoches para representação das verduras, legumes e frutas.	Selecionar 6 imagens dos acontecimentos principais da história e propor que as crianças, coletivamente, em roda, organizem as imagens em sequência, reconhecendo o início, o meio e o fim.
O gato e a menina, de Sonia Junqueira	Levantamento das hipóteses, com base na leitura de imagens.	Contação da história em voz alta, mostrando as ilustrações e ao mesmo tempo indagando as crianças.	Propor que duas crianças contem para a turma a história através das ilustrações.

Quadro 02: Planejamento das sessões de leitura. Diário de Bordo das pesquisadoras

Após a implementação de cada sessão de leitura, vivenciou-se o **momento de pós-leitura – último *andaime*** necessário à consolidação de nossa construção.

Nessa fase, oportunizou-se às crianças a realização de atividades como: construção da síntese semântica do texto (de forma oral – recontação ou por meio da organização de imagens em sequências); troca de impressões a respeito do texto lido; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto.

Considerações finais

Os resultados dessa pesquisa revelaram a metodologia da *andaimagem* como possibilidades de evidenciar os aspectos da Literatura Infantil que os definem como linguagem transdisciplinar, de amplo potencial educativo para o ensino na leitura. Essa experiência de pesquisa foi profícua para a construção de situações formativas lúdicas, prazerosas, motivadoras, de potencial crítico e argumentativo, na interface entre o ensino da leitura e a formação literária.

Tendo em vista que, com este trabalho, pretendeu-se contribuir para o melhor entendimento do ensino das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), por meio da Literatura Infantil, os achados desse trabalho evidenciaram que a Literatura traz contribuições importantíssimas para a aquisição das estratégias de compreensão leitora e apresenta-se como um instrumento eficaz para que as crianças possam deduzir suas próprias interpretações e identificações literárias, atribuindo aos textos lidos, vida, significados, emoções e prazer.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da; MENEZES, Jeane Barbosa de. **As contribuições da Literatura Infantil para o ensino da Matemática na Educação Infantil**: uma relação possível e prazerosa. 2012. (46 f.) Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Mirian C. **Aprendiz da arte**: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **Literatura e Educação**: um caso/uma casa de inclusão. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

JUVENTUDE E CULTURA NO SÉCULO XXI: A LEITURA LITERÁRIA

Rosimeiri Darc Cardoso[1]

Nossa vida é afetada constantemente pelos efeitos da globalização, mas muitas pessoas ainda não conseguem vislumbrar como isso acontece. A globalização é um fenômeno desencadeado com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – TIC, por meio das quais é possível acompanhar grandes acontecimentos em tempo real, de forma que as fronteiras que existiam separando os povos, as culturas, segundo limites estabelecidos geográfica, política ou historicamente, acabaram por diluir-se, formando o que se costuma chamar de 'aldeia global'.

Para Souza (2008), a globalização atua na cultura, na política, na economia e na vida social, afetando as pessoas, em função de uma série de mudanças ocorridas em valores e padrões, vindo a desencadear o que se denomina de "Terceira Cultura" ou "Cultura Híbrida" (CANCLINI, 1998, apud SOUZA, 2008). É comum também denominar-se de cultura global, numa tentativa de integração e inclusão das culturas locais em uma única cultura, mais abrangente, responsável por promover a interação das diversas culturas. Todavia, observa-se que, em função das práticas de mercado, não ocorre a integração, mas uma convivência pacífica entre elas.

Considerando esse cenário, verifica-se que os avanços das novas tecnologias, embora não tenham atingido a proposta de integração cultural, contribuíram para o acesso à cultura, à literatura, de forma que pudessem chegar a todos, ficando a critério do destinatário como experienciar as diferentes manifestações culturais. Ainda assim, torna-se fundamental um trabalho de mediação, que passou a ser feito pela mídia, sempre voltada para o mercado. De acordo com Souza (2008), a mídia "se constitui em agente da maior importância para a disseminação de cultura e que, democratizada, pode vir a ser um grande fator de recomposição e de expressão de culturas, valores e estéticas locais".

Levando em conta o contexto exposto, este texto pretende apresentar a relação entre juventude, cultura e leitura literária no ciberespaço, tendo como ponto de partida a proximidade existente entre texto literário e hipertexto, bem como a familiaridade do jovem com este produto. Pretende-se contribuir para delinear estratégias de ação para fomentar o consumo cultural dos jovens, com destaque para a leitura de literatura.

O público em questão: a juventude

Os estudos sobre a juventude vêm ganhando espaço nos últimos tempos, em especial no que se refere à própria discussão de uma caracterização deste público. Há várias perspectivas a respeito, oriundas de diferentes áreas, como a psicologia, as ciências médicas e a sociologia. De modo geral, o que se afirma é que se trata de um período de transição entre a infância e idade adulta, marcada não só pela faixa etária como também pelos conflitos vivenciados pelo indivíduo.

Neste trabalho, adota-se a perspectiva da sociologia de que a juventude é uma categoria social, "[...] uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos" (GROPPO, 2000, p. 7-8). Tal conceituação leva em conta fatores externos a essa categoria, tais como a criação das instituições modernas do século XIX e XX,

[1] Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Apucarana-PR, Brasil. *E-mail:* rosimeiri.cardoso@unespar.edu.br.

a saber: a escola, o Estado, o direito; as quais se valeram das estruturas de classes e da cronologização do curso da vida (GROPPO, 2000).

De acordo com o autor, duas considerações devem ser levadas em conta, quando se trata de juventude. A primeira delas está relacionada ao uso dos termos adolescência e juventude, fases sucessivas do desenvolvimento individual; esta como fase mais próxima da idade adulta e aquela como mais próxima da infância. Para fins deste estudo, não será feita distinção dos termos por considerar que tanto uma como outra fase se fazem representar social e culturalmente.

A segunda consideração diz respeito à diversidade que abarca o termo juventude, de modo que se tem muitas facetas de uma mesma categoria social, considerando o recorte sociocultural: classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano e mundo rural, gênero, e tantos outros recortes possíveis. Desta forma, segundo Groppo (2000, p. 15), "cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é "ser jovem", contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes".

Observa-se, portanto, que não se trata apenas de limites baseados em critérios objetivos, mas em representações e situações sociais, cujas formas e conteúdos influenciam na sociedade. Como bem aponta o autor, a juventude é simbolizada e vivida na diversidade do cotidiano, a partir de combinações com outras situações sociais e tantas outras diferenças com as quais ressignifica objetos, experiências, linguagens, a fim de se incluir em determinado grupo social ou determinada sociedade.

Hobsbawm (1995) defende a ideia de uma "cultura juvenil", a partir das mudanças ocorridas nas famílias, marcando uma mudança profunda na relação entre as gerações, fazendo a juventude emergir como agente social independente.

> A nova "autonomia" da juventude como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. [...] O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade pelos mais velhos, à medida que viam expandir-se o espaço entre os que estavam dispostos a aceitar o rótulo de "criança" e os que insistiam no de "adulto" (HOBSBAWM, 1995, p. 318)

A justificativa para tal afirmação tem por base três aspectos. O primeiro se baseia na crença de que a juventude não era vista como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como o estágio final do pleno desenvolvimento humano. Neste sentido, expõe a contradição de que o mundo, governado por uma gerontocracia, detentora de poder, influência e realização, contrastava com o vigor, a força e a determinação dos jovens, o que significava uma organização de forma insatisfatória.

O segundo aspecto, derivado do primeiro, leva em conta o fato de a juventude ter se tornado fator dominante nas economias de mercado desenvolvidas. Considerando que as novas gerações de adultos foram socializadas como integrantes de uma cultura juvenil autoconsciente, além de conviverem muito mais próximos às mudanças tecnológicas, representavam uma massa concentrada de poder de compra. "O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim." (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

Por fim, o terceiro aspecto da nova cultura juvenil nas sociedades urbanas está ligado ao seu internacionalismo. As fronteiras diluíram-se e as preferências juvenis encontraram na cultura espaço para a expansão: o *blue jeans*, o *rock*, a indústria cinematográfica, o surgimento da televisão, possibilitaram que as "minorias" se tornassem "maiorias". O estilo juvenil

difundiu-se através da distribuição mundial da imagem, dos contatos internacionais, das universidades, pela força da moda na sociedade de consumo, que atingia às massas, dando origem a uma cultura jovem global.

Segundo Groppo (2000), a multiplicação dos grupos juvenis informais contribuíram para o crescimento dos espaços de lazer, da cultura de consumo e da indústria cultural no século XX. Os jovens se constituem nesses espaços; a conexão entre cultura e diversão reforça a identidade do jovem. A relação entre juventude e lazer favoreceu o crescimento da indústria cultural, mediatizada pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

É na ocupação de espaços próprios, na prática de atividades diferenciadas que os jovens se constituem; a conexão entre cultura e diversão reforça a própria identidade do jovem que, muitas vezes, afirma que "ser jovem" é "aproveitar / curtir a vida". Neste sentido, os jovens são visto, por muitos, como despreocupados, alienados, descompromissados com as questões mais sérias. Todavia, é nesse espaço que os jovens podem socializar-se, elaborando identidades individuais e coletivas, permitindo que sejam realizadas trocas de descobertas e preocupações, vivenciadas experiências mais livres que nos espaços escolares ou familiares. Nessa perspectiva, é possível dizer que a relação entre juventude e lazer veio favorecer o crescimento da indústria cultural, mediatizada pelo desenvolvimento crescente das tecnologias de comunicação.

A cultura e a literatura mediatizadas pela tecnologia

Morin (1977, p. 14) destaca que uma cultura *"*orienta, desenvolve, domestica certas virtualidades humanas mas inibe ou proíbe outras". Assim, é possível dizer que há, de um lado, uma cultura que define as qualidades humanas e, de outro lado, culturas definidas pela época e pela sociedade. Neste sentido, cabe estabelecer o que se entende por cultura de massa, considerando a influência que exercem as novas tecnologias de comunicação e informação:

> Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas da difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de "mass media"); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.). (MORIN, 1977, p. 14)

Neste aspecto, compreende-se que o desenvolvimento de uma cultura juvenil esteja intrinsicamente ligada ao desenvolvimento de uma cultura mediatizada pelo avanço industrial, pela sua difusão e circulação entre um grupo social, denominado juventude, que se identificam com os novos produtos. Ao longo dos tempos, as novas tecnologias de informação e comunicação colaboraram com a formação de uma rede de produção e difusão dos produtos culturais, tornando-os presentes em todos os lugares do mundo. Para Oliveira (2010, 96), "A forma como a informação, o conhecimento e a cultura são produzidos e intercambiados em nossa sociedade afeta a maneira como percebemos o mundo, como vislumbramos perspectivas futuras e como agimos para que se consubstanciem".

Por essa razão, torna-se importante compreender a leitura literária mediada pela tecnologia, visto que as inovações na produção literária bem como as práticas leitoras precisam ser compreendidas em relação aos elementos de ruptura, que instigam a criatividade e a inventividade, mas também devem ser compreendidas nos aspectos de continuidade do texto, no comprometimento com os processos históricos (SALDANHA, 2006). Significa dizer que o texto literário no ciberespaço também dialoga com outros textos e tradições da cultura, de forma

que neste diálogo a literatura se constrói, transpondo barreiras geográficas, étnicas, históricas e culturais.

De acordo com Saldanha (2006), a linearidade do texto impresso, bem como a hierarquização, desaparecem; possibilitando ao leitor tornar-se coprodutor no hipertexto, o que representa um avanço, podendo dizer até mesmo um tipo de vanguarda sem precedentes. Nesta direção, o texto literário em meio digital teria o poder de formar leitores-produtores, livres e abertos ao diálogo, criando comunidades descentradas que possam fruir uma experiência estética e literária que não se prenda a imposições ou limitações de qualquer natureza. Para o autor, as condições de formação de leitores/produtores em meio digital podem proporcionar a democratização do ensino de literatura, contribuindo para uma sensibilidade estética que a escola ou o saber literário formal podem não ter alcançado, considerando as possibilidades e limitações do livro impresso. Sobre este aspecto, Santos (2003) afirma:

> Em resumo, esse esboço de leitor do ciberespaço mostra-nos como atores/organizadores que lêem, representam, atormentam, desfocam, deformam e tocam adiante um texto que, vindo de outros leitores e *loci*, recebe inflexões e significações de que talvez nem suspeitássemos. Construímos um texto tramado e tecido em um espaço coletivo, um texto dado pela voz singular do ator/organizador à multidão que aplaude, vaia, contesta, aceita, recolhe, mas participa sempre, evidentemente, dessa construção coletiva de significações e de textos. A navegação pelo ciberespaço, vista como dramatização ou espetacularização de nós próprios, do hipertexto e de outros leitores/atores, poderá mostrar um caminho efetivo em que, definitivamente, não precisaremos mais nos curvar a essa melancolia de significações excessivas ou de mistificações tecnológicas.

Diante das considerações acima, entende-se que o estudo da literatura no ambiente virtual, para o momento, é de fundamental importância, uma vez que o ciberespaço oferece oportunidades com as quais o público juvenil tem familiaridade. Aliada à familiaridade do leitor ao ambiente, o estudo do consumo cultural dos adolescentes é fundamental para subsidiar um trabalho que tenha em vista a formação de leitores de literatura, não só como entretenimento mas, sobretudo, como forma de conhecimento do homem e do mundo.

Verifica-se que o desenvolvimento das novas tecnologias trouxeram impactos significativos na cultura e na literatura e isso pode ser observado nas possibilidades de leitura e vivência estética que a literatura em meio digital pode proporcionar, ou ainda, pela liberdade na diluição de qualquer barreira que possa existir entre autores e leitores/produtores. Seguindo este percurso, pode-se pensar na formação de leitores críticos e autônomos, capazes de transitar por diferentes suportes da leitura literária.

Referências

ECO, Umberto. Cultura de massa e "níveis" de cultura. In: _____. **Apocalíticos e integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 33-67

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**. Ensaios sobre Sociologia e História das juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX 1914-1991. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORIN, Edgar. A integração cultural. In: _____. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo – I: neurose. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1977. p. 11-85.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. Participação: para pensar políticas culturais no século XXI. **Políticas Culturais em Revista**, n. 1 (3), p. 93-101, 2010. Disponível em: <http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>.

SALDANHA, L. C. D. Literatura e semiformação no ciberespaço. **Texto Digital**, Florianópolis, ano 2, n. 2, dez. 2006.

SANTOS, Alckmar. **Leituras de nós**: ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia).

SOUZA, Valmir de. **Cultura e literatura**: diálogos. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

ERA UMA VEZ... JOÃO E MARIA EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Andréia Nascimento Carmo[1]

Introdução

Este trabalho apresenta a possibilidade de se trabalhar com a narrativa literária de maneira interdisciplinar, mais especificamente com o conto João e Maria. Para tanto, serão expostos alguns pressupostos teóricos à respeito da interdisciplinaridade. Em seguida, serão elencadas algumas abordagens interdisciplinares que podem ser feitas por meio do conto citado acima.

O conto é um gênero textual e literário que também está ligado aos fatos sociais. Desta forma, podemos utilizá-lo como ferramenta de ensino da língua, leitura e conhecimentos gerais, pois, a leitura também é uma forma de compreender o mundo através do texto. Nesse sentido, a narrativa João e Maria sugere um estudo aprofundado das questões sociais e econômicas, nas quais o professor pode desenvolver atividades interdisciplinares utilizando-se de passagens do texto para contextualizar temas transversais como: a pobreza, a fome, compulsão alimentar e questões familiares.

É comum encontrarmos enredos variantes referentes a um mesmo conto da tradição oral. Desta forma, convém esclarecer que o conto João e Maria estudado neste trabalho, faz referência à versão dos irmãos Grimm. A proposta aqui apresentada, não se faz única verdadeira forma de se trabalhar a interdisciplinaridade com narrativas, mas uma alternativa de atividade possível à aqueles que buscam um norteamento para a tão discutida questão da abordagem interdisciplinar em sala de aula.

Nos dias atuais, os contos são uma maneira de ajudar a formar a personalidade das crianças. Segundo Bettelheim (2002), eles se referem a um ciclo de iniciação de uma fase da vida, e também por vezes a representação da morte. No conto João e Maria, por exemplo, é possível perceber a iniciação de uma vida longe do seu lar, os irmãos vão a partir dali enfrentar sozinhos problemas sem a ajuda dos pais, a fome é um deles, fato que abre oportunidade para um olhar de natureza interdisciplinar, objetivo deste texto.

Interdisciplinaridade e educação

Para que haja produção de conhecimento mais qualitativo uma sentença comum entre as disciplinas far-se-á necessária, o que nos conduz à interdisciplinaridade. Para Moraes (2011, p. 97), "se pretendemos educar de acordo com o modelo científico atual, já não podemos continuar promovendo a fragmentação disciplinar em que se encontra a educação". A interdisciplinaridade, com base em Alvarenga et al. (2011), indica um trabalho primário de atuar nas fronteiras entres as disciplinas e na ligação de saberes que deem conta de fenômenos complexos de diversas naturezas. De acordo com a autora:

> A interdisciplinaridade busca responder, assim, a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência moderna disciplinar quando esta se caracteriza como fragmentadora e simplificadora do real; fato que resulta na multiplicação espetacular de novas áreas de conhecimento (...). (ALVARENGA ET AL. 2011, p. 21).

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL): Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína. *E-mail:* andreianascimentocarmo@yahoo.com.br.

A proposta da interdisciplinaridade se apresenta como nova forma de conhecimento alternativa ao disciplinar, "alternativa e complementar, e igualmente inovadora, por contemplar, em termos de princípio geral, a proposta de um saber que busca relacionar saberes" (ALVARENGA ET AL. 2011, p. 26), sendo a interdisciplinaridade, nesta visão, um saber que habita no saber complexo.

A interdisciplinaridade sugere uma relação de reciprocidade, para Fazenda (1992), implica a substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano que assume uma atividade diferente diante do conhecimento. Segundo a autora (1992, p. 8), "é uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante".

Para Piaget (1972) a interdisciplinaridade,

> trata-se de um 'segundo nível' de colaboração entre disciplinas diversas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, certa reciprocidade dentro das trocas, de maneira que aí haja um total enriquecimento mútuo. (PIAGET, 1972, p. 142 – 143).

A interdisciplinaridade aborda então uma maneira de análise e de classificação de diversos tipos de interação. De acordo com Piaget (1972), isso não é uma tarefa fácil, pois estas interações concordarão com as variedades de múltiplas relações entre as estruturas que estão sendo abordadas. Desta forma, é preciso que se delimite uma hierarquização entre os elementos que interagem entre si.

Por meio da interdisciplinaridade, o professor é conduzido a agir e decidir de tal forma, que possa redefinir novos pressupostos teóricos para a educação em sua própria atuação em sala de aula com base no caminho já percorrido e, em sua tarefa pedagógica diante dos impasses da sociedade atual.

"É possível afirmar que a trajetória interdisciplinar possibilita ao indivíduo a integração de conhecimentos e de modos de pensamento de duas ou mais disciplinas ou práticas profissionais" Steil (2011, p. 218). É por meio da associação desses elementos que se pode compreender ou resolver problemas práticos de forma mais sistemática.

Isto implica dizer que na trajetória interdisciplinar se pode criar e aplicar o conhecimento criado, isto é, utilizar-se da criação de ideias inovadoras e destiná-las para a resolução de problemas.

A interdisciplinaridade no conto João e Maria

A história de João e Maria se trata de uma família composta pelo pai, dois irmãos e a sua madrasta.

Impossibilitados de criar os filhos "os pais" resolvem abandonar as crianças na floresta, sabendo disso, João esconde pedras no bolso para marcar o caminho de volta para casa e assim, ele e Maria conseguem retornar para o seu lar. Novamente os irmãos são abandonados e desta vez João deixa migalhas de pão, que seria o seu jantar, para marcar o caminho de volta. No entanto, os pássaros comem tudo, e as crianças não conseguem voltar para casa. Então seguem seu caminho até chegarem à casa da bruxa onde inicialmente são bem tratados, mas logo João é posto para a engorda e Maria é obrigada a ser sua escrava. Um belo dia, Maria engana a bruxa, prende-a no forno aceso até que ela morra queimada. Após libertar o irmão, eles decidem pegar o tesouro que a bruxa guardava e voltaram para a casa do pai. A madrasta havia morrido de

fome. Com o tesouro não precisaram mais se preocupar com dinheiro e comida e foram felizes para sempre.

O conto logo inicia com uma triste realidade dos pais – entenda-se aqui "pais" o pai das crianças e sua madrasta – pobres que não têm condições de criar seus filhos, e que por isso, mostram-se perversos diante da atual situação em que se encontram. Para Bruno Bettelheim (2002, p. 172) "a pobreza e a privação não melhoram o caráter do homem, mas, sim o tornam mais egoísta e menos sensível aos sofrimentos dos outros, e assim sujeito a empreender feitos malvados".

João e Maria, ao ouvirem a conversa dos pais, acreditam que os mesmos planejam deixá-los morrer de fome, quando na verdade o que eles querem é evitar que isso aconteça. Para tanto, a separação do seio familiar foi vista como única saída para a resolução deste problema. Esta atitude reduz a capacidade de se resolver uma dificuldade, fugindo da mesma. Concordando com Bettelheim (2002, p. 173), "implicitamente, a estória fala sobre as consequências debilitantes de tentar lidar com os problemas da vida por meio da regressão e da fuga".

A questão da fome, que fez parte da vida do homem medieval – época em que tal conto habitava na tradição oral – e que infelizmente também faz parte da vida do homem na sociedade atual, é uma brecha que abre a oportunidade para uma abordagem interdisciplinar em sala de aula com o conto supracitado.

> A função insubstituível da escola secundária é a de dar aos adolescentes os elementos e as referências essenciais – não somente para a vida profissional, seja qual for, em que especialidade, mas também – para a vida de relações pessoais, a vida íntima, o uso sensível e prudente dos lazeres. (MORIN, 2002, p. 273).

O homem tem avançado muito em diversas áreas do conhecimento, porém a fome ainda persiste na vida do ser humano. Ela é um problema social que abrange o mundo todo, derivado dentre outros fatores, da seca, de terremotos, das guerras, das desigualdades sociais. Contudo, não podemos dizer que a fome está diretamente ligada à quantidade de produção de alimentos, a exemplo disso em Bangladesh, em 1974, "ela aconteceu em um ano em que houve uma disponibilidade per capta de alimentos maior do que em qualquer ano entre 1971 e 1976" (SEN, 2000, p. 194).

Para falarmos da fome e melhor compreendê-la é imprescindível também falar da pobreza e do seu crescimento atual, que assim como a primeira, esta é fruto de desigualdades do processo de constituição das relações de sociedade entre os homens.

Há diversas passagens no conto que frisam esta questão social, tais como, a descrição do lar como uma "cabana pobre", informações de que "a vida sempre fora difícil na casa do lenhador" e de que "não havia comida para todos".

Se pensarmos nas consequências da fome, o leque de trabalho interdisciplinar se expandirá muito mais, pois podemos falar em desnutrição, ou ainda podemos pensar na ideia oposta a isso: a compulsão alimentar. Neste último caso, lembremo-nos da passagem do conto em que João e Maria incontrolados pelo desejo de matarem sua fome, logo devoram a casa de biscoitos que encontram, sem mesmo imaginar que lá poderiam obter abrigo.

Para Bettelheim (2002), a casa de biscoitos simula os perigos de não resistir a uma tentação. "A casa representa a voracidade oral, e como é atrativo ceder a ela" (BETTELHEIM, 2002, p. 174). Desta forma, algumas consequências surgirão em decorrência de não oporem-se às tentações, no caso do conto as crianças foram parar dentro da casa da bruxa, enquanto à fome voraz isso implicaria uma série de doenças como a diabetes e a obesidade. "Ceder a uma gula desenfreada traz a ameaça de destruição" (BETTELHEIM, 2002, p. 174).

Outro ponto que faz referência ao principal tema transversal proposto pelo conto é a aparição do elemento "pão", dado às crianças antes de serem abandonadas, o qual representa toda a comida em geral. Para Bettelheim (2002), o medo faz as pessoas agirem com menos inteligência e como foi dito anteriormente, elas buscam uma forma de fugir do problema quando não sabem logo como resolvê-lo. Falo da ansiedade de morrer de fome que João teve, tanto que para ele, a única solução para o problema de estar perdido com sua irmã, estava na comida. Por isso usou o pão jogando migalhas no caminho sem refletir que os pássaros comeriam todas elas.

O conto também possui espaço para mais abordagens interdisciplinares, como a formação da família e o abandono familiar. A ideia de família atualmente não é mais do modelo tradicional composta por pai, mãe e filhos. Hoje é comum as pessoas se arranjarem em outras estruturas, as quais serão fáceis de serem reconhecidas no contexto da sociedade em geral, fato que poderia gerar mais sentido ao que está sendo estudado.

Outro fator relevante do conto João e Maria é que a narrativa mostra como a família é importante. Após se livrarem da bruxa e de posse do seu tesouro, os irmãos que poderiam seguir em frente e constituir uma vida longe de casa, sem esperar encontrar a felicidade fora do lar, regressam para onde se encontra agora apenas o pai. Mesmo que o fato de serem crianças pode ter os impedido de seguirem enfrentando seus próprios problemas sozinhos, o conto aborda implicitamente que a família seja composta como for, é o porto seguro em que todos podem ancorar-se. Fato que caracteriza o conto como educativo.

Considerações finais

A possibilidade de se trabalhar o conto João e Maria em uma abordagem interdisciplinar mostra-nos que o texto literário vai além da leitura por prazer, por distração, pois a interdisciplinaridade propõe a integração do conhecimento.

A literatura, além de nos alimentar da fome de ficção que corrói o "estômago" do nosso cérebro que se alimenta de fantasia, também abre espaço para tratarmos de assuntos comuns à nossa sociedade atual e que tanto estão inseridos em nosso contexto. A abordagem interdisciplinar suscitaria o interesse do leitor em buscar novos textos literários que se não para melhor atender a sua curiosidade em temas que o atravessam ou para melhor compreenderem o mundo, o outro e a si mesmo, para a realização de puro prazer.

A narrativa que conta a história de João e Maria colhido há muito tempo da tradição oral, igualmente retrata problemas sociais muito antigos, conta a história de uma sociedade que sofre com a falta de recursos que lhe garantam um mínimo necessário à sobrevivência. Dificuldade já registrada outrora, mas que perdura nos dias de hoje, o que faz com que muitos estudiosos digam que os contos de fadas são atemporais, ainda se os mesmos trouxerem alguma referência de seu tempo.

Referências

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILLIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Org.); **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** Efetividade e/ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade:** Qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** O desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. São Paulo: Instituto Piaget, 2008.

PIAGET, Jean. L'épistemologie des relations interdisciplinaires. In: APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité:** problems d'enseignemente et de recherché dans les universities. Paris: Ceri/ OCDE, 1972.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

STEIL, Andrea Valéria. Trajetória interdisciplinar formativa e profissional na sociedade do conhecimento. In: PHILLIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Org.); **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA MÚSICA

Agenor Francisco de Carvalho[1]

Este artigo relata experiência interdisciplinar com estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia, Colorado d′Oeste (IFRO/Col). Partindo da dificuldade em leitura, compreensão, produção e interpretação em Língua Portuguesa, Biologia, Artes, Geografia e Sociologia, propôs-se a abordagem interdisciplinar utilizando-se a música. Com base nos estudos de Fazenda (2008), Giroux (1999), Magnani (2001), Moura (2009), Kleiman (2007), Vigotsky (2004) e outros foi desenvolvido o projeto "música em sala", obtendo-se resultados significativos. O conceito de interdisciplinaridade está em voga, há décadas, na literatura educacional. No Brasil, porém, vem sendo incorporado aos norteadores educacionais desde a década de 1970. Articulando-se à noção de integração, na contemporaneidade, torna-se um ponto fulcral no discurso da educação, notadamente quanto ao Ensino Médio. Observando-se que tal conceito, é denominado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como eixo organizador, assim também inscrito na Lei 9.394/96 (LDB).

> A LDB (art. 27) também definiu que os conteúdos curriculares da educação básica deverão difundir "valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática". [...] Espera-se da escola fundamental que adapte seus programas à nova visão curricular, que enfatiza a abordagem interdisciplinar do conhecimento e recupera as discussões sobre ética e moral, que foram afastadas do âmbito da ciência durante a modernidade (KLEIMAN, 2007, p. 42).

Trabalhar com propostas interdisciplinares constitui um desafio permanente aos professores na educação contemporânea. Dada às experiências solitárias, algumas tentativas vêm sendo frustradas. Equivoca-se ao isolar o conhecimento por áreas, fragmentando-o cada vez mais, quando o objetivo é justamente aproximar, articular, unir. Partindo-se do problema característico das diversas áreas do conhecimento – a interpretação de textos, poderia o educador trabalhar a leitura, análise, compreensão e finalmente a sua interpretação. De maneira a instrumentalizar os estudantes do Ensino Médio a dominarem os textos, entretanto, incorreria mais uma vez na fragmentação, reforçando o paradigma da existência de linguagens próprias e herméticas de cada uma das áreas.

O termo interdisciplinaridade, embora autoexplicativo, estabelece as relações que possam existir entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento. Contudo, para evitar fracassos em projetos interdisciplinares, é necessário solidificá-los numa nova estratégia de pensar a educação, respeitando-se as peculiaridades de cada disciplina, articulando-as num diálogo integrador de projetos coletivos. Não se trata de ceder os espaços conquistados por cada área, mas encontrar novos caminhos que os interliguem conduzindo-os nas noções de unidade de conhecimento.

> A característica que marca os estudos das práticas interdisciplinares sustenta a afirmação de que a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual [...]. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente (FAZENDA, 2008, p. 118).

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPCX. Coxim-MS. *E-mail:* agenor.carvalho@ufmt.br.

A pedagogia de projetos "oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, [...] da fragmentação de esforço para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo" (BARBOSA, 2008, p. 58) ". Dessa maneira observa-se que o educador ao utilizar a pedagogia de projetos interdisciplinares, certamente estará pensando nos interesses coletivos, orientando a leitura com e por prazer, como um instrumento do conhecimento e da formação.

Uma das fortes linhas de tessitura desse emaranhado de retalhos existentes na grade curricular da Educação Básica é justamente a Língua Portuguesa, pois é ela que permeia por todas as áreas, é a base da leitura e escrita e, nos tempos contemporâneos vem sendo colocada em segundo plano. "Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (FAZENDA 2008, p. 21). A estratégia de utilizar-se da interdisciplinaridade não apenas oferece a possibilidade de resgate do ser humano e, com a síntese projetando-se no mundo, mas também oportuniza a reflexão a respeito de atitudes, "e não um simplesmente um fazer" (FAZENDA 2008, p. 66).

O ensino da Língua Portuguesa tem sido um desafio permanente. Dada às peculiaridades da disciplina, algumas alternativas vêm sendo apresentadas, mas que ainda representam mais uma atividade cansativa. Magnani (2001, p. 95) revela que essa é a rotina de algumas escolas, em razão de alguns docentes usarem a leitura em atividades que se afastam do prazer, tais como: exercícios gramaticais, questionário de leitura para repreender o aluno e até mesmo para preencher o tempo vago. Por outro lado há alguns professores que observaram a relevância da leitura em sala de aula e buscam trabalhar com projetos de leitura.

> É sempre bom lembrar que a prática de leitura de textos, assim compreendida, deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Um texto de História ou de Ciências não é verdade imutável à qual não se aplique o conceito de leitura antes explicitado. Usando da linguagem escrita, esses textos também estão sujeitos às mesmas normas de funcionamento social do signo linguístico (MAGNANI, 2001, p. 50).

Em razão dos problemas apresentados por alunos do segundo ano do IFRO, cuja dificuldade em leitura, análise, compreensão e interpretação dos textos provocavam desmotivação e fraco desempenho, foi idealizado o projeto em reunião pedagógica, no começo de 2013. Verificou-se que: as questões de compreensão e interpretação causavam dificuldades para os estudantes, eram recorrentes resultando no déficit apresentado. Propôs-se a intervenção através de um projeto interdisciplinar utilizando-se da música. Optou-se por aprofundar a pesquisa com base no conceito de interdisciplinaridade descrito por Fazenda (2008), pois o considera como uma questão de atitude, justamente porque dialoga com os sentidos e significados definidos por Gusdorf (2006) e Japiassu (1993), possibilitando ir ao encontro de uma ação interdisciplinar. Professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia, Artes, Geografia e Sociologia aceitaram o desafio. Realizaram-se estudos para a construção do marco teórico, compreendendo-se a escola como espaço coletivo de construção, desconstrução e reconstrução permanente do conhecimento,

> Como locais de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas [...]. Intimamente relacionada com o poder, a linguagem funciona para posicionar e constituir a maneira pela qual professores e estudantes definem, medeiam e compreendem sua relação uns com os outros e com a sociedade mais ampla (GIROUX 1997, p. 205).

Desenhou-se o projeto coletivo, optando-se em utilizar-se da música como fator motivacional. Após diversas ideias apresentadas, definiu-se que cada disciplina trabalharia com textos específicos da sua área, todavia haveria um amplo diálogo, com a reescrita do texto parodiando-se alguma música de preferência do grupo de estudantes. A aula inicial seria com os professores envolvidos no projeto, abordando aspectos arte e da música, sua história na evolução da humanidade, diferentes ritmos, métrica, rimas, instrumentos musicais, paródia, texto, hipertexto, bem como o entendimento do que é arte. A opção em utilizar-se da música como base do projeto fundamentou-se em Vigotsky (2004):

> Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. [...] "Distrair os nossos sentimentos", diz Christiansen, "não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa" (VIGOTSKY 2004, p. 332-333).

No segundo momento, haveria a leitura dos textos específicos da disciplina, com a rotina de aulas dialogadas, análise, discussão e debate. Após, o professor desenharia um mapa textual, utilizando-se dos conceitos indicados por cada grupo. Pois "o conhecimento do mundo o aluno tem, e pode ser ativado [...]. Daí a necessidade do mapa textual para guiá-lo" (Kleiman, 2007, p. 57). Divididos em grupos, no decorrer da semana buscariam uma música de sua preferência e fariam uma paródia tendo por base o mapa textual construído.

Seria feita a produção escrita da paródia de uma música com o tema. As paródias seriam trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, analisando-se os aspectos linguísticos, semânticos e gramaticais, indicando-se acentuação e pontuação corretas. Na sequência seriam declamadas pelos alunos, escolhendo-se através de votação a melhor letra. Ao final de cada mês seria realizado um concurso para escolha da música do mês. Tal música no final do semestre concorreria para a escolha da campeã.

Os estudantes passaram a adaptar letras das suas músicas prediletas, dando preferência às sertanejas, até por que o maior público da escola é composto por filhos de camponeses. Foram produzidas paródias com base em obras de Lima Barreto, Euclides da Cunha, Augusto dos Anjos e Monteiro Lobato; abordou-se a linguagem verbal e não verbal, coesão e coerência textuais; concordância; orações coordenadas; culturas e povos indígenas; agricultura e desenvolvimento sustentável; meio ambiente, ética e biotecnologia; hereditariedade; biodiversidade; cultura popular e erudita; processos democráticos e movimentos sociais.

Uma das letras de maior aceitação foi da música "cuitelinho" (1932), de Bento Costa, divulgada por Paulo Vanzolini e cantada por Almir Sater. A qual foi tema para linguagem, meio ambiente, culturas, dentre outros. Outras músicas parodiadas foram: Vida de gado de Zé Ramalho, Construção de Chico Buarque, Planeta água de Guilherme Arantes. Confirmando-se o que diz Lima (2006) "ficamos realmente surpresos com a satisfação que alguns dos sujeitos expressaram diante da tarefa de escrever [...] atividade normalmente execrada [...] como 'odiosa` e 'traumática` ". Observou-se que "o equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar é necessário, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso" (KLEIMAN, 2007, P. 43). Sendo possível um projeto interdisciplinar com base na música. Foi extremamente prazeroso ver a dinâmica e motivação despertada nas disciplinas envolvidas, os alunos passaram a produzir paródias e cantar nos pátios e corredores. Interessante ver que mesmo depois de terminadas as aulas, eles continuavam a praticar os ensinamentos. Isso somado à motivação e desempenho expressivos.

Efetivando assim, a melhoria da leitura e escrita dos estudantes com o uso da música. A música "Cuitelinho" (1932) foi a de maior aceitação por parte do público e aclamada como campeã. Sua letra original:

> Cheguei na beira do porto onde as ondas se 'espaia'
> As 'garça' dá meia-volta e senta na beira da praia
> E o cuitelinho não gosta, que o botão de rosa caia
> Aí quando eu vim da minha terra despedir da 'parentaia'
> Eu entrei no Mato Grosso bem em terras Paraguaias
> Lá tinha revolução, enfrentei forte 'bataia'
> A tua saudade corta como aço de 'navaia'
> O coração fica 'afrito', uma bate a outra 'faia'
> Os 'zoio' se enchem d'água que até a vista se 'atrapaia'
> A tua saudade corta como aço de 'navaia'
> O coração fica 'afrito', uma bate a outra 'faia'
> Os 'zoio' se enchem d'água que até a vista se 'atrapaia' (BENTO COSTA, 1936)

Foi parodiada e assim ficou:

> Cheguei ao Instituto pra estudar as orações que 'atrapaia'
> As 'traça' comem meu livro, mas não me fazem passar raiva
> E o 'agricolino' não gosta, de tirar uma nota baixa
> Aí para que as coordenadas sindéticas não mais me "distraia"
> Eu li: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas ou explicativas, até que a noite caia
> Lá, bem nas aditivas: Não fui ao Rio nem ao Himalaia
> As adversativas: A faca é velha, mas corta como aço de 'navaia'
> Na alternativa: No coração 'afrito', uma bate ou a outra 'faia'
> A Conclusiva: Os 'zoio' se enche d`água, logo as 'vista" se 'atrapaia'
> E as explicativas: A nota foi boa, porque estudei até que a noite caia.(2º ano do EM/IFRO, 2013)

Os alunos puderam mergulhar no universo musical. Mas aproveitaram desse desafio, reconhecendo a "cultura popular como uma base importante de conhecimento, dando expressividade" (GIROUX, 1999, p. 212). Os professores puderam desenvolver uma pedagogia que vinculasse o conhecimento da escola "com as diferentes relações de sujeito que ajudam a constituir as vidas cotidianas dos alunos" (GIROUX, 1999, p. 212). Sem o trabalho interdisciplinar corria-se o risco de um ensino,

> [...] da língua empobrecido, restringindo-se ao formal. [...]; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais "por elas mesmas" reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente (FAZENDA, 2003, p. 60).

"Música em sala" ajudou a eliminar barreiras entre as disciplinas. Embora ousado, por ser uma tentativa de romper com um ensino morto, distante dos olhos e oferecer uma reflexão (FAZENDA, 2008, p. 87), foi uma possibilidade significativa de colocar em prática a pedagogia de projetos interdisciplinar, comprovando-se a sua importância ao observar a melhoria

considerável do desempenho dos estudantes, não apenas nas disciplinas envolvidas, mas também nas demais.

Referências

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais –** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Dácio Guimarães de. **Trabalhando com projetos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Janete Magalhães Carvalho[1]
Sandra Kretli da Silva[2]
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni[3]

Dos caminhos que buscam multiplicar os possíveis sobre o plano da expressão

O estudo objetivou, a partir de problematizações estabelecidas em redes de conversações no encontro entre professores, alunos e cinema, fazer a máquina de expressão gaguejar, fabular, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, como força estética e política da arte de transformação do 'impossível', apostando no uso de imagens fílmicas como disparadoras de modos mais potentes de viver as tramas do tempo no cotidiano escolar e, nesse sentido, enfocando a imagem como máquina de pensar e potência do devir.

Devir que se instala e perambula entre escrita e pesquisa, de(vir) escrever e pesquisar junto às reticências. Ambiente que se inventa no movimento do desejo que salta e mergulha através das imagens – imagens de cinema entrelaçadas a processos de fabulação, aprendizagem, movimento do pensamento numa pesquisa realizada junto a crianças de uma escola pública de educação Infantil.

O cinema, segundo Deleuze (1997), é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades, na medida em que causa um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da estória. Assim, é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, a indagação.

Nos encontros com as crianças no campo de pesquisa, usamos as imagens-cinema como disparadoras para fazer a língua gaguejar (Deleuze, 1997), ou seja, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, produzindo o novo, a diferença. Assim, a intenção foi a de que as redes de conversações, produzidas a partir da imagem-cinema, intensificassem a gagueira da língua, gerando outros/novos modos de pensar, fazer e de viver a educação infantil, visto que '[...] a força de projeção de imagens, é inseparavelmente, política e estética' (Deleuze, 1997, p. 148).

Assim, o desenho dessa escrita-experiência-pesquisa foi sendo delineado a partir dos movimentos do desejo produzidos no 'encontro': imagens, cinema, professores, crianças, pesquisadores, currículo, infância, pensamento, problematizações e experimentações. É no 'encontro' (Spinoza, 2008; Deleuze, 2002) que um corpo se define, aumentando a potência de ação, multiplicando os afetos e as afecções. Encontros a disparar, pelas redes de conversações, o impensado, o fabulado e/ou em fabulação de um povo criança por meio da máquina de expressão, provocando pensamentos, escritas, vidas em potência.

Fabular como a possibilidade de alcançar uma linha de transformação, por meio da expressão, em situações históricas que fazem aparecer qualquer mudança como impossível. Não a arte (técnica) do possível, mas a arte (transformação) do impossível e, portanto, também um verdadeiro programa político em que, pelo agenciamento de novas formas de expressão, ocorra a potencialização de um movimento de pensamento, de aprendizagem, de ação comum, no caso da educação infantil, de um povo-criança.

[1] PPGE/UFES. *E-mail:*janetemc@terra.com.br.
[2] DETEPE/UFES
[3] DETEPE/UFES

“O menino e o mundo” e os movimentos de fabulações no cotidiano escolar

“O menino e o mundo” (filme de Alê Garcia) conta a história de Cuca − um menino que mora com o pai e a mãe em uma cidade do campo que vivencia o abandono do seu pai que parte para a cidade grande em busca de trabalho e de melhorias de vida. Mais adiante, o menino resolve ir à procura desse pai. Pelo olhar da criança, o filme apresenta possibilidades de se pensar a pobreza, a desigualdade social, a exploração dos trabalhadores, os processos de colonização, a falta de perspectiva de vida, a exclusão, mas também os processos de resistência e (re)existência...

Nesse filme-animação, o personagem principal é desenhado com um rabisco simples, sobre espaços brancos, que remetem a folhas de papel. Cores. Formas. Traços. Sons. Linhas. Máquinas-bicho. Tanques de guerra. São traços que, no interior da megamáquina de produção de subjetividade (PELBART, 2011), geram a força da singularidade a partir da simplicidade e ingenuidade. Em meio a processos de (des)territorialização, a vida insiste em perseverar numa positividade imanente e expansiva.

A partir dos encontros, as imagens-cinema produziram afecções engendrando agenciamentos de corpos vibráteis de professoras e crianças que habitam e compartilham o cotidiano escolar, com intensidades e desejos, compondo multiplicidades e diferenciações (CARVALHO; ROSEIRO, 2015). A experiência estética da imagem-cinema possibilita a reflexão criadora por realizar uma dupla função de invenção, pois, ao mesmo tempo em que proporciona um distanciamento, por se tratar de um filme, propicia uma aproximação:

> *A criança vê o mundo de uma forma tão colorida, e penso como o olhar do adulto muitas vezes aprisiona esse pensamento infantil. Dá vontade de ser criança sempre! É interessante quando o pai chega cansado do trabalho e o menino o puxa para conversar, brincar. As imagens do filme também nos leva a pensar o consumismo, a televisão, a mídia...* (PROFESSORA 2).

> *A gente vai perdendo essa capacidade que as crianças têm de ver o mundo com um olhar mais mágico. Tudo para a criança é uma diversão. As relações tão desiguais em que estamos imersos nos fazem buscar o que é imediato para nossa sobrevivência. A gente vai perdendo essa atitude da criança, vamos endurecendo, enrijecendo* (PROFESSORA 3).

> *Temos que ouvir as crianças. Mas, para isso, você tem que entrar em relação com a criança. E tem tudo a ver com o que conversamos a respeito da infância que ocupa outra temporalidade. Eu perguntei, assim que comecei a trabalhar aqui, como que eram as aulas de Educação Física aqui, na escola. O que trabalhavam. Uma colega respondeu: “O tempo é que vai dizer”. Ou seja, é a criança na temporalidade dela quem vai dizer como será. Recordo-me de que estávamos com uma proposta de trabalhar com bolinhas. A proposta era que eles fizessem girar as bolinhas, e o que eles fizeram? Eles inventaram uma Árvore de Natal muito antes do Natal. Além de brincar com os movimentos das bolas, é claro! Ou seja, a professora se permitiu entrar no jogo do tempo da criança* (PROFESSORA 3).

Imagens, movimentos, devires, acontecimentos, intensidades, encontros, desencontros, criação, desconstrução, abertura para novos devires. O que nos interessa é agarrar-nos a essas forças e potências que inventam e fabricam o devir-criança, o devir-docência e a infância da educação (KOHAN, 2007). E a língua pega delírio: Pássaros. Falta do pai. Bichos. Solidão.

Peixes. Saudade. Pulos. Abandono. Voos. Borboletas. Cata-vento. Bichos que engolem gente. Sonho. Imaginação. Criação. Invenção. E o menino cria o mundo. Invenções nômades. Cria a vida em um processo intensivo de devir-criança: intensidades geradas na singularização, em vibrações e fabulações.

> *Eu não acho que o filme aborda apenas a criança que vê o mundo de uma forma somente colorida. O menino Cuca vê beleza, mas sente dor e se angustia... Aí vem a sensibilidade para percebermos como a criança tem sido invisível muitas vezes pela sociedade. Ela está ali, mas ninguém a vê, ninguém a percebe* (PROFESSORA 4).

> *O filme "O Menino e o Mundo" mostra que não existe um modelo... Não é só o colorido da vida que o filme aborda. Mostra a vida, o real. A criança que se encontra na dúvida, na tristeza, mas isso não a impede de seguir... de criar, de inventar, de viajar. É com isso que a gente convive o tempo todo, com as diferenças, com as múltiplas experiências que temos e como nos afetamos e as vivenciamos* (PROFESSORA 5).

> *Logo no início do filme, tem toda uma curiosidade presente. O menino mergulha na água. Ele brinca. E, assim, eu questiono: como eu brinco se eu estou enrijecida, se o meu corpo não se movimenta mais? O que me enrijece nesse cotidiano? Como eu brinco, se eu não tenho nem forças para acompanhar esse menino? Aqui, no nosso cotidiano, percebo brechas, aberturas, como a proposta de romper com o modelo de relatório avaliativo apresentado anteriormente e propor um relatório escrito e inventado por nós. Essa proposta é um convite para eu desendurecer, para eu me movimentar. Será que estamos abertos para outras possibilidades no nosso planejamento diário? Eu fico me perguntando isso* (PROFESSORA 7).

Vivemos em tempos de crise das antigas ordens de representações e dos saberes e também de uma complexidade em relação às formas de produção de subjetividades. Existe uma variedade grande de sistemas maquínicos que incidem sobre as formas de produção de enunciados, imagens, pensamentos e afetos.

Gallo (2014) se propôs discutir a respeito da questão: "O que pode uma imagem?". O autor, inspirado em Deleuze, procura discutir alguma das múltiplas potencialidades das imagens. Diante dessa enxurrada de imagens que a vida nos apresenta, não podemos deixar de problematizar: como pensamos diante de tantas imagens? O que e como pensamos? O que é o pensar? "Pode a imagem devir-pensamento?" (GALLO, 2014, p. 14).

É uma imagem-sensação que pode devir uma imagem-pensamento, afirma Gallo (2014). Imagem-sensação que toca, provoca, afeta, causa, incomoda... E a língua teima em pegar delírio...

Importa, nesse sentido, questionar: como entrar em relação às crianças, fugindo de tudo aquilo que aprisiona, que "[...] sufoca as potências de liberdade em nome de identidades, consciência e palavras de ordem" (LINS, 2012, p. 9) para apostar em uma aprendizagem sem recognição? Como transcriar a educação (CORAZZA, 2013), abrindo os fluxos aos devires de um conhecimento nômade: aquele que vagueia, deambula, fabula, delira?

> *Hoje estávamos falando disto: como algumas escolas impedem as crianças de brincar e experimentar outras experiências. A escola fica dedicada a apenas um tipo de conhecimento que a impede de visualizar outras possibilidades que o próprio aluno produz, inventa e cria* (PROFESSORA 5).

> *Por exemplo: em uma conversa com as crianças, perguntei: "Onde ficam as formigas?". E esperando que eles fossem me responder: "No formigueiro, ou no jardim", elas me surpreendem: "Na sua blusa, professora". Eu já tinha me esquecido do dia em que as formigas me pegaram. A criança usa da liberdade e nós nos aprisionamos. A criança não nasce prisioneira; a gente é que aprisiona a criança e nos aprisionamos* (PROFESSORA 7).

> *O que nos aprisiona é o conhecimento único, dogmático, achar que só existe uma verdade; quando eu não me permito ouvir a opinião do outro porque acho que a minha opinião é a mais certa e verdadeira, porque acho que já sei tudo. Quando eu não me permito mergulhar de cabeça como o menino Cuca fazia, cheio de curiosidades. Quem disse que o meu conhecimento é melhor ou pior do que o do outro?* (PROFESSORA 1).

Como intensificar a vida na sua singularidade constituída no plano da imanência? Como intensificar o exercício do pensamento de modo a alargar os sentidos que produzimos nas escolas? Como intensificar a produção de currículos a partir do plano de imanência? O encontro com as imagens, com corpos, leva-nos à intensificação do afetar-se por "[...] alguma coisa de intolerável, de insuportável, de uma situação limite da vida" (MACHADO, 2009, p. 274). Assim, ao intensificar o sensível, procuramos abrir as possibilidades para pensar além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver os cotidianos escolares, capturando de que maneira professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos que os capturam, de que forma os acontecimentos cotidianos promovem o deslocamento, o desalojar para novos devires.

E na intensidade da fabulação de um povo por vir...

Acreditamos que não há possibilidade de se concluir algo, de terminar, mas de provocar outras composições a partir da tentativa desta escrita, que é efêmera, transitória. A intensão, nessa provisoriedade, foi produzir uma escrita cheia de devir-intensidades a partir do encontro com as imagens. Retomando a noção bergsoniana de fabulação para dar-lhe um sentido político, Deleuze (1992) não só restitui toda a sua potência à arte, mas ao mesmo tempo a liberta dos compromissos assumidos com as filosofias da história, fazendo da mesma um problema político da alma individual e coletiva, onde, no caso, o pesquisador, o professor, as crianças, clamam por um povo do qual têm necessidade, e em cuja expressão uma gente dispersa nas mais diversas condições de opressão pode chegar a encontrar um vínculo aglutinante ou uma linha de fuga. Máquina do pensamento que provoca movimentos intensivos engendrados por força das afecções experimentadas pelos corpos, quando em agenciamento com as imagens-cinema: *imagemcorpocomposição*. Fluxos intensivos engendrados nas linhas de vida, que produzem subjetivações desejantes, singularidades nômades: máquina de fazer delírio com a intensidade da vida e abrir para a fabulação.

A potência da imagem-cinema possibilita a problematização do território-escola, que se define desmanchando, pois não é estático. O plano da vida, o plano da imanência, é atravessado por diferentes linhas, forças e formas, o que implica dizer que entrar em relação à escola é entrar em relação à vida, o que faz a língua pegar delírio. Pensa-se, cria-se, escreve-se, menos para assumir a expressão de certo grupo ou de uma determinada classe, que na esperança de que o agenciamento de novas formas de expressão possa convocar a gente a uma ação conjunta, a uma resistência comum, a um povo por vir.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Inventando tempos outros com Bergson e Deleuze em coletivos escolares: a potência da imagem-movimento e da imagem-tempo nas produções curriculares. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 25, p. 83-96, 2015.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GALLO, Silvio. Algumas notas em torno da pergunta: "o que pode a imagem". In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUH, Laura Noemi (Org.). **Linguagens e imagens**: educação e políticas de subjetivação. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LINS, Daniel. **Estética como acontecimento**: o corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editora, 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUIDAR, ACOMPANHAR, ESTIMULAR E DESENVOLVER: PROBLEMATIZANDO IMAGENS DE CRIANÇAS QUE CONSTITUEM OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho[1]

O objetivo do presente artigo, decorrente de uma pesquisa no campo dos Estudos da Infância, é o de discutir imagens de crianças que constituem os discursos sobre a docência com bebês na Educação Infantil. Para tanto, metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir da realização de um grupo focal com vinte professoras (com idades entre 24 e 25 anos) atuantes no berçário (com bebês de 06-14 meses) de instituições públicas de ensino públicas municipais, localizadas na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, foram realizadas, cinco seções de grupo focal, nas quais as professoras puderam discutir coletivamente a ação pedagógica com bebês em espaços de vida coletiva a partir das seguintes problematizações: Como se é professora de bebês (BARBOSA; RICHTER, 2014)? Como se é professora sem dar aulas na Escola da Infância (RUSSO, 2007)? Como se é professora de quem ainda não fala, não lê e não escreve? Como se é professora a partir de uma imagem de criança potente (MALAGUZZI, 2011; RINALDI, 2012; HOYUELOS; 2009)?

O intuito é o de a partir das análises decorrentes da pesquisa visibilizar processos de construção de imagens de crianças que possam servir para que se avance na construção de uma Pedagogia da Infância, a partir da construção de novos modos de exercício da docência com bebês. Isso porque, um dos pontos fundamentais da docência na Educação Infantil é a construção da imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente como parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que esta cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar trajetórias para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva e social (RINALDI, 2012). Por essa razão, não se pode pensar em uma criança abstrata. Quando pensa em uma criança, esta criança já esta diretamente vinculada a certa realidade do mundo, pois tem relações e experiências (MALAGUZZI, 2011).

Desse modo, é importante reiterar que a imagem de criança é uma convenção cultural, e existem muitas imagens de crianças a serem criadas (HOYUELOS, 2009). Algumas imagens concentram-se na potência das crianças, ou seja, no que elas tem e no que elas podem fazer. Outras imagens focalizam mais as necessidades do que aquilo que as crianças podem ser ou fazer. Conforme Rinaldi (2012), cada professora possui a sua própria imagem de criança, a qual se reflete na expectativa que a mesma tem quando olha para ela. A imagem que se tem como cidadão, como membro de uma família, inspira as expectativas quando se pensa nas crianças e cria-se escolas para elas. A imagem por ser uma interpretação cultural é consequentemente uma questão sociopolítica, que possibilita reconhecer ou não, certas qualidades e potências nas crianças (HOYUELOS, 2009). Como resultado existem expectativas positivas e negativas, a partir das quais é possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças. A imagem é uma declaração de princípios éticos para começar a trabalhar e a estabelecer uma didática com as crianças. A imagem é o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática (RINALDI, 2012). Conforme aponta, Hoyuelos (2009) a imagem de criança é o alicerce sobre o qual vai se sustentar todo o projeto educativo. Ou seja, é a demanda prévia e a primeira de outras perguntas sobre o para que e como educar.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. *E-mail*: rsaballa@terra.com.br.

Sendo assim, o artigo esta organizado em duas seções. Na primeira seção são apresentadas e problematizadas as imagens de crianças nos discursos de professoras que atuam no berçário. bebês e crianças pequenas. Por conseguinte, na seção subsequente são apresentadas as considerações finais.

As imagens de crianças nos discursos docentes

> Eu trabalho com os bebês para eles aprenderem a se movimentar. Bebê paradão, sem estímulo adequado demora muito para caminhar. Por isso, vou colocando os bebês de bruços, sentados e estimulando sempre para que se movimentem o máximo possível. Na minha sala de aula não existe bebê parado, pois se fica parado eu faço se mexer. O importante é a estimulação precoce, pois quanto mais se estimula, mas os bebês ficam inteligentes e com a motricidade bem desenvolvida. Os bebês das minhas turmas sempre são os mais espertos da creche (Grupo Focal - Professora de berçário).

> Eu não tenho muito o que fazer com os bebês. Eu cuido bem deles, troco as fraldas, alimento e dou muito carinho. Eu sei que tudo isso é fundamental, pois é desse modo, que eles crescem saudáveis e espertos. É como se o bebê fosse uma plantinha, tem que regar, cuidar que ela cresce bela e vistosa. No caso dos bebês acontece a mesma coisa, é preciso manter eles limpos, bem alimentados e acolhidos, para crescerem fortes e saudáveis. Obviamente que tem uns que irão se desenvolver mais e outros menos, pois eles acabam herdando características de suas famílias e em relação a isso, nós professoras não podemos fazer nada (Grupo Focal - Professora de berçário).

Conforme discutido na seção anterior, o professor enxerga a criança de um determinado modo, ou seja expressa uma imagem de criança (MALAGUZZI, 2011) que pode representar a potência ou a falta. Tal imagem conforme Hoyuelos (2009) precisa ser declarada pela professora para que a mesma possa refletir sobre a sua teoria de fundo (MALAGUZZI, 2011), sobre o modo como concebe o conhecimento e de modo correlato os processos de aprendizagens das crianças. Na mesma direção, Becker (2012) afirma que a professora expressa uma determinada epistemologia (teoria do conhecimento) por meio do modo como enxerga a criança e atua com a mesma. Conforme o referido autor, muitas vezes tal epistemologia, serve para a operacionalização de práticas pedagógicas nas quais as crianças são vistas simplesmente como reprodutoras de conhecimento.

Nesse sentido, Becker (2012) esclarece que existem as epistemologias denominadas como empiristas ou aprioristas e epistemologias críticas, como a socioconstrutivista. Na epistemologia empirista, como no caso do primeiro relato apresentado, a professora acredita que o conhecimento pode ser transmitido para a criança simplesmente como capacidade. Segundo a imagem de criança representada no relato da professora, o bebê não apresenta nada em termos de conhecimento. A capacidade de conhecer do bebê, de acordo com essa concepção vem do meio físico ou social, pois entende-se que o indivíduo aprende exclusivamente por pressão do meio (BECKER, 2012). Por essa razão, em tal epistemologia, a professora enxerga o bebê a partir de uma imagem propedêutica, na qual a tônica de sua ação pedagógica é o estimular e o desenvolver, tendo em vista a preparação de um "cidadão do futuro".

A ação da professora em questão é fundamentada teoricamente, por uma imagem de criança, segundo a qual a primeira infância é vista como base para o progresso posterior. Na sua prática pedagógica, acredita que o bebê aprende somente se ela ensinar, desconsiderando todas as vivências do mesmo no contexto sócio, histórico e cultural em que se encontra inserido.

Corroborando o argumento, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65), afirmam que em tal perspectiva o bebê "é entendido como iniciando a vida sem nada e a partir de nada - como um vaso vazio ou uma tábula rasa". Desse modo, o desafio é fazer com que o bebê fique "pronto para aprender". Por isso, a professora acredita que é necessário suprir os bebês com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados. Visto sob este ângulo, a primeira infância é concebida como inicio de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Por outro lado, existe a epistemologia apriorista, por meio de uma imagem do bebê como natureza, na qual cuidar e acompanhar torna-se a tônica da ação pedagógica docente. Nesse sentido, conforme é possível elucidar no segundo relato apresentado, a professora acredita que o bebê nasce com o conhecimento predeterminado em sua herança genética. Nesse caso, a professora argumenta que são as ações espontâneas que farão o bebê transitar por fases do desenvolvimento absolutamente fixas (BECKER, 2012), em que não existe a influência dos aspectos culturais. A esse respeito Dahlberg, Moss e Pence (2003) corroboram o argumento, afirmando que a epistemologia apriorista, evidenciada a partir da imagem de bebê como natureza, produz um entendimento do mesmo como um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato. Nesse caso, as professoras se referem aos bebês dizendo que essa é a maneira como eles são em determinada idade, expressando o entendimento que existe uma natureza infantil (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BECKER, 2012). A influência da cultura e da atividade dos bebês nos contextos em que vivem é absolutamente desconsiderada.

Por outro lado, embora não tenha aparecido nos relatos das professoras no grupo focal, existem as epistemologias críticas, nas quais destaca-se a imagem potente do bebê. Contrariando as epistemologias do senso comum, o socioconstrutivismo enquanto uma epistemologia crítica aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos (BECKER, 2012). Não só a escola mas todo o ambiente ensina - e aprender significa criar a cultura (BARBOSA; HORN, 2008). Em tal perspectiva, o socioconstrutivismo agrega a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção do conhecimento das novas gerações. As habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura (BARBOSA; HORN, 2008). Por conseguinte, de acordo com Becker (2012), a partir de tal epistemologia é possível dizer que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo acabado, mas apresenta sempre uma variedade de possibilidades que podem ou não ser operacionalizadas.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas cabe ressaltar que a imagem da criança é considerada como um processo importante na construção da identidade docente, isso porque a mesma deve ser construída tendo em vista a potência do bebê. Bebê que produz mudanças no sistema em que está inserido, tanto no sistema familiar como no sistema social. Bebê que surge como um sujeito, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultural composto de vida e não só de necessidades (RINALDI, 2002). Esta imagem, deve tornar-se uma declaração de princípios éticos para trabalhar e a estabelecer uma didática na creche, pois pode ser considerada como o

ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática. Além disso, tal imagem pode ser considerada como a base sobre o qual vai se sustentar todo o projeto educativo, ou seja, a demanda prévia e a primeira de outras perguntas sobre o para que e como educar os recém chegados ao mundo.

A imagem da criança é, portanto, um fator imprescindível na construção da identidade social e ética do professor de Educação Infantil (MALAGUZZI, 2011). Nesse sentido, Rinaldi (1999, p. 78), afirma que "uma imagem forte da criança, também é uma imagem forte do professor. Isso porque, a identidade de uma criança poderosa no contexto da escola esta diretamente relacionada a identidade de um professor também poderoso". Por essa razão, não se pode pensar em uma criança abstrata. Quando pensa em uma criança, esta criança já esta estreitamente conectada e vinculada a certa realidade do mundo, pois tem relações e experiências. Não se pode separar esta criança de uma realidade concreta. Ela leva consigo para escola suas experiências, sentimentos e relações. E o mesmo ocorre com os professores. "O professor quando entra na escola pela manhã, leva consigo fragmentos de sua vida, sua felicidade, sua tristeza, suas esperanças e tensões" (HOYUELOS, 2009, p. 66). Por essa razão, o professor nunca entra de uma maneira neutra na escola, pois leva sempre consigo fragmentos do mundo que constituem sua identidade profissional. Os encontros que ele tem com as crianças estão sempre contaminados pelas experiências que o acompanham. Nesse sentido, defende-se uma parceira entre professor e criança, para que juntos realizem um projeto de vida. Um projeto que rompa com a tradicional assimetria na qual "existe a imagem de uma criança em falta, que não sabe, e de um professor forte que deve ensinar o que crê saber" (HOYUELOS, 2009, p. 68).

Por isso, é preciso que o professor se torne o profissional do qual a criança precisa, já que o mesmo não é um mero trabalhador, mas um intérprete que potencializa o encontro das crianças consigo mesmas, com os outros e com a vida que as circunda (HOYUELOS, 2009).

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R., et al (Org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 81-103.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2009.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2011.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

REFERENCIAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REALIDADE EM MÍDIAS DIGITAIS

Sérgio Casimiro[1]

"(...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na congnoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também".
(FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 69).

Introdução

Todos sabem do importante papel que a mídia desempenha como formadora de opinião e fonte de informação, especialmente os meios digitais, que atualmente vem substituindo cada vez mais o jornal impresso ou até mesmo os telejornais. Ao contrário do que muitos pensam, a mídia está longe de ser imparcial e a maneira como cada empresa jornalística constrói ou interpreta a realidade dos fatos nem sempre é percebida pelos seus leitores. Uma leitura ingênua ou não aprofundada dos textos jornalísticos pode fazer crer que as empresas são neutras e não apresentam interesses e objetivos implícitos na elaboração de cada texto.

A partir desse entendimento, uma das funções da escola, como espaço de formação de leitores, como agência de letramento, é justamente desenvolver não só a competência leitora em seus alunos, mas também a habilidade de perceber as intenções e ideologias que estão subjacentes a cada texto, especialmente nos textos produzidos pelas empresas jornalísticas.

Neste trabalho, as questões que se propõem são, então, como a realidade pode ser construída nos textos jornalísticos e midiáticos, tendo em vista os diferentes interesses e ideologias de cada meio de comunicação, e como os agentes de letramento, em especial o professor, podem desempenhar um papel importante na formação desse leitor crítico, capaz de perceber os diferentes pontos de vista, as intenções e finalidades de cada texto em função à interesses maiores como o de manipular e conquistar a adesão dos leitores em favor de um determinado posicionamento político-ideológico.

De modo a esclarecer estas questões, inicialmente, será apontada uma perspectiva teórica que explica o processo de construção da realidade por meio da linguagem e, posteriormente, serão apontados os conceitos de letramentos e multiletramentos, bem como se dão procedimentos de leitura e de letramento digital e crítico.

Categorização e referenciação: a construção do texto e da realidade

Qual seria a relação entre a realidade, a língua e o conhecimento que temos do mundo ou o modo como concebemos o mundo? Duas diferentes perspectivas tentam dar respostas a essa pergunta: uma concebe uma relação direta entre língua e mundo, outra entende o uso da língua nas relações sociais como responsável pela construção da realidade. Sob a primeira perspectiva, alguns

[1] Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* sergiomyro@yahoo.com.br.

pensadores assumem uma posição denominada "referencialista", visão que concebe a língua como mera etiqueta para as coisas do mundo. Associados a uma visão oposta, outros pensadores assumem uma concepção de língua como instrumento de interação entre agentes sociais numa dada cultura, visão essa que entende que a realidade é construída socialmente.

Ao debruçar sobre o caso de Kasper Hauser, uma criança alemã do século XIX que foi excluída do convívio social e que adquiriu a linguagem tardiamente, Blikstein (1995) defende justamente a tese de que a realidade nada mais é do que uma percepção cultural, construída pela língua. Para ele, o conhecimento que se tem do mundo se dá pela relação entre percepção e linguagem.

Existe, então, nesse sentido, uma diferença entre referência e referenciação. Sob uma perspectiva que entende a "língua como espelho do mundo", a referência prevê uma relação direta entre linguagem e as coisas do mundo, os chamados "referentes". No entanto, o termo referenciação substitui a noção restrita de referência, uma vez que é entendida como uma "ação interativa, construtiva e não representacional" (Marcuschi, 2007, p. 101).

Essa concepção "construtivista" da realidade, leva em consideração não a relação direta mundo-língua, numa espécie de etiquetagem de objetos discretos do mundo, mas a relação entre a linguagem, como forma de ação, cognição e sociedade. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 140) afirma:

> "O saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais). O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo ou de uma ação discursiva e não de uma identificação de realidades discretas".

Haveria assim uma "textualização ou discursivação do mundo por meio da linguagem" que, segundo Koch (2008a, p. 46), "não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do real". Nesse sentido, a linguagem constrói a realidade, por meio do processo de referenciação.

Assim, categorização ou denominação diz respeito a como os elementos do mundo são designados pela língua, tratando-se, assim, de um processo de referenciação. No entanto, categorias não devem ser entendidas como formas de representação do mundo, meros espelhos da realidade, mas sim como "um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente" (Marcuschi, 2007, p. 138).

O que se pode perceber é que toda categoria é sempre categoria discursiva. Uma vez que a realidade só existe pela linguagem, numa determinada cultura, as categorias não são meras etiquetas que nomeiam os referentes do mundo, conforme previa a perspectiva referencialista, mas elas são algo que se constrói textualmente na interação entre diferentes atores sociais.

Nesse sentido, de acordo com Mondada e Dubois (2003), todos os objetos de mundo são objetos-de-discurso, já que eles não se confundem com a realidade extra-linguística, mas (re)controem-na no próprio processo de interação. Portanto, numa concepção construtivista da referência, os referentes textuais são objetos-de-discurso e não meros objetos do mundo.

Outros elementos são importantes ao se entender o processo de referenciação e de construção da realidade. Ao observar a instabilidade das categorizações, Mondada (2003) verifica que a construção de objetos-de-discurso e da realidade também depende do ponto de vista dos atores sociais num determinado contexto. Por conta disso, existem várias categorizações para se descrever o mesmo "objeto de mundo". Para a autora, "a variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes

perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos" (Mondada, 2003, p. 121). Ou seja, a construção das categorias depende da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, havendo o que se pode chamar de "perspectivação da construção discursiva dos referentes" (cf. Carvalho, 2005).

Nos estudos linguísticos, uma perspectiva "construtivista" da realidade é justamente esta que entende que existe uma textualização do mundo pela linguagem, que os objetos de conhecimento são objetos-de-discurso e que o conhecimento da realidade "é uma atividade sócio-cognitiva produzida na atividade intersubjetiva" (Marcuschi, 2010, p. 139). Nesse sentido, a linguagem precede a realidade, pois ela que é responsável por construí-la.

Inseridos na psicologia e/ou na psicolinguística, também pesquisadores como Vygotisky (1998, 2010) e Tomasello (1999) defendem o importante papel da linguagem na construção do conhecimento que temos do mundo, propondo uma concepção sócio-cognitivista da aprendizagem.

Para o Vygotsky, a linguagem é decisiva para a cognição, já que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada através de instrumentos e de signos. Assim, o desenvolvimento intelectual do sujeito se dá a partir das interações sociais e das condições de vida. Segundo ele, "a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna" (1998, p. 117).

De modo muito parecido, Tomasello (1999) também entende que a linguagem é constitutiva do conhecimento e, principalmente, que somos seres da interação e da cultura. Nosso conhecimento é fruto de uma herança dual: a capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente e a evolução cultural cumulativa, também denominada de cognição social. Tomasello (1999, p. 230) distingue três dimensões do papel que a comunicação linguística exerce no desenvolvimento cognitivo: a transmissão cultural do conhecimento por meio da linguagem, a influência da estrutura da comunicação na construção de categorias cognitivas e o papel da interação linguística com os outros de modo a induzir as crianças a adotarem diferentes perspectivas conceituais sobre fenômenos. Segundo o autor, "os signos linguísticos são ao mesmo tempo intersubjetivos e perspectivos" (p. 298), intersubjetivos uma vez que são compartilhados e perspectivos pois abarcam o reconhecimento de intenções e perspectivas próprias e alheias. Ele também afirma que "a mesma entidade perceptivamente presente pode ser simbolizada linguisticamente de inúmeras maneiras diferentes" (p. 299). Assim, por meio da linguagem somos capazes de perspectivar.

A realidade e o conhecimento que se tem dela são construídos por meio da linguagem, na interação social entre indivíduos, como uma textualização do mundo, ativando categorizações referenciais diferentes para cada cultura ou ponto de vista. Tal concepção é denominada sócio-cognitiva, compreendendo ao mesmo tempo uma visão construtivista e sócio cognitivista, tal qual apontam linguistas como Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2007), Koch (2008), o psicólogo sócio construtivista Vygotsky (1998, 2010) e o psicolinguista Michel Tomasello (1999).

Jornal em mídias dígitais: por um letramento digital e crítico

Muito se diz, tanto por pesquisadores como no senso comum, que a educação no Brasil é um fracasso, em especial no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Em uma entrevista

à revista Profissão Mestre[2], Marcos Bagno afirma que o ensino de português é um fracasso e que isso se deve à deficiência de Letramento, que:

> "atinge não só a maioria de nossa população (75% dos brasileiros são analfabetos funcionais), como também as pessoas que supostamente deveriam trabalhar para a inserção dos aprendizes na cultura letrada: as professoras e os professores de Português" (Bagno, 2016).

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, Rojo (2009) também discute o insucesso escolar no Brasil dos séculos XX e ainda no século XXI. A autora aponta que durante o século XX a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso. Ao longo dos anos, o acesso ao Ensino Fundamental foi garantido, mas a permanência e a qualidade no ensino, infelizmente, não. Em estudos mais recentes, ela aponta que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) demonstra o fracasso da escola tanto pública quanto privada, já que os alunos que fazem a prova não demonstram um "uso flexível e relacional de conceitos, interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, capacidade de defender posições e protagonizar soluções" (2009, p. 33). A autora ainda questiona "como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? " (p. 35). Entender os conceitos de letramento e letramento crítico possam ajudar a ter respostas a essa pergunta.

A palavra Letramento foi primeiramente empregada no Brasil por Mary Kato em 1986 no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" (cf. Soares, 2003), mas foi Ângela Kleiman que a introduziu como conceito na Linguística Aplicada e a empregou primeiramente com o sentido que tem hoje, diretamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com os estudos de Soares (2003), ainda na década de 1980, letramento derivaria do inglês "literacy" e, por na época não ser dicionarizada em português, a pesquisadora mineira dava preferência para o termo "alfabetismo" que poderia corresponder à noção de "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever" (2003, p. 18). Atualmente, a noção de Letramento abrange não apenas competências individuais, mas também competências sociais, baseadas no uso e na prática da escrita. Soares também se vale desse entendimento, ao afirmar que "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (Soares, 1998, p. 72).

Várias avaliações externas foram criadas para tentar medir os níveis de alfabetização e letramento e servir de parâmetros para políticas públicas de ensino. A noção de "alfabetismo funcional" (*functional literacy*), cunhada nos Estados Unidos, entendida como o "conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou sem seu grupo" (Soares, 2011, p. 34), foi empregada pela Unesco para estabelecer índices de alfabetismo e analfabetismo funcional. Esse conceito foi muito criticado justamente por conceber o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para "funcionar" adequadamente na sociedade, conceito estritamente liberal.

Foi Street (1984, apud Soares, 2011) quem inaugurou os novos estudos do letramento (NEL), propondo uma divisão entre dois enfoques: o enfoque autônomo, visto como "independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e cognição são derivadas de sua natureza intrínseca" (Street, apud Rojo, 2009, p. 99), e o enfoque ideológico, que vê "as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às

[2] Disponível em: <http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/1268-ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos". Sob a ótica (neo)liberal, o letramento autônomo está diretamente associado à "lógica de mercado", reforçando o que Graff (1979 apud Kleiman, 2012, p. 34) chama de "mito do letramento" conferindo uma enorme gama de efeitos positivos a ele, como a ideia de que determina a ascensão e mobilidade social (quanto mais letrado, passaria a ocupar melhores cargos) ou de que causa efeitos nos processos de desenvolvimento econômico (quanto maior o nível de instrução de um país, mais desenvolvido economicamente ele seria). Como se vê, tais concepções são falaciosas. Por outro lado, o letramento ideológico seria uma forma revolucionária e libertadora, uma vez que ele pressupõe o uso da leitura e da escrita como meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Esta concepção vem de encontro com Freire (1996, 1987) que entende a educação como libertadora, uma educação que seja "capaz de colaborar com ele [o povo] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento" (1996, p. 114).

Tempo depois da definição de alfabetismo funcional empregado pela Unesco, em 1994, um grupo de pesquisadores denominado de Grupo de Nova Londres (*New London Group*) reuniu-se na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos para discutir qual seria o papel da escola diante das mudanças sociais e tecnológicas no mundo e propor uma "pedagogia do letramento". Tal reunião deu origem a um manifesto denominado "*A Pedagogy of Multileteracies – Disigning Social Futures*", em que aparece cunhado o conceito de multiletramento, entendido por apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

O conceito de multiletramento, na verdade, abrange dois tipos específicos de multiplicidades, como aponta Rojo (2009): a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens. Com relação à multiplicidade de culturas, tais autores apontam para o fato de vivermos em sociedades de "híbridos impuros, fronteiriços" (Rojo, 2009), já que vivemos em sociedades de mestiçagem, em que as misturas reinam cada vez mais. No que diz respeito à multiplicidade de linguagens, trata-se do que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose, ou seja, textos compostos de várias linguagens (verbais e não verbais). É nesse contexto quem se inserem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dentre os quais estão os hipertextos e as hipermídias. De acordo com a autora, hipertexto pode ser definido como "aquele texto que se estrutura em rede, remetendo certos trechos a outros, por meio de links (remissões a trechos/textos que se encontram em outro endereço de rede) ", assim como hipermídia, de modo análogo, "faz remissões não somente a outros textos escritos, mas também a textos em outras mídias e linguagens".

Uma novidade com relação a esses hipertextos e hipermídias, como aponta Lemke (1998, apud Rojo, 2009) é que seus "protocolos de leitura" são diferentes. De acordo com ele, ao ler um hipertexto não somos prisioneiros de autores, de livros-texto e de suas prioridades, "somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizam, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionam". Essa nova estratégia de leitura e essa maior agência do leitor também é apontada por Marcuschi (1999 apud Signorini, 2012) no que ele chama de "leitura hipermodal", ao somar a noção de leitura à noção de navegação. Segundo ele, "a 'leitura' do hipertexto é caracterizada como uma viagem por trilhas. Ligam-se nós para formarem-se redes". Também Signorini (2012) aponta que os usos da linguagem verbal nos multiletramentos "não são uma somatória de letramentos de base grafolinguística, há sobreposições e complementaridades entre eventos e práticas de diferentes tipos, mas há também subversões e descontinuidades". Vale lembrar que o próprio conceito de Web 2.0, entendido como a mudança para uma internet como plataforma, já prevê o uso de ferramentas

mais recentes que permitem interações maiores com outros humanos e uma maior colaboração entre eles.

Inserido no conceito de multiletrameto, está a noção de Letramento Digital. De acordo com Soares (2002, apud Buzato, 2009), Letramento Digital pode ser entendido como a utilização de telas eletrônicas sobre os quais os textos/imagens aparecem organizados na forma de janelas que se aninham ou se sobrepõem espacialmente, ou se sucedem temporalmente. Tal conceito é questionado e reformulado por Buzato, que salienta também o aspecto híbrido desse tipo de letramento. Segundo o pesquisador:

> (...) proponho uma concepção alternativa de letramentos digitais, não mais como tipos de letramentos contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meio e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (2009, p. 22).

Podemos dizer ainda que um dos aspectos das mídias tradicionais (bem como das agências tradicionais de letramentos) é justamente que elas operam com "a filtragem e distribuição dos recursos do capital simbólico", a partir dos interesses dados por um grupo de pessoas ao qual elas pertencem. É nesse sentido que Freire (1986, p. 144) diz que "(...) através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder". Isso pode ser visto no documentário "Levante sua voz"[3], de Pedro Ekman, em que fica claro que os veículos de comunicação em massa no Brasil pertencem a um pequeno grupo de famílias e atendem ao interesse de uma elite econômica e cultural. Signorini (2012, p. 289), mostra que nos letramentos hipermidiáticos "a lógica da abundância tornada fluída pela imediatez, associada à memória aumentada e distribuída, coloca em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos". Dessa forma, os leitores, dotados de maior agência, interatividade, colaboração e acesso a informações, têm mais possibilidades de fugir a uma lógica de manipulação da mídia e de dominação ideológica.

Vários autores ressaltam também a importância dos multiletramentos para o que é chamado de Letramento Crítico, aquele que aborda "textos e produtos das diferentes mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias" (Rojo, 2009, p. 120).

Dessa forma, ser um leitor crítico é mais do que ler e interpretar puramente, pressupõe também lidar com relações de poder, dominação, hegemonia, jogo de interesses, ideologias etc. Como ainda aponta Rojo (2009, p. 112), os letramentos críticos são aqueles em que os leitores são "capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido".

Signorini (2012) também ressalta a importância de um letramento que ela chama de multimidiático crítico:

> A principal dessas características nos parece ser a exploração sistemática da mediação tecnológica de base computacional como condição da apropriação crítica, ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e

[3] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgCX2ONf6BU>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

> não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. (p. 282).

Buzato (2009) também fala da necessidade de articulação entre o Letramento Digital e o Letramento Crítico. De acordo com o pesquisador, tal articulação pode acontecer a partir do que Bakhtin (1998) denomina de *exotopia*, "cada um de nós só pode se ver de maneira acabada por meio do olhar do outro" e *hibridismo intencional*, "um enunciado produzido por um artífice/estilista no qual duas linguagens/consciências são justapostas", ou seja, para ele, "os letramentos digitais serão tanto mais potencialmente críticos, quanto mais transculturais".

Por fim, mesmo que muitas pessoas estejam inseridas em um mundo digital e leiam bastante, a capacidade de leitura que elas ainda têm está distante do que se deveria esperar. Uma das maiores dificuldades da escola ainda tem sido formar alunos não só com fluência na leitura, mas também que sejam capazes de, como diz Rojo (2004), "ler na vida e na cidadania". A leitura vai muito além da decodificação de um texto escrito, ela compreende também sua análise dentro de um contexto sociocultural e ideológico, em que, notadamente, a construção do texto, suas escolhas gramaticais e lexicais não são ingênuas, nem neutras. As competências de leitura e escrita a serem desenvolvidas na escola devem, então, contemplar esses elementos.

Dentre os procedimentos e estratégias de leitura, Rojo (2004) destaca a decodificação, que é a transposição de grafemas em fonemas, a compreensão, que é a extração de informações do texto, e, por fim, a apreciação e a réplica, quando a leitura ultrapassa os níveis da decodificação e interpretação, fazendo com que o texto seja visto como "um conjunto e apreciações das pessoas e das coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles".

Uma proposta: referenciação textual e leitura crítica de jornais em mídia digital

Como foi apontado, a linguagem em seus processos de referenciação e categorização desempenham papel crucial na construção da realidade e do conhecimento que temos acerca das coisas. A partir de categorias utilizadas para designar os referentes do mundo, construímos, no processo de interação social, nossa percepção da realidade, nossa cultura e nosso conhecimento. Dessa forma, entender como os referentes são evocados dentro de um texto oral ou escrito é de grande importância para se perceber como a realidade e os diferentes centros de valor são construídos, a partir de enunciadores dotados de intenções e inseridos em uma situação de fala/escrita sócio-histórico-politicamente localizada.

Outro ponto importante mencionado foi o fato de que poucos são os leitores capazes de atingir os níveis de leitura mais avançados, como os denominados pela avaliação do PISA de níveis 4 e 5, que correspondem à capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva. Foram apontadas a importância de um letramento ideológico (cf. Street), revolucionário ou libertário e de multiletramentos e letramento digital de forma crítica.

Pensando nos gêneros textuais informativos ou opinativos, importantes na informação e formação de opinião dos leitores, que circulam por meio digitais, o que se apresenta como proposta é não apenas mostrar aos alunos, no processo de letramento, quais são os sites, blogs ou *fanpages* associados à grande mídia ou aos meios de comunicação que correspondem aos interesses de uma elite sócio-econômica e monopolizados por um pequeno grupo de famílias. Atualmente, a mídia alternativa ou também chamada de "mídia suja" vem desempenhando um papel extremamente importante em defender interesses e mostrar a realidade de forma distinta ao que seria feito pelas empresas midiáticas canônicas. Surgidas no Brasil inicialmente em meio impresso, como as revistas Carta Capital e Revista Forum, tais mídias conquistaram espaço e

vem ganhando cada vez mais força em meios digitais por meios de blogs e *fanpages* que abordam vários temas de ordem progressista como "Pragmatismo Político", "Brasil247", "Mídia Ninja" etc. Como aponta Buzato, o Letramento digital crítico só é possível por meio do "olhar do outro" e ao se justapor duas consciências distintas. É nesse sentido que se torna importante, no processo de letramento crítico, mostrar diferentes fontes de informação, com origens distintas e interesses distintos, caracterizados por diferentes linhas editoriais, de modo a contrapor e comparar as visões que são postas nesses textos midiáticos.

Além de se comparar textos midiáticos de linhas editoriais diferentes, é preciso também, no processo de leitura, observar qual é o ponto de vista mostrado e como esse ponto de vista é construído no interior do texto. É nesse sentido que o processo de referenciação e categorização são de grande importância por permitirem observação de itens lexicais (principalmente) que evocam perspectivações distintas.

Uma vez que alunos já conhecem gêneros textuais como notícia, reportagem, artigo de opinião, infográticos e tabelas, por exemplo, pode-se propor um recorte temático para que eles verifiquem nesses diferentes veículos de informação midiáticos como são construídos os elementos da realidade. Depois de apresentados os gêneros textuais, apresentadas as diferentes empresas, é estabelecido um recorte temático e, então, seriam selecionados textos para que pudessem ser lidos, compreendidos, analisados, discutidos e debatidos. A partir de então, seriam seguidos os procedimentos e estratégias de leitura propostos em Rojo (2004), que compreendem a decodificação, a compreensão, a apreciação e a réplica.

A exemplo disso, selecionamos o recorte temático "periferia" e verificamos notícias e artigos de opiniões em sites e blogs com linhas editoriais diferentes: Revista Veja, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Carta Capital, Revista Forum e Brasil 247. Estabelecemos as seguintes estratégias de leitura:

a. Decodificação e interpretação: o momento de um entendimento básico das notícias e artigos de opinião, identificando as informações explícitas e implícitas.
b. Apreciação e réplica: corresponde à análise dos textos como evento comunicativo, inserido em um contexto de produção, num dado momento histórico, com intenções comunicativas. Podem ser identificados os pontos de vistas argumentativos de cada texto (mesmo em se tratando de notícias/reportagens), observando sua produção dentro de cada empresa jornalística. Pode ser feito um levantamento de itens lexicais para que seja possível perceber como cada empresa concebe essa realidade social dentro de sua linha editorial.

A referenciação e categorização textual assumem papel importante já que permitem identificar quais são os elementos do texto que indicam a maneira como a realidade é construída discursivamente. A partir das notícias e artigos de opinião selecionados em cada empresa, podem-se identificar a "concepção de periferia" que cada jornal apresenta e quais elementos linguísticos nos textos apontam para essa "visão da realidade", como observado abaixo:

a. Para empresas como Folha de São Paulo, Veja e O Estado de São Paulo a periferia é marcadamente o lugar "da pobreza", "da miséria", "do tráfico", "do roubo", "local onde a polícia deve prender e punir".
b. Para empresas como Carta Capital, Revista Forum e Brasil 247, a periferia é marcadamente o lugar de "segregação", de "exclusão social", de "manifestações culturais" e onde as ações da polícia são "violentas".

Isso fica claro nos exemplos abaixo, em que aparecem alguns fragmentos de cada concepção sobre a periferia e do título do texto e jornal em que foram retirados:

a. Periferia como "favela", lugar da "miséria" e da "pobreza":

"Alta de roubos que atinge a cidade de São Paulo afeta mais os **bairros pobres** que os bairros ricos" (Notícia: Roubos crescem mais na periferia do que nos bairros ricos/Folha de São Paulo)

b. Periferia como lugar da "violência", do "crime" e do "tráfico":

"O **criminoso** mais procurado do Estado (...) foi preso na manhã de hoje, na casa dele, na **favela** Vila Vintém...". (Notícia: Polícia do Rio prende chefe de organização criminosa/Estadão)

"Na **periferia**, moradores estão mudando a rotina para fugir dos **assaltos**". (Notícia: Roubos crescem mais na periferia do que nos bairros ricos/Folha de São Paulo).

c. Função da polícia: punir e prender criminosos:

"Não podemos falar 'por que a PM está matando?'. A **PM está trabalhando**. A **criminalidade** está mais **violenta**." (Notícia: Mortos por PMs em serviço sobem em SP; secretário culpa criminoso violento/Folha de São Paulo)

"O **criminoso** mais procurado do Estado (...) **foi preso** na manhã de hoje**,** na casa dele, **na favela** Vila Vintém...". (Notícia: Polícia do Rio prende chefe de organização criminosa/Estadão)

d. Periferia como "comunidade":

"eles estão acostumados com os gritos dos policiais invadindo as ruas das **comunidades**" (Artigo de opinião: Os gritos da periferia/Brasil 247)

e. Periferia como lugar de "exclusão social", de "excluídos", de "segregação":

"(...) jovens **trabalhadores de baixa renda**" / "jovem é **arrimo** de família". (Notícia: Periferias urbanas abrigam 29% da população do Brasil/Brasil 247).

"(...) veto a rolezinhos consagra o **apartheid brasileiro**". (Notícia: PM a jovens da periferia: "vou arrebentar vocês"/Brasil 247).

f. Periferia como espaço de cultura, de manifestações artísticas e de atores culturais:

"Por conta da contínua **efervescência da cultura periférica**, diversos grupos que atuam com linguagens artísticas...". (Notícia: Para periferia, ocupar o espaço público significa enfraquecer a cultura do medo/Carta Capital).

"(...) por meio do funk conseguem dialogar com grande parte das mulheres negras que vivem em periferia, fazendo dessas **mulheres protagonistas de suas histórias**...". (Funk como instrumento da luta contra o racismo/Brasil 247).

g. Ação da polícia: violenta e racista:

"(...) a PM **ataca sem dó**, revelando sua **vocação pela violência**". (Notícia: Fenômeno do rolezinho, o *occupy* da periferia/Brasil 247).

"(...) eles estão acostumados com os gritos dos **policiais invadindo** as ruas das comunidades" (Notícia: Os gritos da periferia/Brasil 247).

Conclusão

Como vimos até aqui, a construção da realidade se faz pela linguagem, por meio da referenciação e categorização, processos de textualização do mundo. Também o conhecimento que temos do mundo é aprendido por intermédio da linguagem. Assim, é de grande importância entender como certos processos de construção textual podem apontar uma perspectiva ou não outra do mundo, uma visão de mundo e centro de valor e não outro.

Pensando no ensino de leitura e escrita e na importância da escola como uma das mais influentes agências de letramento, enfatizamos a importância de se ensinar um Letramento Crítico, entrecruzando-o com novas formas de leitura/escrita e interação social: o mundo digital, da Web 2.0. Tem-se, assim, a necessidade de um letramento digital que seja crítico, sobretudo no que diz respeito à leitura multimodal e de textos de caráter informativo e opinativo, responsáveis pela formação da opinião dos leitores.

Atividades de letramento ainda são desafios nas práticas em sala de aula. Muitas vezes o ensino da leitura não se compromete com uma análise mais aprofundada de textos, especialmente os do cotidiano, como o são os textos informativos e opinativos (caráter jornalístico), com destaque aos meios digitais. Uma das tarefas mais difíceis da escola talvez seja não somente ensinar os alunos a lerem, como decodificação e interpretação, mas ensiná-los a enxergar os textos de forma global, inseridos em uma situação sociocultural interativa de comunicação, providos de intencionalidades e interesses em sua produção.

O ensino de gêneros jornalísticos midiáticos é também extremamente importante nas escolas, uma vez que podem estar presentes no cotidiano dos alunos, mas principalmente porque são gêneros que estão diretamente relacionados à formação de opinião, à apresentação de uma realidade, constituindo-se, assim, numa forma de "controle das mentes". Uma leitura crítica dos textos jornalísticos permite ao leitor identificar os reais interesses de cada texto ou empresa, tornando-os leitores para o mundo e para a cidadania, leitores que não são ingênuos e que são capazes de notar eventuais interesses em manipular ou distorcer a realidade.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHELER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A. ; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (Ed.). **Du sintagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, p. 227-271, 1995.

BAGNO, M. **Ensino de Língua Portuguesa é um fracasso**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33582/ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso/>. Acesso em: 09.04.2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Houser ou A fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BUZATO, M. Letramento e inclusão: do Estado-nação à era das TIC. DELTA **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, R.; RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, M. A. F. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008a.

_____. Rotulação: uma estratégia textual de construção de sentido. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b.

_____. Referenciação. In: KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49 n. 2, p. 455-479, Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

MONDADA, L.; DUBOIS. D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CUILLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, E. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? Niterói, **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Letras e cognição n° 41, p. 93-113, 2010.

MORATO, E. M. & BENTES, A. C. Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 55 (1), p. 125-137, jan./jun. 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. Letramentos digitais – a leitura como réplica. Campinas: **Trab. Ling. Aplicada**, n. 46, jan.-jun. 2007.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto: 2011.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TOMASELLO, M. **As Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti[1]
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira[2]

O objetivo deste artigo é relatar o percurso metodológico de uma proposta de letramento literário implantada em uma turma de um curso de Pedagogia, na disciplina que trata de literatura infantil, com o intuito de minimizar o déficit de leitura dos acadêmicos, os quais pouco conhecem das obras com que deveriam desenvolver atividades voltadas para o incentivo e o gosto pela leitura, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Levamos em consideração, entre outros, os estudos de Cosson (2012; 2014), para quem o letramento literário possui uma configuração especial, podendo ser descrito como um processo de letramento que se faz via textos literários, compreendendo não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio, como também os pressupostos de Dalvi (2013), a qual apresenta eixos considerados fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura, e de Rouxel (2013), cuja propositura ressalta que os métodos e a finalidade do ensino da literatura estão intrinsicamente ligados.

No sentido de propiciar a interação entre leitura e escrita, sugerimos a adoção de *diários de leitura*, em que são registrados, de forma simples e despretensiosa, os caminhos percorridos por entre os livros disponibilizados, escolhidos e lidos. Os resultados obtidos foram bastante positivos, por possibilitar, aos envolvidos, uma maneira de resgatar o direito, antes negado, em algum momento da vida escolar de muitos deles, de ler e de se encantar pela literatura infantil.

O perfil leitor dos estudantes de Pedagogia abordados

Mesmo na universidade, em cursos de Pedagogia, deparamo-nos com alunos que apresentam inúmeras dificuldades em relação à leitura. Sendo a maioria deles oriundos de famílias cujos pais são analfabetos ou tiveram poucas chances de frequentar a escola, são, muitas vezes, os primeiros da família a frequentar um curso universitário. Não tiveram, assim, exemplos, em casa, de uma prática leitora. Chegam ao ensino superior tendo lido muito pouco, apresentando, em sua maioria, verdadeira aversão pela leitura, principalmente a de textos literários.

Como o coloca Chartier (2016, p. 27), aquele que tem dificuldades para ler com dez anos, será, certamente, um analfabeto funcional, incapaz de "destrinçar" o escrito para fazer seu trabalho escolar, como também será incapaz de acompanhar "um protocolo de tarefas a ser executadas ou preencher um formulário de candidatura de emprego".

Afora essas questões, vale ressaltar que a vida contemporânea não induz à leitura, pelo menos em se tratando da leitura literária. Com internet, TV, redes sociais e o celular, há outro tipo de comunicação, que precisa, também, ser decifrada, entendida, contextualizada, mas que afasta as pessoas do livro tradicional.

A indicação farta de leitura acadêmica não é suficiente para suprir as lacunas deixadas, nesses jovens, por processos de ensino e de aprendizagem deficientes, oferecidos por uma escola que quase sempre não consegue ensinar o básico, que é ler e escrever, adequadamente,

[1] Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Paraíba. Brasil. *E-mail:* marineumaoliveira@gmail.com.
[2] Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Paraíba. Brasil. *E-mail:* claurenia@gmail.com.

imagine possibilitar acesso a um patrimônio literário capaz de formar leitores proficientes, críticos e, principalmente, sensíveis à cultura que o cerca.

Para confirmar essas proposições, fiz uma enquete com alguns dos alunos da turma do curso de Pedagogia, escolhida para o desenvolvimento desse experimento. Os resultados foram desanimadores.

Dentre os questionamentos, perguntei se gostavam de ler, para o que quase a metade deles (46%) respondeu "não". Questionei também sobre o que mais liam, com exceção de textos acadêmicos, e 34% deles disseram que liam mensagens no celular; 29%, *posts* na internet; 17%, revistas, em geral; 8%, jornais; 4%, quadrinhos; e apenas 8%, o que consideravam como sendo literatura. Sobre a quantidade de livros que leem, em média, por ano, 67% responderam que liam de um a três livros. Depois percebi que não coloquei a opção "nenhum". Certamente, alguns ainda mudariam para essa alternativa.

Uma indagação que achei pertinente fazer, no sentido de dar suporte a minha proposta de letramento literário, foi sobre como os livros a serem lidos eram escolhidos por eles, para o que responderam: 59%, por indicação de professores; 17%, por influência de amigos; 8%, através da lista dos mais vendidos; 8%, por publicidade; e 8%, por pais e/ou responsáveis.

Desse breve levantamento, podemos concluir que ler não está entre as atividades prazerosas dos estudantes, até porque a maioria não gosta dessa tarefa, mesmo estando no ensino superior e num curso que vai, necessariamente, trabalhar com leitura. E quando leem, não é a literatura que faz parte do repertório deles, mas sim, muito mais as mensagens de celular e as postagens nas redes sociais.

Chamou-me a atenção, no entanto, a importância dada à opinião e às indicações dos professores sobre o material de leitura, o que comprova o papel relevante que podem representar na vida dos seus alunos, influenciando e conseguindo, quem sabe, mudar esse panorama.

Como o defende Cosson (2012, p. 35), é possível fazer alguém crescer como leitor, se for desafiado por leituras progressivamente mais complexas. Dessa forma, é papel do professor, também, partir daquilo que o aluno já conhece para o que desconhece, "a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura".

Para Rouxel (2013, p. 29), o professor é o sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto, mas é também "um profissional que deve vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula".

Leitura literária: a que será que se destina?

Cândido (1995), em uma de suas célebres incursões acerca da finalidade e da relevância da literatura, diz que ela é capaz de desenvolver em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Cosson (2012), por sua vez, defende que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Como bem o sinaliza Rouxel (2013, p. 32), é "pela leitura sensível da literatura que o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade".

A linguagem literária se distingue das demais formas de expressão pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, fazendo-o se deter para ler e escutar a mensagem que lhe é dirigida. Quanto mais ela se caracterizar pela novidade, pela surpresa, pela subversão, pelo rompimento de normas estabelecidas, mais ela comunicará e mais constituirá sentidos novos.

Sendo assim, por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas artísticas e

intensamente humanas, a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Dessa forma, como o defende Dalvi (2013), é necessário promover eventos de leitura literária, familiarizar os leitores em formação com vários gêneros, suportes e modos de apresentação do texto. A autora ressalta, ainda, que é preciso tornar o texto literário acessível, como também inserir os estudantes em circuitos mais amplos. Segundo ela, o maior desafio a ser vencido é o de fazer da leitura literária uma sedução, um prazer, uma conquista, um hábito.

Para o trabalho com a literatura na escola, alguns pontos precisam ser ponderados. Em primeiro lugar, há de se considerar, de acordo com Rouxel (2013), que literatura ensinar, a partir de que concepção desta, com que métodos e a partir de quais objetivos, tomando o aluno como um sujeito leitor, no âmbito da classe constituída em comunidade interpretativa, e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma responsabilidade maior, como mediador dessa interação.

Em segundo lugar, é de suma importância a seleção dos livros a serem lidos. Cosson (2012, p. 35) coloca que "o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas em sua atualidade". Uma obra atual é a que tem significado para o leitor, no tempo dele, independentemente da época da sua escrita ou publicação. Para Rouxel (2013), é importante propor obras das quais os leitores possam extrair um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.

Sobre essa questão, Dalvi (2013) orienta que cada livro escolhido, além de ter vocabulário e sintaxe acessíveis ao público-alvo, deve ser adequado à maturidade leitora, como também ser levado em consideração como projeto gráfico (acabamento, capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações, etc.).

Em terceiro lugar, a atividade de leitura em sala de aula é, conforme Rouxel (2013, p. 28), em geral, frustrante, quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, "a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos com o texto". Por isso, "a prática de leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura".

Do plano de ação desenvolvido

Após a aplicação da enquete e da posterior reflexão sobre o resultado obtido, parti para a elaboração e a aplicação de um plano de ação, objetivando amenizar os efeitos de tão pouca leitura desenvolvida pelos alunos de um curso voltado para o ensino de crianças, nas séries iniciais, como já o foi dito no início deste texto.

A parte fixa do planejamento usual da disciplina constava de uma ementa voltada para a literatura Infantil como coadjuvante no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas, o conhecimento e o estudo de vários gêneros literários, a leitura e a produção de textos infantis na escola, a poesia e a prosa, entre outros. No entanto, teorizar sobre a importância da leitura, suas concepções e possibilidades de reflexão era pouco e não muito produtivo. Dizer o que e como se deve desenvolver uma prática não é a mesma coisa que fazê-la, testá-la, coloca-la à prova.

Metodologias desenvolvidas por Solé (1998), como as estratégias de leitura; Dalvi (2013), com os eixos fundamentais no processamento de leitura; e Cosson (2012; 2014), com o uso da sequência básica para o letramento literário e o desenvolvimento de círculos de leitura, foram experimentadas. Também levei em consideração os procedimentos de leitura da Prova Brasil, referentes ao ensino de língua portuguesa. A ideia era trabalhar a teoria em consonância com a prática.

Assim, desenvolvemos o projeto, focando em atividades a serem otimizadas, tanto em sala de aula, quanto fora do ambiente escolar. Num primeiro momento, reuni um pequeno acervo (livros infantis dos mais diversos gêneros e graus de complexidade), com cerca de trinta exemplares, dos mais variados autores, sendo aqueles mais conhecidos e sobre os quais encontrei resenhas e análises positivas. Dentre eles, cito aqui os seguintes: *Uma professora muito maluquinha* (1995), de Ziraldo; *Felpo Filva* (2006), de Eva Furnari; *A casa sonolenta* (1984), Audrey Wood; *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles; *A arca de Noé* (1980), de Vinícius de Moraes; *Emília no país da gramática* (1934), de Monteiro Lobato; e *Breve história de um pequeno amor* (2013), de Marina Colasanti.

As atividades em sala de aula sempre partiam da leitura coletiva de um livro, acompanhada do desenvolvimento de uma estratégia diferente, a cada semana. Assim, na primeira semana, foi apresentada *a sequência básica*, de Cosson (2012), para o trabalho com o livro daquele espaço de tempo. Na segunda semana, trabalhamos com os procedimentos de leitura da Prova Brasil; Na terceira semana, usamos as sugestões de Dalvi (2103); Na quarta semana, conhecemos as estratégias de leitura de Solé (1998); e na quinta, formatamos um círculo de leitura, baseado na proposta de Cosson (2014).

Concomitantemente às etapas desenvolvidas em sala de aula, uma atividade foi planejada para que os alunos ousassem pensar a partir de si mesmos e fizessem emergir sua subjetividade, buscando aprender a escutar a si próprios, como a aqui proposta, que se desenvolveu a partir da adoção de um diário de leitura, no qual eram feitos registros (dados do livro; perfil do autor; resumo do enredo; impressões sobre o livro), a partir do que foi lido durante a semana. No final de cada mês, organizamos o que chamamos de *roda de conversa*, para que os alunos trocassem experiências, apresentando trechos do diário de leitura, que julgassem mais significativos.

Todo o processo, ao final do período letivo, foi avaliado por todo o grupo. O objetivo dessa avaliação foi promover a aprendizagem pela troca de impressões, e, principalmente, a aproximação e o respeito, a partir de critérios claros e enunciáveis, antes definidos, como também avaliar a partir do diálogo. As questões ou atividades propostas foram sempre contextualizadas, num horizonte de expectativa ampla, contemplando distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário.

Considerações finais

Um dos maiores problemas da leitura literária talvez não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração.

O professor, como o defende Rouxel (2013), é o sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto e também precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto pode se elaborada na sala. É ele que guia a atenção para o texto e faz com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis e satisfatórias.

É lugar-comum a máxima de que literatura não se ensina; se lê, se vive, entretanto, para Rezende (2013), uma das respostas possíveis às questões que possam ser suscitadas – em consonância com os demais autores aqui citados – reside num deslocamento considerável: ir do ensino de literatura para o de leitura literária.

O que considero como o maior ganho desse projeto foi a possibilidade de ler com os meus alunos, incentivando-os, tirando-lhes as dúvidas e percebendo o encantamento que aos poucos foi tomando conta deles. Pedagogicamente, posso dizer que aprenderam muito sobre os gêneros

textuais, sobre a poética dos textos e sobre o funcionamento dos discursos, num processo de descoberta só possível de ser vivida no âmbito da leitura literária.

Referências

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, A. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura. In: ROSING, T.; ZILBERMAN, R. **Leitura**: história e ensino. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PELOS PÉS DA DANÇARINA: POR UMA EDUCAÇÃO DO IMPOSSÍVEL INSCRITA NO CORPO A DANÇAR

Julia Terra Denis Collaço[1]

Peço a gentileza, caro leitor, de deslizar seus olhares por essa paisagem em movimento: um corpo que se põe a dançar. Mas não busques nada nessa paisagem, que teu olhar apenas acompanhe esse corpo.

Paisagem

Dança, dançarina, gira sobre os seus pés no palco-carrossel dos saberes, cria novos espaços! Sobre o chão, seu corpo desliza de um lado a outro, são incontáveis gestos dançados numa flexibilidade traçada. Visceral, ela apresenta-se num jogo de pernas e mãos, braços que ora ondulam, ora estendem-se num mesmo gesto, corpo posto em diferentes contorções. Há no corpo sempre uma nova perspectiva, vê o que não havia enxergado antes, vê de outro ângulo, novos prolongamentos. Ela é, assim, a potência da própria vida. Ela apenas é aquilo o que provoca, puros deslocamentos... Se há qualquer verdade que transita nesse corpo, ela é a perfeita imagem do que somos, transitoriedade... Por vezes, ela inquieta as certezas, estremece a razão, lança-se às contradições. Ainda no chão, a dançarina desfaz-se em inúmeros gestos, já não é (a) dançarina, faz-se e desfaz-se como o próprio tempo, e, num pequeno instante, tornar-se grande, seu corpo transpõe o céu da gravidade, resistindo a todas as doutrinas que por tempos culminaram na sua deterioração. O corpo é ali a última centelha de esperança, o próprio salto experimentado sob todos os possíveis riscos, o principal deles: não saber ao certo aonde chegar e como chegar. Nesse instante de voo, o corpo ensaia inúmeras mudanças de direções. E se põe o corpo da dançarina a girar é porque ela lê o mundo sob a condição do giro aceitando os possíveis riscos desse instante. Ela é a própria vida cuja busca se projeta para giro, girar como quem se põe no devir, girar fazendo de si mesmo uma oscilação, girar como quem ultrapassa as fronteiras do contorno, girar seduzido pelas paisagens flutuantes produzidas nesse ato, girar anunciando um fazer a si mesmo, girar: ato que põe em evidência a própria experiência de ler e dançar.

Nesse texto proponho uma leitura de tal paisagem em movimento, adentrar nesse espaço do que pode o corpo dançante conversar com a Educação. É nos porões, nos recônditos da experiência educacional, no silêncio dos discursos que paira a dança. E se a dança vem implorando o movimento é porque brota dela um saber flexível, sem destino, portanto, trata-se de um saber sem querer saber. É assim que ela se desloca... Dança que, portanto, longe de ser anunciada: "o que se é", mostrando-se o próprio acontecimento: "o que faz". Sendo assim, o aprender está muito mais numa relação de encontro, de agenciamentos, ou seja, num movimento de pensamento para fora de si. A dança se aparece como força alegórica para ser a expressão do pensamento, talvez seja ela a imagem de uma liberdade tanto aspirada pela Educação, uma dança capaz de deslocar-se e de produzir jogos de articulações estabelecidos pelo potencial do movimento, uma liberdade que deseja a linha de fuga ou o movimento de encontrar saídas. É nesse contexto que apontamos nesse texto o entrelace entre dança e Educação. O corpo entra como escopo de certas discussões: como fazer uma leitura do corpo que dança? Se Nietzsche já entoava a presença de um corpo como verdadeira obra de arte, é o corpo que dança... Assim, o que propomos, também nesse texto, é um diálogo a partir de Roland Barthes numa leitura do corpo a dançar, sob o atravessar da potência do movimento, sobretudo, buscando pensar como pode a Educação também ser dançada.

[1] UFSC. *E-mail:* liberdadeju@gmail.com.

"É com o corpo, certamente que se lê" (BARTHES, 2004, p. 33): A dançarina gira sobre os seus pés no palco, com o desejo de ser apenas atravessada pela vida. Ela experiencia o corpo. Intimamente, ela sabe dos sabores e da experiência dos movimentos apreciados pelo contato com o espaço e com o tempo, é o corpo nas projeções do impossível. Se ela salta, não é mais que o desejo de ultrapassar a si mesmo. Gira o corpo das inúmeras linguagens, vibrando dizeres, palavras e movimentos...

Há também no corpo dançado o desejo pelo desvio, o movimento anunciando os rastros, as margens sempre borradas, outra possibilidade, pois é nas margens que é possível fazer surgir a vida. É o corpo tornado o próprio deslocamento (BARTHES, 2007).

"Doutrina sobre a leitura, não tenho" (BARTHES, 2004, p. 30): Corpo lançado de si, aquele desviado das referências estruturadas – as referências aparecem à margem do visível, irrompendo os modelos preconcebidos, as referências se revelam não como uma legitimidade, mas como uma possibilidade de interrogar-se, desestabilizar e deslocar; ler o corpo que dança é impelir-se a um lugar inesperado, é o corpo agente de abertura.

Não há posição fixa, há apenas fluxos, passagens e é bem esse movimento que pratica o corpo a cada instante. O corpo é esse deus-pensamento, "[...] que torce tudo quanto é direito e faz tremer tudo quanto é fixo" (NIETZSCHE, 2008, p. 119). O que há, então, é uma dança voltada para o que se passa no próprio homem. Não há um estado fixo qualquer, não há algo inteiramente saciado, o que há é a própria existência posta nos fluxos das estações. Laban entoava não se interessar pelo que o homem em movimento fazia, mas o que ele era em movimento. O que vale do movimento, portanto, são as opções mais profundas, enraizadas (LOUPPE, 2012). O que se aprecia no movimento é a sua própria capacidade de mobilização.

"O leitor é aquela personagem que está no palco" (BARTHES, 2004, p. 40): É esse palco que acolhe a experiência dançarina do movimento, que consente a experiência do deslocamento, nos inúmeros giros cambaleantes. É o corpo que anuncia um saber navegante; é ele capaz de misturar-se nos espaços, dessa maneira tanto é modificado como é capaz de produzir novos espaços.

> Não há ninguém além de mim neste palco. Sinto-me num mundo imaginário. Esqueço todo o saber e meu pensamento soa vertical. Este lugar vazio tem um gosto leve. O calor exala do chão como se a plateia estivesse presente. Fecho os olhos enquanto giro. Giro, giro, giro. Giro cambaleante em torno de mim. E o palco se abre no sol de outras paragens (MUNHOZ, 2009, p. 35 [43]).

E se o palco é o lugar do vazio, é porque nele presume-se a potência do acontecer, palco como espaço possível de acolher um corpo em reinvenção. É o vazio que convida o bailarino a encontrar brechas, e se o corpo encontra-se próximo ao vazio é porque habita nele a ausência, o silêncio de onde tudo pode surgir, vê-se assim um vazio como potência para o acontecer, indispensável num processo de composição.

E se dança a dançarina é porque percorrem o palco sem fronteiras e "reina como fiel soberano sobre um mundo que lhe pertence" (BENJAMIN, 2002, p. 106). Gira, sendo a cada instante dissolvida pelos desejos que se atravessam. E descobre a dançarina que reencontra a si mesma quando é dissolvida no mundo. Gira, gira e no eterno retorno descobre que o tesouro da vida é a diferença, o outro do outro.

Na dança, o corpo seduzido pelo desvio tem seus passos entregues a uma composição marcada, agora não mais no desejo de uma destinação prévia, mas pelo jogo permanente da abertura a novos arranjos, esvaziar para abrir espaços para que todos os eventos possam acontecer (GIL, 1999). Um vazio que permite abdicarmos de um demasiado-pleno *a priori*, assim, ao contrário de estarmos "prontos a nos imaginar destinados àquilo que buscamos" (BLANCHOT, 2010, p. 64), é deixar a sede das decisões esvaziar-se e apostar no jogo do

imprevisível. O que há no corpo que se lança ao jogo da improvisação? Um rastro do "entre", um espaço de (trans)formação.

Há na dança essa abertura para as experiências, a dança no exercício do movimento prismático, de sempre ler sob um novo ângulo. Desejo, rastro, propulsão lançados num encantado salto. É o corpo que, ao girar no palco, encontra novos espaços e se dissolve constantemente nos giros ainda por dar.

*"**O leitor [...] produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas. Ele é essa travessia"*** (BARTHES, 2004, p. 41): O corpo a dançar escapa a qualquer apreensão da linguagem, sinaliza para um corpo viajante, buscando sempre uma certa linha de fuga, o corpo que não cessa de ser reinventado; dessa forma, a dança transpõe as margens serpenteando um caminho de composição entre a experiência e o rastro (TIBURI E ROCHA, 2012). É a dançarina o próprio experimento, assim, nada é dado como conhecimento senão o que é posto na própria travessia dele. O corpo a dançar entra no conhecimento como uma simples contaminação.

E se o palco se abre no sol de outras paragens é porque acolhe um corpo em estado de passagem, capaz de sempre desembocar em infinitas paisagens, é o palco um espaço que se transforma na geografia das paisagens dos corpos. Tal espaço, atado na experiência do bailarino, é inchado, esvaziado e desgastado, e é assim que existe e dança entre os corpos. Ao mesmo tempo que o corpo é o agente do seu próprio espaço, o espaço também é uma força constituinte, move-se em nós, espaço que toma o bailarino, trata-se de um espaço vivo e dinâmico, "o espaço nunca é dado: trabalhamos com ele a cada instante, tal como ele nos trabalha" (LOUPPE, 2012, p. 190). Trata-se aqui de um movimento do espaço nos corpos.

Corpo e espaço... Um compõe-se com o outro, a pequena dançarina faz corpo, como pequeno fragmento do espaço. Ela move e remove seu corpo, sendo apenas corpo-passagem. A dançarina bem sabe que habita lugares sem lugar e lugares mais profundos. Ela tem seu corpo aberto ao mundo e é bem por isso que o espaço que a constitui está incorporado à experiência que é tecida. E se dança num corpo que se faz visível, enreda nele também uma invisibilidade. Ela se faz "corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico" (FOUCAULT, 2013, p. 10). Há, assim, uma dança que se constitui em relação com as forças invisíveis. Ela clama também por lugares que não têm lugar, corpo-passagem que agora habita outra paisagem, o espaço do outro, outros lugares... Espaço topológico dinâmico, multidimensional, espaço plural, espaço flutuante. E se a dançarina aparece implorando o pensamento do fora é porque é possível, por ele, traçar diagramas, o corpo a experimentar os movimentos possíveis, o fora como aquilo que não está visível, mas aparece como campo de possibilidades. O próprio pensamento do fora se faz corpo no porvir, fora que se afirma como potência, como infinito: outra dança.

Espaço e tempo agora se inscrevem no corpo dançante, constituído pelo movimento da experiência, ou seja, ambos não são previamente dados, mas se constituem pelas relações estabelecidas, pelas experiências. É pelo acontecimento que pode a dança fundar o espaço; é o espaço do corpo dado como circunstância, a dançarina que tece encontros transformando as composições em paisagens, compor posições no espaço, pensamentos em estado de composições-paisagens, frestas que vazam e se constituem em outras paisagens. "Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligados a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo" (FOUCAULT, 2013, p. 14). Dançar acenando as heterotopias do corpo, dançar acenando também aos contraespaços existentes...

E se surgem também novas paisagens é porque o próprio olhar, a própria leitura é modificada, metamorfose de si, ou seja, é pela abertura que é possível produzir a si mesmo. Se há nesse corpo um entrelace com a leitura, é porque faz surgir a liberdade em movimento, é

porque se abandona à magia do desvio: "saboreio terras desconhecidas. Invento cartografias. Invado um continente. Violo. [...] fora dos mapas transito" (MUNHOZ, 2009, p. 48).

E se a dança acena para as heterotopias do corpo, também emerge dela a capacidade de inventar o cotidiano, o corpo apoderado de forças.

Movimentos, a própria concepção do espaço implora o outro, é o corpo no atravessamento do mundo, encadeado pelas intensidades entre corpos, corpos em contágio, explosões de trocas num coletivo. Criam, assim, através das rupturas que são estabelecidas, deslocamentos da dança que, agora, deixa de ser prefixada, com tempo e espaço definidos. Corpos dilatados dançam, então, abrindo espaços e se constituindo nele – "[...] como se sua textura se tivesse tornado espaço. O espaço do corpo é o corpo tornado espaço" (GIL, 2001, p. 19), já não se separam mais dançarino e espaço. Dançam sendo corpos porosos, espaços em trânsitos, dançam acenando para uma dança capaz de acolher o que é dissidente, acenam à heterogenia. Talvez, esteja aqui a contribuição da dança: deslizar com seus pés e produzir outros espaços de existência, ser atravessada pelo desconhecido e produzir novos espaços que assegurem essa diferença, outras danças.

E se, em algum momento, a dança se singulariza é porque se abriu para o pensamento do fora. Transitam, assim, outras danças na dança. É assim que a potência da dança se faz, a linguagem que escapa ao modo de ser do discurso, dança no espaço neutro (não marcado). Corpos que atravessam o estrangeiro, o outro – aquele que me ultrapassa. Bailam, assim, desfrutando do desejo pelo outro, o impossível que se afirma. Dança o corpo nos contágios, desterritorializa-se, constitui-se na diferença, reterritorializam-se outros de si.

Portanto, se há algo que a dança pode afirmar é a enunciação de um coletivo de desejos e perspectivas numa lógica da afirmação, desejos que atravessam os corpos e afirmam um coletivo.

Heterotopias do corpo, mas também heterocronia, um tempo que se rompe, não mais um tempo medido, cíclico, mas uma cesura do tempo, outros tempos possíveis no corpo dançante. Pensamento, espaço e tempo em composição contínua, dança a dançarina forjando o lugar e procurando fazer nascer o seu próprio espaço.

O palco que se tece sinaliza para um corpo que se lança para a potência do inatingível, é assim que "o palco se abre no sol de outras paragens. Os corpos falam uma outra língua" (MUNHOZ, 2009, p. 19). Um corpo também a se lançar ao incorpóreo.

Que corpo será possível a partir disso?

Um corpo capaz de fazer ensaio de si mesmo...

> Então eu danço [...]. Na resistência do solo, na maleabilidade do espaço, escuto o sopro de uma sinfonia. Então eu danço! *Nasço de dentro da minha dança*. *E no meio dela me diluo. No refluxo do indizível meus passos devêm signos flutuantes. Faço ensaio de mim*. (MUNHOZ, 2009, p. 33, grifo meu)

Ensaio... Dançar fazendo um ensaio de si. Trata-se de embarcar na deriva da dança, é como se houvesse ali o desejo pelo não saber, é deixar-se fluir pelas possíveis escolhas. Esse lugar das escolhas é um exercício da autonomia presente na dança, uma autonomia que constantemente se refaz, uma autonomia cujo movimento é o da transformação.

Corpo que dança é aquele reinventado permanentemente sob o caos da incerteza em ato, colocando-se sob qualquer risco, ultrapassando a ordem definível dos conceitos. Dançarina: "Sob o signo de poema, ela chega. Vibrante, movente, incandescente. Sob o signo da dança, ela chega. Incerto, fugaz, evanescente. E na duração se fazem ato" (MUNHOZ, 2009, p. 66).

E se a dança acolhe as travessias de cada um, ela concede as inúmeras possibilidade de leitura, buscando atentar para os inúmeros caminhos de interpretações, é a leitura das inúmeras

vozes existentes, fazer surgir outras perspectivas, leituras plurais da realidade. É assim que acolhe as muitas linguagens possíveis (BARTHES, 2004).

Leitura do corpo a dançar: o acontecimento. A linguagem da dança convoca assim o incorporal, uma condição de existência que assume para si a efemeridade dos espaços, uma suspensão do tempo, e quando esse incorporal desfruta um lugar do expressivo, ele torna-se acontecimento. Dança que solicita o não-visto, o não-dito e o não-vivido. E se o acontecimento acontece na dança é porque há nela uma passagem entre os corpos, um acontecimento que é expresso nesse "entre" corpos – algo sempre a escapar. O corpo dançante é expressão de um enunciado: proclama, assim, a diferença ao invés de desejar uma identidade fixa, um acontecimento que é esvaziado da representação. É acontecimento quando o corpo dançante proclama uma multiplicidade, conservando o que há de potência própria, inscrevendo novas relações e diferentes contágios.

Os acontecimentos aspiram e se realizam no dançarino, dança ele num presente que não cessa de se dividir em um passado-futuro ilimitado, assim, não há outro presente que não seja o instante móvel. O acontecimento não é o que acontece, mas o que nos acontece, ou seja, um acontecimento que efetua uma condição de mudança. A dança, então, é aquilo que me dança. No palco, essas transformações são percebidas no acontecimento: o dançarino não cessa e não acaba de morrer, e "nada sobe à superfície sem mudar sua natureza" (DELEUZE, 2011, p. 170). Assim, o acontecimento efetuado no dançarino revoluciona os mundos e jamais pode ser efetuado sem ruína. Ele surge através das misturas dos corpos, das ações e paixões por ele atravessadas, o acontecimento pertence à linguagem e a torna possível.

O outro na dança... ele não é unido senão pela divergência, uma espécie de distância positiva pela diferença, é o que defende Nietzsche quando alude à divergência que já deixa de ser um princípio de exclusão e de separação. E se há comunicação com o outro, isso só ocorre pelo caráter afirmativo das disjunções. Não há no corpo dançado um desejo pela identidade dos contrários, o que está posto é o deslocamento da perspectiva, vê-se o corpo dançante em suma potência de afirmar as disjunções. Assim, mesmo que os acontecimentos sejam contrários, há uma compatibilidade entre eles, há um "entre": "O acontecimento só *eventum tantum* para todos os contrários, que comunica consigo por sua própria distância, ressoando através de todas disjunções" (DELEUZE, 2011, p. 182).

A aparição de novas ideias é o resultado da passagem de uns aos outros, o dançarino e seu pensamento postos sob efeito de outrem, um estranho desvio. Há, no corpo do dançarino, o esboço de um enfrentamento entre o sabido e o não-sabido, relativizar o não-sabido e o não-percebido é introduzir esses signos no percebido, compreendendo que há algo que escapa e que pode ser capturado pela percepção de outrem, ele é, portanto, uma estrutura do campo perceptivo. Trata-se de um saber que circula as margens e que só existe pela presença de outrem. O outro jamais representa um tribunal da realidade, ou seja, não há possibilidade de erros. Há, pela presença do outro, a expressão de um mundo possível que proclama sua realidade – um atual que existe perfeitamente no mundo – a dança, assim, povoa o mundo das possibilidades, vê-se nela os mundos possíveis de serem envolvidos: "não desejo em outrem senão os mundos possíveis que exprime" (DELEUZE, 2011, p. 327). Nessa passagem de uns aos outros, o dançarino é tornado passado, a consciência é tornada um "eu era". Sem a presença do outro, o mundo torna-se puro combate, as coisas tornam-se ameaçadoras. O outrem, portanto, assegura-me as transições de mundos e "eu não desejo nada que não seja visto, pensado, possuído por um outrem" (Ibid., p. 315).

O acontecimento sinalizado na dança é aquele que toma como potência a diferença e a sua própria condição fugidia. O corpo que dança é tornado poesia quando há uma procura por um corpo em devir, ou seja, quando consente a mutação das suas texturas, acolhendo os múltiplos corpos que circulam e se encontram num instante gestual: "a dança explora uma

multiplicidade de corpos. Cada um contendo um imenso leque de possibilidades e de tonalidades poéticas, assinaturas corporais, estados de corpos, momentos corporais" (LOUPPE, 2012, p. 85). Acontecimento é devir e a dança é expressão desse devir quando cintila na imprevisibilidade uma condição de existência.

O acontecimento rompe com o tempo cronológico. Há, assim, na dança a necessidade de um tempo flutuante, tempo de *Aion*. O dançarino tornado *Aion*, sempre percorrido pelo instante, rompe com o movimento regulado do presente, aquele que indaga a ordem e a medida das coisas, rompe com um presente que o delimita. É no instante em que cintilam os movimentos já passados e eternamente por vir. Instante gestual que revoluciona os mundos, "é este o mundo novo: dos efeitos incorporais ou dos efeitos da superfície que torna a linguagem possível" (DELEUZE, 2011, p. 170). Desse movimento dinâmico, sobrepuja uma linguagem muito menos reguladora[2].

"A leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola" (BARTHES, 2004, p. 42): Um pouco de vertigem posta na cena de quem dança, um conceito de vertigem cujo desejo é pôr-se à sedução de se perder, o corpo no seu desarranjo. Escapar a si próprio, uma consciência que se abre, descentra-se e perde os pontos de referência e, quando ela desaparece, há algo que se passa que é rápido demais para o pensamento, uma consciência que é invadida pelo inconsciente cujo conteúdo amplia a consciência do bailarino (GIL, 2001). A dança aponta para o inconsciente do corpo, "[...] esta inversão da ordem de subordinação representa a própria condição do nascer do movimento dançado" (GIL, 2001, p. 157).

Assim, "a constituição do sujeito só teria sentido enquanto vertigem provocada pela dança" (TIBURI E ROCHA, 2012, p. 74). E se há algo que a constitui, esses são arranjos apenas tidos pela própria passagem da experiência, por um gesto não dado, que não se constitui *a priori* e que se está por inventar, logo faz nascer a dimensão do infinito no gesto e no espaço dançado: " Há um infinito próprio do gesto dançado que só o espaço do corpo pode engendrar" (GIL, 2001, p. 64). No plano poético, o gesto traz à baila a enunciação, desprovido de uma finalidade e movido pelos desdobramentos. Acena, assim, para um "caminho" entregue à travessia da própria experiência, essa é uma escrita do corpo. O conceito na dança nasce do abismo da experiência (TIBURI E ROCHA, op. cit). Sendo assim, essa poética do movimento é válida pela intensidade que produz: o dançarino é, então, entregue ao acontecimento de uma experiência dada no corpo e toda leitura conferida é aquela que também arrasta o próprio corpo.

É nas linhas de leitura que se põe o corpo a dançar. É nesse movimento de leitura da paisagem em movimento em que aparece a dançarina e, se há alguma imagem que se pode ter é a do desenho agora borrado. Linhas... Elas escapam da centralização, totalização e essência. Linhas que fazem nascer os acontecimentos, os acasos. Linhas que não sinalizam um fim, mas um caminho. Linhas que nos transformam, linhas que se transformam, linhas que penetram umas nas outras, somos apenas elas, uma espécie de desterritorialização absoluta, a vida se passa nas linhas, nas linhas de fuga, só podemos traçá-las na própria vida. E a linguagem deve segui-las: "pintamos o mundo sobre nós mesmos e não a nós mesmos sobre o mundo" (DELEUZE, 2012, p. 79).

"A leitura seria o gesto do corpo" (BARTHES, 2004, p. 33): Ler esse corpo que dança é abrir-se ao movimento contido na metamorfose do ser, habitar as ressonâncias silenciosas, a urgência de ouvir ao mundo, fazer surgir as múltiplas inquietações e desejos. Dança é aquilo que me dança, é o movimento da dinâmica das próprias transformações. É a potência do gesto anunciando o que está por se transformar, acordos provisórios em constante devir. Se gira a dançarina é porque traz o nela o anseio de se desfazer, gestos desdobrados. É o movimento como princípio para se pensar a realidade, é ela essa própria transitoriedade. Se o corpo da

[2] "O que faz sofrer a linguagem é a ideologia" (BARTHES, 2007, p. 91).

dançarina gira é porque faz surgir nele o movimento que imprime as potências dos seus desejos, não apenas buscando sair da imobilidade, mas cintilando outros encontros possíveis, procurando novas velocidades. Assim, faz surgir uma dança que ampara uma trajetória sempre a se desdobrar. Um feito dançarino que se desdobra no corpo cujo movimento é simplesmente anunciar o outro, "guardando do eu apenas a memória da produção de um sempre-outro" (TIBURI E ROCHA, 2012, p. 158).

"O que pode nos reter por um instante é a marca do desejo – ou do não- desejo – que está no interior da leitura" (BARTHES, 2004, p. 34). Ao lermos esse corpo a dançar, vemos nele inscrito a própria experiência da vida. Faz assim a dançarina brotar a potência do corpo quando inscreve-se nos movimentos dançados. Um corpo que se anuncia por uma intensidade que o ancora nas suas múltiplas manifestações, fruto da experimentação e dos devires (DELEUZE, 2002). Assim, o que nos prende nessa dança é a marca do desejo, uma poética das intensidades. É assim que faz surgir a dançarina a sua condição criadora. O corpo a dançar é o corpo sem órgãos de Deleuze, corpo capaz de circular "[...] entre as superfícies que o estratificam e o plano que o libera" (DELEUZE & GUATARI, 1996, p. 22). E se põe-se a dançarina a dançar é porque imprime nela os desejos, afinal, "o CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja [...]. Há desejo toda vez que há constituição de um CsO [...]" (ibid, p. 26). O corpo sem órgãos acena para um fluxo de vida não orgânico que atravessa todo o corpo, trata-se de uma definição intensiva do corpo, uma espécie de primazia da força sobre a forma (LINS, 2012). Nunca se chega ao corpo sem órgãos, pois, ele é fruto de cada encontro, portanto nada fixo, nem definido. No momento em que se constitui um corpo sem órgãos há desejos, um corpo sem órgãos é desejo. Nele apenas intensidades circulam, ele produz e faz passar as intensidades – neste sentido, ele é anterior à organização dos estratos.

Leituras das paisagens de intensidades que nos projetam a outras geografias, geografias flutuantes... É o corpo dançado fruto dos desejos que circulam, portanto, uma poética dos desejos capaz de provocar vibrações, suscitando movimentos ímpares. É o corpo se compondo no jogo das metamorfoses, como bem o faz o próprio poeta. É o corpo, puro estado de desejo, atravessado pelo anseio de se agenciar: "o desejo cria agenciamentos, mas o movimento de agenciar abre-se em direção a novos agenciamentos. Cria novas conexões entre materiais heterogêneos, novos nexos, outras vias de passagens da energia [...]" (GIL, 2001, p. 70). É essencial acionar as potências dos desejos, desejar é agenciar. Paisagens dançantes que, portanto, fluem nos possíveis agenciamentos do corpo. O corpo a dançar constitui-se nesse espaço já propício para que os desejos circulem, acionando potências, circulando intensidades... O corpo nesse ímpeto pelo desejo assemelha-se à poesia, descobrindo um novo mundo dentro do mundo conhecido.

Assim, "o corpo será, antes de mais, o que pensamos, o que ele pensa por si, o lugar onde se aceita que ele nos leve" (LOUPPE, 2012, p. 88). Não há um corpo, o que há é o múltiplo num único corpo. Há no corpo do bailarino uma espécie de experimentação de desmembramento, desarticulações, distensões, metamorfoses, enfim, uma multiplicidade de corpos virtuais (GIL, 2001), é o múltiplo que coexiste num só corpo. "Abrir o corpo é abrir espaço de agenciamento de fluxos de intensidades, para que estes fluam [...]" (GIL, 2004, p. 10). Um atravessamento, agenciamentos, uma travessia em direção às multiplicidades possíveis. É assim que o corpo agencia-se com o mundo, encontros, "sempre encontros. Matéria-prima do corpo, tal asserção nos leva a Espinosa: *é só num encontro que um corpo se define*" (LINS, 2012, p. 77). Paisagens de intensidades...

E se agencia-se o corpo dançante um movimento de desterritorialização se insurge, experimenta novos fluxos de intensidades: "um agenciamento tem pontas de desterritorialização [...] ele tem sempre uma linha de fuga, pela qual ele mesmo foge"

(DELEUZE, 2014, p. 154). É assim que pelo fluxo dos desejos a dançarina desterritoriaiza-se, fazendo escoar suas enunciações, metamorfoseia-se. O corpo é atravessamento de intensidades, de fluxos, sendo um constante reterritorializar-se.

Por fim, se há algum saber que um corpo a dançar pode inspirar a Educação trata-se do que pode ser impelido aos lugares inesperados, do que pode a Educação estar aberta. Assim, há nela sempre uma flexibilidade a ser traçada, sempre uma nova leitura da realidade, nova perspectivas acerca da Educação. Trata-se de acionar nela as potências dos deslocamentos, dos riscos... Fazer brotar nela as experiências de cada aluno e acolher o processo de metamorfose implícito, os inúmeros agenciamentos possíveis, a potência do encontro na Educação. Fazer brotar os desejos e sempre a ouvir a sua enunciação. Acolher as diferentes travessias de cada um. O movimento na sua capacidade de mobilizar a Educação! Dançar na maleabilidade do espaço educacional. Outras paragens possíveis, acolher as forças invisíveis da Educação, uma Educação que não cessa de ser reinventada.

Referências

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BLANCHOT, Maurice. **A Conversa Infinita**: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta editora, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FERRAZ, Wagner. **Entre Educação e Criação de Corpos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2014.

FOUCAULT, Michel. O Pensamento do exterior. In: **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico**, As Heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, José. **O Corpo bailarino**. Conferência apresentada na Universidade de Columbia, Nova Iorque, em seminário sobre Gilles Deleuze e Felix Guattari, 1999.

GIL, José. **Movimento Total** – O Corpo e a Dança. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GIL, José. Abrir o Corpo. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; Engelman, Selda (Org.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: Ed. UFGRS, 2004.

LINS, Daniel; Gadelha, Silvio. **Nietzsche e Deleuze**. O que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LINS, Daniel. **Estética como acontecimento** - o corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editor, 2012.

LOUPPE, Lourence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**: reflexão sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução e notas explicativas da simbólica nietzschiana de Mário Ferreira dos Santos. 2ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de Potência**. Tradução e notas explicativas da simbólica nietzschiana de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TIBURI, Márcia; ROCHA, Thereza. **Diálogo/Dança**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

CONSULTA AO DICIONÁRIO: USO EFETIVO E EFEITO DE USO EM SALA DE AULA

Silmara Regina Colombo[1]
Ana Lúcia Horta Nogueira[2]

As palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em
que circulam, da casa em que habitam.
O dicionário é apenas o espaço onde elas esperam
que as apanhemos para levá-las até nossas moradas.
Irandé Antunes

Introdução

Considerando-se a importância dos dicionários escolares como material didático para o ensino de língua materna e a presença em todas as escolas públicas brasileiras de obras lexicográficas distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/Dicionários, delineamos como objeto de estudo, a análise da forma como os alunos se utilizam de tais obras a partir de sugestões do Guia Dicionários em Sala de Aula, manual que acompanha os acervos lexicográficos do PNLD/2012. Sendo assim, foram acompanhadas em atividades de consulta ao dicionário realizadas em sala de aula, duas turmas de 5º ano do ensino fundamental (EF), de uma escola pública do interior paulista, tomando para análise situações reais de interação entre alunos e os dicionários a eles direcionados.

Ao tomar o dicionário como exemplo de material didático associado à descrição da língua materna, consideramos como positivo o efeito de uso que um dicionário pode proporcionar para a ampliação do conhecimento: tirar dúvidas ortográficas, dar definições, indicar contextos de uso, entre outros. Apesar do dicionário ser um instrumento extremamente útil ao processo ensino-aprendizagem de língua materna, ainda pouco se sabe sobre as obras lexicográfica distribuídas às escolas brasileiras pois faltam no Brasil pesquisas sobre dicionários escolares que possam delinear parâmetros para a avaliação dos acervos distribuídos pelo PNLD. O que nos propusemos a demonstrar nesse artigo foi o uso efetivo e o efeito de uso dessas obras em sala de aula.

Com relação às sugestões do manual, pudemos observar que as atividades sugeridas conduzem para além do tradicional uso do dicionário para tirar dúvidas de ortografia e buscar significados desconhecidos, propondo atividades criativas e atrativas que, no entanto, nem sempre se concatenam com as próprias obras do acervo que acompanham, por seu limitado número de verbetes.

Para chegarmos a tais conclusões consideramos pertinente a apresentação de um breve histórico do PNLD-Dicionários, bem como a definição do que entendemos por uso efetivo e efeito de uso das obras lexicográficas nas escolas públicas brasileiras, por meio da exemplificação de duas atividades propostas no guia Dicionários em Sala de Aula e realizadas com alunos do 5º ano do EF.

PNLD Dicionários

Desde 1985 o PNLD distribui livros didáticos para as escolas públicas e, em 2001, incluiu nessa distribuição os dicionários que são objeto de análise neste artigo. A inclusão de

[1] FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail*: silmaracololmbo@usp.br.
[2] FE-UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: alhorta@hotmail.com.

dicionários foi considerada pertinente ao programa pois o "conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem" (RANGEL, 2012, p. 18).

Inicialmente as obras lexicográficas eram avaliadas pelos professores, nos mesmos moldes das opções disponibilizadas para o livro didático. Após a escolha entre as obras pré-selecionadas era distribuído um minidicionário por aluno do ensino fundamental (2001 a 2004). Na edição de 2006 houve a reformulação do programa que se manteve na edição de 2012. Os acervos foram formados por avaliadores do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e chegaram às escolas prontos, direcionados às turmas de ensino fundamental e médio em quatro tipos diferentes de acervo, assim compostos no PNLD/2012:

- Tipo 1 – de 500 a 1000 verbetes - para o 1º ano do EF (três volumes/títulos);
- Tipo 2 – de 3000 a 15000 - do 2º ao 5º ano do EF (sete volumes/títulos);
- Tipo 3 – de 19.000 a 35.000 – Ciclo II do EF, 6º a 9º ano (cinco volumes/títulos);
- Tipo 4 – de 40.000 a 100.000 - para o ensino médio (quatro volumes/títulos).

Ou seja, dentro do PNLD/2006 e 2012 foi considerado mais ajustado às demandas escolares, distribuir acervos formados por dicionários diferentes:

> Apostou-se, então, que as diferentes abordagens do léxico e as diferentes concepções de dicionários presentes nos acervos contribuiriam de forma significativa para uma exploração pedagógica do gênero, além de estimularem a curiosidade do aluno propiciando uma percepção efetiva dos limites e possibilidades de cada título do acervo (RANGEL, 2011, p. 49).

A aposta em diferentes títulos que 'contribuiriam' para o melhor envolvimento com o acervo, tanto de professores quanto de alunos, no entanto, não se confirmou. No novo formato, os acervos já chegam prontos às escolas, sem a participação dos professores na escolha dos títulos, o que gera a principal queixa por parte dos docentes, além da quantidade limitada de volumes disponíveis para cada turma. Já os alunos apontam empecilhos na utilização dessas obras pelo reduzido número de entradas nos dicionários de Tipo 2. O acervo direcionado ao 5º ano compõe-se por sete títulos com número de verbetes variando entre 5.400 e 14.790 verbetes.

Durante a aplicação das atividades, os alunos do 5º ano do EF tiveram disponíveis tanto os dicionários do acervo de Tipo 2, como os antigos Mini Aurélio (FERREIRA, 2001) distribuídos nos primeiros anos do PNLD/Dicionários (2001 a 2004) e ainda existentes na escola, permitindo assim que o número de entradas do atual acervo não fosse um empecilho para a análise das atividades do guia Dicionários em Sala de Aula que passam a ser exemplificadas.

Uso efetivo dos dicionários

Entendemos que o uso efetivo dos dicionários acontece quando são utilizados como instrumento de apoio no processo de aprendizagem, seja de língua materna ou de outro componente escolar, proporcionando descoberta de novos conhecimentos e incentivando a autonomia e a pesquisa.

Por serem ilustrados e com projetos gráficos diferenciados, esses dicionários inicialmente despertaram a curiosidade dos alunos, que os exploraram como se fossem uma enciclopédia divertida, com suas seções de advinhas, piadas, desafios, provérbios... No entanto, quando devem buscar por verbetes específicos para a realização das tarefas, os alunos do 5º ano

começam a perceber que na maioria das vezes é necessários consultar vários títulos disponíveis até localizarem o que procuram.

Quando ainda não dominam totalmente a ordem alfabética e/ou não estão seguros quanto a esse domínio, os alunos insistem em procurar por palavras que muitas vezes os dicionários não registram, ocasionando uma grande perda de tempo gerada pela dúvida sobre a ausência da palavra ou a dificuldade em encontrá-la (COLOMBO, 2014). Essa desorientação sobre a existência ou não da palavra no dicionário foram queixas constantes dos alunos que, sempre que possível, preferiam utilizar um minidicionário.

O PNLD/Dicionários foi concebido como material complementar a todas as disciplinas curriculares, visando exemplificar essa característica, a atividade "Lista-temas" (RANGEL, 2012, p. 61) foi modificada a fim de contextualizar o conteúdo de uma aula de ciências em que os alunos estudavam sobre partes das plantas. Dado um conjunto de palavras representando partes comestíveis de vegetais, a tarefa consistia em organizá-las em seis grupos diferentes: *raiz, caule, folha, fruto, raiz* e *semente*.

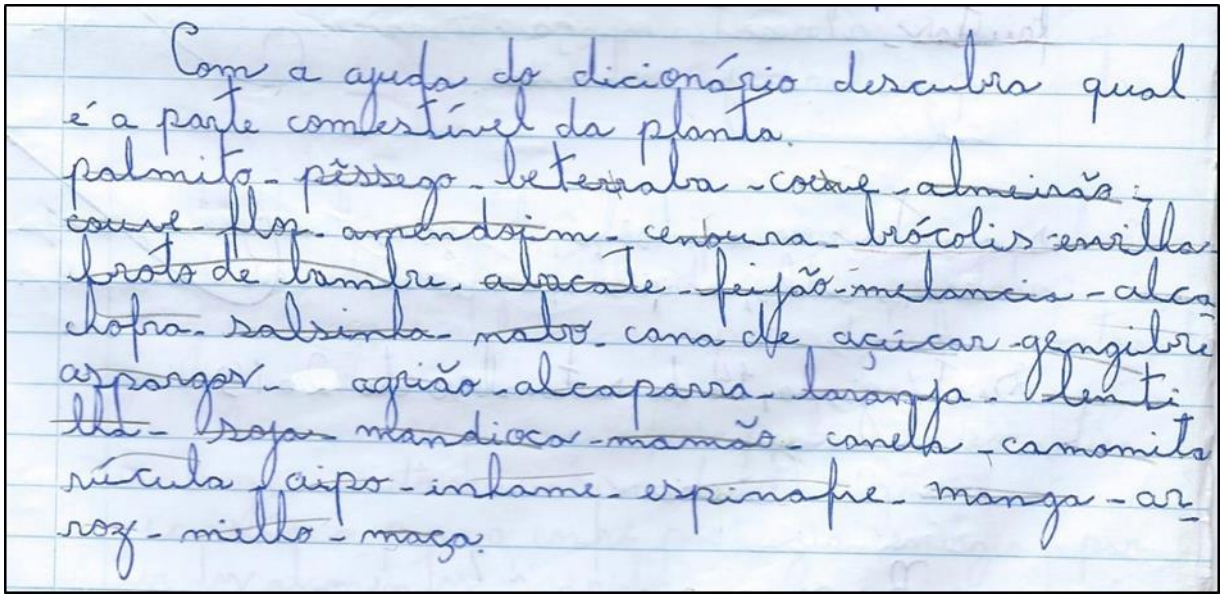

Com a ajuda do dicionário descubra qual é a parte comestível da planta.
palmito - pêssego - beterraba - couve - almeirão - couve-flor - amendoim - cenoura - brócolis - ervilha - frutas de tempero - abacate - pinhão - melancia - alcachofra - salsinha - nabo - cana de açúcar - gengibre - aspargos - agrião - alcaparra - laranja - lentilha - soja - mandioca - maçã - canela - camomila - rúcula - aipo - inhame - espinafre - manga - arroz - milho - maçã.

Figura 1: Caderno da aluna C. (5ºB) com as palavras a serem organizadas em seis categorias: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente, em 17/04/2015.

Apoiados na atividade de consulta como uso efetivo do dicionário, os alunos precisam interpretar os verbetes para categorizá-los, o que em algumas situações exige leituras mais atentas e releituras. Por exemplo, em *maçã* os alunos identificam facilmente a categoria da palavra ao lerem "*sf*. O fruto da macieira" (FERREIRA, 2001), porém, ao depararem-se com a definição da palavra *alcaparra* no mesmo dicionário, encontram "*sf*. Botão floral da alcaparreira", o que exige a identificação da categoria baseada na relação semântica *floral/flor*, além da exclusão de outros sentidos possíveis a botão.

De acordo com Ilari (2011), nenhuma palavra é completamente estranha se estiver contextualizada em um texto de língua conhecida. Assim, mesmo que o leitor não chegue a uma definição exata da nova palavra, chegará muito próximo pois o falante tem consciência de que as escolhas léxicais dependem do contexto. Por este motivo, ao ler *botão* floral, o aluno não irá pensar em ornamento de vestuário ou peça de aparelhos eletrônicos.

As mesmas abstrações são necessárias para a devida interpretação da palavra *canela* que será encontrada em duas entradas do dicionário e, na acepção adequada ao tema da atividade, o aluno lerá "*sf*. Bot. Árvore laurácea de casca odorífera usada como especiaria" (FERREIRA,

2001). A definição traz palavras do vocabulário ativo do aluno – *árvore* e *casca* – e outras que provavelmente lhes são desconhecidas – *laurácea*, *odorífera* e *especiaria*. Diante da dúvida sobre a categoria da palavra, o consulente pode recorrer às remissivas das palavras desconhecidas ou tentar a interpretação a partir dos vocábulos que conhece, inferindo o sentido que busca a partir da relação entre *casca/tronco/caule*.

Sobre as inferências, Antunes (2012) defende que, em atividades de leitura, o uso do dicionário seja posterior ao empenho do leitor valendo-se do contexto para identificar o possível sentido, já que não é o sentido de cada palavra em particular que atribui unidade ao texto e sim a rede de sentidos criada pelo conjunto de palavras. O próximo passo na aquisição do léxico é aprender a inserir as palavras na rede de sentidos que lhes são possíveis, ou seja, aprender a usar a palavra de forma que seja observável o efeito de uso dos dicionários nesse aprendizado.

Efeito de uso dos dicionários

Por efeito de uso entendemos os benefícios advindos do uso frequente do dicionário e seus efeitos no aprimoramento do aluno como escritor. Como proposta para utilizar a palavra pesquisada, selecionamos a atividade "Na borda do campo lexical" (RANGEL, 2012, p. 65) que propõem mostrar ao aluno que não existem sinônimos perfeitos, o que se faz de forma lúdica e produtiva. São apresentadas algumas palavras, sempre com letras faltando, que os alunos deverão completar com a ajuda do dicionário, tendo como dica apenas que são palavras relacionadas entre si:

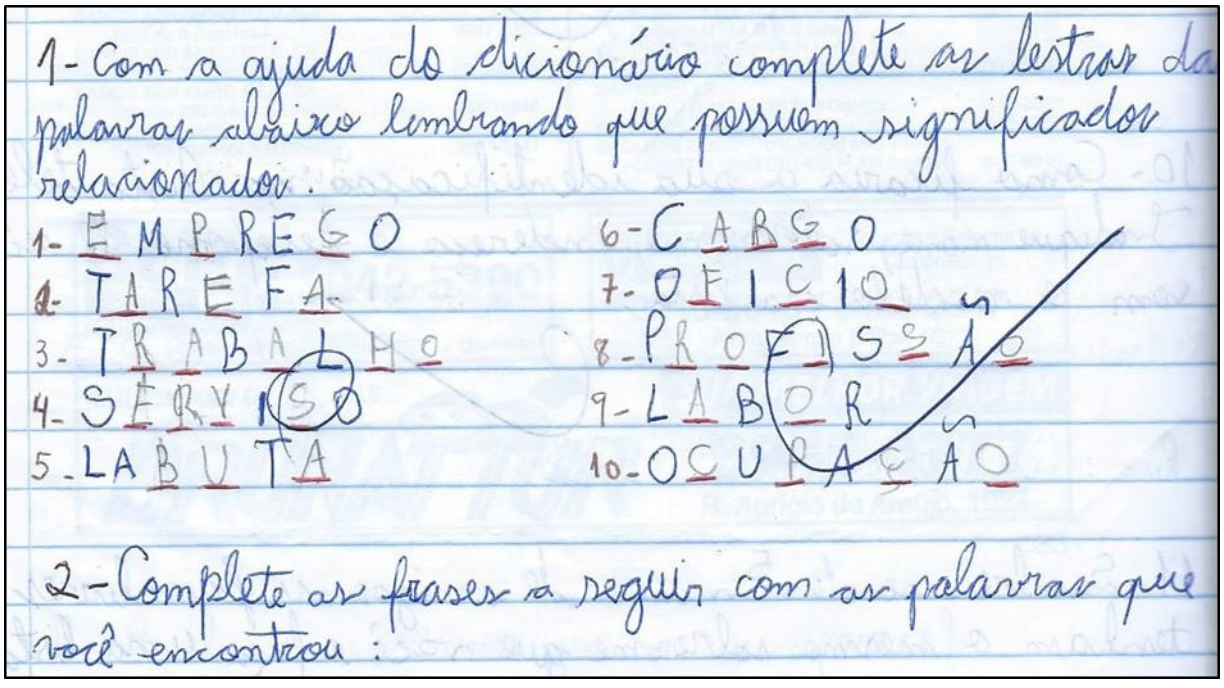


Figura 2: Caderno da aluna M. E. (5ºB), em 18/05/2015.

A ludicidade do jogo de letras em que uma palavra puxa a outra agradou muito aos alunos. Primeiro foi preciso se arriscar para decifrar um dos enigmas. Por exemplo, se o aluno começa pela palavra de número 9, porque encontrou no dicionário o verbete - "**líber** *sm. Bot*. Tecido condutor da seiva orgânica" (FERREIRA, 2001, p. 425) – perceberá o equívoco pois a definição não permite completar nenhuma outra palavra. Já se procurar pelo verbete *trabalho*, tentando completar o enigma de número 3, encontrará *tarefa*, *serviço* e *labuta,* que completam

respectivamente as lacunas 2, 4 e 5; em *labuta* encontrará *labor* e se utilizará das remissivas até completar todas as palavras.

Até aqui foram trabalhadas as palavras em "estado dicionário" (ANTUNES, 2012, p. 137), no entanto, não há sinônimos perfeitos em uma língua. Na segunda etapa desta atividade surge sua melhor contribuição para a progressão lexical do aluno, ao propor que se completem frases com esses aparentes sinônimos. Dependendo do contexto da frase, o aluno perceberá que uma palavra é mais adequada que outra:

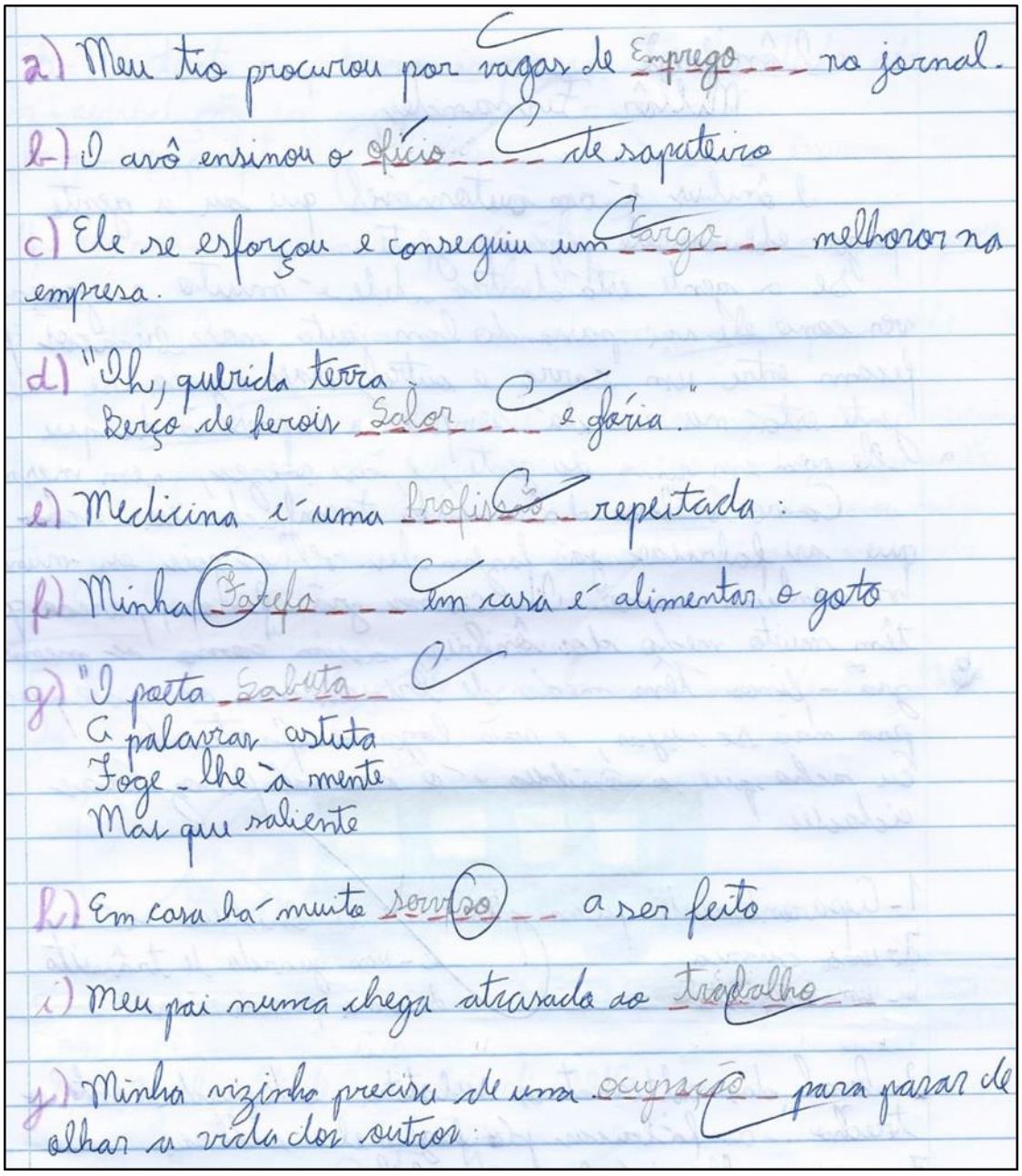


Figura 3: Caderno da aluna M. E. (5ºB), em 18/05/2015. A letra "d" refere-se a versos do hino oficial do município, portanto era conhecido dos alunos. Na letra "g" guiaram-se pela rima.

São raras as divergências entre as respostas dos alunos porque, como explica Antunes (2012), a escolha das palavras não é aleatória, se rege por critérios da "costumeira vizinhança", formando uma espécie de conjunto recorrente em que as palavras tendem a ter suas companhias

preferidas. Assim, dificilmente um aluno completaria a primeira frase com as palavras *ofício*, *cargo* ou ainda *labor*. Da mesma forma ninguém diz que "Medicina é uma *labuta* respeitada" ou que "Minha *profissão* em casa é alimentar o gato". Embora em "estado dicionário" sejam todas palavras sinônimas, essa atividade explora o efeito de uso das mesmas mostrando que o dicionário apresenta um leque de opções mas não regulamenta a forma de falar.

Conclusão

Como instrumentos culturais de registro e de legitimação de uma determinada norma de linguagem, os dicionários adquirem para o aluno o valor de um código incontestável de prescrição, onde ele espera encontrar todas as palavras que precisa, mesmo que seja alertado sobre a impossibilidade de um mesmo dicionário comportar todo o registro lexicográfico de um idioma.

Apesar de ainda necessitar de ajustes, é incontestável que houve uma tentativa de adequação dos parâmetros do PNLD/Dicionários às necessidades dos alunos nas edições de 2006 e 2012. O que a experiência descrita demonstrou é que os minidicionários, com maior número de verbetes, estão mais adequados às tarefas propostas aos alunos pesquisados que os dicionários ilustrados do Tipo 2. Já as atividades propostas pelo guia Dicionários em Sala de Aula mostraram-se produtivas no desenvolvimento do uso efetivo e do efeito de uso do léxico, porém, acompanhadas de dicionários nem sempre adequados a elas.

Se por parte dos governantes a inclusão de dicionários monolíngues no PNLD aponta indícios da intenção de melhorar a qualidade do ensino de língua materna, a ausência de pesquisas centradas na perspectiva do consulente impossibilita a definição de parâmetros consistentes que estejam adequados ao perfil do aluno. O que podemos concluir é que a pesquisa lexicográfica pedagógica no Brasil não se encontra em estado de inércia, embora ainda haja vários passos a serem dados. O que pretendemos com esse estudo foi contribuir para o avanço na caminhada.

Referências

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

COLOMBO, S. R. Com a palavra o consulente: a opinião dos alunos sobre os dicionários do PNLD. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 225-234, jul./dez. 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ILARI, R. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários Escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RANGEL, E. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Dicionários escolares e políticas públicas em Educação: a relevância da "proposta lexicográfica". In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários Escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MIL FUTUROS DESEJÁVEIS: UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA E LEITURA COMPARTILHADA

Jaqueline Conte[1]

Mil Futuros Desejáveis é um projeto de desenvolvimento de novos formatos e propostas em literatura infantil, que valorizam o papel do leitor, por meio de sua participação no processo de criação e na interação com outros leitores. A proposta é possibilitar uma leitura compartilhada, divertida e interativa, a partir de um livro em formato de cartas de baralho, que permite experiências diversas, no ler e reler, uma vez que escolhas feitas pelas crianças levam-nas a diferentes finais, com roteiros escritos a partir do imaginário infantil captado em oficinas de ideação de histórias. A seguir, detalharemos os processos e o contexto.

Primeira fase – oficinas

A primeira etapa que possibilitará o desenvolvimento do livro materializa-se nas oficinas de ideação de histórias, realizadas com crianças de 4 a 8 anos. Até o momento 200 crianças participaram das oficinas, em espaços como escolas de educação infantil e ensino fundamental, bibliotecas e festas literárias.

Sabemos que crianças nas diferentes idades compreendidas na faixa etária escolhida vivenciam etapas de desenvolvimento diversas. No entanto, acreditamos que a proposta, tanto na forma como no conteúdo, desperte o interesse geral. Indício disso é a participação ativa das crianças, independentemente da idade, nas oficinas realizadas.

Na abertura dessas oficinas, após uma breve apresentação da facilitadora/autora e das crianças, é exibido o trecho inicial de uma animação[2], com o que seria o começo do livro, batizado de "Wilbor, o astronauta". Nela aparece a primeira escolha que o personagem (e o futuro leitor) deverá fazer e que determinará o motivo pelo qual o menino Wilbor vai conhecer um novo planeta: fazer novos amigos; saber como os moradores tratam a água; aprender a falar a língua; ou comprar pedras locais; o que representa, respectivamente, as dimensões social, ambiental, cultural e financeira/multivalor estabelecidas pela Fluxonomia 4D, abordagem que inspirou o projeto e que será tratada na sequência.

Após a animação, as crianças, preferencialmente organizadas em grupo de dez e sentadas em círculo, são convidadas a imaginar o que o personagem faria se escolhesse um daqueles motivos para explorar o planeta. Antes, fazem um combinado: só responde à pergunta a criança que estiver com o mascote – um boneco, o Wilbor, feito de tecido. Essa é uma forma de facilitar a compreensão e a gravação das falas das crianças, evitando vozes sobrepostas.

Em cada oficina, a facilitadora escolhe um ou dois motivos, dos apresentados na animação, para desenvolver com as crianças, a partir de um roteiro preestabelecido de perguntas. Por exemplo, se a oficina tratar do aspecto cultural, as crianças responderão a questões como: Como Wilbor fez para se comunicar com os moradores daquele planeta? O que a língua tinha de diferente? Como ele fez pra aprender a língua?

A partir das respostas, é possível registrar o que povoa o imaginário das crianças e o que pode servir de ponto de partida para a redação do roteiro que se materializará no livro.

---

[1] Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/Sul)/ Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: jqconte@gmail.com.

[2] Animação disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B-dV7nHysp5ndzhubDczY3NpT2s>.

Ao final da oficina, as crianças são convidadas a desenhar o personagem ou o que a imaginação lhes sugerir, imagens que mostram muito sobre o que as crianças pensam e valorizam e que também constituem importante material de pesquisa e inspiração.

Segunda fase – organização e transcrição

Depois da oficina, passamos à etapa de organização de dados: as anotações e áudios são transcritos, as fotografias e vídeos, baixados, os desenhos, escaneados, e alguns registros autorizados do evento, divulgados na página do projeto no *facebook*[3]. Nas transcrições são marcadas as afirmações que a autora considera mais interessantes para o roteiro ou as que são recorrentes em relação às oficinas anteriores. Também anota-se no mesmo arquivo "insights" inspirados em algumas ideias e respostas. Todo esse material é usado, então, na terceira fase do projeto.

Terceira fase – roteiro, redação, projeto gráfico

Na terceira fase, após sistematizado o material, chega a hora de escolher o que pode ser aproveitado para o desenvolvimento do roteiro. É certo que não é tudo que se pode aproveitar e que muito se exigirá da capacidade de síntese, transposição de ideias e criação de novas soluções por parte da autora. Os maiores desafios desta etapa - que é a fase em que se encontra atualmente o projeto - é criar histórias interessantes que se enquadrem nos seguintes requisitos:

a) contemplar as quatro dimensões: social, cultural, ambiental e financeira/multimoedas.
b) desenvolver tramas interessantes para as idades propostas, com textos curtos - que não devem exceder 300 caracteres por página/carta ilustrada (o esboço de projeto gráfico prevê cartas de tamanho 10x15cm).
c) resolver as tramas em poucas cartas. A primeira carta de escolhas tem quatro opções, cada qual explorando uma das dimensões da Fluxonomia 4D. A partir de uma das escolhas (ramos), as histórias se desenvolvem com mais outras cartas com duas opções cada, que direcionam o leitor a este ou àquele final. No total, serão 16 finais diferentes, em um baralho de quase 60 cartas. Cada história completa contida na grande história de Wilbor será contada, assim, em apenas sete cartas, o que exige grande capacidade de síntese e criatividade, para que as tramas despertem o interesse da criança e que ela queira ler diversas vezes, sozinha ou com diferentes amigos.
d) viabilizar projeto gráfico e ilustrações interessantes, em papel ou outro material mais durável do que num livro comum, uma vez que as cartas serão muito manuseadas.

[3] <https://www.facebook.com/milfuturosdesejaveis>.



Figura 1: Ideia inicial de projeto gráfico. Arquivo pessoal.

Quarta fase – testes, ajustes e produção editorial

Propõe-se com esse projeto que o livro em formato de cartas, com ilustrações coloridas e diferentes histórias e finais, determinados pelas escolhas das crianças, seja lido da seguinte maneira: crianças não-alfabetizadas ou com dificuldade de identificar números contarão com a ajuda dos pais, professores ou outros facilitadores; crianças já alfabetizadas poderão ler sozinhas ou em grupos.

Propõem-se que a leitura com interação em grupo seja feita da seguinte forma: faz-se um círculo e um dos leitores distribui as cartas entre as crianças participantes, com a face que contém o texto virada para baixo. Na parte de cima ficam os números. As crianças organizam as cartas recebidas em ordem crescente de numeração. A criança que recebe a primeira carta começa a ler em voz alta. Quando uma carta indica outra, a criança que a porta continua a ler a história. Enquanto isso, quem leu a primeira carta a coloca no centro, com o texto voltado para cima, procedimento que deve ser repetido com todas as cartas já lidas, postadas lado a lado. Quando existe escolha, o leitor opta por uma das opções, quem tem a carta indicada continua a ler, e assim por diante. Sempre que uma história termina, as crianças podem redistribuir o baralho todo - ou apenas as cartas que estão no centro da mesa - e voltar a ler o livro, começando sempre da primeira carta numerada.

Com a proposta, espera-se que as crianças possam identificar os números, treinar a leitura em voz alta, interagir com familiares e amigos e se divertir. A leitura, que costuma ser uma atividade primordialmente solitária ou de um leitor unidirecional (o professor ou o pai que lê),

passa a ser uma experiência coletiva e de interação real, em meio físico, num mundo que hoje virtualiza as relações; uma experiência de leitura colaborativa materializada por meio de cartas com histórias que possam divertir, provocar empatia e - por que não? - emocionar.

A obtenção ou não desses resultados será aferida por meio de teste feito com um boneco do livro e aplicado a grupos de crianças com as mesmas idades dos grupos de ideação de histórias. Nesse momento poderão ser verificadas eventuais falhas e até redefinida a idade-alvo do produto. Após possíveis ajustes e a finalização do modelo, buscar-se-á a devida publicação e distribuição do produto editorial.

Histórico do projeto e a Fluxonomia 4D

Mil Futuros Desejáveis nasceu como projeto de conclusão do curso de especialização em Economia Criativa e Colaborativa, realizado pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Sul) e pelo Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), em 2015, em Curitiba (PR). Inicialmente, era apenas uma proposta. Não se exigia que os projetos fossem efetivamente executados na prática pelos alunos da pós-graduação; apenas deveriam ser propostas que contemplassem a lógica da economia criativa e colaborativa e da Fluxonomia 4D, que estudamos no curso. Apostando na ideia, no entanto, resolvemos dar continuidade ao projeto e iniciar as oficinas, que passaram a ser desenvolvidas com crianças de 4 a 8 anos, em diferentes espaços e cidades[4].

A linguista e professora de Economia Criativa e Colaborativa, Patrizia Bittencourt Pereira, assim define a Visão 4D e a Fluxonomia 4D:

> A Visão 4D é o nome criado pela futurista Lala Deheinzelin para um modelo de visão de mundo que ajuda a reconhecer e viabilizar as coisas que temos e temos acesso – que chamamos aqui de recursos – em quatro diferentes perspectivas – que chamamos dimensões: cultural, ambiental, social e financeira. [...] A Fluxonomia 4D é o nome dado à combinação de estudos de futuro com as quatro economias exponenciais: economia criativa (potencial dos ativos intangíveis, habilidades e competências), economia compartilhada (potencial de espaços e tecnologias), economia colaborativa (potencial que emerge das relações entre as pessoas) e economia multivalor (potencial de dispositivos para além do financeiro, moedas alternativas, etc). É a Visão 4D em ação, por meio de projetos, iniciativas e ações de pessoas em rede. A Fluxonomia permite realizar mais e melhor, viver em um mundo abundante e rico em oportunidades de ação e tornando concretos resultados não apenas tangíveis (um produto, dinheiro...), mas também intangíveis, como tempo, experiência, emoção, reputação, valores. (PEREIRA, 2016, Ficha Técnica)

Ou seja, a Fluxonomia 4D permite que identifiquemos como recursos e que valoremos (atribuir valor a, mensurar) o que temos ou o que temos acesso, nas dimensões cultural (atributos, valores, habilidades), ambiental (espaços, matérias-primas, equipamentos, ferramentas tecnológicas), social (relacionamentos, redes, contatos, parceiros, instituições) e

[4] Foram realizadas (até o momento) 12 oficinas de ideação de histórias, com 200 crianças, em Curitiba (PR), no Rio de Janeiro (RJ) e em Maringá (PR), nos seguintes espaços, cada qual viabilizando a organização de um ou mais grupos: residências da autora e de amigos, Escola Trilhas, II Festa Literária de Maringá, Biblioteca Pública do Paraná (com alunos da Escola Estadual Campo Mourão), Colégio Marista Santa Maria e Centro de Educação Infantil Itacolomi-Sabará.

financeira/multivalor (fontes de recursos, voluntariado, trocas), utilizando todos esses recursos para viabilizar projetos e empreendimentos mais sustentáveis e completos.

No projeto Mil Futuros Desejáveis, a visão da Fluxonomia 4D é aplicada tanto na concepção como no processo. Ele é criado colaborativamente (ativando a economia colaborativa e a dimensão social), num processo que envolve a utilização de espaços e recursos já existentes e acessíveis, como escolas e bibliotecas, seus equipamentos e recursos humanos (aqui envolvendo a economia compartilhada/ dimensão ambiental e a economia criativa/ dimensão cultural – ideias, conhecimentos e know-how de professores e crianças) e o envolvimento dos diversos atores no projeto é voluntário, deixando-se de gastar recursos financeiros e acrescentando-se valor cultural com a realização da atividade, num exercício de ganha-ganha – à autora é dada a oportunidade de desenvolver o projeto naquele ambiente e à escola/alunos é dada a oportunidade de vivenciar uma atividade diferente e de participar da construção de um produto cultural que se espera relevante (economia multimoedas/ dimensão financeira/multimoedas).

Além disso, o roteiro das oficinas e do próprio livro contempla a reflexão sobre as quatro dimensões. A construção da história parte de quatro roteiros de perguntas que são feitas às crianças, cada qual contemplando uma dimensão. Quando perguntamos como Wilbor aprendeu a língua, por exemplo, estamos explorando a dimensão cultural; quando questionamos como o personagem conheceu os moradores do planeta e se fez um melhor amigo, ou como os idosos eram tratados naquele planeta, nos referimos à dimensão social; quando indagamos se lá usava-se dinheiro para conseguir determinadas coisas e como Wilbor fez para conseguir pedras daquele local para levar para a Terra, introduzimos pensamentos vinculados à questão financeira e às possibilidades multimoedas; da mesma forma, quando perguntamos sobre como os moradores tratam a água ou o que fazem com o lixo, tratamos da dimensão ambiental.

Reflexões finais

Como o projeto ainda não está finalizado, não podemos afirmar se os resultados serão alcançados com sucesso. Partimos da premissa de que um livro feito com base no imaginário infantil, manifestado nas oficinas de ideação de histórias, se bem escrito e apresentado visualmente, gerará maior empatia com o público a que se destina. Também temos a expectativa de que o formato criado - livro em cartas com vários caminhos e finais para o personagem – seja bem recebido e que sua lógica funcione na prática. Mas o que nos é ainda mais caro, e esperamos que seja comprovado ao final, é que o livro realmente possa ser mecanismo de interação entre as crianças, uma interação real, de presença física, por meio da literatura e da leitura compartilhada.

Referências

DEHEINZELIN, Lala. Economia Criativa e um ciclo exponencial da abundância. **Gazeta do Povo**, Blog Giro Sustentável, Curitiba, 18/07/2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/giro-sustentavel/economia-criativa-e-um-ciclo-exponencial-da-abundancia/>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Impacto: Ganhando exponencialidade através de quatro economias do futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=znvRXl3uV_Y>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FONSECA, Ana Carla et al. **Economia criativa: um conjunto de visões.** São Paulo: Fundação Telefônica, 2012. Disponível em: <http://laladeheinzelin.com.br/wp-content/uploads/2013/05/2012-EconomiaCriativa-um_conjunto_de_vis%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 29 março 2016.

PEREIRA, Patrizia B. **Fluxonomia 4D:** ficha técnica. Curitiba, 2016.

SANTOS, Fabio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PALAVRAS-CHAVE E LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Priscila Kaufmann Corrêa[1]

O historiador Raymond Williams publicou, em 1976, um livro intitulado *Palavras-chave*[2], reunindo diferentes palavras que tiveram seu significado modificado ao longo do tempo. Com isso, o autor dá uma dimensão nova para as palavras e seus usos e abre para problemas teóricos que dizem respeito a diversas áreas.

Este trabalho pretende refletir sobre algumas palavras-chave presentes nos livros de literatura infantojuvenil de autoria da Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac. Atentar para o uso destas palavras no interior dos textos, auxilia na compreensão da finalidade educativa deles, uma vez que estes textos se dirigem a um público que se supõe em formação. Também serão analisadas as palavras-chave dos textos adaptados por Herberto Sales para os livros da Condessa de Ségur e de Louisa May Alcott.

O estudo aqui desenvolvido busca entender a relação destas palavras-chave dentro do próprio texto. Trata-se se palavras-chave que se consolidaram no século XIX e que continuam em voga no século XXI. Por se tratar de livros para a infância e a juventude, elas tratam da infância na sua relação com a família, a educação e a religião. Nesta relação existem palavras e situações que contribuem para a construção de valores.

A Condessa de Ségur começou a publicar seus livros na década de 1850, na França, Louisa May Alcott publicou seus livros dedicados ao público jovem na década de 1860, nos EUA e Maria Clarice Marinho Villac publicou seus livros nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. Conhecer brevemente as trajetórias de vida destas escritoras permite compreender em que contexto as certa palavras foram incorporadas ao discursos dos livros, além de entender como chegaram a escrever e publicar seus livros em um mercado editorial que se expandia e se consolidava, buscando também atender a um novo público consumidor.

As publicações escolhidas da Condessa de Ségur, é composta pelos livros *Les petites Filles modéles* (1858), *Les malheurs de Sophie* (1858) e *Les vacances* (1859)[3]. Os livros de Louisa May Alcott são *Little women* (1868) e *Good wives* (1869). Das publicações de Maria Clarice Marinho Villac serão analisados *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia* (1937) *Clarita da pá virada* (1939) e *Clarita no Colégio* (1945). Os livros foram publicados em países e em momentos diferentes, contudo, todos eles apresentam protagonistas femininas que precisam aprender a se conter e se comportar da maneira considerada adequada.

Os livros foram forjados em parceira com editores e ilustradores, que trazem discursos com palavras-chave a serem guardadas pelo leitores. Nestes discursos existem a defesa de valores considerados importantes.

Trajetórias de vida

A Condessa de Ségur começou sua carreira de escritora aos 56 anos de idade, quando era avó. Sophie Rostopchine nasceu em São Petersburgo, na Rússia, no ano de 1799. Sua infância teria sido marcada pelo rigor da educação estabelecida pela mãe, a Condessa Catherine Rostopchine. A educação rigorosa incluía ainda a aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes línguas, como o russo, francês, inglês e alemão, além de escrever nestas línguas também.

[1] Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* prikco@gmail.com.
[2] *Keywords.*
[3] Os títulos estrangeiros serão utilizados para indicar as obras originais, enquanto os títulos em português serão indicados para as adaptações.

Sophie se exilou na França juntamente com sua família em 1817 e se casou com Eugène de Ségur, com quem teve oito filhos (LEÃO, 2007, p. 5). O Conde de Ségur, como presidente Companhia dos Caminhos de Ferro do Leste, conheceu o editor Louis Hachette e indicou sua esposa para escrever livros infantis nas estações de trem. Seus livros inauguraram a coleção *Bibliothèque Rose*, que englobava obas de literatura infantojuvenil e que se caracterizava pela cor rosada das capas. A Condessa escreveu 20 obras para a coleção, discutindo com o editor cada uma delas. A troca de cartas poderia se tornar mais inflamada em alguns momentos, nos quais a escritora defendia seu texto da censura (HEYWOOD, 2008, p. 191).

Louisa May Alcott, nos Estados Unidos, teve uma formação diferente em sua família. Nasceu em Germantown, na Filadélfia, em 1832 e foi a segunda das quatro filhas de Bronson Amos Alcott e de Abigail May Alcott. Amos Bronson, era adepto da filosofia transcendental e trabalhou como professor, criando escolas em diversas cidades, mas não se mostrou bem sucedido nestas tentativas. Louisa aprendeu a ler e escrever em casa, com o apoio do pai de da mãe. Também teve acesso aos livros nas bibliotecas de amigos do pai.

Louisa May iniciou sua carreira de escritora publicando contos e poemas para jornais, sob diferentes pseudônimos. Em 1868 o editor Thomas Niles, da editora Roberts Brothers, sugeriu que escrevesse um romance para jovens. Ela escreveu então a primeira parte de *Little women*, e, por conta do sucesso, acabou escrevendo a segunda parte conhecida como *Good wives*. Louisa May Alcott ainda tentou se dedicar a uma literatura para adultos, mas acabou se consagrando com os livros juvenis.

Maria Clarice Marinho Villac, por sua vez, é uma escritora brasileira, que publicou seus livros entre as décadas de 1930 e 1940 Nasceu em Itu (SP) no ano de 1903 e, quando criança, passava algumas temporadas nas fazendas de café de seus avós maternos. Aos 12 anos de idade Maria Clarice passou a estudar no Colégio Progresso, em Campinas (SP), um colégio interno para meninas. Teve aulas de costura, de piano, de francês, inglês, matemática, física, além das atividades religiosas.

Após se formar casou-se com o engenheiro Dr. Paulo José Villac e perdeu o marido aos 27 anos de idade. Se encarregou da criação dos filhos, contando com o apoio de freiras e outros membros da comunidade religiosa do bairro de Perdizes, em São Paulo (SP). Nos anos de 1930 passou a publicar os livros com histórias que costumava contar aos filhos e sobrinhos.

O primeiro livro que publicou foi *Cinco travessos*, em 1937, pela editora Paulinas e teve várias edições. O livro seguinte foi lançado em 1939, com o título de *Clarita da pá virada*, pela editora Revista dos Tribuinais, com o pseudônimo de Violeta Maria. O último livro de Maria Clarice, *Clarita no Colégio*, saiu em 1945 pela editora Cristo-Rei. Os livros cuja protagonista é Clarita foram relançado na década de 1980 pela Fermata e nos anos 2000 pela editora La Cruce.

As três escritoras encontraram oportunidades de publicar seus livros. Seus percursos também foram permeados por obstáculos e dificuldades, porém encontraram maneiras de se impor e trouxeram à tona os livros com discursos permeados de palavras-chave que remetem ao que acreditavam sobre as relações entre a família, a infância, a educação e religiosidade.

As palavras-chave

Cada uma das escritoras contou com o auxílio dos editores para compor os discursos disseminados pelos livros, em um formato que se mostrasse atraente para os jovens leitores. No interior destes discursos é possível identificar palavras-chave que estão presentes ao longo dos textos na língua original. As palavras-chave se entrelaçam nos discursos, chamando a atenção acerca dos tratamento da infância e como a família, juntamente com a religiosidade e a educação lidam com a criança.

As palavras-chave são diferentes no interior dos discursos, para cada um dos livros analisados. O primeiro livro, *Les malheurs de Sophie*, reúne um conjunto de desastres que acontecem para Sophie. Nestes casos Sophie geralmente é *punida*, uma palavra-chave bastante frequente ao longo do livro: "Você não terá outra punição que a de não comer frutas cristalizadas até elas acabarem." (SÉGUR, 1880, p. 161, tradução nossa) Por outro lado, há também palavras-chave que remetem a um bom comportamento esperado, como a *sabedoria* para realizar as ações consideradas corretas, como no caso: "Sophie não respondia, mas ela sorria com um ar satisfeito, com o qual ela queria dizer que seria definitivamente sábia." (Ibidem, p. 143, tradução nossa)

Em *Les petites filles modèles*, as palavras-chave são diferentes. Sophie emerge na narrativa com uma madrasta, que *bate* nela, sendo esta uma palavra-chave muito frequente: "[...] e apesar dos protestos e do choro de Sophie, ela começa a batê-la, até lhe doerem os braços." (SÉGUR, 1858, p. 105, tradução nossa) Há palavras-chave que remetem à *caridade*, para que a criança mude de atitude por meio de um aspecto religioso: "Sophie é viva, mal-educada, e não possui o hábito de praticar a caridade, mas ela tem um bom coração, e ela irá compreender a lição que vocês dão com seu exemplo." (Ibidem, p. 82, tradução nossa) Em *Les petites filles modèles* o discurso se refere à formação da menina. Em *Les vacances*, por sua vez, a ênfase maior se volta para a formação do menino. As palavras-chave se referem à *coragem* dos meninos que visitam a casa de Fleurville, em contraponto à *covardia* de certos meninos. Há expressões como "[...] meu pai fez coisas admiráveis de coragem e de força." (SÉGUR, 1861, p. 213, tradução nossa), como exemplos de homens valentes. Por outro lado há também meninos covardes, que não o assumem: "Você irá encontrá-lo e o fará sentir vergonha de sua covardia." (Ibidem, p. 106, tradução nossa)

Nos livros de Louisa May Alcott, as palavras-chave também indicam o que se espera da formação de uma jovem ou aquilo que deveria ser evitado. Na segunda parte as jovens se tornam adultas e quase todas se casam, fazendo uso do que lhes foi ensinado na família. Ao longo das duas partes de *Little women*, existe uma ênfase sobre a *bondade* que deve ser exercida constantemente. Na segunda parte, *Good wives*, há inclusive a pretensão de uma das personagens em criar uma escola: "[...] parecida com um lar, para meninos, que precisam de instrução, cuidado e bondade." (ALCOTT, 1880, p. 579, tradução nossa) A formação pela família, no interior do lar, deveria ser reproduzida na escola. Outra palavra-chave frequente no livro é *vaidade*, um aspecto tido como negativo, que deveria ser evitado: "Isso vai fazer bem por minha vaidade; eu estava ficando muito orgulhosa de minha cabeleira."(Ibidem, p. 201, tradução nossa) Uma das irmãs decide vender seus cabelos para obter um dinheiro para ajudar a família e, neste sentido, ela abre mão de sua vaidade para auxiliar em ações tidas como mais importantes.

Nos livros de Maria Clarice Marinho há dois momentos nos livros da escritora. *Cinco travessos* é um registro de uma mãe sobre a criação de seus cinco filhos, sendo mais indicado para a leitura por adultos. Em *Cinco travessos* o discurso é pautado pela religiosidade católica e pela família, sendo a palavra-chave mais frequente a de sacrifício, no sentido de abrir mão de algo de que goste: "[Pedrinho diz que] Outro dia, durante a confissão, o Padre me disse para fazer um sacrifício de não comer doce, no sábado, por amor de Nossa Senhora: eu, então, vou fazer..." (MÃE BRASILEIRA, 1940, p. 43) Contudo, os filhos também são muito *peraltas*: "E todos [os filhos] sadios, alegres, barulhentos, turbulentos e peraltas, e então, volta e meia são uns beliscões daqui, uns safanões dali, umas palmadinhas acolá..."(Ibidem, p. 15) A mãe não se contém e acaba batendo neles em alguns momentos, por mais que se esforçasse para ser mais paciente.

Em *Clarita da pá virada*, os discursos trazem certa dose de saudosismo e a narrativa é mais fluída, convidando o leitor a compartilhar as travessuras de Clarita. Trata-se de um coletânea de acontecimentos e traquinagens da menina. Por este seu comportamento, seu *gênio*

é muito destacado nos discursos: “Seu gênio é assim, muito vivo, turbulento, autoritário [...]" (VIOLETA MARIA, 1939, p. 12) O bom *comportamento* é muito valorizado ao longo da obra, em detrimento das peraltagens da protagonista: “E estas priminhas, não! São ajuizadinhas, são comportadinhas, nunca trepam nas árvores, nunca dão cambalhotas [...]” (Ibidem, p. 114)

Clarita no colégio traz as vivências no colégio e também existe uma valorização do bom *comportamento*: “Ela sente em si um desejo tão grande de ser boa, bem comportada, nunca ficar de castigo, de não ganhar maus pontos, de não levar tantos pitos...” (VIOLETA MARIA, 1945, p. 29) Mais uma vez o contraponto é *gênio* de Clarita, que, por maior que fosse seu esforço em se conter, tão postura se mostra difícil: “Clarita é muito geniosa e orgulhosa também. Por qualquer coisinha explode.” (Ibidem, p. 122) O bom comportamento desejado e o gênio de Clarita emergem ao longo de todo o livro.

As adaptações de Herberto Sales

Herberto Sales, escritor baiano que escreveu livros para adultos, também realizou adaptações pela editora Tecnoprint. Os livros da Condessa de Ségur possuem palavras-chave diferentes, como *obediência*, por exemplo, em *Sofia, a desastrada*: “A cada desobediência de Sofia sucedia uma conselho da sra. De Réan, que ela prometia seguir fielmente, mas não seguia.” (SALES, 1970, p. 35) Ao invés de sabedoria, os pais esperavam *sinceridade* da menina: “Você bem que merecia um castigo. Em todo caso, como foi sincera, confessando tudo que fez, vou perdoá-la.” (Ibidem, p. 80)

Em *As meninas exemplares* a *obediência* é mais uma vez ressaltada: “Vocês, até agora, minhas filhas, têm sido muito obedientes. Quero que continuem sempre assim [...]” (SALES, 1971, p. 156) E na adaptação Sophie é agredida, mas com palavras-chave diferentes, como *palmadas* e *castigar*, não fazendo menção às varas: “Ali, fora das vistas da sra. De Fleurville e da sra. De Rosbourg, encheu a de palmadas, para castigá-la pela falta cometida.” (Ibidem, p. 201)

Se em *Les vacances*, a coragem dos meninos é destacada, em *As férias* é substituída por *admiração*: “Tome Paulo. Quero que guarde este pequeno presente como prova da minha admiração por tudo o que você fez.” (SALES, 1971, p. 123) *Covardia* é substituída por *medo*: “Confesso que tive medo. O comandante, porém, procurou me acalmar.” (Ibidem, p. 96)

Em *As filhas do Dr. March* algumas palavras se aproximam, como no caso em ter *boa educação*: “Terei, dentro em pouco, uma moça terna, delicada, de coração firme, mais educada [...]” (SALES, 1969, p. 122) E *vaidade* emerge mais uma vez na adaptação: “O que me faz chorar, como uma boba, é ver o egoísmo e a vaidade que ainda existem em mim.” (Ibidem, p. 94) As palavras-chave nas versões de Herberto Sales se aproximam, mas em geral, são suavizadas das obras originais, adaptando-as ao gosto do público leitor brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970.

Algumas considerações

As palavras-chave são escolhidas para compor os discursos que procuram convencer acerca das representações sobre infância, família, religiosidade e educação. Em geral, as palavras-chave são contrapostas, trazem aspectos considerados adequados e outros rejeitados nos discursos, procurando deixar estas questões de forma clara para o leitor.

As palavras-chave ganham significados diferentes no interior dos discursos nos textos originais e nos textos adaptados. As adaptações procuram acompanhar a juventude a seu tempo, havendo ainda uma intenção do autor e do editor de manter alguns valores, porém com uma renovação dos discursos.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PERROT, Michelle. "Figuras e papeis". In: PERROT, Michelle (Org.). **História da Vida Privada 4**: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 107-168.

PIMENTEL NETO, Aydano de Almeida. **Entre Espelhos e Labirintos**: uma mirada Argentina sobre o Brasil. (Doutorado), PUC-Rio de Janeiro, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. Nova Iorque (EUA): Oxford University Press, 1985.

VINCENT, Guy.; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA E SOBRE O SUPORTE: O QUE ENUNCIAM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO MÉDIO

Fabrícia Aparecida Migliorato Corsi[1]

Considerações iniciais

As leituras realizadas pelos jovens estudantes de ensino médio em diferentes suportes merecem nosso olhar criterioso e investigativo à medida que apontam indícios das representações construídas por esses jovens leitores sobre a leitura e sobre os objetos culturais que elegem e evidenciam como preferenciais para sua realização. Logo, buscamos averiguar quais são os suportes textuais com os quais 98 jovens leitores alunos de ensino médio de escolas públicas têm maior familiaridade e facilidade de acesso. Poderemos ainda observar e identificar quais se encontram disponíveis na escola e quais estão acessíveis em seu ambiente, ainda observaremos quais desses suportes apontam como preferidos para uso e suas possibilidades de acesso. Como observamos a questão do suporte incide diretamente sobre a historicidade de seu aparecimento e de sua manutenção frente aos usuários. Novos suportes emergem num determinado momento condicionado por suas condições de produção, circulação e manutenção (ZILBERMAN, 2016). Para Roger Chartier a questão do suporte condiciona a maneira como o leitor se relaciona fisicamente com o objeto e como ele realiza suas leituras.

Da disponibilidade e possibilidade de acesso ao material para leitura

É evidente que a questão da acessibilidade é um fator que interfere nas possibilidades de leitura. Segundo Bourdieu (CHARTIER & BOURDIEU, 2009; BRITO, 2013) a leitura é um produto das circunstâncias sócio-históricas nas quais se produz a formação do leitor e, se todo leitor tiver consciência disso, pode modificar e escapar dos efeitos dessa circunstância buscando construir sua própria formação. Essa formação do leitor incide também sobre a disponibilidade e acessibilidade pois, se não há material de leitura disponível para que os jovens possam manuseá-los, folheá-los, utilizá-los em diferentes momentos, criar laços de familiaridades, despertar e incentivar o hábito e o interesse pela prática de leitura será uma tarefa árdua e ineficiente. É evidente que no mundo contemporâneo o ‘ser leitor’ o ‘saber ler’ é uma necessidade social; visto que a leitura está atrelada às muitas práticas que caracterizam o uso da cidadania e o processo de inclusão num determinado segmento social público ou privado. Para que essa prática possa ser desenvolvida e incentivada o fomento e disponibilização de materias de leitura são ferramentas primordiais para que o sujeito possa ter condições de se tornar um leitor. (BRITO, 2013)

Contudo, estando a leitura atrelada a disponibilização e oferta de suportes de leitura, nos deparamos com a realidade expressa e vivenciada pela maioria dos jovens entrevistados que disseram não possuir condições financeiras para adquirirem materiais para realizarem leituras. Eles reconheceram a importância e a funcionalidade da biblioteca escolar na vida de todos os estudantes, assim se posicionaram:

ALUNO 03: Eu acho assim que a escola aqui também devia ter uma estrutura assim pros livros, porque não tem tantos livros interessantes ali. Às vezes a gente vai na biblioteca ela tá fechada

[1] Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* fabriciamcorsi@bol.com.br.

e a bibliotecária sempre não está lá. Então, eu acho assim que devia ser mais aberto pros jovens também.
(Entrevista Escola B)

Os jovens se interessam pela prática de leitura e gostam de realizá-la, porém não encontram subsídios e respaldo da instituição de ensino, que tem por obrigação, cumprir o que se propõe quanto ao trabalho com o fomento das práticas leitoras. Quando a família tem condições financeiras de investir em material de leitura o jovem é menos prejudicado. Porém, sabemos que essa não é uma realidade sólida e recorrente para todos os jovens leitores.

Alguns dos leitores entrevistados disseram aproveitar a feira de livros que acontece anualmente em Ribeirão Preto, SP, para buscarem o que não encontram na sua cidade ou nas bibliotecas. Alguns alunos têm sua biblioteca particular com obras dos gêneros que mais lhes agradam.

ALUNO 04: Tipo, eu acho que todo mundo tem meio que sua biblioteca particular, porque no ano passado quando a gente foi na feira do livro, todo mundo voltou com a mochila cheia de livro.
PESQUISADORA: Vocês foram à feira de livros de qual cidade?
ALUNO 04: É, Ribeirão.
PESQUISADORA: Ribeirão Preto?
ALUNO 04: É! Todo mundo voltou, foi. Tem um menino na minha sala aquela coleção do gelo e fogo, sei lá o quê. Ele comprou todos e leu tipo, em um mês. Eu fiquei muito assustada porque o livro é enorme!!! Aí, é muito legal!
(Entrevista Escola A)

Algumas coleções de obras como: Percy Jackson e Gelo e fogo; além de gêneros como histórias mitológicas, gibis, romance, poesia, aventura e histórias de terror, foram citados pelos leitores durante as entrevistas como leituras que buscavam e realizavam para além do ambiente escolar. Segundo Brito, "o sujeito vai ler aquilo que tenha relação com o seu modo de vida, com suas necessidades pessoais e profissionais, com os vínculos culturais e sociais" (2013, p. 88)

Dados coletados nos questionários apontaram maior preferência por realizarem leituras de gibis, HQs e textos informativos de jornais e revistas, fora do ambiente escolar.

Observamos que a escola não está preparada para lidar com alunos leitores, uma vez que não aproveita esses leitores, não os incentiva, não os estimula a buscar e realizar leituras diferentes para além da esfera escolar. Os jovens sabem avaliar os pontos nos quais a escola precisa melhorar e mudar suas práticas para que possa atender suas necessidades quanto à oferta e trabalho em sala com as práticas de leitura:

ALUNO 04: Ah, eu já acho assim, também que esse negócio de a gente não poder levar livros pra casa, por causa de cinco alunos, seis alunos (aluno cinco falou junto: Um às vezes) que pegam estragam e não devolve aí eu acho que isso é injusto com a gente porque se a gente pega o livro é porque a gente lê. Os professores mesmo tem perceber os alunos deles. Os professores conhecem os alunos que vem tá interessados a lê e os que não tá. Porque uai se um vai pegá se o professor vai lá entrega o livro pro aluno que não gosta lê claro que ele não vai lê, claro que ele não vai ter cuidado. Mais aí nisso a gente é que vai se ferrá, porque como a gente vai ficar sem leitura? É difícil a gente ir em outras bibliotecas, no bairro mesmo não tem a gente precisa da escola. E uma aula de cinquenta minutos não dá pra gente fazer uma leitura boa, porque a

gente perde tempo descendo, depois a gente perde tempo subindo. No máximo são, no máximo meia hora de leitura.
(Entrevista Escola B)

Sobre as condições socioeconômicas, os alunos da escola C foram os que apresentaram melhores condições em relação às demais escolas. Todos os cinco alunos que participaram da entrevista focal citaram o ambiente virtual para a realização de leitura e demonstraram ter grande familiaridade com ele. Da escola B dois alunos comentaram brevemente a realização de leituras utilizando o ambiente virtual sem alongar a informação, demonstrando-nos que, podem até acessar, mas não com tanta frequência e facilidade. Da Escola A não há menção pelos entrevistados do uso desse suporte de leitura. Assim sendo, a questão da possibilidade de aquisição e acesso ao ambiente virtual influi, em certa medida, na possibilidade de realizar certas leituras em detrimento à outras. Não é possível para alguns realizar leituras em outros suportes que não aqueles disponíveis na biblioteca escolar, visto que, ir à Biblioteca Municipal, que se localiza a mais de seis quilômetros das três escolas que compõem este corpus, é uma tarefa que lhes exige recursos financeiros para deslocamento, o que muitos apontaram não possuir. A importância da leitura em impressos, deve-se também à confiabilidade da origem do conteúdo, segurança na sua produção e circulação assim como a autenticidade do texto, uma vez que no ambiente virtual vários textos podem ser produzidos, reproduzidos, alterados por terceiros sem a possibilidade de, às vezes, conferir a veracidade do conteúdo. Por isso, para Silva, a leitura de livros exerce ainda hoje, papel de destaque nas práticas de leitura, uma vez que, "As possibilidades da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação". (SILVA, 2013, p. 17)

Observamos, porém, que os dados obtidos no questionário divergem dos dados da entrevista focal. Tanto na escola A como na escola B havia alta indicação dos textos virtuais como material a que normalmente tinham acesso para realizarem leituras. Podemos inferir que em algum momento esses jovens, mesmo com leituras rápidas, acessavam as redes sociais para realizarem algum tipo de leitura. A escassez de material impresso disponível para empréstimo poderia ser uma das justificativas para que se tivesse tamanha indicação por parte dos jovens do uso do ambiente virtual para a realização de leituras. Alguns tinham acesso, mas nem todos.

Para os jovens leitores de escolas públicas as condições socioeconômicas, a impossibilidade de acesso ao material de leitura na escola e fora dela, a falta de um referencial que os estimulasse e a partir do qual pudessem construir a imagem de leitor e suas próprias histórias como leitores interferiu no processo das práticas de leitura que realizam.

Apesar das inúmeras restrições que alguns dos jovens entrevistados relataram sobre a impossibilidade de acesso aos textos, deixaram-nos claro que realizavam leituras sempre que possível em material que receberam por doação como revistas e jornais. Durante a realização da entrevista apresentaram sugestões de melhorias quanto ao incentivo à prática da leitura. Colocaram a necessidade de implantação de uma biblioteca comunitária no bairro, uma vez que as bibliotecas escolares nem sempre são abertas para outro público que não o de estudantes.

ALUNO 05: Tem cidades também que tem biblioteca móvel. Eles compram armário cheio de livro. Aí as pessoas colocam os livros que não leem mais e passam.
Entrevista, Escola A.

ALUNO 02: Acho que devia abrir uma biblioteca com … com várias variações de livros, porque tipo, cada um tem um gosto de ler uma coisas diferente e cê indo na biblioteca e ter um livro que chama sua atenção você vai lê e tipo tem que ter livro de todo tipo, porque as pessoas

gostam de um e outras pessoas não gostam. Aí se tiver tipo o que todo mundo gosta, aí eles podem pegar livro e lê e vai ser melhor assim.
Entrevista, Escola B.

ALUNO 3: Bom eu acho que já que o brasileiro tem muito acesso à internet, devia buscar por livros, ebooks, mesmo que tá fazendo muito sucesso por aí, não só no Brasil, mas no exterior, que é mais acessível. Aproveitar que tem internet não usar ela pra se separa do livro, mas usar ela pra você ter mais acesso à leitura.
Entrevista, Escola C.

Sugeriram ainda que a biblioteca escolar funcionasse efetivamente e que tivesse um acervo de impressos vasto e variado para que atendesse aos interesses e necessidades de leitura de seus frequentadores. Sugeriram também que o trabalho com a leitura realizado em sala de aula pelos professores fosse realizado de maneira diferenciada e que fosse voltado totalmente para a leitura da obra e discussões que girassem em torno dela complementando e trazendo informações relevantes sobre o texto.

ALUNO 03: Sim. Às vezes ela lia falava assim: "Ah, esse é bom, essa fala, conta". Tem professora que, como ela, fala do livro, às vezes a gente ficava naquele: "nossa eu quero lê!". Às vezes ela falava de um jeito que cê ficava fascinado e falava: "Não, agora eu quero lê esse livro". Ela resumia pra você, só que deixava o mistério. Aí você fica naquela vontade, nossa eu quero ler esse livro agora!
Entrevista, Escola A.

ALUNO 1: […]. Então, acho que tipo assim, ó, suponhamos o professor dá uma aula didática: vamo fazê esse tema desse livro um teatrinho. Vamo juntá todo mundo e faze um trabalho de colagem, por exemplo. Ah, mas pra isso tem que saber o que tá rolando no livro. Então, vamo pegá o livro. Aí começa a ler: "Nossa que interessante!". Junta aquela galera alí: "nossa mais olha isso, olha isso", um debate. Eu acho que…ontem a gente tava fazendo um trabalho até aqui, e dois colegas nossos tavam debatendo sobre uma série que eles assistem no computador. Então tipo assim a gente fazendo o trabalho e os dois conversando, conversando. Então, aproximar mais as pessoas que tem o mesmo gosto pela leitura, por exemplo, ah, por exemplo: "ah, eu gosto de ação, eu também gosto!" Junto com aqueles que não tem essa prática da leitura.
Entrevista, Escola C.

A disponibilidade de acesso aos suportes condiciona, em muitos casos determina, as leituras que podem ou não serem realizadas em ambiente escolar.

As bibliotecas escolares das redes públicas de ensino requerem um olhar atento sobre a constituição do acervo, organização, funcionamento e práticas pedagógicas que incidam tanto dentre como fora da instância escolar.

Para os jovens leitores há necessidade de mudança na forma como a leitura e seus suportes são incluídos e trabalhados em sala. A emergência de novas técnicas de trabalho, o envolvimento da leitura com o contexto de sala de aula sob a orientação e direcionamento didático do professor tronam-se emergentes em virtude das mudanças históricas e sociais que vivemos e pelas quais já passamos. Os jovens leitores expõem-nos a necessidade de inserir no contexto escolar leituras mais densas de obras que sejam exploradas e estudadas na sua densidade estética-literária, cultural e social de forma efetiva, interdisciplinar e significativa para os leitores. Assim sendo a leitura guiada pelo professor pode ser capaz de gerar

> a organização das experiências do leitor ao nível individual, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações. Isto porque esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão, faz com que os leitores se enriqueçam mutuamente através de elucidações e justificativas constantes, conseguidas através da discussão e do debate. (SILVA, 2013, p. 19)

Segundo os relatos, o trabalho desenvolvido com leitura de obras é vago, visa somente o cumprimento de uma atividade, a leitura é realizada individual e solitariamente, não há intervenção nem interação entre leitores e professor.

Referências

BRITO, Luiz Percival Leme. **Máximas Impertinentes**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/pdfs/LuizBritto.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2013.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. **A leitura**: uma prática cultural - debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. Práticas da leitura. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Os suportes “suportam o mundo”? In: ROSING. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura**: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DISCURSIVO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO MÉDIO SOBRE SUAS PRÁTICAS DE LEITURA

Fabrícia Aparecida Migliorato Corsi[1]

Sobre as representações instauradas pelos leitores

Reconhecemos o jovem leitor como um sujeito que produz o seu discurso sobre a leitura a partir do contato prévio travado com outros discursos, sobre a importância da prática e sobre os suportes que utiliza para realizá-la. Esse sujeito leitor é constituído em seu processo de formação por outros discursos com os quais entra em contato. Logo, nossas reflexões versam acerca do que se pensa, do que se diz, e do que faz em relação às práticas de leitura em determinado período, uma vez que os acontecimentos discursivos denotam os acontecimentos históricos que marcam e determinam a forma de ler do que ler e de como ler.

Nesse universo de símbolos o sujeito leitor, para realizar suas interpretações, assume um lugar determinado de onde desempenha seu papel social, assumindo o lugar de onde organizará e sustentará o seu dizer. Assim visamos compreender os enunciados dos jovens leitores nas condições de sua produção, na historicidade que determina o aparecimento dos discursos desses sujeitos leitores e as posições assumidas por eles frente à ação da prática de leitura em contextos situacionais opostos: leitura na escola- leitura extra escola.

Sobre as representações instauradas pelos leitores

A questão da representação, como vemos com Chartier (2002a; 2015), inicia-se pela tentativa de explicar e compreender as várias formas que a História Cultural utilizou para explicar as mudanças na forma de ver e compreender os acontecimentos sociais, "acontecimentos de mundo". Em cada época mudam-se as formas e se observa, claramente, como uma determinada sociedade passa a valorizar, compreender e usar como forma de explicação um acontecimento ou novos objetos culturais. O autor pondera assim que, "não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais o indivíduo e os grupos dão sentido a seu mundo. " (CHARTIER, 2002b, p. 66). Lembrando que nunca estamos diante das práticas reais e efetivas de leitura dos jovens estudantes entrevistados, mas sim, diante de uma projeção que tenta, de alguma forma, construir através de um simulacro as práticas e objetos culturais com os quais os jovens leitores travam contato.

A representação é uma forma de dar um significado a uma realidade ou a uma situação que não se apresenta, não é visível, e nem vivenciada por todos os sujeitos num mesmo contexto ou tempo social. Assim, esse termo cunhado pela História Cultural não pode ser tomado como sendo a materialização do 'real', mas expressa-se como um 'modo de ser', como uma projeção de como era a realidade a partir de dados fornecidos pelos sujeitos segundo enunciavam e do posicionamento discursivo assumido quando o faziam. É um modo de se descrever. O modo como o sujeito diz ser um acontecimento, uma determinada situação, costume, práticas, nos aponta sempre para uma representação e nunca para uma realidade exata, pois esses dizeres sempre são regulados, censurados, cerceados. Sendo assim, as representações encontram-se reguladas e norteadas pela ordem do discurso. Ou seja, qualquer documento que for levantado para ilustrar qualquer tipo de história,

[1] Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: fabriciamcorsi@bol.com.br.

> nunca terá relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para atender as situações ou práticas que são o objeto da representação. (CHARTIER, p. 16, 2011)

Sendo assim, é possível postular uma relação decifrável entre o que é representado e o que ele representa. O objeto que se faz presente ou o enunciado sobre as práticas, faz-nos perceber e compreender, estabelecendo "uma relação decifrável entre o signo visível e o que ele representa. " (Idem, p. 17)

A representação pode ser compreendida como reflexo do real e segundo Bourdieu (CHARTIER & BOURDIEU 2009), tanto os indivíduos quanto o grupo no qual estão inseridos, inevitavelmente, exibem através das representações parte integrante de sua realidade social. Assim sendo podemos compreender as representações das práticas de leitura, como já fora dito, sendo construídas pela influência e incentivo da família[2] e de forma mais intensa e marcante pela escola. Neste ambiente escolar a sua prática objetiva a propagação dos saberes. Segundo os enunciados dos jovens entrevistados, a representação construída sobre a importância e sobre o objetivo da prática de leitura foi apontada como uma prática para aquisição de conhecimento.

O jovem leitor ofereceu-nos indícios discursivos de que consegue perceber o que deve e como deve se envolver com a leitura em situações sociais distintas, na escola, em casa, entre o grupo de amigos, e solitariamente: "Me considero um leitor mediano pois gosto de ler sobre um determinado assunto, não gosto de ler muitos livros mas se for um livro bom com um assunto que eu me identifico eu leio"[3]; "Porque só leio livros na escola, e revista em casa"[4]; "Leio quando preciso me informar sobre alguma coisa"[5]. Demonstram, a partir dos enunciados proferidos, que têm conhecimento sobre outras formas de interagir com a narrativa, outras maneiras de lerem e trabalharem com o texto em contexto escolar. Levantaram apontamentos sobre como poderiam ser as aulas de leitura para que se tornassem mais atrativas e interessantes para todos: **"**Eu acho assim, também, que as professores de Língua Portuguesa tinham, assim, que se reunir e também tipo escolher um autor, por exemplo, de maior sucesso, assim, expor sobre ele, falar sobre a vida dele, os livros que ele escreveu, o motivo, assim, pra gente conhecer o autor pra te interesse por aquele livro"[6].

Observamos que a construção da representação do 'leitor' para esses jovens foi formada a partir da imagem constituída de um leitor que lê de tudo, não somente livros impressos, mas que também realiza leituras em outros suportes e de diferentes modos: "costumo ler bastante, seja livros, jornais, revistas, panfletos, etc. Para mim, é uma forma de me divertir, adquirir novos conhecimentos e aprender mais sobre o mundo"[7]. Essa "imagem de leitor" foi apontada com 59,18% de escolha, ficando a opção: Um bom leitor é aquele que gosta de ler, com 40,82% de indicações. O imaginário de leitor não se deteve na imagem que outrora vigorava socialmente, a do leitor de obras clássicas. A construção da imagem do leitor, para esses entrevistados, é a do leitor que se envolve com o texto e consegue compreendê-lo. Esse imaginário foi evidenciado e se tornou representativo, conforme aferimos através dos vários enunciados proferidos. Um deles aponta que: "Um bom leitor é, para mim, aquele que sente, imagina, chega quase a tocar a história que está lendo, aquele que entende, projeta a imagem a

[2] C. f. PETIT, Michèle, 2009.
[3] Questionário Escola C, Aluno 20.
[4] Questionário Escola B, Aluno 13.
[5] Questionário Escola A, Aluno 14.
[6] Entrevista, Escola B, Aluno 3.
[7] Questionário Escola C, Aluno 25.

sua frente, além de ler com certa frequência e dar uma certa importância e cuidado a seus livros"[8]. A imagem do bom leitor não está associada à posse de livros ou outro recurso de leitura. O livro como propriedade material não mais constrói, nem sustenta a imagem de leitor para esses jovens que buscam ampliar suas possibilidades de acesso aos textos através de outros suportes. Para Curcino (2012), essa mudança de posicionamento leitor está atrelada à mudança de oferta do suporte dos textos, ou seja, do impresso para o virtual, o que "produz uma passagem do leitor tradicional a um leitor inesperado, multiplicado, quase sem rosto. Trata-se do leitor indefinível graças a uma circulação exponencialmente ampliada, submetido a coerções muito distintas" (CURCINO, 2012 p. 203).

Muitos desses jovens comentavam entre si as leituras que realizavam, comentavam sobre obras que leram, que gostariam de ler, sobre livros que estavam em prestígio entre os leitores em um determinado momento, sobre um texto que encontraram num ambiente virtual. Essas leituras foram e ainda são propagadas através de discursos instaurados, seja socialmente entre os jovens nas rodas de conversa, seja através da mídia que divulga listas dos mais lidos e destaca determinadas publicações, seja também através do discurso escolar recorrente que aponta o que é aceito ou não como referencial de boa leitura. Soma-se a isso as condições históricas e socioculturais que os condicionam a dizer, acreditar, reiterar o que dizem, constituírem suas opiniões e práticas. Logo, há a necessidade de se propagar esse discurso da importância da prática de leitura, uma vez que nossa sociedade é uma sociedade leitora, mesmo que alguns digam que não, os jovens leem, e leem muito mais do que se afirma.

O que nos chamou atenção para esta questão foram os posicionamentos de sujeito leitor assumidos pelos jovens; doze deles se posicionaram como bons leitores; dezesseis afirmaram ser maus leitores, três se posicionaram como não-leitores e 68 se colocaram no posicionamento de leitores medianos. Para analisarmos esses dados levantamos alguns questionamentos sobre a maneira como interpretaram o termo: 'leitor mediano'. Será que interpretaram como sendo um leitor que ficava dentro da média de leitura?; que realizava algumas poucas leituras, mas não com intensidade?; ou interpretaram como um leitor que seria capaz de ler, decodificar o código linguístico a ponto de realizar apenas algumas leituras, mas nem todas as possíveis? Interpretaram como sendo um leitor que perfaz a média da necessidade da leitura para conseguir realizar as atividades escolares exigidas pelos professores e que consegue sobreviver na sociedade letrada atualmente?

Analisando os posicionamentos discursivos dos 68% que se instituíram como leitores medianos observamos que a falta de sistemática na prática de leitura referendada e praticada na e pela escola tem repercussão nesse posicionamento enunciativo instaurado, usaram como justificativa o fato de não lerem muito nem com certa regularidade; a escassez de tempo também foi apontada por muitos como um problema e um entrave para a realização da prática; à leitura associada ao livro foi colocada como prática não realizada com frequência; apontaram ter dificuldade com a leitura e compreensão do que liam. Os 'livros comuns', assim denominados por eles, não os atraíam, comparados a atração que neles despertavam os mangás, gibis e filmes legendados. A quantidade em relação ao que se lê também foi fator apontado pelos jovens como sendo um critério para definição de leitor mediano. Admitiram que não liam com frequência como, segundo eles, seria o ideal, como nos apontou um entrevistado: "Pois não tenho um certo hábito de leitura, porém não é tão frequente quanto eu gostaria"[9].

A leitura oralizada, como comumente se pratica nas escolas em qualquer ciclo ou fase da escolaridade, foi outro fator que os jovens leitores enunciaram como ponto que os determinavam como leitores medianos ou maus leitores. Esses jovens quando tiveram que se atribuir um posicionamento leitor: bons, maus ou medianos; associaram à prática de leitura diretamente à leitura

[8] Questionário Escola C, Aluno 01.
[9] Questionário, Escola A, Aluno 11.

oralizada, corriqueiramente utilizada em sala de aula pelos professores. A leitura silenciosa não os identificava como bons leitores ou como leitores medianos, uma vez que associaram a pronúncia das palavras, entonação, eloquência, pontuação, como fatores marcantes para a identificação de um bom leitor. Um outro ponto que nos evidenciaram em seus enunciados foi que realizavam leitura oral somente no ambiente escolar[10], uma vez que não fizeram menção alguma a uma leitura silenciosa realizada fora da escola. Assim, deduzimos que esse exercício oral é somente executado por determinado grupo de jovens leitores somente em ambiente escolar.

Assim sendo, evidencia-se o importante papel que a escola representa na formação, estímulo e manutenção da prática leitora dos educandos. Para muitos ela é a única possibilidade de terem acesso a algum suporte de leitura, seja ele impresso ou virtual.

Considerações finais

Através dos dados levantados junto aos jovens alunos leitores de escolas públicas, observamos que o interesse pela leitura é uma ação que se propaga e se incentiva em diferentes momentos e esferas sociais.

A leitura foi apresentada como uma atividade com inúmeras funções e objetivos para realização de sua prática indo para além do universo escolar, onde fora apontada como prática para a realização de tarefas, uma vez que se circunscreve numa esfera que determina e modela o trabalho com essa prática em virtude da sua funcionalidade pedagógica.

Para além disso, podemos observar que a leitura também é vista como fonte para um processo de formação cultural, intelectual e profissional e que os impressos não detêm a preferência nem são elencados como única fonte de possibilidade de acesso à leitura como outrora. Hoje os recursos tecnológicos e a crescente facilidade de acesso aos textos virtuais tornam mais amplas as possibilidades de leituras para alguns jovens.

Referências

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor. In: _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002a. p. 101-123.

_____. **À beira da Falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002b.

CHARTIER, Roger. "**De l'écrit sur l'écran**". 23 maio 2005. Disponível em: <http://www.imageson.org/document591.html>. Acesso: 02/2015.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955>. Acesso em: 23/09/2014.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural- debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

[10] Nas entrevistas com o grupo focal um entrevistado apontou a realização de leitura oral em ambiente externo ao contexto escolar. Contudo, esse aluno realizava tal procedimento sob orientação de uma fonoaudióloga, uma vez que se encontrava em acompanhamento médico, pois apresentava problemas de dicção.

CURCINO. Luzmara**.** Suporte e sentido: questões de leitura e análise do discurso. In: GREGOLIN, M. R. ; KOGAWA, J. M. **Análise do Discurso e Semiologia**: problematizações contemporâneas. 20. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 189-205.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: como reistir à diversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E AS EXPOSIÇÕES INTERNACIONAIS DE LIVROS INFANTIS (1926 – 1936): ESPAÇOS DE DEBATES ESTÉTICOS E EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Aline Santos Costa[1]

Em dezembro de 1930 foi inaugurada a Exposição Internacional de Livros Infantis, no Rio de Janeiro. A exposição contava com livros de diferentes países, dentre os quais: China, Rússia, Estados Unidos, Espanha, França, Alemanha, Argentina e Uruguai. Também contou com alguns exemplares de livros brasileiros, doados por editoras. À primeira exposição seguiram-se mais três: em 1931, 1934 e, a última, em 1936.

A responsabilidade pela organização das exposições de livros infantis coube à Seção de Cooperação da Família, que tinha como objetivo estabelecer um diálogo entre educadores e as famílias de crianças em idade escolar. O grupo foi presidido pela educadora Armanda Alvaro Alberto e, em seu âmbito, formou duas comissões: a "Comissão de Cinema" e a "Comissão de Leituras Infantis".

A Associação Brasileira de Educação (ABE)

Criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação foi criada por um grupo de educadores cariocas, sendo os principais nomes estavam Heitor Lyra Silva, Edgar Süssekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho e Armanda Álvaro Alberto. Inicialmente, como apontam os estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998; 2005), o grupo pretendia debater a possibilidade de se criar uma Federação de Associações de Ensino. No entanto, segundo Carvalho, Francisco Venâncio Filho decidiu-se por não criar a federação, uma vez que acreditava que o momento político nacional não era apropriado. Uma vez criada a Associação, esta propiciou debates e circulações de ideias em torno de projetos educacionais, projetos de saúde e higiene, todos ligados a projetos maiores que visavam, ao fim ao cabo, construir uma nova nação brasileira.

Ainda segundo Marta Carvalho (1998), a ABE comportou grupos de intelectuais com pensamentos e projetos de nação distintos, até mesmo, divergentes. As tensões geradas dessas diferenças fizeram com que, no final da década de 1920, a Associação não tivesse o prestígio que tivera nos dois primeiros anos de sua criação. Dentre os principais pontos de dessas discordâncias estavam o ensino religioso nas escolas públicas, defendido pelos intelectuais católicos ligados à Associação e a proposta de tornar a ABE nacional, com filiais em todos os estados do Brasil. Todavia, apesar das discordâncias, tensões e disputas entre os membros da Associação, havia uma característica comum: todos almejavam implementar projetos de nação vindos das elites. Em uma sociedade cada vez mais urbana e industrializada, visavam, através da Educação, homogeneizar padrões de comportamento e valores morais. Contudo, para Carvalho, o que os diferenciava, de fato, era a maneira como estas finalidades seriam alcançadas.

Nesse sentido, a criação de ABE e as atividades por ela realizadas, no âmbito dos debates educacionais, podem ser percebidas na perspectiva da crença na modernidade, ou no "Progresso nacional", como ponderam os estudos de Moysés Kuhlmann Júnior (2002) e Erick Hobsbawm (2011). Este último, ao refletir sobre os conceitos de nação e nacionalismo, aponta que, no período Pós Primeira Guerra mundial, esses conceitos sofrem sensível alteração. Se, até o século XVIII, os conceitos de nação e de nacionalismo estariam atrelados às tradições, línguas e crenças comuns de

[1] *E-mail:* aline.s.costa.hist@gmail.com.

um determinado povo, a partir dos processos das revoluções liberais burguesas, ambos os conceitos passam a considerar, também, os aspectos econômicos, territoriais e de governo.

No Século XIX, por sua vez, a essas idéias a cerca do nacionalismo somaram-se a idéia de progresso. A construção do "Estado Nação" era entendida como uma fase fundamental da evolução humana. Assim, cada estado nação deveria esforçar-se para obter o progresso, no que se refere à economia, ao modelo político, aos modelos educacionais, à ciência, etc. Diante disso, diferentes países iniciaram um processo de busca pelo progresso, incentivando, por exemplo, as ciências e as novas tecnologias industriais.

> Do ponto de vista do Liberalismo – e, o exemplo de Marx e Engels o demonstra, não apenas do liberalismo – a causa da "nação" estava no fato de representar um estágio no desenvolvimento histórico da sociedade humana; e a questão do estabelecimento de um Estado–nação específico dependia de este mostrar-se adequado ao progresso ou à evolução histórica avançada [...] (HOBSBAWN, 2011, p. 53)

Diante desse contexto, o Brasil dos anos de 1920 também buscava alcançar esse progresso e, assim, entrar para o rol das nações consideradas modernas. Segundo o trabalho de Kuhlmann Júnior (2002), com a associação feita entre as idéias de Nação e Progresso, a percepção acerca da criança e da infância também passam por alterações. Torna-se uma preocupação o estudo sobre a criança e a criação de iniciativas, fossem governamentais, particulares ou filantrópicas, que visam assegurar a saúde física, mental e moral das crianças e dos jovens. Isso porque, as crianças passam a ser entendidas como o futuro da nação.

Pensava-se que uma das melhores maneiras de assegurar o progresso do Brasil era, também, ocupando-se da infância. Para tanto, além das iniciativas nacionais, entidades e intelectuais brasileiros filiaram-se a entidades estrangeiras, o que favoreceu a circulação de idéias e modelos educacionais, médicos e jurídicos. Dois exemplos de espaços de debate sobre a criança e a educação foram o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) e o 3° Congresso Americano da Criança (CAC)[2].

A ABE, então, como instituição criada justamente para debater questões educacionais e ligadas à criança e à infância, pode ser entendida como parte desse movimento em busca de assegurar o desenvolvimento do país a partir de ações e projetos direcionados aos "futuros cidadãos". Através da Seção de Cooperação da Família, a Associação buscou um diálogo com os pais das crianças, sobretudo daquelas em idade escolar. A idéia era ensinar aos familiares noções básicas de cuidado com as crianças, tanto no que se refere à higiene, quanto aos cuidados com a educação intelectual e moral dos futuros cidadãos.

Sobre a atuação da Seção de Cooperação da Família, Ana Chrystina Venâncio Mignot pondera que:

> Conferências, inquéritos, exposições, produção de lista de leituras, fizeram parte das estratégias adotadas para alcançar os objetivos formulados. Na Seção de

[2] Ambos os congressos foram realizados, segundo Kuhlmann Júnior, no período das comemorações do Centenário da Independência do Brasil, em 1922. No mesmo período ocorreram exposições sobre a cultura brasileira, eventos de diversas áreas do conhecimento e a criação do Museu Histórico Nacional. Tal cenário, que se apresentou como festejos do Centenário da Independência do Brasil, pode nos indicar o caráter já ressaltado desses debates educacionais, isto é, sua relação com os projetos para a construção de uma pretensa nação moderna. Para maiores informações, ver: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. "A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX". In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez; 2002.

> Cooperação da Família, Armanda liderou a discussão, implementação e divulgação dos Circulos de Pais e Professores nas escolas Públicas e Privadas. Além disso, coordenou a produção e difusão de uma série de recomendações e prescrições sobre lazer e, em particular, leitura infantil. Assim, as educadoras ali reunidas, se qualificaram como as profissionais mais competentes para interditar, autorizar e legitimar cuidados com as crianças.[...]
> As práticas levadas a efeito se inscreviam no objetivo maior da entidade de promover a difusão e aperfeiçoamento da educação. Modelos de conduta, padrões para os costumes, foram forjados numa perspectiva moralizadora. Em nome dos direitos das crianças, as educadoras ali reunidas, ampliaram a questão educacional para além da escola. Formularam propostas para as famílias, a cidade, tentando moldar o futuro do país. Assim, se legitimaram como interlocutoras no âmbito da própria entidade" (MIGNOT, 2002, p. 204-205).

As considerações de Mignot apontam para a preocupação, da ABE, em expandir para as classes populares valores morais e modelos comportamentais valorizados pelas elites. E, um dos instrumentos para dar cabo deste grande projeto educacional – que, como pondera a autora, não se restringiam à escola mas, abarcavam, também a família e outros espaços de educação não formal – era o livro. A Seção de Cooperação da Família, então, cria, em 1926, uma Comissão de Leituras Infantis. Parte dessa Comissão os estudos relacionados aos livros, brasileiros e estrangeiros, voltados para o público infantojuvenil.

As atas das reuniões do grupo já apontavam para a crescente preocupação em relação aos livros infantis. O primeiro assunto citado como discutido pelo grupo, na ata de 2 de setembro de 1926, aponta para a preocupação em definir uma bibliografia apropriada para as crianças.

> 2 de Setembro de 1926.
> Aberta a sessão a Sra. Presidente entregou mais de 400 folhetos para o inquérito sobre leituras prediletas, que continua sendo feito em outras escolas: Escola Alemã e Escola Rodrigues Alves. Mostrou, em seguida, uma lista de livros para crianças, com os preços, lista esta fornecida pela Livraria Leite Ribeiro. Espera-se receber o mesmo de cada livraria. Continuará o trabalho nas listas de livros próprios para crianças e adolescentes [...]. (Ata de 2/09/1926)

Como é possível perceber no trecho supracitado, embora a primeira exposição internacional de livros infantis tenha ocorrido em 1930, os debates e pesquisas em torno do livro infantojuvenil, na ABE, são anteriores. O inquérito referido trata-se de uma pesquisa sobre os gostos literários infantis, realizado com crianças e adolescentes em idade escolar, na cidade do Rio de Janeiro, Capital Federal, à época. Ambos os trabalhos, inquérito e lista de livros, tinham por objetivo definir os livros mais adequados às crianças e jovens. Também foram criadas listas de livros ingleses e franceses que, segundo critério da comissão de leituras infantis, poderiam ser traduzidos para a língua portuguesa.

Os inquéritos tinham, como principal objetivo, conhecer os gostos literários de crianças e jovens, em Idade Escolar, para que pudessem direcionais tais leituras, seguindo critérios estabelecidos pela Comissão de Leituras Infantis. Após a aplicação do inquérito, em 22 escolas do Distrito Federal, o resultado do inquérito foi registrado na ata da reunião de 24 de dezembro de 1926.

> 24 de dezembro
> Houve nesta data uma reunião especial para a apuração final do inquérito sobre leituras prediletas.

> Este foi feito em 22 escolas, obtendo-se 2.502 votos de 1.555 meninas e 947 meninos. Foram inutilizadas 260 respostas por terem sido citados livros didáticos, provando, mais uma vez, a falta de bibliotecas em muitas escolas.
> Os livros mais votados pelas crianças são: dos 8 aos 11 anos: Contos da Carochinha; dos 15 aos 17 anos: O Guarani. As meninas dos 12 aos 14 anos preferem também "O Guarani", mas os meninos desta idade ainda gostam mais dos Contos da Carochinha e de Robinson Cruzoe. [...]
> Por fim, a Sra. Presidente leu outras conclusões, salientando a necessidade de edições das obras clássicas adaptadas para as crianças e de edições mais baratas dos livros infantis. [...]

A partir das considerações feitas na ata, é possível perceber que, além de conhecer os gostos literários de crianças e jovens, a Comissão Encarregada também buscou dar orientações aos editores brasileiros, sinalizando a necessidade de adaptação dos livros clássicos, para uma linguagem e narrativa que, para a comissão, seria a mais adequada. Podemos observar, neste caso específico, que, embora as crianças e os jovens entrevistados sinalizem que já lêem os clássicos, as educadoras acreditam que estes necessitem de uma adaptação, tornando a história mais leve, mais apropriada para as faixas etárias desses leitores.

Tal adaptação pode apontar uma tentativa de demarcar os espaços infantis e juvenis, separando-os do "mundo adulto". Esta separação, pode ser sentida, segundo estudo de Carlota Boto, Ao discorrer sobre a história da infância, Carlota Boto (2002), aponta para estudos que dão conta do papel significativo da tipografia na separação dos espaços adultos e infantis. Essa separação, segundo a autora, se deu de forma lenta e com diferentes gradações (alterando-se, por exemplo, de acordo com o grupo social do qual a criança pertencia).

Assim como, na chamada Idade Moderna (XV – XVIII), o surgimento dos colégios confere uma maior visibilidade da separação dos espaços entre adultos e crianças. Se, durante a chamada Idade Média, as crianças e os adultos partilhavam o trabalho e demais atividades cotidianas, apontando para espaços não formais de educação, a Idade Moderna passou a produzir espaços diferenciados para adultos e crianças. O Colégio, então, ganha notoriedade como um espaço específico para as crianças, um lugar para ensiná-las os códigos de civilidade, valorizados pela sociedade moderna. Com o colégio produz-se a ideia da criança como aluno, aquele que é incompleto e, para, futuramente, ocupar o espaço dos adultos, deverá aprender determinados conhecimentos e comportamentos.

Outro fenômeno apontado por Boto como importante para a compreensão das mudanças na concepção de infância e criança é a Tipografia. Ela não apenas afasta as crianças de certos conhecimentos, restritos – a partir daquele momento – ao mundo dos adultos, como também direciona o tipo de conhecimento e temas que poderiam ser lidos por crianças. Esta relação com o impresso, no sentido de direcionar leituras específicas para crianças, pode ser melhor percebida nos finais do século XIX e primeira metade do século XX.

No caso aqui estudado, ao elaborar debates e estudos sobre os gostos infantis, bem como estabelecer listas de livros mais apropriados às crianças, demonstra uma preocupação em direcionar a leitura infantojuvenil. É necessário, então, pensar qual a concepção de criança circulava no âmbito do grupo responsável pelos estudos sobre literatura infantil e pela exposição internacional de livros infantis.

Ao buscar estabelecer critérios para classificar um livro infantil como apropriado ou não para as crianças brasileiras, esses intelectuais colocavam-se como "porta-vozes" de um tipo de saber. O "tomar para si" a autoridade de falar para as famílias o que deve conter um livro para as crianças pode ser aqui pensado a partir da perspectiva apontada por Marta Carvalho em análise da ABE: a expansão de projetos nacionalistas, pautados no "entusiasmo educacional",

nos quais eram as elites letradas aquelas que saberiam melhor apontar os caminhos da "salvação moral, física e intelectual" no Brasil. Ainda segundo a pesquisadora, uma característica comum a esses intelectuais é a idéia de um presente ruim, degenerado, que precisa ser salvo pela educação. Não é por menos que, em alguns discursos acerca da Literatura Infantil, embora saibamos de alguns livros infantis e histórias veiculadas por revistas e seções infantis de jornais, há um discurso em desqualificá-la, categorizando-a como moralizantes e dogmáticas.

Por outro lado, identifica-se a preocupação em formar futuros cidadãos para exercerem papéis sociais em um país que vinha se tornando urbano e liberal. Sendo assim, os valores morais e sociais exaltados por parte desses intelectuais "abeanos" deveriam se apresentar, também, nas histórias infantis[3]. No entanto, era também importante que essas histórias atendessem às expectativas do público leitor, para que, assim, ganhassem o interesse das crianças e fizessem esses valores e idéias circularem entre elas. Fazia-se, então, um livro sob medida para o pequeno leitor (de acordo com a idade, gênero, escolaridade), alinhando essas demandas ao papel educativo que essa literatura deveria ter.

Nesse sentido, além de cultivar aquilo que os educadores da Seção de Leituras Infantis chamavam de "hábitos de leitura", os livros eram entendidos como instrumentos importantes para a formação do caráter infantil. A valorização de histórias que envolvessem a exaltação de sentimentos (como a bondade, a caridade e a cooperação com os demais) estava presente nas falas da Seção de Leituras Infantil. Era importante, para os educadores que participavam da Seção, que as histórias, mesmo que fantasiosas, apresentassem elementos do cotidiano "ideal" infantil (situações de brincadeiras e estudo, por exemplo).

As Exposições de livros infantis

Após alguns debates acerca da literatura infantil, a Comissão de Leituras Infantis promoveu as exposições de livros infantis de diversos países. Através de correspondências, em sua maioria, ativa – agradecendo as doações de livros realizadas – foi possível identificar os países e as doações de livros realizadas. O primeiro comunicado sobre a organização da primeira exposição, em 1930 ponderava:

> Exmo. Snr. Dr. Jonathas Serrado,
> M. D. Sub. Diretor Técnico da Diretoria Geral de Instrução Pública.
> Tenho a honra de comunicar a V. S. que o Conselho Diretor, ontem reunido, tomando conhecimento do convite enviado a este Departamento para que se encarregasse, por ocasião da Feira de Amostras, de organizar uma exposição de literatura infantil, de livros escolares, de obras de orientação pedagógica e de revistas técnicas de educação, resolveu, por unanimidade, aceitar a honrosa incumbência e, ao mesmo tempo, incluir no programa da exposição, por proposta do Prof. Fernando Magalhães, conferências a cargo de membros do Conselho Diretor para isso designado. (Mello Leitão, 30 de abril de 1930).

No documento supracitado, podemos observar que, a princípio, a exposição internacional de livros infantis e didáticos foi uma solicitação da Diretoria de Instrução Pública, por ocasião de evento promovido pela instituição. Contudo, tal pedido fora direcionado, possivelmente, pelos trabalhos e discussões já realizados, pela ABE, no que se refere aos livros infantis. Nota-se também que essa exposição não contava apenas com livros literários infantis, mas também

[3] Para mais informações: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *BAÚ DE MEMÓRIAS, BASTIDORES DE HISTÓRIAS: O LEGADO PIONEIRO DE ARMANDA ALVARO ALBERTO*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

livros didáticos e especializados sobre a criança e a infância. Tal característica também é apresentada nas exposições seguintes. O evento também contaria com conferências sobre educação e, possivelmente, literatura infantil, ministradas pelos membros do Conselho Diretor da Associação.

Os livros apresentados na exposição foram doados ou emprestados por livrarias, editoras e embaixadas de diferentes países. Todavia, poucos documentos referentes a esta primeira exposição foram localizados, no acervo da Associação Brasileira da Educação. Mais numerosos são as das exposições de 1934 e 1936. De todo modo, a primeira exposição indica uma preocupação em destacar, como preocupação, os livros infantis e didáticos.

O relatório da III Exposição Internacional de Livro Infantil, de 1934, apresenta, de forma um pouco mais fértil, a quantidade de livros enviados por países, bem como os países que colaboraram, doando ou emprestando os livros infantis e juvenis mais lidos em seus países de origem. A exposição contou, de acordo com os registros, com 529 livros, doados ou emprestados, de diversos lugares do mundo, por embaixadas, livrarias, bibliotecas escolares e de particulares.

Um comunicado sobre a exposição, apresenta a programação da mesma, convidando os interessados a comparecer ao evento:

> Continua franqueada ao público com muito sucesso, a 3° Exposição Internacional de Literatura Infantil, na sede da Associação Brasileira de Educação (Av. Rio Branco, 91, 10° andar). Os livros mais famosos, dentre os escritos para crianças, lá se encontram.
> Acham-se exposição livros vindos de todas as partes do mundo. Escandinava, Holanda, Rússia, Alemanha, Noruega, Bélgica, países sul americanos, além da opulenta contribuição de língua inglesa, Inglaterra e Estados Unidos; com todos os clássicos da infância com as admiráveis ilustrações, tão afamadas no mundo inteiro.
> Durante o período da exposição haverá pequenas palestras, de 15 minutos, sobre as diferentes literaturas.
> A exposição se encerrará no próximo sábado, dia 15 do corrente. [...]
> (Associação Brasileira de Educação; Julho/Agosto de 1934)[4]

Além das exposições de livros, então, o evento contou com palestras sobre Literatura. Tal configuração do evento, com uma programação que se estende para além das exposições, pode ser observada em outras Exposições Internacionais, como salientam Kuhlmann Júnior (1998) e Werner Plum (1979). Segundo Plum, as exposições internacionais remetem ao século XIX, momento de transformações significativas nas sociedades industriais. Eram, pois, expressão do otimismo em torno do que chamavam de modernidade. Desde meados do século XIX, em vários países da Europa e da América, foram criadas exposições internacionais, que apresentavam diferentes aspectos da cultura de um determinado país.

Em análise da Exposição Internacional de Paris, promovida em 1889, em comemoração ao centenário da Revolução Francesa[5], Kuhlmann Jr (1998) aponta para a dimensão representativa de um discurso de exaltação à civilização ocidental. Além de mostrar fotos, objetos e obras artísticas do país anfitrião e de outros países colaboradores da exposição,

[4] O documento original não menciona autor do texto, tão pouco a data específica. Contudo, em outros documentos do relatório, aponta-se que a exposição ocorrera durante o mês de julho.

[5] Foi nesta exposição que o engenheiro Gustave Eiffel construiu o monumento da *Tour Eiffel*, hoje, cartão postal de Paris. A ideia era mostrar ao mundo a modernidade da civilização francesa, cem anos após a Revolução. Na mesma exposição, foram também apresentadas as "novidades" pedagógicas, sendo, a principal delas, os "jardins de infância". Para saber maiores informações, consultar: KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Meditação; 1998. p. 71-80.

também eram apresentadas palestras e conferências sobre diferentes temas, eleitos também com finalidade análoga. Nesse sentido, Segundo Kuhlmann Jr:

> Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no concerto das nações civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade [...] (KUHLMANN Jr. 1998: 76).

Promover, então, uma exposição de livros infantis era também inserir o Brasil no circuito de países que se preocupavam com as leituras de suas crianças. Essas exposições, segundo Kuhlmann Júnior (1998), configuravam-se também em espaço para debates e circulação de ideias. Neste caso, falava-se da Literatura e de seu público leitor. Podemos observar tal espaço de debates, por exemplo, a partir da criação de um documento, o *Memorial aos Editores*. Este documento, segundo estudos de Ana Chrystina Mignot, apresentava aos editores brasileiros os formatos físicos, bem como os tipos de história mais adequados aos leitores infantis, seguindo-se, para isso, tanto os resultados dos inquéritos promovidos pela Seção de Cooperação à Família, em 1926, quanto às orientações pedagógicas e psicológicas dos teóricos em voga, à época.

A associação entre a criança e o futuro do Brasil enquanto nação podem ser obervados no modelo de carta de pedido de livros. Através dela, os organizadores da exposição explanavam, de forma breve, o que seria realizado na exposição e pedia ao destinatário empréstimo ou doação de livros. Segundo alguns documentos presentes nos relatórios das exposições de livros infantis, os livros doados passaram a compor a biblioteca da Associação Brasileira de Educação. Consta na carta:

> Rio de Janeiro, 6 de junho de 1936.
> Exm° Sr.
> Devendo a Associação Brasileira de Educação realizar, nos fins do corrente mês, ou no começo de julho próximo, sua 4° exposição de literatura infantil e adolescentes, solicitou vossa colaboração para o êxito da referida exposição, pedindo-vos enviar-nos obras recreativas que nela possam figurar, de maneira a difundir o gosto infantil pela boa leitura.
> Assim, trabalharemos para a implantação dos hábitos de leitura, que tanto influencia no progresso de um povo.
> Esperando que atendais a nosso apelo, aqui vos apresentamos agradecimentos e saudações atenciosas. (Márcia Lidemberg Rocha – Presidente da Comissão de Exposição de livros.)

A separação dos gostos infantis por categorias de idade e a orientação de adaptação dos livros clássicos da literatura para que pudessem se adequar àquilo que a comissão de livros infantis julgava ser adequado às crianças, demonstra uma concepção sobre a criança baseada em fases do desenvolvimento. À época, pesquisas de Jean Piaget e Edouard Claparède, por exemplo, salientavam o desenvolvimento gradual de crianças e jovens. A literatura infantil, nessa perspectiva, também deveria ser orientada pensando nesse desenvolvimento, para que pudesse cumprir também seu papel educativo.

Na IV Exposição Internacional de Livros Infantis, além das obras literárias voltadas para a infância, foram também expostos livros didáticos vindos dos Estados Unidos. Para discursar sobre esses livros didáticos foram chamados os educadores Delgado de Carvalho e Elvira Nizynska, ambos do Instituto de Educação do Distrito Federal. O primeiro lecionou História, a

educadora, por sua vez, lecionava as disciplinas Leitura e Linguagem e Literatura Infantil. Vale salientar que, no ano da quarta exposição, Elvira Nizynska era também componente da Comissão Nacional de Literatura Infantil, criada pelo Ministro da Educação, do período, Gustavo Capanema. Na época, então, a Literatura Infantil ganhava uma comissão de estudos, composta por professores e escritores. A CNLI teve como objetivo principal o incentivo à divulgação e o estudo de livros literários para crianças, circulantes no Brasil.

Considerações finais

Diante disso, é possível perceber a ABE como um dos espaços que procurou promover debates em torno da Literatura Infantil. Orientar e direcionar certo tipo de literatura para crianças e adolescentes requer, primeiramente, ter um determinado olhar para esse público leitor, diferindo-o, portanto, do leitor adulto. Como pudemos analisar, através das fontes e dos diálogos teóricos, no período em que as exposições internacionais de livro infantil foram criadas, percebia-se a criança e o adolescente como seres ainda em desenvolvimento, que necessitavam de livros específicos, que atendesse as suas necessidades.

Além disso, a leitura e a promoção de livros considerados, por esse grupo da ABE, como literatura de qualidade era uma maneira de assegurar o progresso nacional. Assim, buscavam direcionar os aspectos gráficos e estéticos dos livros infantis, em associação com os gostos literários expostos pelas crianças e pelos jovens, no inquérito realizado pela Associação. Com isso, visava-se alcançar o potencial educativo, formador e conformador da Literatura Infantil, a serviço de um projeto nacional que visava alcançar.

Referências

BOTO, Carlota. “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez; 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Fisica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). São Paulo: EDUSF; 1998.

COSTA, Aline S. **A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor**. Dissertação de Mestrado. UFRJ/ PPGHIS; 2011.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Editora Saraiva; 2011.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Meditação; 1998.

_____. “ A circulação de ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez; 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias**: o Legado Pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF; 2002.

PLUM, Werner. **Exposições Mundiais no Século XIX**: Espetáculos de Transformação Sócio-Cultural. São Paulo: Editora Friedrich Ebert Stiftung; 1979.

OLHARES (IM)POSSÍVEIS: CRIAÇÃO FOTOGRÁFICA A PARTIR DOS CONFLITOS DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO

Ana Carolina Brambilla Costa[1]

Como elaborar uma estratégia de ensino quando um assunto aparente banal se torna (im)possível na sala de aula? Este ensaio é composto pelos movimentos de pensamento trazidos a mim, professora de Arte, a partir das experiências com leituras de notícias e produção de imagens fotográficas nas aulas deste componente[2].

O conteúdo de partida, proposto pelo currículo e pelo material didático, era a abordagem da arquitetura neoclássica e a valorização do patrimônio cultural arquitetônico. Como pano de fundo, a educação patrimonial para a cidadania, que implica no reconhecimento e valorização do patrimônio cultural a partir do olhar para o local (HORTA, 1999).

Iniciei as propostas pedagógicas assumindo a responsabilidade de levar aos estudantes as características da arquitetura neoclássica e a importância da preservação destes prédios enquanto patrimônio cultural (expressa nas políticas de tombamento, por exemplo). Deveria explicar-lhes; deveria inculcar-lhes a importância de tal assunto. Comodamente, assumia o papel de subjugar a inteligência dos estudantes à minha própria; encontrava-me mestre explicador (RANCIÈRE, 2002).

Só me dei conta deste fato quando a comodidade desse local de fala foi sacudida pela inteligência dos estudantes. Os livros foram fechados. Enchentes de questionamentos sobre patrimônio arquitetônico invadiram a aula, motivadas por discussões que aconteciam com grupos culturais e cidadãos descalvadenses nas redes sociais. O impasse: o caso de um casarão centenário do município, em vias de tombamento solicitado pela sociedade civil, que havia sido rapidamente vendido a uma grande rede de farmácias e demolido.

Este caso desenterrou nos comentários dos internautas outros casos de demolição ou de descaracterização de prédios tombados do município, na contramão da legislação. As postagens, entretanto, não apontavam apenas para uma denúncia desses casos, mas abriam as margens para a discussão das contradições da própria legislação, na voz dos proprietários, que argumentavam sobre as desvantagens de possuir um bem tombado. E esses diferentes pontos de vista foram deslocados das redes sociais para as carteiras da sala de aula, em enxurradas de perguntas.

Eu não sabia responder a essas questões. Eu não sabia o que era verdadeiro o suficiente para ser ensinado. Frio na barriga. Como construir uma prática escolar – e artística- com o assunto, a partir daí?

Primeiro movimento: quando a incerteza incentiva a criação

A discussão dos estudantes, pautada pelo crescente espaço de debates, denúncias e impasses que as políticas públicas para o tombamento ganharam nas mídias da região, indicava impossibilidades de pensar a preservação sem pensar nos conflitos.

Essas disputas abriram espaço no currículo, comprometendo a aula de Arte com a cultura visual e as "questões da diferença[3] e do comportamento ligadas a desvios e perspectivas culturais e sociais conflitantes" (MORRIS, DANIEL, STUHR, 2005, p. 266). Dessa maneira,

[1] Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: carolbramb@gmail.com.

[2] Estas experiências foram realizadas de 2013 a 2015, com turmas do 1º ano do Ensino Médio do Centro Educacional SESI, em Descalvado-SP.

[3] Aqui os autores utilizam o termo *diferença* referindo-se às diferenças culturais na perspectiva dos estudos de interculturalidade.

um conteúdo aparentemente distante fez profundas articulações com a realidade dos atores do processo de aprendizagem.

Questões que nunca rodearam meus pensamentos estremeceram o planejamento docente bem estruturado: que escolhas denotam as políticas de tombamento? O que é um patrimônio? Quem escolhe? Prédio tombado é importante para o coletivo, mas é aberto ao coletivo? Que relações se dão entre a preservação do passado e as ações do presente?

Uma estudante exclamou, ao final de uma roda de debate: "Esse assunto é impossível!". E era, porque rompia com a certeza e a verdade geralmente presentes nos conteúdos escolares. Meu sentimento era semelhante: era impossível, são várias camadas de verdades, de problemas, de conflitos, de realidades, de singularidades. Como produzir algo a partir daí, sem delimitar o olhar dos estudantes, mas incentivá-lo a ser múltiplo?

Partimos, então, dos disparadores de toda a discussão: as notícias e comentários das redes sociais. Propus aos estudantes a leitura de notícias sobre as políticas de tombamento de prédios, não apenas locais, mas nacionais, que foram selecionadas evitando a busca de representações únicas, para privilegiar a provocação de diferentes pensamentos sobre processos de tombamento recentes na região e no Brasil.[4]

Discutidas em grupos e depois socializadas coletivamente, as notícias construíram uma rede multifacetada de questionamentos, a partir das ligações entre as várias situações relatadas, e das disputas de concepções que implicavam em uma ação-(re)visão do texto da lei de tombamento.

Desse movimento, uma dupla necessidade: refletir sobre as políticas legais, mas sem toma-las como monolíticas, e propor um processo de criação reflexivo dos estudantes, não como fechamento, mas como mapeamento de seu próprio olhar nas conexões em trânsito na realidade. Para que a sala de aula pudesse se tornar espaço de encontro desses olhares, resistindo à conceitos únicos e tendo abertura para provocar múltiplos pensamentos sobre o assunto, foi necessário reescrever a palavra impossível. (Im)possível?

Segundo movimento: a imagem artística como multiplicadora de pensamentos

A inspiração nos artistas Michael Eastman ("Havana", 1999-2002) e Marjan Teeuwen ("Destroyed Houses", 2009) - e seus olhares sobre beleza e abandono em edificações- indicou a potência das imagens fotográficas para discutir e apontar novos caminhos.

As imagens foram apreciadas em sala de aula, e, a partir delas conversamos sobre os principais pensamentos e sensações despertados.

[4] Os temas principais selecionados foram: descaracterização de prédios tombados, ineficiência das políticas de tombamento, iniciativas de revitalização, dificuldades de promover reformas de acessibilidade e debates sobre grafites em bens tombados.



Figura 01: Havana (Eastman). Disponível em: <http://www.eastmanimages.com/3091674-havana-1999-2002#e-0>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Em Eastman, a composição com cores, texturas e objetos revelava a beleza presente na deterioração: nas marcas de infiltração, nos varais improvisados do que um dia pareceu sinal de distinção social. Não há imagem de pessoas, mas se intui sua presença. Sensação de silêncio.

Em Teeuwen, o abandono é recriado pela artista, que recompõe com os detritos dos próprios prédios formas impressionantes. As imagens apontaram para a potência de compor com ritmos, formas, cores, texturas, sem interesse em representar o prédio, mas intervir em sua estrutura, reinventando-a.

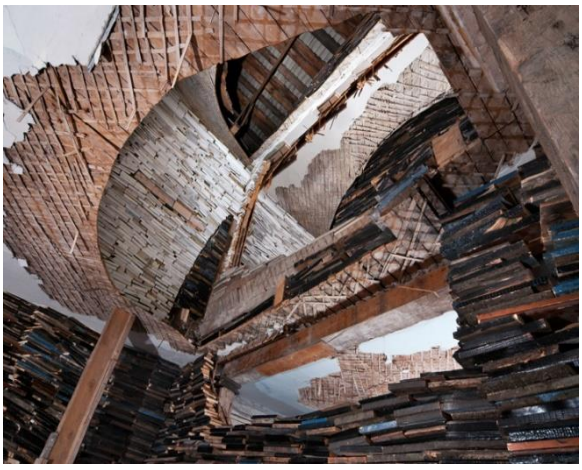


Figura 02: Casa destruída Krasnoyarsk (Teeuwen, 2009). Disponível em: <http://da1.appleisp.nl/~kw14/wp-content/uploads/2015/03/mt_works.pdf>. Acesso em 15 ago. 2016.

A partir dos pensamentos e sensações disparados pelas imagens dos artistas, propus a criação fotográfica aos estudantes. Como o ponto disparador de toda a discussão foi o município, a criação propôs um retorno: olhar de novo as questões de preservação de patrimônio arquitetônico que estão presentes no cotidiano, e ver o (im)possível através daí. A ideia era que as imagens refletissem sobre a própria experiência de se deslocar na cidade e observar os prédios sobre os quais discutimos dentro da sala de aula, mapeando os olhares dos estudantes sobre as discussões.

Terceiro movimento: pensar com imagens

Momento de socialização das fotografias produzidas. Espaços de encontro dos diversos percursos e olhares que foram estabelecidos a partir da leitura de notícias e da discussão dos conflitos relacionados às políticas de tombamento de patrimônio arquitetônico.

As fotografias, com suas múltiplas entradas, implicam também na multiplicação de olhares e sentidos, fora de uma construção escolar em que o resultado da aprendizagem pudesse ser previamente verificável.

Proponho nesse movimento de reflexão docente, pensar com as imagens, selecionando, recortando e colando pensamentos construídos coletivamente a partir dos olhares individuais dos estudantes.



Figura 03: Casarão da Santa Casa (fotografia de G. Z., 2014). Arquivo pessoal.

O prédio da Santa Casa chama a atenção. Embora não seja tombado, tem suas características relativamente preservadas. Sua beleza arquitetônica, sua relação com o passado o posiciona dentro de quais orientações espaciais? A imagem do prédio, quase flutuando no espaço sideral, pode torna-lo atemporal, não pertencente mais a uma fronteira geográfica, mas talvez um território. Seria isso um patrimônio? O que atravessa o tempo, e propõe uma desnaturalização de si próprio na relação presente-passado-futuro?



Figura 04: Partiu sujar carros (fotografia de G. C., 2014). Arquivo pessoal.

É o mesmo prédio que vemos na figura 04. O movimento do olhar, entretanto, passa despercebido pelo peso da arquitetura. Concentra-se no irrelevante, no que torna absurdamente (ir)real esse mesmo prédio: uma pomba, sobre o frontão com a imagem da padroeira católica do edifício. É a pomba quem merece destaque, quem executará o jogo da ação expressa pelas *hashtags* das redes sociais. Ela levantará voo. E sujará os carros. E o prédio continuará ali. Movimentos do cotidiano no arredor do patrimônio que o ancoram à importância do banal.



Figura 05: Desimportância (fotografia de G. S., 2014). Arquivo pessoal.

Em um sentido diferente, G. S. brinca com um jogo de enquadramento que inverte a proporção das figuras. As pernas, muito maiores que o prédio, é que possuem o poder de desmerece-lo, talvez até de destruí-lo. Esta imagem, construída a partir de uma ideia de representação da destruição, ganhou novos sentidos quando exibida ao lado de fotografias mais experimentais. O que nos leva a pensar que a experimentação do olhar nas imagens pode desacostumar os pensamentos e propor novas experimentações de sentidos.

A figura 06 apresenta a única fotografia feita a partir de um prédio público que é efetivamente tombado (aos cuidados do CONDEPHAAT-SP) na cidade. Ali funcionou, por

certo tempo, a única sala de cinema de Descalvado. Em 2012, com a falência do empreendimento, essa ala do prédio foi fechada ao público.

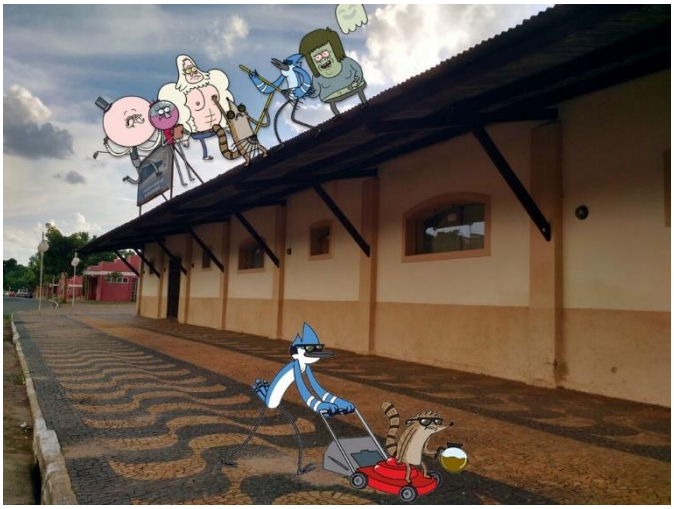


Figura 06: A invasão do cinema (fotografia de I. V., 2013). Arquivo pessoal.

Mas e se esse prédio fechado fosse invadido? Não pelos cidadãos, mas por personagens da ficção? Trariam humor ao edifício? Que tipo de sentidos essa invasão poderia trazer? Que tipo de invasão poderíamos fazer para nos apropriar dos prédios públicos? Uma invasão do olhar?



Figura 07: Sem título (fotografia de B. Z., 2014). Arquivo pessoal.

Um prédio fechado ao público também é a temática de partida da fotografia acima. Do prédio, entretanto, pouco se vê: multiplicam-se as imagens das grades e dos cadeados que impedem a passagem das pessoas, e também a passagem do olhar. Qual o acesso das pessoas aos bens tombados? Quantos cadeados se multiplicam por aí? E quantas invasões- reais ou ficcionais- podem ser engendradas?

É a palavra *prédio* que dispara a invenção das próximas fotografias. O termo tanto pode se referir às edificações térreas (casas) quanto às construções com vários andares – que se articulam com as imagens de desenvolvimento urbano.

Em um pequeno município que possui apenas três prédios de andares, o que é utilizar a palavra como sinônimo de construção? É o que se pergunta a fotografia abaixo, em um panorama geométrico da cidade horizontal e ruralizada, que se dobra sobre a estrada vazia no canavial. Prédios? Não seria patrimônio algo de outra ordem?



Figura 08: Prédios? (Fotografia de A. D., 2013). Arquivo pessoal.

Ou então, porque não destacar exatamente a raridade desses prédios de andares que não têm importância histórica no passado do município- já que muito recentes- mas que são o elemento comum que conecta uma pequena cidade e uma metrópole? E então, esquecer das características neoclássicas e passear o olhar pelas varandas e antenas dos apartamentos, no fundo escuro e dramático sobre o qual se impõem as linhas retas geométricas.



Figura 09: Prediando (fotografia de R. V., 2015). Arquivo pessoal.

O passeio do olhar também é explorado pela estudante J. G. Em seu percurso, ela escolhe um prédio relevante para sua infância. Ao visitá-lo, encontra um escorregador.



Figura 10: Escorregar (fotografia de J. G., 2015). Arquivo pessoal.

E então a fotografia se torna uma brincadeira de olhar que intui um corpo ali, quase a escorregar no movimento repetitivo das imagens. É o afeto e a infância que se presentificam. Podemos refletir sobre as memórias na construção do patrimônio, mas também é possível imaginar um olhar de criança no tratamento das discussões, um olhar que transita pelo espaço e o explora corporalmente.

Na contramão da brincadeira, na figura 11, as lápides do cemitério sustentam-se precariamente sobre as nuvens, e parecem se deixar cair no movimento impactante proposto pela linha diagonal da composição. O título da fotografia é extraído do autor Virgílio Ferreira e conduz os pensamentos para as diferenças sociais, que marcam a construção e seleção de um patrimônio. E permite perguntar: será que os mortos não sabem dessas diferenças, quando a própria construção arquitetônica das lápides evidencia a hierarquia social existente em vida? A imagem fotográfica seria capaz de desequilibrar essas hierarquias?



Figura 11: “Das diferenças impostas os mortos nada sabem” (fotografia de C. A., 2013). Arquivo pessoal.

As fotografias dos estudantes, transitando entre o documental e o experimental, propuseram novas questões e direções a serem exploradas: o que devemos preservar? Como (convi)ver o passado? O relevante para cada um é coletivo? Como a arquitetura pode se relacionar com os afetos pessoais? E com a política?

Os pensamentos disparados por elas são múltiplos e podem ser multiplicadores de outras sensações, pensamentos e imagens, desestabilizando uma construção pedagógica da verdade única e propondo deslocamentos por pensamentos nômades que atravessam fronteiras e erram, sem perder o rumo, esquivando-se da semelhança e da conformidade (DELEUZE; PARNET, 1998), e apontando para as forças de devires nos percursos do olhar dos estudantes. E, claro, na minha docência errante nesta experiência relatada.

Referências

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

HORTA, M. de L. P. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MORRIS, C. B.; DANIEL, V. A. H.; STUHR, P. L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça e pós-colonialismo. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 264-267.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS POR UM TAPETE LITERÁRIO: PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA VIVENCIADA POR UM GRUPO DE EXTENSÃO

Gina Carla Costa[1]
Ana Maria Moraes Scheffer[2]
Denise Mendonça Barbosa[3]

Introdução

"O que será que tem na bola de cristal?" Este questionamento feito por uma criança do 2º ano, diante de um cenário narrado em um tapete literário, é o fio encadeador deste relato de experiência de contação de história planejada e desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE - circunscrito no Projeto de Extensão Tempos e espaços de leitura.[4] Embora esta oficina literária tenha sido concretizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, será relatado, nesse texto, apenas a que foi desenvolvida em uma delas. Assim, a nossa proposta é narrar esta experiência de contação de história realizada através de um tapete literário com o intuito de oportunizar as crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental uma vivência de leitura literária.

Tudo começou no momento de planejamento coletivo da oficina no grupo de pesquisa, quando uma professora relatou uma experiência literária vivenciada com seus alunos. A docente apresentou a narrativa do conto de fadas *A bola de cristal,* as estratégias e os recursos utilizados no desenvolvimento deste trabalho com seus alunos. O conto *A bola de cristal* narra a história de uma feiticeira que temia que seus três filhos lhe roubassem os seus poderes, por isso transforma o mais velho em águia e o segundo em baleia. O terceiro não é transformado porque conseguira fugir. Para desfazer os feitiços colocados nos seus dois irmãos e na princesa que se tornara prisioneira no castelo, o terceiro filho enfrentou muitos perigos para resgatar um instrumento mágico, a bola de cristal, que devolveu a forma humana aos seus irmãos e a beleza da princesa e sua liberdade.

O seu relato despertou nos integrantes do grupo de pesquisa o interesse pela realização daquela oficina de leitura nos nossos encontros para que tivéssemos a oportunidade de conhecer o texto literário e o suporte tapete que fora utilizado, antes de apresentá-los às crianças nas escolas. Conforme esclarece Oliveira (2010), o professor para planejar a sua atividade de leitura ou de contação de história precisa ler e sentir o que a obra poderá oferecer. Caso o professor não se entusiasme e se emocione pela obra, deve buscar outra narrativa. Tendo, pois, vivenciado a contação da história "A bola de Cristal" no grupo, os professores se sentiram motivados e envolvidos pelo conto e pela estratégia de utilizar um tapete literário para apresentá-la aos alunos das escolas onde aconteceria esta oficina literária.

Vale explicar que esse tapete foi construído pela turma da professora integrante do grupo que, após a leitura expressiva da história, percebeu o interesse das crianças em dar forma ao cenário e aos personagens através de desenhos. Ao desenharem partes da história de que mais

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* ginacarla4.0@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* anamscheffer@oi.com.br.
[3] Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* denisemb2009@gmail.com.
[4] O grupo LINFE produz pesquisas sobre a formação leitora de professores e alunos. O projeto de extensão discute a formação dos professores, elaborando oficinas de leitura que, após serem realizadas no âmbito de escolas municipais de Juiz de Fora, são analisadas criticamente. A proposta de intervenção mobiliza a leitura literária em interface com outras linguagens.

gostaram, as crianças confeccionaram um livro. Em seguida, os desenhos produzidos foram utilizados na confecção do tapete e dos personagens em forma de fantoches. Assim sendo, após o contato com o texto e a experiência literária vivida no grupo por meio da história, realizamos essa oficina, a qual será descrita a seguir.

Oficina literária "A bola de cristal": uma formação de leitor literário

Contar histórias é uma arte milenar. Desde os primórdios, o homem conta histórias para expressar seus sentimentos, partilhar suas experiências e conhecimentos. Ao contarmos uma história, buscamos conhecer nossa cultura e a de outros povos, pois grande parte das narrativas está baseada no discurso que se encontra no imaginário de um povo. Elas podem ser fábulas, contos, lendas que quando contadas, abre-se uma oportunidade para a construção de uma identidade social e cultural. Desse modo, além de contar história como uma forma de conhecer o passado, aproximar gerações, enriquecemos as experiências dos alunos, propiciando situações nas quais poderão falar sobre seus desejos, medos, fantasias, além de desenvolver diversas formas de linguagem. É somente no encontro com o texto, que se constrói essa experiência. Como nos coloca Farias:

> Somente os humanos dizem era uma vez... Somente nós fazemos isso: contamos a nossa história, a dos outros, escrevemos, acrescentamos detalhes, criamos situações que não aconteceram de fato, imaginamos outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados. (FARIAS, 2011, p. 20).

Na tentativa de propiciar às crianças esse momento de viver o *Era uma vez* que fomos ao encontro delas nas escolas. É importante dizer que ouvir um conto de fadas através de um tapete literário foi uma experiência que ainda não havia sido vivenciada pelas crianças nas escolas onde desenvolvemos esta oficina de leitura. Na escola onde foi realizada a vivência que relataremos, a professora da turma do segundo ano do ensino fundamental já havia preparado os alunos para receber as pesquisadoras que desenvolveriam junto com ela a oficina literária. Quando chegamos, encontramos as crianças sentadas nas carteiras, em círculo, nos aguardando ansiosamente. Consideramos que seria mais interessante realizarmos a atividade na biblioteca da escola, pois, segundo a professora, nela o espaço é mais confortável e espaçoso para as crianças. Assim, a biblioteca foi organizada por nós para recebermos a turma.

Quando chegaram à biblioteca, as crianças foram se acomodando. Demonstraram interesse e curiosidade em saber quem eram aquelas pessoas desconhecidas que ali estavam. Pesquisadoras, professora e alunos se apresentaram e, em seguida, foi explicado para as crianças o porquê de nossa presença na escola. A seguir, perguntamos a elas se gostavam de vir à biblioteca e quais histórias conheciam. Todos afirmaram gostar de vir à biblioteca e alguns disseram que conheciam as histórias: *Bruxa, bruxa venha à minha festa, A mula-sem-cabeça e Como pegar uma estrela.* Em seguida, as crianças foram convidadas a participarem da contação da história A *Bola de Cristal*.

Antes de iniciar a contação, a pesquisadora que iria contar a história apresentou uma canção para a turma como estratégia pedagógica para atrair a atenção dos alunos e sensibilizá-los para a recepção da história. A canção e o ambiente da biblioteca que foi preparado para acolher as crianças para a contação da história remetem a "um espaço de encenação que torna especial o momento de contação da história, transformando a performance a um convite ao exercício do imaginário o que é próprio da literatura

(COSSON, 2014, p. 114). A professora foi inserindo as crianças na história e promovendo o encontro delas com o texto. Confirmamos isto no comportamento de cada uma, pois, durante toda a contação, permaneceram atentas e envolvidas com a narrativa. Ficaram admiradas e curiosas com o percurso da narrativa no qual eram apresentados diferentes personagens e elementos da história. Tendo terminada a contação, os alunos queriam saber o que havia dentro da bola de cristal, se dentro dela existia água e se ela era de fato de cristal. Nesse ato de perguntar, o aluno demonstra sua curiosidade em relação ao objeto bola de cristal, o qual mobiliza as ações dos personagens da história contada.

Dando prosseguimento, uma das pesquisadoras perguntou às crianças se haviam gostado da história contada. Dois alunos demonstraram não ter gostado *porque demora e é chato.* As demais crianças levantaram as mãos expressando que haviam gostado. Algumas disseram: *Eu gostei da parte que o príncipe fica feliz! Eu gostei da parte que ele mata o búfalo. Gostei da bola de cristal.*

Após essas colocações, foi perguntado aos alunos sobre quais personagens gostariam de ser caso participassem da história. Interessante o gosto diversificados das crianças ao demonstrarem que gostariam de ser *a princesa transformada, porque ela é linda*! A *baleia, porque ela mergulha. A segunda princesa, porque é linda! A feiticeira porque tem poder, transforma em animais e porque é bonita também*. Outros queriam ser a princesa horrorosa, *porque eu gosto de coisas horrorosas*. O *gigante, porque ele é legal, é forçudo*! *O búfalo*. *O rei. O feiticeiro*. Este encontro singular com a narrativa revela a mágica que a leitura pode oferecer aos leitores. Diante do envolvimento das crianças com a ficção pudemos perceber que durante toda a contação da história foi estabelecido um pacto ficcional com a obra que estava sendo contada, permitindo a abertura para diferentes formas de leitura, de inferências e a possibilidade de várias interpretações sem a preocupação com o certo e o errado. As crianças se envolveram com a história, mantendo viva a imaginação, considerando como sendo verdade tudo o que lhes foi contado.

É importante observar que a literatura estimula o diálogo, levando-nos a ultrapassar os limites da vida cotidiana e escolar, pois contribui para ajudar as crianças e a nós a vivenciarmos e entendermos nossa interioridade e promover nossa inserção na cultura literária. Nossos alunos demonstraram "o quanto a nossa subjetividade é vivenciada por meio da literatura, o quanto projetamos nos textos literários nossos anseios, desejos, medos e emoções" (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p. 90).

Convidadas a se aproximarem do tapete, as crianças, em grupos, foram manipulando os fantoches dos personagens. À medida que brincavam com os personagens e o tapete, elas recontavam oralmente os fatos da história relacionados ao fantoche que estava em suas mãos. Uma criança quis saber por que alguns personagens tinham os rostos azuis e outros amarelos. Respondemos que foram essas as cores escolhidas pelas crianças que desenharam os personagens e que havia partido da imaginação de cada uma delas. Nesse momento, mesmo as crianças que manifestaram, inicialmente, não gostar de histórias, também quiseram explorar o tapete e disseram ter preferência por histórias de terror. A maioria pediu que contássemos a história novamente. E, num outro momento, disseram que queriam ouvir histórias de terror. Levando em conta as escolhas e interesses dos alunos, nos propusemos a selecionar para o próximo encontro um conto de terror com vistas a atender o desejo deles.

Em momento subsequente, foi apresentado à turma o livro que foi construído também pelos alunos da professora que nos inspirou a realização dessa oficina. Três alunos conseguiram ler algumas frases e relataram que já sabiam ler. Tal afirmativa motivou os demais colegas que disseram já serem também leitores.

Considerações

Ao proporcionarmos às crianças a participação em momentos de contação de história, estamos oferecendo a elas a linguagem, a oportunidade de alargar seu repertório de narrativas e de viver experiências literárias que poderão, num outro momento, serem recobradas pela memória. A literatura entra, dessa forma, como uma possibilidade de provocar emoções, estimular a capacidade do ser humano de fantasiar e refinar a sua sensibilidade. Através da leitura literária podemos sair do lugar comum, nos deslocar do nosso cotidiano e, assim, compreender nós mesmos e o outro. O "Era uma vez" próprio dos textos literários acende uma reflexão sobre o entrecruzamento entre o passado, o presente e o futuro e apresenta uma forma outra do sujeito se relacionar com o mundo.

Através da realização dessa oficina literária, podemos considerar que o tapete se constituiu como importante recurso pedagógico, o qual contribuiu por ampliar o interesse e a participação dos alunos na oficina. Contudo, buscamos dar maior relevância à história que estava sendo contada. Por se tratar de um conto de fadas, a história *A bola de cristal* dos Irmãos Grimm é considerada um modelo de narrativa porque inicia com uma situação inicial e parte para um conflito que precisa de uma solução para se alcançar sucesso no final. Tal estrutura contribui para a criança compor uma visão sobre a vida. Como assinala Aguiar (2001, p. 79), os contos de fadas ao trazerem o ingrediente da fantasia em sua estrutura narrativa auxiliam a criança a "organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão".

As experiências de ouvir a história, de manipular os personagens em forma de fantoches, de observar a pesquisadora contar uma história memorizada, de manusear um livro produzido por outras crianças e tentar lê-lo têm uma dimensão formadora do gosto, um estímulo à curiosidade e uma motivação para a busca por outros textos.

Sendo assim, o relato de experiência aqui apresentado reflete as concepções de leitura literária e letramento literário que têm pautado nossas reflexões no grupo de pesquisa. A realização de estudos que suscitam discussões acerca do trabalho com a literatura no contexto escolar tem propiciado a todos os participantes do grupo de pesquisa um processo reflexivo constante e contribuído para repensarmos e avaliarmos nossas práticas pedagógicas e as pesquisas que são desenvolvidas.

Referências

AGUIAR, V. T. (Coordenador). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo horizonte: formato Editorial, 2001.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIAS, C. A. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PRIETO, Benita. **Contadores de histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed. 2011, p. 19-22.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In. PAIVA, A., MACIEL, F., COSSON, R. (Org.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-54.

LEAL, T. F., ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. In. PAIVA, A., MACIEL, F., COSSON, R. (Org.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 89-106.

AS EXPERIÊNCIAS DE "ZÉ PROFESSOR" NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA CASA-ESCOLA DO VALENTIN (1979-1982) RORAINÓPOLIS-RR

Maria Clelia Pereira da Costa[1]
Carlos Roberto da Silveira[2]

Introdução

O objetivo central desse artigo é relatar as experiências e as práticas pedagógicas de um professor leigo o "Zé Professor" que, a partir do trabalho dos alunos na lavoura alfabetizou centenas de alunos da Casa-Escola do Valentin localizada a BR 174 km 475 no Sul do Estado de Roraima. Esta investigação inseriu-se na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos do Curso de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco Itatiba-São Paulo. Contudo, este estudo é parte da pesquisa de mestrado realizada durante dois anos (2014-2016) em áreas do Projeto do Assentamento Dirigido Coronel Salustiano de Farias Vinagre e Anauá (PAD/ CSFV[3]/ANAUÁ) concluída em fevereiro de 2016, sendo esse recorte tratado entre 1979-1982.

O corpus reside nos conceitos das leituras realizadas sobre "Pedagogia da Terra" de Miguel Arroyo (2000), Caldart, (2004). No entanto, Rosineide, Bortoni-Ricardo, Gondim, (2009), fortalecem as reflexões e discussões sobre alfabetização e as metodologias do professor. O texto em questão está centrado na oralidade nas lembranças de Zé Professor que dão vozes a estas narrativas considerando os estudos de Meihy, Holanda (2007, p. 71), enfatiza, "Como técnicas, o uso das fontes orais confere sentido acadêmico à aplicação das entrevistas que passaram a ser válidas como recursos de separação da história oral, produzida na universidade em oposição às soluções que se valiam do uso mais 'inocentemente' ou "livre" das entrevistas".

Esse imaginário permite a interpretação dos fatos propiciando importantes recursos à pesquisa científica, à medida que esse instrumento favorece seu prestígio, atenção nas explicações e sinaliza o valor do registro pensar e interpretar as narrativas testemunhas dos acontecimentos vivido, do lembrado, e assim possibilita outro olhar para o dito nessas vozes silenciadas.

Alinhavando a história do professor da Casa-Escola

Para o leitor situar-se no espaço tempo, vamos costurar os pedaços dessa história e conhecer alguns fragmentos das narrativas de José Raimundo dos Santos (Zé Professor) natural de Fortuna-Maranhão, chegou a BR 174 em 25 de outubro de 1978, em busca de terras. Zé Professor explica sobre sua trajetória na função de educador,

> *(...) Nunca imaginei ser professor mais o destino me ofertou, quando em fevereiro de 1979, me visitou Tomaizão com minha madrinha Amália, ele me convidou para uma reunião e Amália pediu para eu derrubar sua roça. Nesse intervalo apareceram Paulo Lopes e Raimunda Guevara Coordenadores da Divisão de Educação do Interior, me convidaram para trabalhar na Casa-Escola do Valentin. No dia da reunião Valentin abordou o assunto que o professor de 1978 desistiu, e necessitava de uma pessoa da localidade que*

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima Mestre em Educação pela Universidade São Francisco-USF–Itatiba SP. *E-mail:* cleliasup@gmail.com.
[2] Mestre em Filosofia-PUC-CAMP. Doutor em Filosofia-PUC-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF-SP
[3] Projeto de Assentamento Dirigido Coronel Salustiano de Farias Vinagre PAD/CSFV, instituído pela Resolução INCRA, nº 141, de 7de outubro de 1975, na região Sul de Roraima.

> *enfrentasse as dificuldades. Durante a reunião, Tomaizão me apresentou como o novo professor da escola sua estratégia não permitiu defesa nem tempo para pensar e dizer não. [...] Tomaizão perguntou - Você está decidido homem? Não sei vou tentar, mas não prometo muita coisa (05/07/2015).*

No tratado da memória e da lembrança, é importante notar que "quando recordamos experiências vivenciadas anteriormente, temos a impressão que construímos nosso passado de acordo com as motivações estritamente pessoais" (SANTOS, 2003, p. 33). Dessa feita, Zé Professor traduz na essência o significado do tempo, a vivência atravessada por verdades que simbolizaram o valor da terra. Ele busca na memória o passado individual, coletivo e social, os acontecimentos à luz histórica a luta pela escolarização dos assentados e tece uma teia de sua vida imbricada e pincelada com a história da escola investigada.

Essa luta nas palavras de pesquisadores da Pedagogia da Terra Caldart, Arroyo (2004, p. 342) se pauta na esperança do homem e tem significado de permanência. Esta coletividade esteve presente na construção da Casa- Escola um barraco de pau a pique coberto de cavaco e cercado de palha media 6x7 e servia a diferentes propósitos, salão de festa, igreja, escola, reuniões e moradia para os professores.

Após a reunião a "Casa-Escola" encontrou seu caminho, com passos lentos, firmes e significativos. O novo professor enfrentou os desafios ponderando cada situação, aluno sem documentos, falta de espaço físico, transporte escolar, e experiência profissional.

A dúvida se dava a respeito de suas práticas pedagógicas, logo dissipada a preocupação dos pais, quanto o processo de aprendizagem dos filhos, dando lugar à tranquilidade de saber que um simples serrador se mostrou um excelente profissional da educação. Assim a pergunta que não quer calar. Como o processo de alfabetização foi conduzido nas atividades de Zé Professor, quando somente ele possuía a 4ª série do ensino primário e não dispunha de experiência metodológica para realizar tão árdua tarefa?

A resposta vem somada as narrativas dos sujeitos do assentamento, o início da carreira de Zé Professor desafiaram-no a buscar respostas para aplicar suas metodologias no campo da educação rural focado na melhoria de sua prática pedagógica, ele se viu avaliando o aprendizado dos alunos, a segurança dos conteúdos ministrados e a satisfação das famílias. Zé Professor assegura

> *Os professores naquele tempo a maioria tinham somente o ensino fundamental, eu mesmo só tinha a 4ª série e fui convidado para trabalhar nessas condições. Nunca fiz curso superior ou magistério, não pensei que tinha habilidade para ensinar até o dia em que pisei na sala de aula e tudo começou a fluir sempre tive sucesso com meus alunos (05/07/2015).*

Partindo desse princípio é compreensível refletir sobre a formação do professor da Casa-Escola, suas práticas pedagógicas, produção de material didático, organização do espaço, domínio de sala de aula, e, sobretudo, a capacidade de promover o ensino nas classes multisseriadas e desenvolver o processo alfabetizador. Estes caminhos podem ser essenciais no cotidiano escolar dos alunos e seus pares. "A cultura da "minha escola" se impõe por meta organizar a vivência: superar o parcial, estabelecer ligações, vislumbrar perspectivas, conseguindo colocar como conjunto a situação, a comunidade e até o desenrolar da história" (SNYDERS 1993, p. 146).

Nesse aspecto a Casa-Escola do Valentin, além da militância por sua instalação, se traduziu por um lugar social de pessoas que buscaram no trabalho da escola um espaço de lazer, do saber, de esperança de interesses das famílias migrantes, nas relações de pertencimento da posse da terra e da escola do campo,

> O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (CALDART, 2004, p. 343- 354),

Esta didática se revela no trabalho do camponês, do educador do campo em condições que lhes são apresentadas em diferentes dimensões. "Não foi difícil passar daí às primeiras tentativas de retomar o processo de alfabetização das crianças, nem que para isso a própria terra ocupada tivesse que se transformar em um quadro de giz, escrita com galho de árvore ou uma lasca de pedra" (Op. cit., p. 231). Superando os obstáculos da Casa-Escola, permanência do educador novas estratégias foram planejadas para a educação formal do assentamento.

Das tarefas da lavoura ao processo de alfabetização de centenas de alunos

A trajetória histórica, dessa escola é atravessada por lutas humanas, (Valentin, Zé Professor, Chico Leão, Tomaizão, Amália) e, se apresenta como pano de fundo para uma reflexão sobre suas nuances políticas, sociais e culturais. Por outro lado, Zé Professor desenvolveu a interdisciplinaridade sem ter conhecimento, o lúdico permeou o processo de trabalho dos estudantes na lavoura, do preparo da terra a venda e consumo interno dos produtos. Quanto à alfabetização e letramento Rosineide Magalhães (2009, p. 35) acrescenta,

> Em um mundo decorado de letras, números, cores, imagens, sons, as crianças, desde cedo, leem e escrevem ao seu modo sem os conhecimentos legitimados da escola, formulam suas hipóteses e vão lendo de sua forma [...] as narrativas criadas a partir dos personagens indicados por elas (animais, objetos plantas, personificados).

A variedade de objetos se mostrou significativo aos olhos do professor um espelho produtor de conhecimentos capaz de aguçar o interesse dos alunos na escrita, leitura e produção oral. De acordo com Gondim, (2009, p. 87-88),

> O primeiro passo para o incentivo à leitura é não fazer desta atividade uma obrigação.[...]As atividades prazerosas fazem parte do lazer, do divertimento e de momentos de relaxamento. Por isso, se queremos que nossos alunos gostem de ler, não podemos impor a leitura como uma tarefa obrigatória. [...] O ato de ler proporciona um prazer que vem acompanhado de motivação interna, que nos faz ir além do que estamos lendo, e nos leva a buscar novas leituras.

Zé Professor dinamizou o trabalhar com leitura e escrita de forma prazerosa, sem saber estava conduzindo uma metodologia, que seria no futuro um recurso de aprendizagem. "A *forma como eu trabalhava para alguns parecia brincadeira, mas deu resultados positivos. Hoje talvez não tivesse resultado tão interessantes"(28/12/2015).* O aprendizado no ambiente familiar também foi significativo, o velho jornal, a receita da vovó, o rótulo das embalagens, o nome do militar escrito no uniforme, às revistas, o livro de Bang-bang, recados, gibis, cartazes,

mapas, cordel, bilhetes, carta familiar, considerando as histórias compartilhada pelos alunos ou pelo professor.

> *As brincadeiras estavam fora dos conteúdos mais os estudantes não questionavam estavam interessados no acervo da biblioteca feita de caixa de papelão. Não era uma biblioteca convencional, mas servia a seu propósito com o material doado. A minha busca foi constante nos cursos de capacitação por literaturas, qualquer coisa servia (05/07/2015).*

Considerando o trabalho de Zé Professor entendemos que sua preocupação se tornou um elo para lembrar que a pluralidade cultural, linguística e social dos alunos lhes permitiu a construir seus métodos de ensinar, estratégias históricas que ramificou sistematicamente nas escolas por onde passou. Já às regras ortográficas Bortoni-Ricardo (2009, p. 123) ressalta "O domínio da ortografia é gradual, lento, demorado. Quanto mais oportunidade temos de observar a língua escrita, refletindo sobre suas características, mais domínio vamos adquirindo sobre as convenções que a regem".

A escrita contínua no caderno rotativo se consolidava após as tarefas corrigidas pelos alunos. Zé Professor confessa que esse trabalho era minucioso até alcançar o processo de alfabetização no período de um trimestre.

Zé Professor entende que cada árvore tem suas folhas marcadas como um DNA, sua marca também fez diferença,

> *Eu não tinha o domínio de ensinar, não escrevia ortograficamente correto, mas aprendi com meus erros, com meus alunos, e esforços diários para fazer o melhor pelos menos favorecidos e excluídos da sociedade letrada. Ao mesmo tempo em que eu ensinava aprendia com os alunos, alguns falantes, outros não, esta variedade linguística me tirava do sério, cada um falava a mesma palavra de forma diferente (28/12/2015).*

Essa mola mestre compreende o esforço e dedicação do educador para mediar o ensino, hoje e no afã das tecnologias os alunos estão à frente dos educadores em diversas situações. Para exercer esse ofício é preciso mais que coragem, a determinação faz parte da bagagem desse profissional que agrega em seu currículo outros papéis: delegado, promotor de justiça, réu dos alunos, isso considerando o primordial o bom relacionamento.

Considerações finais

A escrita desse artigo não teve como base mostrar as ações da escola como um todo, um acervo escolar, nuances políticas e sociais, mas limitou-se apenas apresentar as práticas pedagógicas de Zé Professor o qual menciona sua adaptação ao ambiente desprezado por tantos e o desejo de outros. Estas memórias se manifestam em tom de certeza da militância que exerceu nos lugares que circulou, sobretudo, as atividades que exerceu no assentamento, na Casa-Escola e na Maloquinha.

É extremamente importante compreendermos os fatos históricos dessa educação "menor", mas transformadora que levou a integrar experiências diversas, de pais, professores, colonizadores sem medo da repressão, o descaso dos governantes na construção dos novos espaços de aprendizagem.

Conclui-se que Zé Professor foi o instrumento potencializador gerador de condições de aprendizagem desse movimento escolar. Ao expor seus ditos podemos considerar a essência do

seu trabalho vencendo os obstáculos das práticas pedagógicas, focado no interesse dos estudantes, na realidade vivida em suas parcelas os conduziu a leitura, a escrita de textos; a oralidade se sobressaia fruto do desdobramento das tarefas a bagagem que definiu a alfabetização de centenas de alunos da BR 174 onde prevalecia o desejo de saber fazer quando entenderam que a escola se mostrou necessária.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, 400 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; Holanda, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007, 175 p.

ROSINEIDE, M. Sousa (Org.). **Leitura e escrita**: estratégias de apoio de leitura, interpretação e produção de texto no ensino fundamental: anos iniciais. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003. 208 p.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva.

UM ILUSTRADOR, LUÍS CAMARGO: UM ESTUDO SOBRE DOIS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Yngrid Karolline Mendonça Costa[1]
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[2]

Pálidas crianças
Maldesabrochadas
Na manhã da vida!
Manuel Bandeira

O texto resulta de uma pesquisa de mestrado, iniciada em maio deste ano, por este motivo, muitas ações estão descritas no futuro. A proposta surge após o término de pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP, intitulada "Estratégias de Leitura e Literatura Infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar." (MENDONÇA, 2015), evidenciando o quanto os autores e ilustradores internacionais foram maioria no PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) do ano de 2008. Buscamos para o estudo, um nome que tivesse obras conhecidas, premiadas e fosse aberto para o diálogo. Luís Camargo surge nesse panorama, mas com uma contribuição ainda maior para a pesquisa: além de autor e ilustrador, ele é pesquisador na área da leitura e literatura infantil. A ideia então do texto é desabrochar as mediações em sala de aula, para que a leitura seja realizada nas dobras do possível.

Num primeiro momento pensamos em explorar só a capa dos livros de Luís Camargo (proposta do texto encaminhado ao evento COLE), mas, após analisarmos melhor nossos objetivos, compreendemos que devíamos nos deter na composição da obra, que define tramas interessantes para desvelar. Deste modo, aproveitando a formação do autor/escritor, queremos entender como a concepção de criança e a formação como leitor desde a mais tenra idade, bem como a visão de arte, literatura e leitura influenciam no momento da criação das suas obras e das editoras que as publicaram/publicam, porque, sabemos que o processo do livro até chegar em nossas mãos envolve vários tipos de relação e pessoas de diferentes formações, então, se buscamos afetar as crianças em sala de aula com as obras, precisamos compreender o que ocorre por trás da obra finalizada.

Para isso, seria necessário compreender os elementos que constituem os livros de Literatura Infantil e o seu processo de criação/editoração. Portanto, buscamos entender os elementos que constituem os livros de Literatura Infantil desde a capa, as orelhas, guardas, páginas, recursos técnicos, etc, amparada nos estudos de Linden (2011) e o seu processo de criação/editoração, se há reuniões entre autor-ilustrador/editores; como o livro é eleito para a produção; As técnicas (guache, recorte e colagem, recursos gráficos, tinta óleo, lápis de cor, etc..); e opções utilizadas (tipo de enquadramento, tamanho de capa, sombras, página dupla, página única, entre outros.), também baseada nos estudos da autora já referida; além escolha da fonte de letras, tamanho (BAJARD, 2012), por meio da análise de duas obras (O cata-vento e o ventilador e; Maneco Caneco Chapéu de Funil). Realizar uma entrevista com o autor-ilustrador para entender o processo será essencial, pois Dalcin (2013) evidenciou que nem sempre a relação entre autor/editora é de acordos. O instrumento de entrevista foi elencado tendo em vista que

[1] Mestranda na UNESP – FFC, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: yngridkarolline@hotmail.com.
[2] Professora Doutora na UNESP – FFC, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: cyntia@marilia.unesp.br.

> Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 33)

Além dos itens levantados anteriormente, também elaboraremos propostas relacionadas ao trabalho dos professores com crianças de 5/6 anos, buscando evidenciar como é possível explorar o livro e evidenciar o que a capa traz de elementos para convidar o leitor, visto que ela é o elemento fundador do contato leitor/livro. Partimos do pressuposto que a capa já anuncia elementos e escolhas feitas, que podem nos levar ao texto com perguntas, inferências, tais como um leitor experiente deve fazer, usando as estratégias de leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010) e que, ao adentrar no miolo do livro as estratégias iniciais podem ser respondidas ou não, dependendo da intencionalidade do autor/ilustrador.

Como compreendemos o livro de literatura infantil

Tendo em vista o resultado de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação), coordenado pelos professores doutores Dagoberto Buim Arena e Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, o parâmetro exemplificado por meio das pesquisas é de que, as professores compreendem a importância da leitura e da literatura, mas não conseguem desenvolver um trabalho que os potencialize. Nós concebemos o livro como fonte da cultura historicamente acumulada, que muda de acordo com o tempo e demanda da sociedade, promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores de Vygotski (1995), como atenção, percepção, memória, portanto, objeto indispensável para o trabalho do professor. Deste modo, temos nos debruçado em autores da leitura, da literatura e também do desenvolvimento das capacidades humanas, sendo fonte principal da qual resultam os nossos estudos, leituras acerca da Teoria Histórico-Cultural, e quando falamos nesta teoria, temos de pensar no historicismo, tendo como conceitos principais, de acordo com Shuare (1990 In FACCI, 2004, p. 153)

> 1. o tempo humano é história, tanto individual como social, e a atividade produtiva (transformadora) dos homens é ponto central para compreender o desenvolvimento humano;
> 2. a psique humana possui um desenvolvimento histórico e uma relação de dependência essencial dos fenômenos psíquicos com respeito à vida e à atividade social;
> 3. a psique humana é mediatizada, e as funções psíquicas superiores são o produto da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem.

Deste modo, dependemos do outro para nos desenvolver, e o tipo de relação (amor, carinho, repressão, autoritarismo) tida com o outro (meio/mediação), que está na figura de uma pessoa, um objeto, um espaço, serão responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a memória, a percepção, a imaginação e a linguagem.

Portanto, ao pensarmos na escola e nos modos de ensino, devemos compreender que a escola é parte integrante de uma sociedade que tem em si objetivos próprios para a formação do sujeito, que pode ser inclusiva ou excludente. Temos notado em pesquisas realizadas que os professores não leem para as crianças, mas que, em sua formação inicial também não aprenderam como fazer essa mediação, então, deveríamos repensar as nossas práticas em formação inicial e em sala de aula para elaborarmos atividades que promovam o interesse, pois

segundo Facci (2004, p. 199) " [...]c) o interesse pela atividade é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem; ou seja, motivo e a necessidade, segundo Leontiev (1978), são aspectos imprescindíveis para que haja aprendizagem.", e se nosso objetivo como professores é que nossas crianças aprendam, nós, como senhores de nossa própria ação, detentores do saber e do fazer em sala de aula, devemos planejar estas atividades.

Além das editoras, autores e ilustradores, o professor precisa aprender como se configura o próprio gênero da literatura. A literatura também traz consigo um aspecto que nenhum outro texto, principalmente os textos presentes na escola apresentam, a polissemia e não a monossemia. Para a autora Faria (2006), os textos dados nas escolas são monossêmicos, tem somente um sentido e possivelmente um significado, não abrindo brechas para a imaginação ou questionamentos. Já os textos literários são polissêmicos, "pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual." (FARIA, 2006, p. 12). Essa polissemia presente faz com que a cada leitura nova ou revisitada o leitor tenha sensações, questões e opiniões diferentes, concordando com Cosson (2011) quando diz que a cada leitura há um novo leitor, seja por nossas experiências de vida, por reflexões, por novas leituras abarcadas em nosso referencial pessoal, nos disponibilizando novos conhecimentos prévios acerca do assunto e possibilitando um maior diálogo. Por esse motivo o mesmo autor ressalta que a leitura não é solitária e sim, solidária, pois quando lemos nunca estamos só, mas com todas as nossas experiências e vozes ecoadas inconscientemente em nós desde o nosso nascimento.

Sabendo disso, os autores e ilustradores buscam nos envolver de algum modo no texto, seja pelas letras elegidas, pela ilustração de um personagem, pelas cores presentes já na capa, leitor, pois segundo (LINDEN, 2011) antes de analisar o miolo do livro, as crianças buscam elementos que chamem atenção na capa. A leitura começa aí. Então, ao pensar no trabalho com as crianças o professor deve buscar elementos já na capa. O que temos percebido nas pesquisas é que, a maioria dos livros destinados à Educação Infantil possui a escrita integralmente em letras maiúsculas. Fizemos uma crítica em relação a isso nos relatórios e em todos os textos que publicamos, pois, ao levarmos em conta que no mundo convencional da escrita, em que os sujeitos interagem diariamente, seja por meio de *outdoors*, mensagens via redes sociais, celular, livros, temos a letra maiúscula demarcada para os momentos em que ela é oportuna, em inícios de frase, nomes próprios, quando algo necessita ser evidenciado, e por que então, ao buscarmos ensinar as crianças fazemos essa dicotomia? Bajard (2012), estudioso francês, nos mostra em pesquisas com crianças que essa dicotomia não é necessária e engendra o processo de aprendizagem das crianças, pois, quando aprendem as letras e escrevem de um modo, aprendem outro tipo de letra e o primeiro modelo só servirá para determinadas coisas, tendo de repetir um processo em vez de ensinar do modo como realmente usarão em suas comunicações. Isto é uma questão a ser pensada e aprofundada em outro momento oportuno, aqui serviu apenas para refletirmos um pouco sobre a escolha de autores/ilustradores/editoras.

O livro não é só ilustração e nem só texto, portanto, além de explorarmos as minúcias de forma separada, devemos voltar a leitura e ver se: a ilustração complementa o texto, se o texto complementa a ilustração, se a ilustração de nada tem a ver com o texto, se a ilustração apenas reproduz o que o texto diz. (FARIA, 2006). Estes elementos devem ser evidenciados porque, geralmente o que fazemos é ler o livro e apenas mostrar as ilustrações para as crianças, sem as explorar, quando, assim como o texto há uma riqueza infinita nas ilustrações e por vezes não desvendamos tudo na primeira e na segunda leitura, não raras vezes, desvendamos apenas pelo olhar do outro, assim vamos aprimorando o nosso olhar, mas as crianças, estas parecem enxergar elementos não vistos por nós de longe, por isso, este momento de exploração e de troca é muito importante para todos envolvidos na atividade de ler ou ouvir histórias.

Vale ressaltar que, de acordo com Bajard (2012, p. 92) "[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido", então, apenas ouvir o professor ler histórias não formará a criança leitora, trará a ela elementos de como ser leitor, por isso, a importância do trabalho com a literatura desde a mais tenra idade.

Conclusões inconclusas

O referencial teórico que nos sustenta dita para nós sobre a vida, vida que está em constante movimento. Esse movimento, pensando em Bakhtin (2003) sobre a enunciação, se faz presente em nossas relações com o outro, outro que pode estar presente nos livros, na História, na manchete do jornal, na fala de algum conhecido, nos nossos entes queridos, nos falecidos, enfim, no mundo, por isso, tentamos pensar na literatura, na sala de aula e leitura como relações entre um parceiro mais experiente e outro que necessita tomar conhecido desse mundo já dado em que nascemos e temos contato, para irmos forjando o nosso próprio mundo e aquilo que almejamos nele. Deste modo, tentamos nos colocar sempre em diálogo, pensando na realidade presente no chão da escola e na realidade a ser desvendada por nós, professores e pesquisadores. Este texto busca um diálogo com nossos pares, na busca de dar cor para as crianças, tirando-lhes a cor pálida que Manuel Bandeira nos traz no início do texto e desvelando-a em seu mais lindo desabrochar nas manhãs da vida.

Sabemos que expomos aqui apenas um pouquinho da realidade vivida e um pouco do que acreditamos poder contribuir nas propostas com as crianças, pois muito ainda há a ser discutido, repensado e muitas relações ainda surgirão no decorrer da pesquisa que podem alterar, aprofundar, ampliar o nosso questionamento e a nossa percepção sobre o mundo da leitura e o estudo de um autor/ilustrador. As explanações feitas foram de inquietude tida por meio de afetamentos como filhas, professoras, esposas, mãe, primas de pequenos, pesquisadoras. Portanto, nosso desejo é que este texto sirva para que muito dialoguemos, retomando o fato da leitura ser solidária e não solitária, e repensemos nossas práticas, de modo que possamos nos afetar[3] e afetar as crianças com quem teremos o prazer de trabalhar.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 133)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

DALCIN, A. R. **Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify)**: criação e fabricação de livros de literatura infantil. 2013. Dissertação de mestrado. Unicamp – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

[3] Afetar para nós, diferente do significado literal da palavra, está relacionado à afetividade que Vigotski fala, que é primordial no trabalho em sala de aula. Então é afetar causando ao sujeito impressões/sensações sobre dado assunto.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 156 p. (Col. Como usar na sala de aula).

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Trad: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MENDONÇA, Y. K. **Estratégias de leitura e literatura infantil**: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escojidas**, v. III, Madri: Visor, 1995.

LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel[1]
Fabrini Katrine da Silva Bilro[2]

É função do livro didático possibilitar estratégias de ensino para o uso da linguagem oral? Sim, esta é uma incumbência atribuída a esse suporte pelo Programa Nacional do Livro Didático, bem como pelos documentos que norteiam o currículo de língua, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Mas, quais estratégias de ensino são usadas pelos manuais para tratar o oral? Será que tomam o oral sob o ponto de vista integrado ou na perspectiva autônoma? Em busca de responder as estas indagações, investigamos as estratégias didáticas para o ensino dos gêneros orais formais na coleção "É Bom Aprender", aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (2011), direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante que definamos, inicialmente, o que estamos entendendo por oral integrado e oral autônomo. A primeira dimensão assume o ensino do oral enquanto ferramenta para desenvolver capacidades discursivas relacionadas ao dizer, ao explicar e ao argumentar dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas. A dimensão do oral autônomo, por sua vez, assume os gêneros orais enquanto objetos de ensino-aprendizagem, sem que os tome como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Neste trabalho, assumimos o oral autônomo por acreditarmos ser possível e necessário existir, no contexto do ensino de língua materna, propostas de ensino que promovam um estudo sistematizado e direcionado dos gêneros textuais orais, mais especificamente dos gêneros formais, como objetos de ensino-aprendizagem.

Os gêneros textuais estão presentes nas diversas situações as quais nos expomos diariamente. Os gêneros orais, por exemplo, são materiais pelos quais atuamos verbalmente (ANTUNES, 2009, p. 38). A aprendizagem do gênero transporta o sujeito de uma atividade modelar para uma atividade onde o texto é introduzido de forma real, em situações comunicativas reais (CAVALCANTE e B. MARCUSCHI, 2007).

Para Dolz e Schneuwly (2004) o oral formal público, materializado nos gêneros de texto dificilmente será aprendido pelo aluno se não houver uma intervenção didática. Em outras palavras, os gêneros orais formais devem ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem, a fim de habilitar o aluno a produzir discursivamente de forma eficiente. No caso dos alunos de EJA, o trabalho com os gêneros textuais é primordial, pois contribui para a aquisição de habilidades e para o desenvolvimento linguístico-social.

Envoltos pela dimensão autônoma de ensino do oral, tomando os gêneros orais formais como mega-instrumentos de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), voltamos o nosso olhar para os livros didáticos, recurso historicamente presente na prática docente e que assume diferentes funções dentro de um planejamento de ensino-aprendizagem. Essas múltiplas funções asseguram o fato de que o livro didático não pode e não deve ser considerado como a única referência para o educador, mas que é uma ferramenta importante a ser utilizada em momentos específicos (BRASIL, 2011).

Em face da relevância do livro didático, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) investiu no ano de 2014 aproximadamente R$ 17.000.000 na compra de livros didáticos destinados a modalidade EJA,

[1] Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: deboracostamaciel@gmail.com.
[2] Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: fabrinibilro@hotmail.com.

o que corresponde a aquisição de aproximadamente 15.000.000 novos manuais, distribuídos a 32.864 escolas, beneficiando 4.758.832 educandos. Esse investimento demonstra a importância que o livro didático tem para a escola e acentua a relevância de, no âmbito das discussões sobre ensino de língua materna, voltamos o nosso olhar para os livros direcionados à Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que necessita ser sistematicamente investigada. Compromisso estabelecido por nosso trabalho!

Imersos nesse contexto de compromissos, assumimos nesta pesquisa a investigação de cunho documental (LUDKE e ANDRÉ, 1986), tendo em vista o *corpus* de análise pertencer ao livro didático de EJA. Submetemos a coleção a uma análise de conteúdo temático–categorial (BARDIN, 1997), com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 1994). Realizamos a seguinte identificação da obra: "V1" e "V2" para volumes 1 e 2; "MP" para o comando ofertado no Manual do Professor e "U" para nos referirmos a Unidade em que a proposta está localizada.

Aportados na metodologia acima citada, selecionamos, entre o repertório de atividades disponíveis, os gêneros Apresentação Oral e Debate. As propostas ilustram as estratégias didáticas trazidas pela coleção, com o objetivo de tratar o gênero oral formal.

Gêneros orais nos manuais didáticos da EJA: análise e discussão

No trato com o gênero textual "Apresentação Oral", o tema em foco é o respeito as "Leis de Trânsito". Na proposta, os alunos são convidados a apresentar oralmente para o grupo-sala uma regra de trânsito, com o objetivo de ensinar e aprender sobre essas leis. (v. 1, p. 32). Na realização da atividade, os alunos deverão se organizar em grupos para "listarem" outras leis de trânsito diferentes daquelas apresentadas na atividade.

No contexto da atividade, o professor é orientado a, "se necessário", pedir aos alunos para "realizar uma pequena pesquisa" (V1/U2:32). Sabemos o quanto a pesquisa colabora para que o conceito inicial do aluno seja confrontado com outros conceitos, cuja base espera-se que esteja mais próxima de orientações de fontes seguras, tendo em vista a natureza da proposta da atividade. A localização em fontes seguras deve proporcionar ao aluno veridicidade nas informações que serão expostas sobre o tema. No caso da atividade analisada, seria oportuno um encaminhamento que estimulasse, nos comandos direcionados ao aluno, a realização de pesquisa, acentuando a sua importância para o conhecimento e o aprofundamento do tema estudado.

A atividade apresenta algumas orientações relevantes para a construção da "Apresentação Oral", como por exemplo: "combinem com o professor em que ordem os grupos se apresentarão. No momento de falar, procurem usar uma linguagem mais formal; evitem gírias e escolham bem as palavras" (V1/U2:32). Observamos nesse comando a preocupação da proposta com diversos elementos, dentre eles: i. orientação para a organização dos pequenos grupos. ii. uso da fala planejada, iii. observância para os turnos conversacionais, iv. uso do registro "mais formal". É válido destacar que são orientações pontuais e que necessitam da mediação docente para que haja uma reflexão sobre os elementos pontuados, visto que a obra não traz uma problematização.

Destacamos que o chamamento para o "não uso" da gíria, não vem acompanhado de uma reflexão sistemática sobre o porquê da necessidade do uso de um registro mais próximo a norma padrão. Há um descolamento entre exigência de uso e de reflexão sobre uso, o que não garante um momento sistemático de se pensar sobre a língua em seus diferentes contextos e pode gerar concepções equivocadas sobre o uso das gírias, ou melhor, do registro informal, cabível em instâncias diversas (MARCUSCHI, 2001).

As etapas propostas pela atividade centram-se nos momentos de planejamento e exposição do gênero oral, sem que haja, em seu contexto, por exemplo, a avaliação. Este momento, assim como o de pesquisa, está disponível apenas para o professor: "[...] leve os grupos a avaliar o seu desempenho, considerando [...] como o grupo se apresentou: bem ou mal? O trabalho realizado foi importante para a turma? Por quê?" (MP, V1/120). Observemos que as questões que norteiam a avaliação não favorecem uma reflexão sobre a realização do gênero apresentação oral, uma vez que, não ajudam a pensar sobre o comportamento assumido pelos grupos na produção e na apresentação da atividade, restringe a emissão de juízo de valor sobre o grupo. São ignorados nessa avaliação elementos tais como: a adequação do tom de voz, os gestos usados, materiais de apoio a fala; o respeito aos turnos conversacionais; a clareza na exposição das ideias etc. (MELO e CAVALCANTE, 2007). Estes, dentre outros elementos, devem ser ensinados no processo de preparação e realização do gênero oral.

Passemos nesse momento a analisar a segunda atividade selecionada na obra: o Debate. Com vistas a trabalhar este gênero textual, coleção "É Bom Aprender" lança fragmentos de fala contendo pontos de vista diferentes sobre o tema "Proibição no Brasil para o trabalho aos menores de 16 anos de idade". A primeira opinião é favorável a lei que proíbe o trabalho para jovens de menor idade e justifica a posição defendendo que o trabalho para menores atrapalha a sua vida escolar. A segunda é contraria a lei e afirma que o trabalho possibilita o acúmulo de conhecimentos necessários à profissão que os jovens desenvolverão no futuro. A terceira opinião é moderada, enfatiza que trabalhar antes dos 16 anos só deve ser permitido se o jovem for, ao menos, maior de 14 anos e que o trabalho não interfira em seus estudos, tampouco coloque em risco a sua saúde.

A partir desses três posicionamentos, a obra encaminha o planejamento do Debate definindo o gênero, bem como alguns papeis sociais que caracterizam os participantes do evento por ele estruturado: "Debate [...] uma discussão organizada sobre esse assunto. As pessoas que participam [...] são chamadas de debatedores. A pessoa encarregada de organizar o debate [...] é chamada de moderador. Aqueles que assistem ao debatem são chamados de público" (V1/U5:97).

No encaminhamento da proposta, os alunos são provocados com o seguinte questionamento: "A lei deve permitir que pessoas com menos de 16 anos trabalhem? Por que"? (V1/U5/:98). É importante frisar que a própria atividade já encaminha que os alunos deverão assumir uma das posições por ela ofertadas, portanto, 3 (três) grupos comporão o evento. Não há, no entanto, direcionamentos para que o aluno pesquise sobre o tema, consulte fontes diversas e seguras, com vistas a ampliação do conhecimento e a estruturação do debate. Repete-se a mesma lógica da proposta com o gênero "Apresentação Oral".

A proposta silencia algumas dimensões importantes para a construção, com maior clareza do gênero. Dentre eles, podemos destacar: a postura a ser assumida pelos alunos durante a realização do gênero; como o expositor deve agir; qual registro é necessário para a realização de um gênero formal etc. (MARCUSCHI, 2001). Novamente a coleção não promove o momento de avaliação. Em se tratando do gênero debate, a fase de avaliação deverá contemplar diferentes fenômenos, como por exemplo: a capacidade de expor e defender ideias – dimensão argumentativa; o bom andamento do trabalho a partir do empenho demonstrado pelo grupo durante a realização da proposta; a interação entre os participantes do grupo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Conclusões

Nesta pesquisa, buscamos analisar as estratégias didáticas para o ensino do oral formal em coleções de Livros Didáticos de Alfabetização de Jovens e Adultos, disponíveis nas escolas públicas da Zona da Mata Norte de Pernambuco. Investigamos a seleção de gêneros textuais

orais formais que compõem o repertório textual da obra "É bom Aprender", única coleção adotada pelos 17 municípios que compõem a Mata Norte Pernambucana.

O cenário da investigação nos revela que, embora os protótipos de gêneros analisados nesse trabalho evidenciem atenção para o planejamento e a apresentação, eles ocultam, na proposta direcionada ao aluno, reflexões necessárias para o trato com a formalidade no planejamento e na execução da proposta. Deixa de lado também a etapa da avaliação, momento responsável por promover, de modo intencional, reflexão sobre a realização das atividades, possibilitando ao aluno realizar possíveis ajustes, caso haja necessidades, bem como exaltar as contribuições do trabalho.

A proposta analisada deixa importantes lacunas que precisam ser preenchidas pelo professor a fim de que promova estratégias ligadas ao contexto real de fala e não se limite a uma tarefa escolar (ANTUNES, 2009). Ressaltamos que o tema escolhido pela coleção proporciona o desenvolvimento de um forte debate, entretanto, ressaltamos que não basta ter um bom tema é necessário ter clareza do que se quer ensinar ao tratar de determinado gênero textual.

Mesmo apresentando gêneros textuais orais formais integrais, autênticos, coerentes e consistentes, há a necessidade de ampliar os encaminhamentos didáticos quanto a dimensão do oral formal, tomando-o na dimensão autônoma, de maneira a promover estratégias que favoreçam a reflexão sistemática sobre as competências para o uso formal da língua em diferentes esferas comunicativas.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011/EJA. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BRASIL, SEF-MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasil; MEC-SEF, 1997.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELO, C.; CAVALCANTE, M. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade In: MARCURSCHI, B. e SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GIARETTA, L. A.; BELLUSCI, S.; SOSSO, J. **É bom aprender**. Editora FTD SA, 2009 – 1. edição.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. Souza (Org.). **Ciência Tecnológica e Arte**: o desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAS TEIAS DO INTEMPESTIVO CONTEMPORÂNEO: (IM)POSSIBILDADES DA PALAVRA INACABADA

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho[1]

Os limites do contemporâneo, de difícil apreensão, têm exigido abordagem paradoxal, principalmente, por conta da força que o termo/conceito tem ganhado na nomeação das artes atuais. O filósofo Giorgio Agambem (2013), ao buscar problematizar à questão, por meio de um ensaio intitulado "o que é o contemporâneo?", já evidenciava essa aderência temporal desajustada da obra/autor em relação ao que pode ser próprio de um tempo, recuperando a conhecida assertiva de Roland Barthes: "o contemporâneo é o intempestivo".

Para Agambem (2013, p. 58-59),

> [...] é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

O caráter anacrônico sugere confrontos operados por seres que pertencem ao seu tempo, mas vivem o entrelugar de outras temporalidades, efetivando pertencimentos paradoxalmente erigidos na cisão (entrelaçamento) desse mesmo tempo em (com) outros tempos, sem, necessariamente, evocar nostalgias do passado ou projetismos do futuro. Nesse sentido, o contemporâneo é feito de sujeitos que mantêm o olhar fixo sobre o tempo em que vivem, devendo, portanto, vê-lo; entretanto, não conseguem tal intento quando aderidos à época, porque, sem estar dela deslocados, podem não alcançar o distanciamento necessário para apreendê-la, devendo ser duplamente "(in)atual", como destaca Agambem (2013, p. 72).

Retomando o texto de Agambem, Schollhammer (2011) discute o que vem a significar o termo contemporâneo, recortando e definindo a prosa de ficção na perspectiva temporal do hoje. Para o autor (2011, p. 9), "[...] o contemporâneo não é aquele que se identifica com o seu tempo, ou que com ele se sintoniza plenamente. É aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem, ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo". Não para reproduzi-lo por identificação, mas para ser capaz de enxergar zonas marginais e obscuras do presente e que não podem ser destacadas como parte de sua trama oficial. Mais do que uma delimitação exclusivamente voltada a um período temporal, a condição contemporânea solicita problematizar o caráter contraditório e ambíguo da existência.

O fazer literário do presente, nesse sentido, busca realizar uma escrita antes voltada ao exercício, sempre desafiador, de pensar o presente com obscuridades, mazelas e abjeções. Talvez por isso, nesse início de século (XXI), sobressaíam-se tantas tendências voltadas ao trágico, à violência, à espatacularização das chagas humanas e sociais, tendências claramente presentes no fazer literário de muitos escritores que fazem do presente um tempo entrecruzado por muitos tempos, lugar da "palavra inacabada" (BLANCHOT, 2010), que assume a potência da incompletude, da fuga e da própria (im)possibilidade.

Se o contemporâneo está apto a visualizar pontos de escuridão, por dirigir fixamente o olhar ao seu tempo, percebendo "não as luzes, mas o escuro" (AGAMBEM, 2013, p. 72), as linhas de fuga presentes em cada (im)possibilidade leitora podem propiciar o esgarçar do opaco

[1] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *CAMPUS* V, Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil. *E-mail:* ilmarvalois@hotmail.com.

tecido da escuridão que somos e vivemos. Como bem dito no texto de abertura do 20 Cole, os "processos inventivos, criativos, imaginativos da leitura" criam as dobras capazes de fazer outras (des)dobras, ampliando indefinidamente os trajetos de compreensão que se (entre)cruzam com sonhos, fantasias, delírios, projetos e diversos outros universos simbólicos em potência, o que se pode vislumbrar nas páginas da obra literária *Ó*, do escritor Nuno Ramos (2008).

"Seres de linguagem", "heróis mudos": uma genealogia errática para a linguagem

Ao fabular uma origem para a linguagem, *Ó*, de Nuno Ramos (2008), apresenta uma genealogia crítica para os códigos linguísticos que utilizamos em nossas interações. A genealogia ficcionada toma a linguagem como *locus* de verdades erigidas por um momento de doença da humanidade, em que, reunidos em busca de consolo e proteção, doentes ou feridos, os seres humanos teriam inventando um sistema de códigos que os poupasse da doença, da dor e da morte, tornando-se "seres de linguagem" e exterminado àqueles que não aceitassem viver sob tal invento, os chamados "heróis mudos". Essa condição, erigida comunitariamente em prol do bem da maioria, cumpriu o intento de duplicar a própria existência, ficcionalizando um abrigo descomunal de contato mediado com o mundo, o que acabou por se efetivar como fonte de poder, domínio, violência e exclusão.

Nesse sentido, o capítulo "1. Manchas na pele, linguagem" torna-se absolutamente pertinente para se pensar a ação racionalista moderna e sua vocação por atribuir à linguagem característica veicular de precisão, objetividade e verdade, pela criação de um território ideal, capaz de extirpar a sensibilidade primitiva de seus limites simbólicos. Colocando-se acima e a largo de todo saber enraizado na existência comum (MAFESOLI, 2007), a gramática elaborada e usada para tais intentos é uma profusão de palavras voltadas a traduzir, por meio de falhas e apagamentos, os apelos sinestésicos do corpo, das cores, dos sabores, do indócil burburinho inaudível das coisas mesmas, num processo de nomeação cujo objetivo é "[...] impor identidade ao múltiplo, ao móvel, é forjar uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta" (MOSÉ, 2005, p. 72).

Trata-se de uma genealogia destinada a questionar o pensamento conceitual e as categorias lógico-gramaticais, por estarem calcado(a)s na ideia de identidade, não contradição e causalidade, integrantes basilares da história do conhecimento humano. Ao traçar essa espécie de mito fundacional, o narrador ressalta que, a despeito de gerar proteção, paz e humanidade, o processo de criação e desenvolvimento da linguagem foi hábil em gerar violências e silenciamentos, firmando uma espécie de pacto original linguístico-societal voltado a eliminar qualquer voz destoante.

> […] a linguagem só poderia nascer e adquirir eficácia numa situação em que todos, ou uma grande maioria, estivessem doentes ou muito enfraquecidos, tornando-se então uma moeda de troca, uma comunhão na doença, e aí sim, se entre eles houvesse alguém sadio que fizesse ouvidos moucos àqueles gritos, alguém desatento à estranha ladainha, então os doentes, em grande maioria, teriam reunido forças para matá-lo ou expulsá-lo. E uma vez curados já não saberiam competir sem este estranho mecanismo, que foram aperfeiçoando cada vez mais (RAMOS, 2008, p. 22).

Estando ligadas ao vício de origem, qual seja, comunicar, as palavras estiveram destinadas a patrocinar o extermínio dos "heróis mudos", seres não acometidos da "doença" e que precisaram ser silenciados em prol de uma comunidade imaginária violenta, cruel e totalmente hostil em relação a qualquer ação contrária às suas bases. A linguagem, que deveria ser possibilidade de abrigo contra

as mazelas do mundo, agregando o grupo em prol de uma cura que lhe permitisse enfrentar as dores, as doenças, a morte, tornou-se duplicação idealizada incapaz de oferecer o abrigo pretendido. Isso porque, perturbando limites e lugares instituídos por qualquer tradição metafísica, a linguagem é aquilo que nos trai e acaba por nos devorar ou abandonar.

Trata-se, portanto, de uma "ferramenta" incapaz de proteger os seres que lhes deram existência daquilo que seria o maior temor da humanidade, o espectro da morte, o medo da finitude, fazendo da ficção da linguagem uma promessa falha, mas sentida como necessária por ser construção auxiliar capaz de responder à necessidade humana de sobrevivência (VAIHINGER, 2011). Mesmo tendo atravessado toda a história do conhecimento humano, que divide corpo e mente, asseverando a superioridade de uma linguagem racional, tal artifício apenas pôde projetar o homem fora da carcaça física do corpo, com base em promessas cuja realização se encontra em constante por vir. Sem o abrigo do nome, Ramos (2008, p. 28) sugere que "morremos quietos, ou aos ber-ros desarticulados […]"; nesse momento, as palavras não podem funcionar como anestésico natural, como aquele liberado por alguns animais quando estão sendo devorados.

Os "heróis mudos", aqueles que hipoteticamente entendiam a vida como fluxo contínuo do devir sem duplicação mediada, dispunham de uma gramática diferenciada para interagir com seus pares e com as coisas do mundo. Essa gramática, sendo guiada por padrões inaceitáveis ao pensamento linguístico-racional, precisou ser desacreditada, porquanto patrocinava uma relação sinestésica, com o mundo e com o outro, que passou a ser temida. A mudez característica desses seres, então, longe de significar ausência de linguagem, poderia marcar uma relação radicalmente linguística com os seres-mundos, o que propiciava abdicar de qualquer simbologia mediadora: "[…] Tudo parecia escrito para eles e bastava que tocassem um corpo de pedra ou de carne para que o enorme livro se abrisse e mais uma linha fosse escrita" (RAMOS, 2008, p. 29).

Inventadas, tendo por base uma fragilidade amedrontada, as novas comunidades linguísticas passaram a temer os "heróis mudos", assegurando-se de que o retorno, digamos, de uma condição considerada nômade, tribal, selvagem e propiciadora de um diálogo sinestésico com o mundo, fosse evitada a qualquer custo. A exemplo do que afirma Mosé (2005, p. 84), ao ler Nietzsche, pode-se considerar, na genealogia *Ó*, a afirmação de que a busca por ser rebanho, comum, normal acabou fazendo com que a singularidade do ser-mundo fosse tomada como um desvio, uma doença, de forma que a atividade "estética", negando a positividade da linguagem, foi colocada em escanteio pela cultura.

Ao discorrer sobre a farmácia de Platão, Derridá (2005) destaca que tanto no que concerne à oposição bem e mal como no tocante aos costumes, à moralidade pública e às conveniências sociais, qualquer ato fundacional somente pode oferecer valor incerto. Há sempre um ente a estabelecer, sob a batuta de sua autoridade, uma valoração arbitrária para as tecnologias ofertadas, seja deus, pai, sol, rei, capital, estado, enfim, uma coletividade "representada". No mito de "Fedro", a escrita é presente ofertado ao deus-rei como arte, potência e força positiva, assim como, na genealogia inventada por Nuno Ramos (2008), a linguagem é tomada em seus poderes curativos para a maioria dos seres, o que a fez "ferramenta" disponível aos processos civilizacionais autoritários. Se, no caso de "Fedro" de Platão, as propriedades da escrita como *phármakon*-remédio não apagaram as contradições e ambiguidades que a fazem também veneno, na alegoria de Ramos (2008), a linguagem, mesmo guardando uma condição de existência multissígnica, não deixa de compactuar com o extermínio dos "heróis mudos"; veneno para uns, remédio para outros.

Como asseverou Lacan (1986), o simbólico, domínio da linguagem e das trocas culturais, faz-se sob as linhas de estruturação do imaginário, encobrindo algo do Real, que resiste a ser simbolizado. O real da linguagem, então, seria o desvio, a impossibilidade, estando

perpassada por questões referentes às formas relacionais estabelecidas entre os seres e que, para Blanchot (2010), formam três conjuntos. O primeiro conjunto se guia pela lei do mesmo, em que o outro (coisa ou alguém) deve ser tornado idêntico ao eu absoluto; no segundo, a unidade é obtida numa relação de coincidência e participação, sendo absoluto o outro; na relação de terceiro tipo, não há unidade ou igualdade, a estranheza é o que é possível antever no outro descentrado, pois o ser fala ao outro e a si mesmo devido ao desvio, à impossibilidade de entendimento desprovido de problematização, teatralizando um jogo de negociações sem garantias de êxito. É principalmente a relação de terceiro tipo que encontramos em *Ó*, cujo narrador deixa patente a estranheza das relações complexas chamadas a fazer parte das tramas.

Considerações finais

No bojo do intempestivo contemporâneo, a questão patente aos "heróis mudos" e aos "seres de linguagem" não é ressaltar uma condição primeva saudosista da linguagem essencial, mas reconhecer, na cisão operada, um esgotamento de possibilidades para a construção do conhecimento no correr dos tempos. Não é a existência da diferença que gera a oposição, é o estabelecimento da medida que elege a saúde ou a doença, o veneno ou o remédio, segundo interesses que somente podem promover uma ficção castradora. O que resta? Esgarçar as tapeçarias basilares que fazem as identidades profundas, sem desprezar as tradições, mas fazendo o entrelaçar de outros fios, pontos, alinhavos, rasgos, com todas as (im)possibilidades de (re)invenção. É preciso reconhecer que a linguagem precisa testar seus limites, autodestruir-se, e, alimentando-se das próprias cinzas, reinventar-se.

No veio das (im)possibilidades da palavra e seus inacabamentos, encontra-se esse universo linguístico-conceitual que cria realidades contraditórias e contestadas para a contemporaneidade. A literatura, ainda que mais democratizada, continua a ser "território contestado" de exclusões, como chama a atenção Regina Dalcastagne (2012), e a leitura, esse território polissêmico, tem suas próprias crises e desafios potencializados, mas é justamente nele que a linguagem (as linguagens) pode reinventar-se, chamando-nos, como disse recentemente em conferência na Universidade do Estado da Bahia o escritor angolano Manuel Rui, a falar (significar) com palavras que não existem.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2013.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita** - 1: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. São Paulo: Editora Horizonte, 2012.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério Costa. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LACAN, J. Seminário 1. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. **Obras incompletas**. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Ed Nova Cultural Ltda, 1999.

RAMOS, NUNO. **Ó**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Coleção contemporânea: filosofia, literatura e artes)

VAIHINGER, Hans. **A filosofia do como se**: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista. Tradução de Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

O DISCURSO É A ESTRELA: INTERTEXTUALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Hélia Coelho Mello Cunha[1]
Rosângela Azevedo Caldas[2]

1. Considerações iniciais

O conceito de discurso é complexo e cremos ser prudente começarmos exatamente pela definição do termo. Enquanto o texto é uma entidade física, produção linguística (verbal), imagética (não verbal) ou sincrética de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados implícitos no texto.

O discurso engloba aspectos gramaticais e lexicais da linguagem, mas é, essencialmente, reflexo de valores culturais mais amplos que aqueles inerentes ao sujeito produtor do texto, o sujeito da enunciação. Em razão disso, é preciso agregar três dimensões à analise discursiva: a linguagem, o sujeito e a historicidade (o social).

No que se refere ao discurso publicitário, essa análise é particularmente importante, uma vez que se percebe, nos anúncios, a linguagem como importante ferramenta de persuasão e grande influência do social. Além disso, é comum, neste gênero textual, o diálogo entre discursos (intertextualidade) e o domínio do contexto situacional, do contexto linguístico (cotexto) e de conhecimentos anteriores à enunciação é essencial para a leitura deste gênero textual.

2. Intertextualidade

Um fenômeno comum, em anúncios publicitários, é a intertextualidade. O termo intertextualidade surgiu na década de 60, introduzido pela crítica literária francesa, Julia Kristeva, para explicar o que Mikhail Bakhtin, na década de 20, entendia por dialogismo. Bakhtin foi o primeiro a nos apresentar esta ideia: "Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal" (BAKHTIN, 1997, p. 177). Para Bakhtin, a noção de que um texto não subsiste sem o outro, como forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos.

Segundo KOCH (2002, p. 73), para haver intertextualidade, a alteridade é atestada "pela presença de um intertexto: ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o incorpora ou o seu produtor está presente, em situações de comunicação oral; ou, ainda, trata-se de textos anteriormente produzidos (...) que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala".

Maingueneau estuda o modo como os anúncios de publicidade se organizam – fundamentalmente imagem e palavra; nele [no anúncio publicitário] até o verbal se faz imagem" (MAINGUENEAU, 2001, p. 11-12). Compreender um discurso que remete a outros discursos significa ir além dos ensinamentos contidos nas gramáticas e nos dicionários, significa "mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável" (ibid, p. 20).

São três os tipos de contextos aventados, por Maingueneau: o ambiente físico da enunciação, ou *contexto situacional*; o *cotexto*, isto é, o contexto linguístico, as sequências

[1] Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* heliacoelho14@gmail.com.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Centro, Campos dos Goytacazes Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* rorocaldas@hotmail.com.

verbais encontradas antes ou depois das unidades a interpretar e os *saberes anteriores à enunciação* (ibidem, p. 26-27). Além da competência enciclopédica - referente a um repertório, conhecimento de mundo— que deve ser mobilizada para produzir e interpretar um enunciado e da competência linguística—domínio da língua em questão—, há que se dominar a competência genérica, referente ao domínio dos diversos gêneros discursivos, para o estabelecimento efetivo da competência comunicativa (ibidem, p. 41), no caso específico da intertextualidade.

Koch e Travaglia (1997) dizem que a diversidade de modos marcados pela intertextualidade envolve fatores atinentes a três esferas relacionadas ao conteúdo, à forma é à tipologia textual. A *do conteúdo* vincula-se ao conhecimento de mundo, que permite ao interlocutor o acesso a informações que dependem de um conhecimento prévio, permitindo facilidade no entendimento do discurso, uma vez que torna dispensáveis explicações acerca do tema desenvolvido. A *esfera da forma* ocorre "quando o autor de um texto imita ou parodia, tendo em vista efeitos específicos, estilos, registros ou variedades de língua" ((KOCH, 2002, p. 63). A *tipologia textual* pode estar vinculada tanto à estrutura típica de cada tipo de texto quanto aos aspectos formais de caráter linguístico. Afinal, "para que um texto seja bem compreendido e visto como coerente, é preciso que apresente certas características próprias do tipo de texto do qual ele é apresentado como sendo um exemplar" (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 92).

Koch, Bentes e Cavalcante apresentam diversos tipos de intertextualidade. Segundo os autores, a intertextualidade será *explícita* quando o fragmento retomado for atribuído explicitamente a outro enunciador e será *implícita* quando o intertexto alheio for introduzido na própria fala sem qualquer indicação de fonte "com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário" (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 28-43).

A intertextualidade *intergenérica* se dá quando o produtor do texto, contando com o conhecimento prévio dos interlocutores a respeito dos gêneros textuais possíveis na nossa sociedade, apresenta, no lugar próprio de determinada prática social, um gênero pertencente a outra, com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido, ou seja, quando um gênero exerce a função de outro. (MARCUSCHI, 2008, p. 165).

Fiorin afirma que a ocorrência intertextual dá-se por meio de três processos: *citação*, *alusão* e *estilização*. A *citação* mostra a relação discursiva explicitamente, mas não há o comprometimento de se manter o sentido do texto citado, podendo-se, assim, confirmá-lo ou transformá-lo. A *alusão* não se faz como uma citação explícita, mas sim, como uma construção que reproduz a ideia central de algo já discursado e que alude a um discurso já conhecido do público em geral. Na alusão, um texto remete a outro texto anterior sem, contudo, utilizar-se de partes desse texto, e o sentido se mantém, isto é, não se confronta com o sentido anterior: "o texto que alude não constrói um sentido oposto ao do texto aludido" (FIORIN, 2003, p. 31). É a intertextualidade implícita que "ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia" (KOCH, 2002, p. 63). Por fim, a *estilização* é uma forma de reproduzir os elementos de um discurso já existente, como uma reprodução estilística do conteúdo formal ou textual.

3. A intertextualidade na campanha publicitária Hollywood: "Aqui a natureza é a estrela"

"Hollywood" foi o nome da campanha da rede Hortifruti (rede varejista de hortifrutigranjeiros do Brasil, presente no Rio de Janeiro e Espírito Santo) que começou a ser veiculada pela MB Publicidade em outdoors, folhetos e revistas no Brasil em 2008. Criada por Gustavo Mendonça e Gabriel Campos com a direção de criação de Mônica Youssef Debban,

seu mote foi "Aqui a natureza é a estrela". Desenvolveu-se com 21 anúncios impressos que faziam referências a cartazes de filmes famosos que foram refeitos, ganhando novos nomes (similares aos originais) e colocando as frutas, verduras e legumes como as "estrelas" principais desses filmes.

Em todos os cartazes, destacava-se, a logomarca da empresa contratante, Hortifruti, como detalhe que reforça a intertextualidade intergenérica. Por sua natureza persuasiva, em virtude do gênero em que estão inseridos, os anúncios da campanha assumem um valor pragmático que se aproxima da intenção comunicativa aos dos filmes a que se referem.

3.1. Análise da intertextualidade presente em anúncios

A análise de alguns anúncios publicitários da campanha, feita a seguir, mostra os processos de **citação**, **estilização** e **alusão,** que ilustram a ocorrência de intertextualidade, tanto nos componentes linguísticos, quanto nos visuais.

Com a leitura verbal e icônica, constata-se a intertextualidade pela citação de nomes de filmes reconhecíveis em cada texto. A estilização é percebida, já que os textos da campanha reproduzem procedimentos de estilo dos anúncios dos filmes com que dialogam. A alusão deixa entrever, através de seu enunciado, outros enunciados célebres de modo a atrair a atenção do leitor-consumidor.

Buscando o aporte de Maingueneau, a partir do contexto situacional dos anúncios publicitários a serem analisados, podem-se entender as unidades "aqui", "ele", "ela", presentes nos anúncios em geral, como o espaço físico do Hortifruti e seus legumes e verduras respectivamente—**ambiente físico da enunciação**; as sequências verbais e imagéticas encontradas—o **cotexto;** os filmes evocados pelo anúncio de publicidade — **os saberes anteriores à enunciação,** o repertório, o apelo ao conhecimento enciclopédico.

3.1.1. Couve-flor e seus dois maridos:



Figura 1: Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>. Acesso em: 16/08/2016.



Figura 2: Disponível em: <https://filmow.com/dona-flor-e-seus-dois-maridos-t2529/>. Acesso em: 16/08/2016.

O anúncio da Hortifruti "Couve-flor e seus dois maridos" intertextualiza, de forma implícita, com a comédia de Bruno Barreto lançada em 1976, Dona Flor e Seus Dois Maridos[3]. Chama-nos a atenção a reprodução da ambientação em que se encontram as personagens: a couve-flor, hortaliça que representa Dona Flor, em virtude da semelhança fonética entre os dois termos, ocupa o espaço central da imagem e da cama de casal. É ladeada, à esquerda, pela pimenta, especiaria de sabor sabidamente picante, cuja cor vermelha ajuda a encenar a personalidade de Vadinho, primeiro marido de Dona Flor: boêmio, jogador, infiel, cheio de lábia, malicioso, amantíssimo que compensava sua eterna ausência com atitudes irreverentes que apimentavam a relação conjugal e tornavam-na a mulher mais feliz e realizada do mundo. Com a morte de Vadinho, ela se casa com o farmacêutico Dr. Theodoro Madureira, homem respeitador, metódico e controlado, bem representado pelo chuchu - vegetal insípido, sem graça - à direita no anúncio do filme e na campanha da Hortifruti. Com pouco tempo de casamento, Vadinho ressurge, visível apenas para Dona Flor que, inconsolável com sua morte, mesmo casada, acaba cedendo a seus encantos e vivendo mais feliz, já que agora seu casamento se mostra mais temperado. Reforça o intertexto, a referência ao fato de a Couve-flor estar tão dividida entre seus dois amores quanto Dona Flor.

Uma das condições necessárias para a compreensão do anúncio é conhecer previamente a obra, no caso, o filme, em virtude da imagem amplamente divulgada das três personagens na cama, pouco comum, por ser inusitada. Só assim podemos perceber a semelhança entre as personagens masculinas e os vegetais escolhidos para representá-las. Novamente "aqui" remete ao Hortifruti e "ela", à couve-flor, um dos vegetais oferecidos ao consumidor.

Portanto, para a efetiva compreensão deste discurso, exemplo de intertextualidade implícita e intergenérica, o leitor deverá dominar saberes anteriores à enunciação, assim como reconhecer seus contextos situacional e linguístico.

3.1.2. E o coentro levou



Figura 3: Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>. Acesso em: 16/08/2016.



Figura 4: Disponível em: <https://filmow.com/e-o-vento-levou-t4061/>. Acesso em: 16/08/2016.

[3] O filme Dona Flor e Seus Dois Maridos, adaptação do livro de Jorge Amado entrou em cartaz em 1976, foi dirigido por Bruno Barreto, e estrelado por Sônia Braga (Dona Flor); José Wilker (Vadinho) e Mauro Mendonça (Teodoro Madureira).

O anúncio publicitário "E o coentro levou" intertextualiza implicitamente com o clássico do cinema "E o vento levou"[4]. Recupera o ambiente emblemático da cena inicial e final do filme: um volume escuro, suposto pé de coentro, no centro da imagem sugere o casal Rhett Butler e Scarlett O'Hara (representados por Clark Gable e Vivien Leigh, respectivamente) abraçado, se beijando junto à enorme árvore, símbolo da pujança das grandes fazendas do sul dos Estados Unidos. Em destaque, a imagem colorida do coentro fixado ao solo, balançando ao vento. A legenda "Um clássico da Hortifruti" vincula seu produto à imagem positiva dos clássicos cinematográficos, numa alusão implícita.

A substituição do casal pelo volume escuro e de "vento" por "coentro" em virtude da semelhança fonética entre as duas palavras – marcada pela substituição do fonema inicial consonantal fricativo labiodental sonoro /v/ pelo fonema também inicial velar surdo /k/, seguido da semivogal /w/, que forma ditongo com a mesma vogal média nasal /e/ presente na palavra vento do título – se encarrega de criar o processo de estilização: sem focalizar a ação ou as personagens desse filme que marcou época e levou multidões às salas de cinema, a campanha preferiu simular o perfil do casal ao pôr do sol e retratar as cores amarelo-alaranjado, cinza, preto do céu.

Mais uma vez, um exemplo de intertextualidade implícita e intergenérica, em que houve, além de citação e alusão ao discurso anterior, sua estilização.

4. Considerações finais

A intertextualidade intergenérica ocorre em todos os anúncios da campanha "Hollywood" da rede Hortifruti, já que todos dialogam com o gênero discursivo filme. E, para compreender como se dá este diálogo e a intertextualidade implícita, o leitor deve, além de ser capaz de compreender os contextos situacional e linguístico, e dominar sabores anteriores à enunciação, também reconhecer as estratégias intertextuais utilizadas – citação, alusão e estilização, comuns em textos publicitários.

O discurso, materializado pela linguagem e reflexo de valores culturais mais amplos que aqueles inerentes ao sujeito produtor do texto, torna-se, portanto, a "estrela" de qualquer processo de compreensão de um texto. Assim como "A Natureza é a estrela" na campanha da Hortifruti, consideramos que "O discurso é a estrela" para todos os pesquisadores das ciências da linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 177.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GONDIN, S. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Cultural**, Salvador: UFBA v. 2, n. 1, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. **O texto e a construção de sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

[4] E o Vento Levou (Gone With the Wind, 1939).

KOCH, Ingedore Grunfeld; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Andrea Rodrigues Dalcin[1]

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.
(Nilda Alves)

A leitura literária do livro ilustrado: um início de conversa...

O excerto acima traz um olhar no cotidiano escolar para além daquilo que está dito, que é visível e que deixa marcas. Um olhar que vai além ou complementa a prática de um livro lido, a organização da classe, a disposição dos alunos, os questionamentos do professor, as respostas das crianças, enfim, analisar o ensino na perspectiva do cotidiano escolar, envolve um olhar para o que não é dito, mas que constitui toda prática, aqui no caso, da leitura da literatura.

Diante disso, a proposta da pesquisa que começará a se constituir e que me proponho é a de conhecer como se dão as práticas de leitura do *livro ilustrado* em sala de aula no ensino fundamental e, decorrente disso, surgiram discussões acerca do ensino da leitura literária. Isso se deve ao fato de a pesquisa realizada no mestrado ter apontado que o *livro ilustrado* rompe com a ideia, na história da ilustração, de que a imagem reproduz o que está escrito na página, mas que ela pode complementar e até se opor. Assim, investigar como se dá a prática da leitura dos *livros ilustrados* tendo como foco suas finalidades, usos, habilidades, modalidades de ler, valores, práticas e representações produzidas por alunos e professores, leitores desses livros é objetivo dessa pesquisa. Diante disso, interrogamos: quais práticas têm sido inventadas diante da leitura desses livros que estão se reinventando, no polo da produção? Nas palavras de Linden, ler o *livro ilustrado* envolve a apreciação, por parte do leitor, de todo o conjunto que a obra nos traz, por isso,

> [...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, pág. 8 - 9)

Partindo do que Linden afirma acerca da leitura do *livro ilustrado*, temos nas palavras de Zilberman (2003, p. 16), que a sala de aula é um "[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária [...]". Todavia, conhecer o que é visível e o que está documentado nos

[1] Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: deiadalcin@uol.com.br.

planejamentos e registros de aula é um aspecto necessário para compreender a complexidade de uma dada realidade, aqui no caso, uma aula de leitura.

Diante dos apontamentos realizados, optamos como cenário de pesquisa duas escolas municipais de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cajamar (SP) que atendem crianças do 1º ao 5º anos. O olhar para essas escolas partirá da perspectiva de que a entendemos como instituição potente e como espaço de produção de conhecimento, visto que "a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado", como aponta Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133). Nesse sentido, conhecer os modos de fazer as práticas de leitura exige que se abandone qualquer pretensão de julgamento entre o certo e o errado ou em uma atitude avaliativa do fazer do professor em relação ao entendimento da pesquisadora sobre o assunto, por ser impossível unificar a complexidade da vida cotidiana escolar. A pesquisa na perspectiva do cotidiano escolar permite exprimir o que é possível e não o que é certo ou errado. Assim sendo,

> Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como "situação" cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apoia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne (Rockwell e Ezpeleta, 2007, p. 134)

Nesse sentido, o que a leitura do *livro ilustrado* traz de novo (ou não) nas práticas de leitura da literatura? Como observar as práticas considerando o "sentir" e não apenas o "olhar"? Como compreender as várias lógicas dessas práticas e mergulhar inteiramente nelas? Como desvelar o que não está dito em uma aula de leitura?

Parece que adentrar a escola com a ideia de "vida cotidiana", significa mais do que "chegar a observar" o que ali ocorre diariamente, como nos traz Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 140). Esse conceito "vida cotidiana" traz incongruências, saberes e práticas contraditórias nas diversas formas de existir da escola e, considerando essa pesquisa, nas diferentes maneiras de fazer a leitura do *livro ilustrado.*

Assim, justificamos o recorte dado ao ensino da leitura da literatura com foco no *livro ilustrado* enquanto uma excelência de linguagem no qual texto, imagem e suporte podem se complementar ou se opor e, mais ainda, o suporte também pode ser essencial na formação da narrativa do livro. Nessa direção, esta pesquisa poderá contribuir para um olhar mais refinado em relação aos *livros ilustrados* e às práticas de leitura de seus leitores, principalmente quando temos, na sala de aula, um espaço privilegiado para o ato de ler, permeado por experiências diversas e singulares, detalhes, sinais, pistas e indícios que compõem o que está invisível e que é considerado pormenor.

As práticas de leitura de *livros ilustrados* em sala de aula também serão acompanhadas, filmadas, fotografadas e registradas por escrito pela pesquisadora em um diário de bordo, sendo este um procedimento metodológico que nos permitirá confrontar o dito nas entrevistas, as análises dos livros ilustrados selecionados, os estudos bibliográficos feitos com as ações realizadas na leitura desse tipo de livro considerando que as práticas descaminham as nossas lógicas. Nessa direção, a complexidade das práticas de leitura constituídas no cotidiano escolar nos desafia a pesquisar as "artes de fazer" com os diferentes praticantes (CERTEAU, 2007, p. 15) nas múltiplas e diversas realidades da escola.

Algumas considerações sobre o ensino da leitura literária

Tomamos a liberdade de iniciarmos essa discussão com algumas interrogações: mas, e o ensino da literatura? Como podemos discuti-lo considerando a diversidade, o diferente e o

heterogêneo no cotidiano escolar? Não basta *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001, p. 15), é necessário ampliar o que é entendido como fonte e discutir as maneiras de lidar com o diverso em toda sua complexidade (MORIN, 1977, 1980, 1986, 1991, 1996 *apud* ALVES, 2001, p. 15).

Nessa direção, arriscamos uma discussão sobre o ensino da leitura de literatura com ênfase em algumas palavras: ensino, leitura, leitor e literatura – palavras que parecem variar conforme a época, o grupo social, a formação cultural, a concepção de ensino e aprendizagem, a vontade de um governo, bem como os ideários e crenças daqueles que pensam, planejam e agem *sobre* e *na* escola. Nessa direção, como o ensino da literatura tem sido pensado, organizado e planejado? Como se ensina literatura nos tempos atuais? Como temos pensado o ensino da literatura no cotidiano escolar? Como transcender a visão única e possibilitar um olhar plural diante das práticas?

Questões como essas parecem permear o universo escolar tanto em relação às práticas que envolvem a formação de professores como as práticas de leitura da literatura realizadas em sala de aula. Tais interrogações surgem quando nos deparamos com os projetos organizados em níveis nacional e/ou estadual que estão na escola para serem desenvolvidos a fim de formar o leitor "dito" proficiente, com as atividades e gêneros textuais selecionados para compor o livro didático, com o acervo de livros paradidáticos e com os diversos suportes de textos que trazem múltiplas formas de leitura nos mais variados gêneros. É nesse contexto que indagamos: quais são as propostas voltadas ao ensino da leitura literária que compõem esses materiais? E, mais ainda, como tais propostas pensam o leitor neste presente e não para fazer uma prova no futuro?

Ancorados nas ideias de Márcia Abreu que traz uma linha de discussão com implicações que podem afetar o universo escolar, além de abrir um debate sobre o leitor e a prática da leitura do texto literário, nos deparamos, com alguns questionamentos que se constituem como dúvidas dos professores, tais como: "Há livros bons em si? Todos devem apreciar o mesmo tipo de texto? [...] Há uma maneira correta de ler literatura?" (ABREU, 2006, p. 10).

Para discutirmos essas questões na perspectiva da História Cultural, partimos do pressuposto de que a literatura é uma prática cultural que se dá na diversidade, não sendo sempre a mesma em diferentes tempos, lugares e sentidos. De acordo com Abreu (2006, p. 41), a literatura "[...] é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais", por isso, o que consideramos literatura hoje não é o mesmo do que se considerava em outros séculos; a narrativa e o enredo de uma história que emociona e desperta sentimentos distintos em um adolescente de 15 anos não é o mesmo que traz à tona as emoções de um indivíduo mais velho.

Na perspectiva da História Cultural, a leitura, também considerada como prática cultural mobiliza o encontro do leitor com o texto - que pode ser impresso, na tela do computador e oralizado – e se dá por uma prática que coloca tensão entre texto e leitor, que é instável, mutante, não universal. Uma relação que não é linear e dicotômica; um encontro que não é mecânico, mas enraizado nas condições de produção promovidas por esse encontro. Em conexão à perspectiva do cotidiano escolar temos um leitor que se encontra com o texto ou com o objeto livro nas condições mais distintas, divergentes ou contraditórias nas diversas formas de existir da escola. Que condições são essas quando pensamos na escola? Onde está a literatura no universo escolar? Nas práticas e/ou nos textos? E os livros? Que lugares ocupam na escola? Estão nas prateleiras dos armários? Estão em sala de aula? Estão nas mãos dos alunos? Estão empoeirados? Qual é a importância que tem sido dada ao ensino da literatura? E ao ensino da leitura dos livros ilustrados?

Abreu (2006) abre uma discussão de que ler um livro é cotejá-lo considerando nossas convicções sobre literatura, estética, valores culturais, ética, política, moral; temos um leitor que é de carne e osso, que faz parte de uma comunidade de leitores responsáveis por ensinar, aprender e compartilhar determinados gostos, valores, representações. Diante disso,

interrogamos: até que ponto as prescrições presentes nos projetos elaborados por instâncias que estão fora da escola garantem orientações que permitem aos professores pensarem na singularidade e na tensão *do* e *entre* o livro e o leitor?

Os professores que praticam o cotidiano da escola inventam, para si mesmos, uma maneira própria de caminhar fazendo uso de táticas entendidas por Certeau (2008, p. 101) como a "arte do fraco". Talvez, quando pensamos nessa perspectiva, a intenção de subverter a ordem do que está dito/prescrito, é tomada pela invenção de um fazer envolto a artimanhas silenciosas e práticas de resistência que não estão documentadas, que não apenas se vê, mas se sente.

Ainda pensando no ensino da leitura literária e considerando que o texto não é abstrato, solto e desencarnado, mas que possui suporte, gênero, autor, editora, data, época que lhe conferem um estatuto de importância dentro do seu contexto de produção, leitor, texto e prática de leitura sempre serão diversos. Portanto, mais do que buscar respostas, esse texto indaga algumas questões voltadas ao ensino. Podemos dizer que temos diferentes modalidades e finalidades de leitura, sendo que na escola a leitura da literatura parece ser vista como deleite e diversão: é a leitura para imaginar, fruir, passar o tempo e admirar desconsiderando, muitas vezes, situações mais sistemáticas de ensino que envolve, por exemplo, a análise do texto: o ensinar a ler literatura.

Outra questão a se considerar diz respeito aos sentidos que se constituem na leitura. A materialidade que dá sustentação ao texto, os gestos, as expressões, o corpo e os valores constituem a forma de ler e traz implicações no sentido que se dá a essa ação, sendo esse um aspecto que costuma ser ignorado na escola: o que importa são as habilidades de leitura desenvolvidas e os conteúdos aprendidos. Pensando nessas questões, temos, então, o leitor que aprende em diferentes comunidades (a escola é uma delas), por isso, discutir o ensino da leitura literária é condição para um aprendizado singular quando pensamos "o que" se lê, "como" se lê, "quando" se lê.

Nos últimos dez anos a prática de ler literatura parece desaparecer da escola com a entrada de outros gêneros textuais e, o ensino da leitura literária, se volta ao prazer e ao deleite. Será que estamos indo além do olhar que vê? Por que muitos alunos chegam, por exemplo, em um 5º ano com um *rol* escasso de leitura de literatura?

Enquanto instância legitimada para desenvolver o conhecimento, a escola tende, como traz Abreu (2006, p. 109), "[...] a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer-se – ou pior, estigmatizar - o gosto das pessoas comuns". Desta forma, os livros de preferência dos alunos podem e devem ser lidos e discutidos em sala de aula, considerando os objetivos de sua produção, os gêneros escritos a que pertencem e sua forma gráfica de apresentação. Tais livros podem ser comparados com os textos clássicos e/ou eruditos não como forma de hierarquização e julgamento (este é melhor ou pior), mas para compreender e analisar como grupos distintos culturalmente lidam com questões que podem ser semelhantes ao longo do tempo.

Um trabalho como esse pode mostrar que os alunos não são formados leitores, eles se fazem leitores no trabalho contínuo de leitura considerando a complexidade do cotidiano escolar no qual estão imersos. Além disso, parece evidenciar também que não nascemos com o gosto pela leitura, mas que ele se constitui ao longo do tempo e que pode existir quando há conhecimento e quando o indivíduo se vê aprendendo. Parece que os alunos precisam se ver aprendendo a ler textos literários numa leitura plural, diversa e heterogênea.

Referências

ABREU, M. **Cultura letrada** - literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 27, ago., 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

PRÁTICA DE LEITURA DOS LIVROS ILUSTRADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Rodrigues Dalcin[1]

A leitura da imagem possui características próprias e um modo distinto de ver, ler e interpretar seus significados: é ao mesmo tempo total e particular, temporal e atemporal; pode-se ler as partes sem entender o todo. No caso das palavras, ocorre uma sucessão de letras, sílabas e vocábulos, que formam conceitos e ideias. Estão aí localizados a grande diferença conceitual e o desafio entre estes dois modos de ler o texto e a imagem. As leituras da ilustração, do detalhe e do conjunto da imagem é um fenômeno quase simultâneo [...]. No entanto, a estética da ilustração [...] se explica e se justifica quando estabelecemos o elo independente e dependente com a palavra. Esta é, sem dúvida, a grande questão no estudo do relacionamento entre a palavra escrita e a imagem narrativa nos livros.
Rui de Oliveira

A particularidade do livro ilustrado: relações entre texto, imagem e suporte

O excerto acima nos remete a pensar sobre a prática de ler um *livro ilustrado* no qual o conceito de ilustração pode ser repensado não de forma contemporânea, mas antiga, pois o desenho, considerado aqui como escrita, é talvez, a maneira mais ancestral deste ato. Em um *livro ilustrado*, a imagem não está presente para traduzir algo, mas para complicar, desdizer, confrontar, complementar. É uma leitura distinta da realizada junto ao texto verbal em que os sentidos produzidos emergem a partir da mútua interação entre texto, imagem e suporte.

No *livro ilustrado* a imagem se transforma em escrita; elas entram onde as palavras não entram e vice-versa; a passagem das páginas marca um tempo; a história do livro se inicia antes do primeiro parágrafo; paratextos como formato, título, capa, quarta capa e guardas do livro já trazem elementos que coloca o leitor em contato com a história antes mesmo do seu início.

Temos como exemplo o livro "Quero meu chapéu de volta" de Jon Klassen, no qual a quarta capa traz um suspense para a história que está explícita na palavra "espere" que aparece em vermelho e com letra de imprensa maiúscula e, além disso, mostra as características do chapéu do urso. Por que será que esses protocolos de leitura estão presentes na quarta capa? Por que a tipografia da palavra "espere" possui esse destaque? Por que o chapéu está presente nesta quarta capa?

[1] Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. *E-mail*: deiadalcin@uol.com.br.



Figura 01: Quarta capa do livro "Quero meu chapéu de volta" de Jon Klassen.

Enfim, esse é o exemplo de um *livro ilustrado* que traz indícios e sinais sobre a história antes mesmo de seu início desde que o leitor aprecie o suporte e todas as informações que o mesmo traz para além do título, nome do autor, ilustrador e editora.

Nessa perspectiva, o texto se transforma em um dos ingredientes enquanto que, no livro tradicional, o texto é o conteúdo. Temos assim, no *livro ilustrado*, um discurso que se constrói na sequência das páginas, na organização em página dupla que favorece a fruição da leitura, na materialidade e no formato que varia e é capaz de atender,

> [...] por um lado, a empregos e leitores específicos e, por outro, a opções particulares de expressão. O livro ilustrado apresenta uma grande diversidade quanto a sua produção. Além disso, ao contrário da história em quadrinhos, não possui uma diagramação regular identificável. As organizações internas do livro ilustrado e as ocupações do suporte parecem quase infinitas, jogando com o tamanho das mensagens, com seu aspecto formal, com a separação entre elas, a ocupação da página dupla [...] (LINDEN, 2011, 87).

Enfim, se o *livro ilustrado* possui todas essas características, levantamos então, algumas interrogações: Como o *livro ilustrado* é lido pelo professor? Como o professor trabalha esse livro com seus alunos? Como os alunos leem esses livros? Quais são as representações dos leitores-professores acerca dos *livros ilustrados*, da leitura, do leitor e da literatura infantil? Pensamos em tais questionamentos, pois

> [...] acreditamos que os livros ilustrados proporcionam uma ocasião especial para um relacionamento em que colaboram crianças e adultos, pois dão poder a ambos de forma muito mais igualitária. Embora os livros com ilustração sem dúvida estimulem a criança leitora menos experiente, os livros ilustrados são projetados especificamente para comunicar por palavra, por imagem e pela combinação de ambas. (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011, p. 329).

Nessa direção, corroboramos com a ideia de Petit (2009, p. 92) de que "ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...]" e, nessa pesquisa, essa reconstrução envolve a tensão entre texto, imagem e suporte num processo de interlocução e produção de sentidos em que imagem e palavra não se dissociam. Assim, ler, reler, virar a página, retomar a ilustração anterior, confrontar com o texto verbal são alguns movimentos constituintes do leitor do *livro ilustrado* e promove um olhar para o objeto livro em sua plenitude – as cores, o tipo de letra, os formatos, as informações que se complementam, que se omitem, que divergem, entre outras.

As ações arroladas acima - que parece constituir as ações de leitura do *livro ilustrado* – não se dão apenas por livros considerados desconhecidos pelos leitores. Até mesmo a leitura de novas e diferentes versões dos contos de fadas mais conhecidos pelas crianças podem convocar leituras surpreendentes quando apresentadas na perspectiva de um *livro ilustrado*. Tomamos como exemplo o livro "Uma chapeuzinho vermelho", de Marjolaine Leray, que foi publicado pela Companhia das Letrinhas, em 2012 e que, em sua quarta capa, nos traz um elemento que envolve certo suspense nessa história ao ter uma página toda vermelha com a Chapeuzinho Vermelho em um círculo branco e uma frase: "Uma Chapeuzinho Vermelho como você nunca viu". Que Chapeuzinho Vermelho será essa? Que círculo branco é esse? Por que capa e quarta capa são vermelhas parecendo riscos de uma trama?

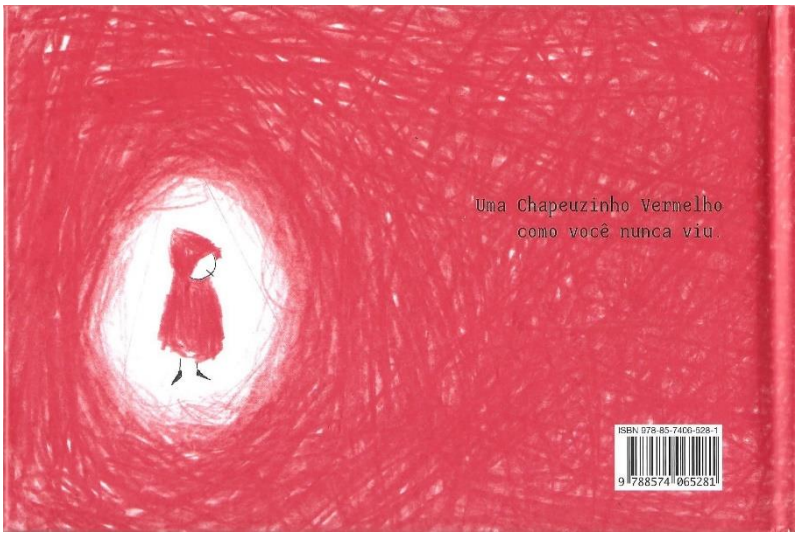


Figura 02: Quarta capa do livro "Uma Chapeuzinho Vermelho" de Marjolaine Leray.

Nesta história os papéis dos personagens principais se invertem: um lobo, aparentemente mau e faminto se vê surpreendido por uma Chapeuzinho aparentemente frágil e delicada. As ilustrações, em uma linha tênue e com traços simples em vermelho e preto, parecem retratar a astúcia e a ironia da pequena menina que se revela em um final que surpreende os leitores, sejam eles adultos ou crianças.



Figura 03: Página dupla do livro "Uma Chapeuzinho Vermelho" de Marjolaine Leray.

Este é um exemplo de *livro ilustrado* que, além da relação entre texto, imagem e suporte, sua leitura envolve a apreciação de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa, guardas e quarta capa com o conteúdo, da opção por uma ordem de leitura no espaço da folha, a apreciação dos silêncios e dos diálogos marcados por cores para cada personagem.

A formação de professores e a leitura do *livro ilustrado*

Se partirmos do princípio de que "[...] ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor" (LINDEN, 2011, p. 9), pensar no processo formativo do professor que fará a leitura desse livro para si e para o outro, é essencial. É comum nas formações voltadas à leitura, leitor e literatura que formadores questionem aos professores: qual foi o último livro lido? Com que frequência você lê? O que costuma ler? Onde realiza suas leituras? Quais são os autores, gêneros e temas de sua preferência? Que sentido a leitura tem em sua vida? Que relação existe entre o professor-leitor e o seu trabalho com a leitura em sala de aula?

Além dessas perguntas, também é comum em formação de professores com foco na leitura, dizer que é essencial que o professor seja leitor para poder formar leitores. No entanto, o que isso quer dizer na prática? Realmente é o professor que forma leitores? Ou será que é o leitor que se forma a partir das possibilidades que são oferecidas pelos professores? Enfim, o que é ensinar a ler?

As práticas têm mostrado que, ler diariamente, não basta para que a aprendizagem aconteça, ou seja, "ensinar a ler" é muito mais do que compartilhar leituras, indicar outras, ler títulos, ler junto, refletir sobre a leitura. Ler envolve posturas, sentimentos, comportamentos, vontade de desvelar mistérios, envolvimento, trabalho e experiência.

Conhecer conceitualmente o *livro ilustrado* por meio do que pesquisadores têm compartilhado e pelas informações veiculadas sobre a temática é diferente de ler o *livro ilustrado* e, a partir da leitura, construir os conceitos singulares de cada livro. Nessa direção, conhecer o conceito e ter a informação não é suficiente. É preciso viver a experiência. Nesse ínterim, corroboramos com a ideia de que conceito e informação não são experiências, mas outras formas de acesso ao conhecimento e, como Larrosa (2002, p. 21) também aponta, "a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência [...]".

Vale ressaltar, que todas as formas de aprender são importantes pelo simples fato de que os professores têm a tarefa de escolher o que as crianças irão ler. Daí a importância de experimentar as leituras dos *livros ilustrados* no processo de formação e, junto a isso, conhecer o trabalho dos autores, ilustradores e editores, o contexto de produção do livro, as instâncias legitimadoras da literatura, a fim de possibilitar que as escolhas sejam coerentes e pertinentes. Enfim, ter clareza do que se produz, onde se produz, como se produz, para quê se produz e para

quem se produz é mais um elemento que qualifica o trabalho com a leitura e, concomitantemente a isso, a leitura do *livro ilustrado*.

Nessa perspectiva, ler também envolve contextos, produções, fatos e culturas, não sendo apenas o desenvolvimento de habilidades e estratégias leitoras; ler é estabelecer relações, é observar, é analisar, é categorizar, é transformar, é conhecer, é experimentar.

Nesse ínterim, a formação do professor é um dos grandes desafios das políticas públicas de incentivo à leitura, pois

> [...] a exigência sobre os professores é maior hoje porque o período de reformas já não ocorre mais. Hoje a reforma é a do profissional e não a do sistema. Cabe ao profissional ser inovador e capaz de fazer o seu trabalho de forma a contemplar todas as necessidades e responsabilidades depositadas em suas obrigações. (CHARLOT, s/d, p. 6-7).

O excerto acima reitera o fato de o profissional ser inovador, porém as formações inicial e continuada precisam caminhar nessa direção. Assim, oferecer livros, no caso dessa pesquisa, os *livros ilustrados*, movimentar o pensamento do professor, indaga-los, promover visitas e palestras de autores e ilustradores à escola e analisar os livros além de lê-los pode ajudar no processo de formação. Diante disso, outras questões se colocam: será que avaliamos nossas escolhas? Será que fazemos escolhas ou lemos os livros que projetos prontos indicam? Será que produzimos ações leitoras diante da singularidade de cada livro ou será que seguimos orientações prescritas?

Questões como essas envolvem os saberes construídos pelos professores em sua prática profissional, pois de acordo com Tardif (2000), conhecer esse conjunto dos saberes se constitui em um objeto de estudo importante para determinar quais conhecimentos e atitudes serão utilizadas pelo professor na prática em sala de aula. Tais saberes devem ser amplamente explorados durante as formações, pois se a exigência é maior, então deve ocorrer maior preocupação e qualidade com a sua formação.

A prática de leitura dos livros ilustrados: discussões iniciais

Nesta pesquisa, entendemos a leitura como produção de sentidos e, nas palavras de Goulemot (2001, p. 108), um sentido que não é "[...] desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido". A partir dessa visão de leitura e por ser algo novo na produção acadêmica, discutiremos a recepção dos *livros ilustrados* e, nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com as discussões sobre leitura, literatura infantil, bem como com a formação de professores.

Para tanto, selecionamos duas escolas do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cajamar (SP) e um professor de cada ano do ensino fundamental (ciclo I) para desenvolver a pesquisa que contará com entrevistas, questionários, acompanhamentos em sala de aula, fotografias, relatórios, filmagens das práticas de leitura em sala de aula, estudos sobre livro ilustrado e organização dos dados obtidos durante o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos.

Não é nossa intenção observar as práticas de leitura dos professores, em uma perspectiva do certo ou errado, do melhor ou pior, em uma atitude avaliativa do fazer do professor em relação ao entendimento da pesquisadora sobre o assunto. Nosso interesse é, como já afirmamos, conhecer e estudar as práticas de leitura com o *livro ilustrado* em sala de aula.

Ainda que estejamos no processo de análise e categorização dos dados gerados pela pesquisa de campo, podemos dizer que a leitura do *livro ilustrado* traz cenas de práticas que são importantes de serem analisadas: o livro convoca a reorganização da classe; o livro é exigente e desafiador; a prática de leitura se modifica; indagações que permeiam o texto verbal e o imagético na produção de sentidos; rupturas com modelos de leitura instaurados na escola. Enfim, olhar para o que convoca cada uma dessas cenas, poderá nos ajudar a discutir e conhecer as práticas de leitura dos *livros ilustrados* e em que essas práticas diferem de outros livros.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25, ago., 2016.

CHARTIER, R (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KLASSEN, J. **Quero meu chapéu de volta**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LERAY, M. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SOATO, A. M. L. **Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p593.pdf>. Acesso: 20, ago., 2016.

TAVARES, C. Livro ilustrado – um "concerto polifônico" para o deleite leitor. **Revista Emília**, ago. /2013. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=336>. Acesso em: 27, ago., 2016.

PALAVRAS E GESTOS NA INCORPORAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A DRAMATIZAÇÃO EM FOCO

Daniele Pampanini Dias[1]
Ana Luiza Bustamante Smolka[2]
Débora Dainez[3]

Este trabalho, ancorado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2014, 2009, 2007; Bakhtin, 2014), enfoca e problematiza a participação de um aluno do 1º ano, em uma escola municipal de ensino fundamental, cujos gestos tornam-se indicativos da atividade de dramatização como um modo possível de elaboração da vivência com a literatura. Parte-se do pressuposto de que as funções psicológicas humanas emergem das relações e condições sociais historicamente produzidas (VIGOTSKI, 2007), ou seja, considera-se a dimensão orgânica impregnada pela cultura e marcada pela história. Nesse referencial, tanto a mediação do outro, por meio da linguagem, quanto a mediação de outros instrumentos técnico-semióticos, produção e produto humano, constituem aspectos centrais no processo de desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, assumimos a leitura como prática social, mediada e sustentada nos processos de significação, e elegemos para o presente trabalho uma situação de sala de aula, em que a professora assume o lugar de leitora. Em nossas análises discutimos as formas de participação e destacamos a dramatização como um modo possível de antecipar, experienciar e ocupar posições sociais por meio da literatura.

Modos de participação das crianças na leitura do texto literário

Assumindo a pesquisa como um processo em movimento (VIGOTSKI, 1999a), realizamos um estudo de caráter qualitativo e inspiração etnográfica, com a participação ativa do pesquisador em campo.

As cenas a serem apresentadas abaixo foram recortadas dos registros escritos e vídeo-gravados da pesquisa de campo de um projeto de mestrado em andamento. Consideramos a pertinência de apresenta-las na forma de um quadro, para dar visibilidade ao que é simultâneo e/ou sucessivo na leitura da professora e nas respostas, expressões e falas dos alunos, isto é, à dinâmica interlocutiva.

Cena I

Professora	Crianças
1. "O Lobo, por sua vez, foi direto à casa da velhinha e bateu na porta (*bate em uma cadeira ao lado, para fazer o barulho de "tóc, tóc, tóc"*). 'Quem é? '"	2. *Emerson, junto com a professora, como se estivesse batendo na porta, também faz o mesmo movimento no ar. Depois, com uma voz baixinha, responde à pergunta do livro, como se fosse a vovó:* Sou eu, a vovozinha...
3. (*Lendo*): " ... 'Abra a porta, é Chapeuzinho Vermelho. Trago bolo e vinho'. 'Basta girar a maçaneta', gritou a avó" (*pausa*) " 'Estou tão fraca	4. *Emerson, com o olhar fixo como se visualizasse uma porta, faz um movimento com a mão de girar a maçaneta. Termina o gesto, mantendo o olhar fixo.*

[1] Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Campinas-SP, Brasil. *E-mail:* dany.pampanini@gmail.com.
[2] Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Campinas-SP, Brasil. *E-mail:* asmolka@unicamp.br.
[3] Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Campinas-SP, Brasil. *E-mail:* ddainez@yahoo.com.br.

que não posso nem me levantar'. O Lobo girou a maçaneta, a porta…? "	5. Algumas crianças (*complementando*): ... Se abriiiiu....
6. (*Lendo*): ".... Se abriu. Ele avançou para a cama sem dizer…"?	7. *Emerson abre a boca, como se fosse devorar alguém, mas depois espera.*
	8. Eros: Olá!
9. (*Lendo*): "Ele avançou para a cama sem dizer palavra".... Olha, é bem assim mesmo.... "Ele avançou para a cama sem dizer palavra. E engoliu a velhinha inteira".	10. *Emerson, com a boca bem aberta, leva sua mão até ela, como se fosse comer a vovozinha. Curva-se todo para trás e, com as mãos na barriga, faz movimentos como se estivesse lentamente devorando e engolindo a vovozinha, acompanhado de um barulho de deglutição.*
	11. Carlos: Ainda bem que não mordeu!
12. (*Continuando a leitura, rindo*): "Então vestiu as roupas e a touca da vovó. Deitou-se na cama e fechou as cortinas". (*Retomando o comentário da criança*): Por que ainda bem que não mordeu, Carlos?	13. *Como se pegasse a touca da vovó, Emerson coloca-a na cabeça. Devagar, faz um movimento como se estivesse arrumando a touca na cabeça. Com os olhos fechados e curvando-se para trás, ele faz-de-conta que está deitado em uma cama, dormindo. Depois, leva as mãos à frente do queixo, como se segurasse um cobertor. Por fim, vira o rosto de lado estica e puxa o braço rapidamente, fazendo um barulho, como se estivesse fechando uma cortina.*
	14. Eros: Porque daí a vovó já estaria morta!

Cena II

Professora	**Crianças**
15. (*Retomando a leitura*): Então vamos lá! .... "Um caçador vinha justamente passando por perto e pensou 'Como ronca a velhinha. É melhor ver se está tudo bem'. Entrou na casa, chegando perto da cama, viu o Lobo refestelado" ... Nossa, refestelado?	16. *Emerson, lentamente, posiciona as mãos como se segurasse a espingarda do caçador. Bem devagar, coloca a arma imaginária em frente ao rosto, com os olhos cerrados. Estica bem as mãos como se apontasse a arma para um Lobo. Heloísa, percebendo a brincadeira do amigo, também faz-de-conta que está segurando uma arma.*
	17. Mayana (*tentando pronunciar a palavra*): O que é resfeste... ?
	18. Carlos (*tentando explicar*): Que *tá* barrigudo...
19. Pois é..... Depois a gente vai pesquisar o que é refestelado.	20. Emerson (*ainda "imaginando" que está segurando uma arma*): Eu mato o lobo!
21. "'Vejam só onde encontro esse velho pecador. Eu que há tempos o persigo'. Já estava armado (*se corrigindo*) ... já estava armando sua espingarda, quando lembrou que o lobo podia...." ?	
	22. Emerson: Comer a....
23. (*Lendo*): "Podia ter comido a velhinha..."	
	24. Carlos (*sem conseguir concluir*): Mas comeu...
25. (*Continuando a leitura*): ".... Quem sabe ainda não poderia salvá-la. Não disparou, pegou uma tesoura..." (*Professora, com uma das mãos, imita uma tesoura cortando*)	
	26. Carlos: Abriu...

	27. Everton: Abriu a barriga do Lobo... 28. *Emerson faz movimentos com a mão como se cortasse a barriga do lobo, vocalizando o som "crec crec"*
29. (*Continuando a leitura*): ... "E começou a cortar a barriga do lobo adormecido"	30. *Emerson, depois que acaba de "cortar a barriga do lobo", faz uma pequena pausa. Então, colocando força para abrir, ele puxa com as duas mãos a barriga do Lobo imaginário, fazendo sons com a boca, como se estivesse rasgando a pele dele. Everton, ao ver o amigo, também imita rapidamente essa cena.*
	31. Alguma criança (*baixinho*): Eca! Que nojo!
32. (*Continuando a leitura*): " ... Com dois ou três cortes, entreviu um Chapeuzinho de veludo vermelho. Com mais três ou quatro cortes (*professora faz o movimento da tesoura cortando*) apareceu a menina inteira, gritando 'Ai que susto! Como estava escuro lá dentro da barriga do lobo'. E logo mais surgiu a vovó, ainda viva, mas toda ofegante". Ela já estava sem fôlego, né? "	
	33. Emerson: É cheio de baba...

A atividade de leitura no contexto escolar traz particularidades na forma como é orientada e conduzida. No modo de acomodar as crianças, vemos, por exemplo, a preocupação da professora em garantir que todas estivessem atentas ao momento: ela para, espera a turma se acalmar; interrompe a leitura e conversa com o aluno disperso, dentre outras intervenções. Ações como essas evidenciam modos de ensinar, apontam para a intenção, tão manifesta e própria ao trabalho pedagógico, de que as crianças aprendam a escutar.

A história em questão é o já conhecido conto *Chapeuzinho Vermelho*. Entretanto, a edição[4] apresentada às crianças chama atenção pela sua qualidade, tanto com relação à linguagem quanto por sua impressão gráfica. A maneira como a história é construída e enredada acaba por deixá-la muito original. Desde as palavras que são empregadas às belíssimas - e assustadoras - ilustrações, que impressionam pelo inusitado e diferente, a composição da obra mostra-se para o leitor como sendo muito rica. Enquanto que os recursos linguísticos utilizados dão maior expressividade e um teor poético à trama, com relação aos aspectos visuais, a artista[5] que assina a ilustração nos convida a lançar um outro olhar para as personagens, o que acaba por surpreender a todos.

Neste aspecto, podemos ver como a *arquitetônica* do texto, a composição artística (Bakhtin, *apud* SOBRAL, 2005, p. 111), a maneira como os elementos são nela estruturados, afetam a recepção estética. Vigotski (1999b) também discute como a disposição e composição na obra literária é amplamente relacionada e fundamental à reação estética, pois não é qualquer história disposta e arranjada de qualquer *forma* que irá suscitar prazer estético.

Além desse aspecto, podemos pontuar aqui recursos e estratégias de que a professora lança mão para envolver e convidar as crianças a participarem da narrativa literária. Durante a realização da leitura, vemos nos diferentes modos de participação das crianças o envolvimento

[4] GRIMM, I. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. Ilustrações de Susanne Janssen.

[5] Quem quiser conhecer mais sobre a artista e suas produções, em seu site pessoal ela divulga seus trabalhos: <http://susannejanssenart.eu/>.

com a história lida. O uso que ela faz de *prompting*[6] sustenta a participação dos alunos. Por exemplo, nos turnos 3, 6, 21 e 25, a professora faz a leitura da passagem do livro, mas ao final deixa para que os alunos complementem a frase, o que nem sempre corresponde ao que está no texto – como no turno 8, quando a criança responde com um "olá".

Nessa dinâmica dialógica entre autor, texto, leitor e criança, os gestos e comentários das crianças configuram-se como respostas à linguagem literária, e expressam os movimentos de incorporação e significação da obra de arte. Durante a leitura, podemos observar a procura do "leitor-ouvinte" por compreender os sentidos das palavras no texto literário, como quando uma das alunas, diante do estranhamento da própria professora com o termo "refestelado" (turno 15), se interessa por saber qual o seu significado, sem ainda nem saber ao certo como pronunciá-lo (turno 17). E, nesse caso, é outra criança que tenta ajudar, buscando um sentido para a palavra a partir do contexto em que ela se encontrava – como o lobo tinha acabado de comer a Vovó e a Chapeuzinho, o menino supõe que refestelado quer dizer que ele "*tá* barrigudo..." (turno 18).

Mas enquanto que algumas crianças, por meio de indagações, exclamações e complementações ao que era enunciado, vão nos mostrando movimentos de compreensão e apropriação do texto literário, em um dos meninos é também o corpo que fala. Perante esse modo de se envolver, o que é possível levantar para análise?

Um primeiro aspecto se refere a como a palavra da professora, na leitura do livro, vai evocando na criança algumas imagens. Isto é, pela linguagem, o "leitor-ouvinte" vai mentalmente elaborando, formando e imaginando as situações das personagens do conto infantil e, no e com o seu corpo, (re)cria e representa a história. Quando, por exemplo, o menino abre a barriga do lobo imaginário (turno 30), o gesto que realiza tem a duração da ação solicitada, incentivada pela leitura do outro. Por isso, neste ato criador e expressivo da criança, temos a possibilidade de ver como o funcionamento imaginativo está nele implicado, que se (re)constrói e é orientado pela enunciação da professora.

A análise das cenas nos mostra como, pela forma verbal de linguagem, pela palavra do outro, o menino passa a imaginar aquilo que não tem diante dos olhos, permitindo-o vivenciar as cenas, personagens e cenários da história, o que, por sua vez, amplia sua vivência criadora e experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009).

Ao discutir sobre a capacidade criadora da criança e sua valorização nas relações de ensino, Vigotski (2009) discorre sobre a dramatização como atividade humana, impregnada de sentidos, pela qual é possível mobilizar impressões, imagens, sentimentos, ações. Se pensarmos na forma dramática com que o menino elabora suas impressões acerca da obra literária, podemos ainda afirmar que ele não só compreendeu, entendeu e imaginou a história a partir da narrativa de outrem, como também a vivenciou, encarnando-a em movimentos corporais. É possível destacarmos nessa cena o processo de dramatização uma vez que entre os dizeres "Se eu fosse o lobo..." e "Sou eu, a vovozinha…" e as composições corporais, o menino (re)vive as cenas, assume vários papéis, experimenta ser outro, um personagem imaginário.

Nesse sentido, pelos gestos e dramatização do menino, vemos o quanto a literatura potencializa a imaginação humana e, também, como possibilita ao seu "leitor-ouvinte" uma vivência emocional.

[6] "Prompting", segundo dicionário online de inglês, é a ação de "incentivar alguém a falar ou continuar falando". Na sua narrativa, a professora faz uso do recurso de elevar a voz, isto é, de conduzir a enunciação até certo ponto do texto e numa entoação crescente, para que as crianças completem a frase. Estudo como o de Marinho (2012), na área da linguística, contribui no adensamento da elaboração desse conceito.

Considerações finais

O trabalho analítico aqui realizado dá visibilidade à heterogeneidade das respostas e das formas de envolvimento das crianças na leitura do texto literário, aos diferentes modos de apropriação da obra de arte.

Colocamos em foco o modo de participação de um aluno, cujo corpo encena a história lida, indicando um modo de apropriação da literatura pelos gestos que se tornam significativos e indicativos dos complexos processos de elaboração que se encontram envolvidos no dramatizar - atividade que possibilita, pela vivência das mais diversas relações e posições sociais, tanto a objetivação quanto a elaboração - na esfera subjetiva - de experiências alheias contraditoriamente vivenciadas.

Referências

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

MARINHO, J. S. **O prompting e suas funções linguístico-interacionais nas afasias**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103- 121.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. 524 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. 377 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: Problemas de Psicología Geral. Madrid: Antonio Machado, 2014. 484 p.

A EAD COMO UMA (RE)LEITURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: A GOVERNAMENTALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE DOS SUJEITOS

Emerson dos Reis Dias[1]
Márcia Aparecida Amador Mascia[2]

Introdução

Este artigo, fruto de nossa pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós Graduação em Educação da USF – Universidade São Francisco e com apoio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tem como proposta fazer uma (re)leitura dos interdiscursos que emanam do Ensino Superior no Brasil no que tange à Formação Inicial de Professores de Matemática a distância (EaD – Educação a Distância).

Trabalhamos com a ADF (Análise de Discurso Francesa), com o conceito de sujeito, discurso e Formação Discursiva (FD). Também, com o conceito de Governamentalidade de Foucault.

Vivemos em tempos de mudanças e isso exige um sujeito com comportamentos diferenciados, fundado na alteridade e constituído pela linguagem, em que sujeito e linguagem se imbricam na materialidade e na ideologia. Isso leva os sujeitos a confrontarem discursos, em sua grande parte antagônicos, os quais se configuram em regimes de verdade e são veiculados como tal nos diferentes espaços sociais.

Ou seja, o professor e o aluno da EaD são de alguma forma inscritos nessas formações discursivas que são controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas, constituindo verdadeiras redes pelas quais transitam os novos perigos, e também os novos poderes da Educação Contemporânea.

Do ponto de vista metodológico, fizemos uma entrevista com uma professora de Matemática, ex-aluna de uma Licenciatura em Matemática integralmente pela EaD, buscando levantar os efeitos de sentido sobre EaD, sobre professor, sobre formação de professor de Matemática, de modo a investigar os novos regimes de verdade que perpassam os seus dizeres.

Breve percurso teórico

O nosso entendimento é que ‘discurso’ é um percurso a ser percorrido, como o caminho feito pelas águas de um rio ou riacho que irá desembocar no mar e ressaltamos, ainda, que essa água sofrerá antes, durante ou depois do seu encontro com o mar, o processo de sublimação, formação de nuvens e o processo de condensação, que são as chuvas. Entretanto, apesar de continuar sendo água, nunca mais será a mesma água que era antes de se encontrar com o mar. Por meio dessa metáfora, é possível pensar o sujeito e sua formação. Ele é um indivíduo atravessado por várias práticas discursivas advindas do meio, logo pela ideologia que o cerca e que emana das instituições onde esse sujeito está imerso.

Ao atentar para o funcionamento do discurso, buscamos diferentes sentidos, no fio das (ir)regularidades discursivas que apontam para a dispersão, para a heterogeneidade, para aquilo que, de forma alguma, pode ser capturado na simplicidade do “UM”, tanto do discurso, quanto do sujeito. Sobre isso, Coracini relata:

[1] USF – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, Brasil. *E-mail:* profemerson_2015@gmail.com.
[2] USF - Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo. Brasil. *E-mail:* marciaaam@uol.com.br.

> Não existe UM sentido, a não ser numa dada circunstância de interpretação que é sempre produção de sentido; não existe UM autor, a não ser como função jurídica [...] não existe UM discurso, já que todos são atravessados por outros discursos, assim como não existe UM sujeito, pois este é efeito do assujeitamento à linguagem, que, por ser porosa, permite fagulhas do inconsciente, do que recalcamos, porque não "queremos" lembrar para não sofrer, manifestam-se no dizer, sob a forma de atos falhos, chistes, sonhos (CORACINI, 2011, p. 168).

Buscamos em Foucault o conceito de "Governamentalidade", podendo dizer/(re)significar três coisas, que são:

> 1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1979, p. 291 - 292).

A EaD surge oficialmente no Brasil pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB - (lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo normatizada pelo Decreto n. 2.494 (10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto n. 2.561 (de 27 de abril de 1998) e pela Portaria Ministerial n. 301 (de 7 de abril de 1998).

Esta nova LDB reservou o artigo 80 para especificar o ensino e a educação a Distância. Não iremos relatá-lo na integra nesse momento, pois utilizaremos alguns fragmentos do mesmo para análise e discussão.

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, faz diversas deliberações sobre a EaD e ainda cria a Secretaria de Educação a Distância, que passa a ser o órgão federal de maior instância e reguladora dessa modalidade em relação a tudo que trata da mesma, em aspectos que estão subdivididos em seis capítulos (que não trarei aqui na integra, mas que farão parte da escrita e análise deste texto). Porém, em minha tese tomarei os capítulos I, II, IV e VI do Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, o Decreto n. 5.773 de 09 de maio de 2006 e o Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007 que altera alguns dispositivos legais dos decretos anteriores.

Partiremos do pressuposto de que o sujeito é produzido pelo meio social, pelos discursos produzidos pelos regimes de verdade, pelas relações de poder/saber e práticas da Governamentalidade, ou seja, que o sujeito é constituído culturalmente na e pela linguagem, é formado pelo discurso, e esse discurso, fruto das relações de poder/saber, das artes de governamento, produz sua(s) identidade(s) (FOUCAULT, 2008). Tenho ainda como pressuposto que o Ensino Superior e as IES, na modalidade EaD dentro da formação de licenciados em Matemática, são um grande conjunto de maquinarias cultural e social e que o currículo e as legislações da própria modalidade funcionam como principais engrenagens, conforme nos diz Veiga-Neto:

> Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de "máquinas" que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens (2008, p. 142).

Análise

Trazemos para essa análise um sujeito licenciado em Matemática pela Modalidade EaD, formado em uma Universidade privada que denominamos de 'X' que é localizada no Triângulo Mineiro/MG e que desde 2006 tem formando alunos em diversos cursos, bacharéis e licenciados pela EaD, que é hoje uma 'realidade' no Ensino Superior do Brasil por IES – Instituições de Ensino Superior – públicas ou privadas.

A cidade onde está situado o campus principal, segundo o IBGE, conta com uma população de quase 300.000 habitantes. Trata-se de um polo universitário e sua principal fonte de renda, por muitos anos, foi exclusivamente a criação de gado Zebu e a agricultura. Apenas nas últimas três décadas é que houve uma maior diversificação nos seguimentos que propiciam renda para a cidade e sua população. Temos, então, a forte presença de empreendimentos imobiliários (construção civil); lojas e serviços (dois shoppings; uma loja da Havana; vários hipermercados e supermercados) e, claro, um Mercado Municipal (com muitas atratividades de consumo alimentício e de artesanatos) e, em seus arredores, várias igrejas e praças que são pontos turísticos visitados por muitas pessoas do país, as quais podem levar para suas casas os famosos doces e queijos mineiros.

Passamos a designar o sujeito de Avatar, saindo do sentido da cultura Indiana em que pode ser um deus ou uma divindade, mas como 'seres sintéticos [...] representados por caixas cujos conteúdos são compostos por objetos: luzes, sons, links, imagens, textos, palavras e formas; [...] são metáforas do desconhecido, criando mundos virtuais alegóricos' (FRAGA, 1999).

O Avatar 1 é do sexo feminino, tem 30 anos, têm três filhos e é casada, fez o curso pelo Polo de Uberaba/MG. Para a análise, trazemos trechos do seu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso - e da entrevista concedida pelo Avatar.

TCC - Avatar 1:

> *"Chegamos então a 6ª etapa. Temos a sensação da vitória, de agarrar o troféu pelo qual labutamos esses anos. Já não tão imaturos tanto quanto aqui chegamos, por outro lado, ainda também não conseguimos chegar a altura das exigências do atual cenário educacional".*

Neste excerto extraído da 'Introdução' do TCC de Avatar 1, há alguns fios discursivos que enaltecem a ideia do 'empreendedor de si' e da 'inclusão' – *'Temos a sensação da vitória, de agarrar o troféu pelo qual labutamos esses anos"*. – o verbo 'agarrar', assim como o verbo 'lutar', dando ênfase de que somente podemos ter a "vitória", só e somente só para aquele(s) que se esforça(m), que correm atrás e que não ficam parados esperando somente pelo "Estado/Governo". Trata-se de efeitos de sentido que se inserem em um discurso da FD da Governamentalidade Neoliberal.

Perguntamos para Avatar 1 sobre o motivo da escolha pela EaD e por que a Matemática:

> *Então! Éee. Quando eu voltei pra estudar, eu já num tava mais nenhuma mocinha, né! Então, já tava... já tinha meus filhos. Não dava para conciliar o trabalho, o serviço doméstico e uma faculdade presencial.*
> *A princípio eu tinha esse preconceito também.*
> *Tanto é que hoje eu até poderia ter sim um tempo pra estudar presencialmente, mais eu não abro mão da distância.*
> *Mas e a Matemática?*
> *Pelo gosto mesmo, eu sempre gostei de Matemática. E o meu esposo é formado em Matemática, e ele me incentivou também.*
> *... O meu esposo começô a dar aula esse ano ele. Ele é funcionário público.*

Nesse excerto, Avatar 1, quando enuncia "eu num tava nenhuma mocinha, né!", discursivamente faz ecoar uma voz do seu "Outro", que é seu eu interior, lugar de onde emana o inconsciente e o desejo do sujeito. Logo, Avatar 1 diz que não estava dentro da idade, digamos discursivamente atrelada ao 'Regime de Verdade' do Sistema Educacional Brasileiro, que preconiza uma idade coerente para iniciar um curso universitário, que seria por volta dos 18 anos. Além disso, no seu não dito, há também outra faceta que emerge da FD atrelada a toda a rede da EaD, que é a ideia de "inclusão", pois ao longo dos últimos vinte anos, principalmente, o discurso sobre a inclusão tem sido 'ostensivamente/fortemente' fomentado, divulgado, alardeado, feito parte constitutiva de uma forte política ideológica. A partir disso, há 'a ideia de oportunizar a todos' o direito e o lugar nos bancos escolares, independentemente da idade, sexo, grau de escolaridade pretendida ou atual, que vêm discursivamente nos atravessando.

(In)Conclusões

Vemos emergir um 'novo' sujeito que discursivamente tenta estar 24 horas conectado, logo acessando e sendo acessado e na tentativa de quebrar a barreira tempo e espaço. Agora o 'virtual' passa a ser o real e, com isso, o sujeito tenta atender às demandas da sociedade globalizada, onde o mercado de trabalho também é 'conectado'.

Com o advento da internet, o sujeito vem se tornando um 'quê virtual', a fim de atender demandas múltiplas ao mesmo tempo. Surge assim, quem sabe, o verdadeiro sujeito multitarefas que o mundo neoliberal e contemporâneo vem objetivando/subjetivando para torná-lo um 'empreendedor de si virtual' em sua edificação. Não são 'verdades' que deixamos, mas sim um discurso em forma de muitas nuvens que ainda possibilitarão várias outras pinceladas a fim de chegar não a um 'quadro' concreto, mas um 'quadro' de tantas outras pinceladas que possibilite a cada novo 'olhar' uma miríade de possibilidades de outros 'Regimes de Verdades' discutíveis.

Para Foucault (1979), cada sociedade constrói os sujeitos necessários para que ela continue existindo. Assim, nossa sociedade, está construindo/amalgamando o *Homo oeconomicus acessibilis virtualis,* um sujeito a serviço da Governamentalidade neoliberal. Um sujeito que por meio dos atravessamentos discursivos de normatização e normalização acredita ser um 'empresário de si' o qual está a serviço do mercado de trabalho globalizado ultrapassando o tempo relógio e atendendo mais de uma demanda ao mesmo tempo.

Referências

CORACINI, Maria José. Aspectos Metodológicos e Análise de Discurso: migrantes em situação de rua, entre a hos(ti)pitalidade e a anulação de si. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-

SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). **A Análise do Discurso e suas Interfaces.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 163-184.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. **Segurança, Território, População**: Curso dado em Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado em Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, Tania. Disponível em: <http://taniafraga.art.br>. Acesso em: 10/03/2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-34.

(RE)LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: URDIDURAS DE SUJEITOS

Emerson dos Reis Dias[1]
Fabiana Helena Silva[2]

As constantes exigências das políticas públicas educacionais em relação à Formação de Professores nos instigam a questionar e problematizar a Formação Continuada desses sujeitos no Brasil contemporâneo, a qual tomamos como Macrodiscurso (MD), para nossas análises e discussões. Utilizamos como *corpus* deste estudo a matéria *O novo perfil do professor*[3], veiculada na revista *Nova Escola*.

A fim de (re)ler esse cenário, indagamos: O que implica, nos fios do MD ser um sujeito professor contemporâneo? Os interdiscursos dos sujeitos entrevistados pela *Nova Escola* estão filiados a regimes de verdade que promovem docilização dos corpos, os quais passam a acreditar que, quanto mais estiverem em Formação, melhor será seu desempenho?

Para essa (re)leitura embasamo-nos teórico e metodologicamente na Análise de Discurso de Linha Francesa com fulcro em Foucault, pinçando fios sobre as relações de saber-poder-resistência e a instituição de regimes de verdade.

> A Análise do Discurso, tendo o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em relação direta com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas. (FERNANDES, 2012, p. 16).

Sabemos que há opacidade, ou seja, o discurso não é transparente, logo seus sentidos também não. Eles são produzidos na heterogeneidade, inclusive do inconsciente; o sujeito ilusoriamente tenta impor uma homogeneidade, pensando ser "senhor" do que fala. Nesse contexto, devemos entender a língua e o discurso num atravessamento pelo real, o imaginário e o simbólico, numa 'articulação do lacaniano que permite aceitar os equívocos, atos falhos, as ambiguidades, os lapsos como fatos inerentes da língua e como brechas pelas quais se dá a conhecer um pouco das subjetivações dos sujeitos' (TAVARES, 2009, p. 53).

Os discursos, na perspectiva Foucaultiana, podem expressar inúmeros sentidos, podem falar de tudo: (re)construir verdades sobre o mundo, sobre as realidades e sobre as coisas. Essas verdades são fabricadas com base na consciência que o sujeito, dentro de micropoderes, tem de si mesmo, do mundo, das relações, etc.

Depois de toda essa explanação, o nosso entendimento é que "discurso" é um percurso a ser percorrido, como o caminho feito pelas águas de um rio ou riacho que irá desembocar no mar e ressaltamos, ainda, que essa água sofrerá antes, durante ou depois do seu encontro com o mar o processo de sublimação, formação de nuvens e o processo de condensação, que são as chuvas. Entretanto, apesar de continuar sendo água, nunca mais será a mesma água que era antes de se encontrar com o mar. Por meio dessa metáfora, é possível pensar o sujeito e sua

[1] USF – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, Brasil. *E-mail:* profemerson@2015@gmail.com.
[2] UNIUBE – Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, Brasil. *E-mail:* fabiana.helena@hotmail.com.
[3] Matéria veiculada pela Revista Nova Escola em Outubro de 2010.

formação. Ele é um indivíduo atravessado por várias práticas discursivas advindas do meio, logo pela ideologia que o cerca e que emana das instituições onde esse sujeito está imerso.

Nos depoimentos dos professores veiculados na matéria da Revista Nova Escola, há formação discursiva (FD) formadora, docilizadora, advinda dos inúmeros dispositivos legais – Projetos, Leis, Planos, Exames – criados pelo governo; FD que asperge a produção do sentido de verdade, a qual se forma por relações de poder. Segundo Foucault (1979), a instituição do sentido de verdade advém de operações coercivas e produtoras de efeitos de poder. Há também a FD ora de resistência ora de corpos docilizados desses sujeitos.

Da FD dos professores emerge (im)possível produção de sentidos que encontra pontos de convergência no MD, já que esses sujeitos são atravessados por discursos que se espelham como 'regimes de verdade' (FOUCAULT, 2004). Nas suas práticas discursivas, portanto, há também memórias, discursos outrora proferidos, pois Orlandi (2012) destaca que antes de todo dizer, há um já-dito, o interdiscurso, a memória.

Entendemos o interdiscurso como discurso, uma vez que tudo é discurso e todo discurso não é algo novo ou inédito, com isso, todo discurso é também um interdiscurso.

Orlandi (2012, p. 43) colabora com a nossa percepção sobre interdiscurso quando fala que 'as palavras falam com palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória'

> Excerto 1 - *"Eu me formei em Letras há 20 anos e, assim que fiquei frente a frente com os alunos, percebi que não estava preparada para tantos desafios [...] Para me aperfeiçoar ainda mais, senti que precisava voltar à universidade. Optei por cursar um mestrado em Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). [...] No início da carreira, eu tinha uma visão mais tradicionalista. Valorizava apenas a parte formal da gramática [...] A integração entre o mestrado e a experiência em sala de aula leva a reflexões sistemáticas que eliminam barreiras entre a teoria e a prática. Acredito que a boa formação é o caminho para a Educação pública dar um salto de qualidade. Só assim os educadores vão dominar os conteúdos, fazer um planejamento de acordo com as diretrizes da rede e a realidade dos alunos e avaliar a própria prática. Sinto cada vez mais confiança em relação a meus conhecimentos e, quanto mais estudo, mais percebo como isso é imprescindível para ensinar bem."*
>
> Excerto 2 - *"Leciono Matemática há 12 anos e sempre acreditei que a tecnologia pode facilitar o ensino. Ainda hoje, no entanto, alguns educadores não se sentem capacitados para aproveitar o recurso e outros, empolgados, fazem uso dele em qualquer atividade sem planejamento [...] O mestrado em uso das tecnologias, que fiz na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), me deu meios para trabalhar com mais qualidade alguns conceitos matemáticos".*
>
> Excerto 3 - *"O que me fez mudar a postura foi a crença de que todos, independentemente de seu histórico e comportamento, têm a capacidade e o direito de aprender e, por isso, devemos sempre esperar o melhor de cada um. Todo docente deve analisar cada caso, olhar para as dificuldades de convivência, pensar em estratégias para sanar os problemas e criar o melhor ambiente para a aprendizagem. [...] O que ocorre na sala de aula é reflexo da Educação como um todo. Para discutir com colegas sobre como as políticas públicas se afastam ou se aproximam do que o docente precisa, me tornei monitor no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Essa reflexão deveria se estender a todos nós, professores, os principais interessados, juntamente com os alunos, na melhoria da qualidade do ensino.*

A FD da Formação de Professores, por exemplo, materializa discursos que, ideologicamente, se circunscrevem em um ideário de Educação de excelência - discurso rememorado, constitutivo, por sua vez, de um efeito de verdade que afeta o sujeito professor, o qual anseia se adaptar à demanda. Fernandes (2012) esclarece que nesse jogo tenso de poder há a docilização do sujeito e também formas de luta que implicam resistências. Nessas microinstâncias, o sujeito dominado toma a vontade de saber e, consequentemente, exerce o poder ocupando o lugar em que está circunscrito: professor.

Na (im)possibilidade de concluir, deixamos alguns questionamentos para outras (re)leituras discursivas: Será que os interdiscursos dos sujeitos entrevistados pela *Nova Escola,* fios do 'MD' em voga nessa (re)leitura, reverberam ideias de padronização, pasteurização e proficuidade dos processos educacionais? Esses interdiscursos propiciam filiação a regimes de verdade nos quais há docilização dos professores que passam a acreditar que quanto mais estiverem em 'Formação' melhor será seu desempenho? Em que implica ser um sujeito professor contemporâneo? Será que fazer mestrado, doutorado, poderá melhorar o processo de ensino e aprendizagem? O sujeito contemporâneo se apercebe-se na Normatização e Normalização dentro dos jogos de poderes e regimes de verdade?

Referências

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11 edição. São Paulo: 2004.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Deslocamentos identitários no encontro com a língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-69.

FORMAÇÃO DO LEITOR DE POEMAS PELO LETRAMENTO: A CONFRARIA LITERÁRIA DO CA-UFSC EM AÇÃO

Arlyse Silva Ditter[1]

Os índices das avaliações institucionais, ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, ainda continuam a indicar falhas na formação do leitor brasileiro. No ENEM do ano de 2014, dos quase 6,2 milhões de estudantes que fizeram a prova, apenas 250 conseguiram a nota máxima e 529.374 zeraram a redação. O balanço divulgado pelo Ministério da Educação mostra que 217.339 zeraram a prova por fugir ao tema. Como a leitura e a escrita são práticas que se retroalimentam, percebe-se nesse resultado uma falta de articulação dessas duas habilidades. Desde que o ENEM teve início, seus resultados revelam, recorrentemente, falhas no processo de formação do leitor, como nos coloca Amorin (2006). Os fatores responsáveis são frutos de uma conjuntura complexa, se analisada mostrará a necessidade da criação de ações em várias instâncias para compreensão e mudança desse cenário. Necessita-se de políticas públicas para formação do leitor, para formação docente, para construção e o fomento de bibliotecas públicas etc. À escola cabe rever-se, reinventar-se em espaços e tempos pedagógicos para promover a construção dessas habilidades. Como afirma Cosson, "nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensina a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola."(COSSON, 2006, p. 26)

A Confraria Literária do Colégio de Aplicação da UFSC, um projeto de pesquisa e extensão, busca se somar ao trabalho de sala de aula – curricular - contribuindo na formação do leitor. Nesse projeto, a comunidade interna e externa da UFSC reúne-se, em horário extracurricular para, horizontalmente (a partir da troca entre os diferentes formações e níveis de leitura dos confrades), apreciarem objetos culturais em várias linguagens: filmes, romances, música, poemas. Prevê (re)criar estratégias de leitura, priorizando a experiência estética. O projeto surgiu em 2013. Surgiu um grupo que queria vivenciar a Literatura: realizar leituras dramáticas, declamar poemas etc. No início eram 20 integrantes, confrades, em sua maioria alunos do ensino fundamental II e médio, e professores do Colégio de Aplicação da UFSC. Desde então, esse projeto ampliou-se em várias direções. Sob a teoria da pesquisa-ação, reuniões delineadas como assembleia ocorreram no final e início de cada ano letivo para avaliar e projetar encontros. A pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, tem utilizado várias matrizes, mas sua principal característica é a intervenção que realiza, produzindo ações educativas e conscientizadoras entre os envolvidos. Conforme Thiollent (1985), na pesquisa-ação acontece, simultaneamente, o "conhecer" e o "agir", uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa.

Nos mais de 40 encontros realizados, aproximadamente 400 pessoas passaram pela Confraria Literária do Colégio de Aplicação, e 200 delas são "habitués", que se revezam na presença, sempre conforme interesse. Os encontros são conduzidos por docentes ou discentes da comunidade. As modalidades para discussão são o Café Cinematográfico, a Sobremesa Literária, a Prosa com o Autor, a Viagem Literária, a Contação de Histórias. Pode-se dizer que há um perfil do grupo:

- ser aberto a todos os gêneros literários e cinematográficos, a todos os estilos musicais;
- a dinâmica que orienta a proposta para cada encontro, é a de provocar o contato com a obra escolhida por experimentações estéticas (uma pergunta, um desenho, uma dinâmica, etc).

[1] CA-CED-UFSC, Florianópolis, Santa Catarina. *E-mail*: arlyse@gmail.com.

Quase sempre não é exigido que o aluno leia, previamente, a obra prevista para o encontro. Ela é abordada na íntegra, a partir do ponto de vista provocativo, uma proposta de " experimentação";

- "iniciar" o confrade com o ritual proposto desde a fundação da Confraria. Na primeira vez presente em reunião do grupo, o confrade é convocado a socializar uma leitura ;
- logo de início os confrades criaram um grupo fechado em uma rede social, que funciona como ponto de encontro. Atualmente, a Confraria tem ainda uma página pública, e um site que, respectivamente: divulga os eventos do projeto para possíveis integrantes, ampliando o público; e arquiva, virtualmente, o trabalho;
- no que se refere à metodologia, os encontros são planejados a partir da teoria de base, o Letramento, no caso o Letramento Literário.

O Letramento Literário, segundo Cosson (2006), é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Esse processo ocorre num ato contínuo, como algo inacabado, sempre em construção. A cada vez que se tem contato com um objeto literário, mais nos apropriamos da linguagem literária e, assim, nos tornamos aptos para apropriações mais amplas. Para ativar esse processo é necessário: propiciar o contato direto entre leitor e obra, com a inserção de manifestações culturais e suportes variados e uma mediação sistematizada para o desenvolvimento da competência do leitor na linguagem literária, junto a uma comunidade leitora. A partir do ato de leitura, ele sugere uma metodologia em que, na construção de seus pressupostos teóricos, trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sócio cognitivo da leitura, discutindo questões importantes como a decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto.

Cosson (2006) defende, portanto, duas propostas metodológicas para o Letramento Literário: a Sequência Didática Básica e a Sequência Didática Expandida. A primeira é indicada para as séries iniciais. A segunda, a Sequência Didática Expandida é a utilizada como norte metodológico do projeto da Confraria Literária do CA-UFSC, por ser indicada para leitores do ensino fundamental e médio. Ela é constituída pelas seguintes etapas: motivação, leitura, interpretação interior, interpretação exterior, expansão e avaliação.

- A MOTIVAÇÃO prepara o aluno para o texto. Se bem elaborada, ela facilitará o todas as etapas sbsequentes.
- A LEITURA pode ser em voz alta, ou baixa; coletiva, ou não. Opcionalmente, pode ser feita uma introdução com a apresentação do autor ou da obra.
- Já a INTERPRETAÇÃO, tanto a INTERIOR quanto a EXTERIOR, constitui-se das inferências necessárias para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e o grupo a que está inserido.
- A EXPANSÃO ocorre com a socialização das percepções que o leitor teve durante a interpretação exterior, que foi direcionada por uma contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) provocada pelo responsável pelo encontro, e que se soma ao repertório cultural de cada participante.
  Até aqui, via de regra, essas etapas são seguidas como estão. Mas a última sofreu uma adequação como se pode notar.
- A etapa da AVALIAÇÃO, que prevê uma sistematização a ser mensurada no processo curricular, no projeto da Confraria, é substituída por outra, pela etapa de PRODUÇÃO. Afinal, o encontro não prevê uma formação curricular. Até avaliamos a dinâmica, com todos os participantes, ou por amostragem. Mas quanto à leitura, solicitamos um registro: uma frase síntese, um desenho, um pequeno texto. Algo que faça com que o participante socialize

suas percepções. Essa produção costuma revelar o mais importante do encontro: a experiência estética. Pois acreditamos que, se bem provocada e realizada, essa experiência pode suscitar no leitor o desejo de ler mais do autor, do gênero ou sobre o tema. É o que indicam Cosson e Paulino (2009) sobre o processo de formação do leitor pelo Letramento Literário.

> A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo, ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão, e às vezes, até mais intensa do que o vivido. É importante enfatizar que essa experiência se passa tanto no plano individual quanto no social, pois o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidade à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer. (Cosson e Paulino, 2009, p. 69-70)

Na análise de cada etapa da Sequência Expandida, em todos os encontros da Confraria, realizamos os passos da pesquisa-ação, que prevê a avaliação e auto avaliação dos processos analisados, o que dinamiza as ações de transformação social. A partir das avaliações dos alunos, adequamos as abordagens, procurando ser o mais assertivo nas próximas experiências estéticas de leitura.

Este pequeno relato pretende socializar um dos encontros do projeto, fomentando assim a reflexão sobre as práticas que levam ao processo de Letramento Literário e, consequentemente, à formação do leitor.

Em um dos encontros da Confraria Literária do CA-UFSC, na modalidade de Sobremesa Literária, foi proposto aos confrades a apreciação dos haicais do poeta Paulo Leminski. O encontro durou 45 minutos, no intervalo da hora do almoço. Compareceram pouco mais de 20 confrades de diferentes séries do ensino fundamental e médio, além de graduandos, uma mãe e uma vó de participantes. Pretendia-se, além de mostrar a natureza desse gênero textual, impactar o leitor para sua característica mais importante: o kigô, também grafado sem o acento. O kigô é a menção à natureza, é um *termo- de- estação,* ele remete aos elementos das quatro estações. Como explica Franchetti (2008), entendido de uma maneira ampla, o kigô é a palavra ou expressão associada a uma entidade natural, capaz de disparar associações afetivas a partir de uma cena concreta, de maneira muito econômica. Atingido esses objetivos, pretendia-se, ainda, mostrar como o autor curitibano reinventa o tradicional poema japonês, inserindo o humor, tão característico de sua obra. A arquitetura dessa proposta segue nas etapas:

- MOTIVAÇÃO: A sala foi ambientada com música japonesa instrumental. Na tela de projeção havia fotos em que os confrades participantes apreciaram muitos jardins construídos sob a tradição japonesa. Solicitou-se que escolhessem em pequenos recortes de papel as palavras que sintetizassem as sensações e pensamentos suscitados pelas imagens. Junto a essas palavras foi entregue um envelope, com a prescrição de uma atividade: compor um poema com determinado número de versos e que abordasse a natureza, o tempo presente e fosse uma elegia negativa ao ego. Ou seja, ele deveria compor um haicai.
- LEITURA: Como possível resposta ao desafio foi lido em voz alta um haicai de Leminsk (2010). Buscou-se nele aquelas características da atividade proposta.
- INTERPRETAÇÃO INTERIOR: Cada participante recebeu 2 a 3 haicais – um traduzido da tradição japonesa, outro de algum autor brasileiro contemporâneo e um do Leminski. Os

confrades participantes foram convidados a ler e expor suas percepções, principalmente, as sensoriais.

- INTERPRETAÇÃO EXTERIOR: Após uma contextualização histórica e estilística, com enfoque a chegada dele no Brasil, a partir da primeira imigração japonesa, no final no século XIX, foi apresentado: o autor do encontro, sua poética, e sua produção de haicais. Como nos exemplos abaixo:

Texto 1
FRUTAS QUE SÓ FICAM
MADURAS DEPOIS DE COLHIDAS
MINHAS VELHAS CONHECIDAS
Leminski(2013)

Texto 2
SÓ MESMO UM VELHO
PARA DESCOBRIR,
DETRÁS DE UMA PEDRA,
TODA PRIMAVERA.
Leminski (2013)

- EXPANSÃO e PRODUÇÃO: Por ser um encontro com pouco tempo para discussão, as duas últimas etapas da proposta metodológica foram realizadas em uma única atividade. Os participantes/confrades foram desafiados a compor um mural. Seria um mosaico dos haicais, com os pontos de intertextualidade surgidos entre os elementos das 4 estações (o kigô) de todos os autores lidos nas etapas anteriores.

Ao final, convidamos cinco participantes para avaliarem a proposta. Buscou-se analisar desde os conhecimentos prévios sobre o tema e o autor, ao impacto de leitura, dentre outros aspectos da metodologia escolhida. Aqui encontra-se um recorte dessa avaliação e uma breve análise que em outra oportunidade será aprofundada. Em S, leia-se sujeito.

Quanto aos conhecimentos prévios
A maioria dos alunos/confrades declararam inicialmente desconhecer a obra de Leminski.
S1 Vim porque minha mãe disse que esse cara é bom, que eu ia gostar.
S5 Eu sabia só que esse texto é pequeno como tudo do japonês, mas esse monte de outras coisas, eu nem imaginava.

Quanto ao impacto da obra
Tanto a forma, quanto o conteúdo foram bem recebidos pelos leitores/confrades.
S1 Não imaginava que um poema pequeno desse tanto trabalho para entender.
S2 Acho que vou prestar mais atenção ao que a natureza diz pra gente a cada estação.
S4 Esses poemas dão um rap.

Quanto a proposta de abertura e fechamento
A provocação estética sensorial deu efeito.
S3 Música e arte tem tudo a ver com natureza.
S5 Os textos se cruzam, como a vida né?

Quanto aos aspectos falhos da proposta
Todos reclamaram do pouco tempo de interação.
S2 Deveria ter mais elementos da cultura japonesa para a gente conhecer mais
S4 Eu não consegui falar. Queria dizer como o Brasil tem kigôs diferentes.

Houve aquele participante que já tinha um pequeno conhecimento do gênero, sabia da origem e da extensão do haicai, mas descobriu outras características. Um deles interagiu com a

partir da sua experiência com o rap, viu no poema japonês alguma musicalidade semelhante ao ritmo norte-americano. Entretanto, o que mais chama a atenção, são as respostas que revelam a interação com, e através, da linguagem literária, com sua vida, como o S5 que afirmou que os textos se cruzam como a vida. Enfim, a estratégia proposta trouxe ao leitor os passos necessários para o seu "encantamento" com o texto e uma compreensão mais elucidativa do objeto cultural. No repertório de cada confrade, agora, há mais elementos da linguagem literária e seu universo, o que certamente favorecerá seu trâmite como leitor e escritor. O Letramento Literário precisa ir além dos espaços curriculares. Como bem colocou S3 interpretando o haicai 1, que refere-se ao kigô de muitas estações, às frutas que cada estação gera: "É, sabemos amadurecer as frutas quando queremos". A escola sabe ensinar a ler, sabe formar leitores.

Referências

AMORIN, Galeno (Org.). **Políticas Públicas do Livro e da Leitura**. Brasília: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZIBERMAN, R; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

FRANCHETTI, Paulo. O Haicai no Brasil. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: 28/08/2016.

_____. **Toda poesia**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

PESQUISA, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E POTENCIAS NAS DOBRAS DO IMPOSSÍVEL

Viviane Drumond[1]

O estágio na Educação Infantil, realizado pelos(as) estudantes de Pedagogia, foi tomado para análise neste estudo. O estágio, além de designar uma fase de formação profissional, no caso da formação de professores(as), representa um importante momento de estudo e reflexão. Nesse sentido, a ida dos(as) estagiários(as) a campo representa a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de formação e também a possibilidade de problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A bibliografia analisada neste estudo destaca a importância de uma pedagogia centrada na criança, e as experiências com os estágios confirmam tal relevância. Isso não apenas instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na "forma-Educação Infantil" (FREITAS, 2007), mas também indica a necessidade de uma profunda revisão dos conhecimentos que são discutidos na formação de professores(as) de crianças pequenas. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças, e, desse modo, conteúdos formativos específicos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores(as) de creche e pré-escola.

As autoras italianas Susanna Mantovani e Rita Perani (1999) descrevem a experiência – realizada na Itália – de formação de professores(as) de Educação Infantil para atuar nas creches implantadas após a reforma legislativa nos anos de 1970. Para as autoras, a creche de "novo tipo" exigiu desde o início a formação de "novos educadores", ou seja, o problema da formação de professores(as) foi enfrentado juntamente com a implantação das creches, e não transferido para períodos posteriores ou para outras instâncias.

O educador italiano Loris Malaguzzi também enfrentou a questão da formação dos(as) professores(as) na construção de sua proposta de educação para a primeira infância. Malaguzzi, considera que a visão otimista da criança, autônoma, capaz, com infinitas possibilidades, que constrói pensamentos, "exigiu uma professora também dotada". Malaguzzi (apud FARIA, 2007) dizia que, para uma criança diferente, é preciso uma escola diferente e também uma professora diferente. Nesse processo, estar junto com as crianças e manter o distanciamento necessário para observá-las tornou-se uma das ferramentas mais importantes para a prática pedagógica.

Portanto, discutir uma "nova" formação significa que os conteúdos dessa formação devem ser revistos, de modo a garantir aos(às) futuros(as) profissionais a aquisição de referências para atuar na docência com crianças pequenas; e isso impõe a definição de novos currículos de formação, que contemplem, além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas.

Nesse sentido, para Mantovani e Perani (1999), a formação prática por meio de estágio, por um período de tempo prolongado, revelou-se uma experiência extremamente significativa na formação de professores(as) de crianças pequenas. Assim, o estágio foi entendido e cada vez mais reconhecido como momento central da formação de professores(as) de crianças pequenas.

Portanto, é no contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os(as) professores(as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os(as) estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas, caso fossem abordadas apenas do ponto de vista da teoria, com a leitura de textos, por exemplo. A respeito dos conhecimentos construídos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário: "Pra mim contribuiu

[1] Universidade Federal do Tocantins, Miracema, Tocantins, Brasil. *E-mail:* drumond@uft.edu.br.

enormemente, por que tirei muitas provas, consegui ver muitas relações entre o que vi na prática com as leituras" (E. 6).

Observar, escrever e ler nos estágios

De acordo com Mantovani e Perani (1999), no processo de construção de uma proposta que contribuísse para preparar satisfatoriamente os(as) professores(as) para atuar nas creches, a observação como metodologia se tornou o centro do debate sobre a pesquisa e sobre a intervenção na primeira infância. Observar foi natural e intuitivo para quem teve que atuar na creche, sem experiência e sem material à disposição. "Observar em situação natural, considerando o contexto ambiental e de relação, é hoje a principal proposta metodológica da pesquisa sobre os pequenos" (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 94).

Também Agnese Infantino (2013), ao discutir os estágios como momento de interação entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, nas instituições de Educação Infantil, aborda a observação como metodologia de trabalho. Segundo a autora, a observação durante o estágio não finda na elaboração de protocolos de observação para um simples exercício técnico, mas é proposta como método:

> A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, enquanto os estagiários se envolvem como atores na ação em curso; sustenta uma atitude de lúcida presença profissional descentralizada, para propiciar comportamentos e intervenções educativas que, fundamentados na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto e com as outras pessoas, possam ser realmente um benefício para as crianças (INFANTINO, 2013, p. 22).

Afirmam Mantovani e Perani (1999) que observar é uma habilidade fundamental na formação dos(as) professores(as), porque, observando, aprende-se cada vez mais sobre as crianças e cria-se motivação para realizar pesquisas bibliográficas e leituras para interpretar em nível teórico as ações e as práticas educativas. A observação ajuda a identificar os temas de maior dificuldade no trabalho dos(as) docentes da Educação Infantil, que serão a base para fundamentar hipóteses de trabalho e de pesquisa. Pela observação, o(a) professor(a) pode refletir sobre sua prática com as crianças.

Fica evidente que a observação pode ser um instrumento metodológico não só na formação inicial de professores(as), mas também na formação continuada. É também um procedimento epistemológico útil à pesquisa, pois permite conhecer mais sobre as crianças em espaços coletivos e sobre as práticas educativas, além de fornecer informações para o planejamento e favorecer a avaliação nos contextos educativos.

A fim de garantir o registro das observações e relativas aos estágios de Educação Infantil, um dos recursos utilizados foi o caderno de campo: ali se registrou o conteúdo das observações realizadas nas creches e nas pré-escolas. O uso do caderno de campo representa "um recurso metodológico inovador" (GEPEDISC, 2011) nos estágios. Para Fiad e Silva (2009), os diários são uma forma de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica. "Antes de tudo, fazer um diário de campo é instalar-se em uma prática concreta, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita" (SILVA, 2011, p. 9).

Fiad e Silva (2009) afirmam que, nas últimas décadas, uma escrita mais narrativa e subjetiva vem ganhando espaço nas produções dos(as) estudantes na universidade, que geralmente valoriza a escrita crítica, objetiva, impessoal e rigorosa, uma escrita vinculada à pesquisa. Mas começa a

tomar corpo um conjunto de iniciativas que procura estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência são as formas de significação atribuídas pelos estudantes. Algumas disciplinas buscam valorizar outros gêneros discursivos nas produções dos(as) estudantes: os relatos, o memorial, os diários de campo, a carta.

Fiad e Silva (2000, p. 42) analisam os diários como um gênero discursivo em construção e consideram que "os gêneros são tipos relativamente estáveis de anunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias". Eles são compreendidos por Fiad e Silva (2009) como enunciados relativamente estáveis: existe um lado de estabilidade, de compartilhamento entre os membros de uma comunidade, mas existe também a possibilidade de manifestação da individualidade, de transgressão e de inovação do gênero.

A pesquisa de mestrado de Roseli Garcia (2007) discute o uso da linguagem escrita como forma de mediação na formação continuada em serviço dos(as) professore(as) de Educação Infantil. O estudo busca investigar o sentido das produções escritas sobre o trabalho pedagógico no contexto das funções dos(as) professores(as) de Educação Infantil; e avaliar a função reflexiva ou protocolar da escrita e sua possibilidade de intermediar o processo de formação continuada em serviço.

Como exemplo de escrita reflexiva, podemos citar os textos do professor italiano Danilo Russo, de uma pré-escola pública estadual de Roma: "De como ser professor sem dar aula na escola da infância" (2007a), "De como ser professor sem dar aula na escola da infância (II)" (2007b) e "De como ser professor sem dar aula na escola da infância (III)" (2008). Russo costuma elaborar, a cada ano, uma carta-proposta para os(as) interessados(as), relatando sua prática pedagógica de uma maneira explicativa e reflexiva ao mesmo tempo.

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), ao falar sobre *o olhar, o ouvir e o escrever* na pesquisa antropológica e, de um modo geral, nas ciências sociais, diz que a escrita do diário ou caderneta de campo diferencia-se claramente do texto etnográfico, como produto final de um estudo. A textualização é diferente do trabalho de campo, porque envolve a interpretação: o texto é a interpretação dos dados obtidos no campo. Mas o autor não deixa de destacar que, mesmo na fase da coleta de dados, o olhar e o ouvir são disciplinados, ou seja, a nossa percepção é realizada a partir das referências da nossa disciplina, seja a antropologia, a sociologia ou outra.

A partir das observações de Oliveira (2000), podemos questionar a suposta divisão entre teoria e prática, entre saber acadêmico e saber prático, uma vez que ambos são construções humanas e, portanto, guardam proximidades. Assim, podemos analisar a relação entre os saberes teóricos e práticos não em oposição, mas em interinfluência, em interpelação.

Considerações finais

O estágio de Educação Infantil, conforme proposto e analisado nesta pesquisa, elegeu a observação como principal abordagem metodológica, e o caderno de campo foi utilizado como ferramenta para o registro das observações do cotidiano das creches e das pré-escolas. Isso favoreceu a produção de narrativas, com um estilo de escrita que permitiu aos(às) estudantes-estagiários(as) maior liberdade de expressão: a subjetividade ganhou espaço e a escrita passou a ter sentido e significado para quem a produz, pois está diretamente relacionada às experiências e às vivências dos sujeitos envolvidos. Por essas razões, esse estilo de escrita guarda proximidades com os gêneros discursivos literários, em que o(a) autor(a) tem maior liberdade para expressar-se, e difere profundamente dos textos mais padronizados, como os acadêmicos, por exemplo (FIAD e SILVA, 2009).

Os cadernos de campo retratam as percepções dos(as) estagiários(as), um determinado modo de ver uma realidade, uma descrição muito particular de um contexto de educação das crianças pequenas e das práticas produzidas nesses espaços; conhecimentos que só o(a) estagiário(a) que está em formação, no estágio — e um estágio que articula teoria e prática — consegue perceber. Então, falo de um saber produzido pelos(as) estagiários(as), que observam e descrevem uma realidade complexa como o cotidiano da Educação Infantil.

Assim, o estágio de Educação Infantil mostrou ser um campo fértil para investigar a relação teoria-prática e as diferentes concepções epistêmicas e pedagógicas das estudantes-estagiárias de Pedagogia e, sobretudo, reafirmar a importância do estágio na formação de professores e professoras de Educação Infantil. Os dados dos estágios realizados nas creches e nas pré-escolas permitiram construir reflexões sobre o cotidiano das crianças e dos adultos nesses espaços, mostrando a importância da construção de uma pedagogia da Educação Infantil.

Referências

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISCHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum**. Languagemand Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes**.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GARCIA, Roseli Gonçalves R. M. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico**: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. 144 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.

GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares**, Guarulhos, SP. v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000. p. 17-35.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007b. p. 57-85.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 125-148, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

SILVA, Lilian Lopes M. da. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-11.

A PRESENÇA DA POESIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Arlete de Falco[1]
Juliano Guerra Rocha[2]

"Poesia é brincar com palavras
Como se brinca com bola,
Papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
De tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
Mais novas ficam.
Como a água do rio,
Que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?"
José Paulo Paes (1997, p. 10)

Para início da conversa...

O que é poesia?

Pergunta feita por muitos teóricos e respondida excepcionalmente por José Paulo Paes, com quem concordamos quando ele afirma que "poesia é brincar com palavras". Essas palavras reforçam a ideia de que o trabalho com a poesia na sala de aula se concretiza pela diversão, encantamento e contato com o inesperado. Entretanto, cada vez mais temos nos deparado com práticas docentes que didatizam a poesia, colocando esse gênero textual à mercê dos objetivos pedagógicos da escola. Essas práticas minimizam o potencial dos sentidos dos poemas, reduzindo-os para o ensino das convenções da língua. Embora desde a década de 80 do século XX o ensino de literatura tenha sofrido uma virada paradigmática, ainda é recorrente encontrarmos uma perspectiva que mais afasta o aluno do prazer pelo texto, ao invés de aproximá-lo da estética e fruição pela leitura.

Nesse sentido, é preciso lembrar que não apenas se *ensina* literatura. É necessário que se *viva* a literatura em sala de aula, ou seja, que ela incorpore o cotidiano da escola. Lajolo (1984, p. 4) aponta que para que essa transformação ocorra, é "necessário que a leitura deixe de integrar a categoria de bem de consumo e reencontre ou reinvente seu estatuto de prazer, de artesanato, de contato profundo, livre, pessoal e desembaraçado entre leitor e texto".

Logo, nos perguntamos: As crianças têm lido poesias? Quais poesias?

Sabendo que o livro didático tem se tornado o artefato que concentra uma seleção de textos dos mais variados gêneros, e que ele é, em diferentes cantos do país, o único objeto de letramento das crianças e jovens, essa pesquisa pretendeu discutir a presença da poesia no ciclo de alfabetização, através de um diálogo com uma coletânea de Língua Portuguesa.

A partir de um levantamento no banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em julho de 2016, constatamos que há

[1] Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail:* arletedefalco@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: juguerra_rocha@yahoo.com.br.

aproximadamente 1.241 registros encontrados para o termo poesia, tratando-se de pesquisas (em nível de Mestrado e Doutorado) realizadas entre 2013 e 2016. Mesmo com o número expressivo de trabalhos identificados, há poucos estudos que dialogam poesia, livro didático e alfabetização. Por conseguinte, o nosso objetivo geral foi analisar como a poesia está presente numa coletânea didática, observando se os encaminhamentos didático-metodológicos possibilitavam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, bem como o contato estético com um gênero que sugere sensibilidade, curiosidade, sensações, fruição.

Dentre várias obras didática, escolhemos como objeto de estudo a coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2014), pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016, por ter sido selecionada pelos professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Itumbiara/GO, no processo de escolha do livro didático – PNLD Anos Iniciais 2016-2018.



Figura 01: Capas da Coletânea Ápis – Letramento e Alfabetização – Fonte: Editora Ática

Esse estudo foi organizado em três seções. Primeiramente, descrevemos a presença da poesia na coleção, respondendo aos seguintes questionamentos: Quantas poesias cada obra didática contém? Quais os principais autores das poesias: são poetas predominantemente brasileiros? clássicos? iniciantes? contemporâneos? Que concepção de poesia se depreende da leitura e análise dos textos selecionados: são poesias lúdicas? didáticas? moralizantes?

Na segunda seção, apoiados em Bakhtin (2011), fizemos uma reflexão do gênero poesia na obra didática, observando seus aspectos linguístico-discursivos: o conteúdo temático mais recorrente; o estilo e a construção composicional predominantes na coleção em questão.

Na terceira seção, guiando-nos, sobretudo, pelas ideias de Eliot (1991) e de Pinheiro (2007, 2015), analisamos as atividades didáticas e suas finalidades no processo de alfabetização, procurando depreender dessas atividades os objetivos que as atravessam, e se eles estão alinhados com o objetivo fundamental que, em princípio, deve guiar o trabalho com a poesia, qual seja, o de seduzir e dar prazer ao leitor em formação.

Por fim, discutimos a abordagem da poesia nas séries inicias, dando ênfase no papel do professor.

A presença da poesia na coletânea investigada

Desde a criação dos manuais escolares empregados no processo de alfabetização dos alunos, a poesia esteve presente como gênero predominante para o ensino de leitura. Na Cartilha

Maternal[3], do poeta português João de Deus, temos vários textos escritos em verso. Na série da Cartilha "Caminho Suave"[4], recorde editorial no Brasil, apesar de predominar textos em prosa, também encontramos poemas. Esses textos eram utilizados para o professor escutar a leitura do aluno, verificando em qual nível de aprendizagem da leitura a criança estava.

A lógica de utilização das poesias nas obras didáticas não mudou muito, no entanto, tivemos no decorrer dos tempos um considerável avanço nas escolhas editoriais das poesias infantis para o ensino da leitura, prevalecendo, na coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização,* poetas contemporâneos, de origem brasileira, principalmente escritores da região sul e sudeste. Há também poetas estrangeiros, como por exemplo, Sidônio Muralha (Lisboa, Portugal) e Eugenio Montejo (Caracas, Venezuela). Além disso, encontramos muitos poemas da tradição popular brasileira, portanto, sem indicação de autoria. É recorrente, sobretudo nos livros do 1º e 2º ano, poemas das próprias autoras abordando a escrita de uma determinada letra, com o objetivo de ensinar à criança o seu traçado. Esses poemas fogem à função essencial da poesia e sugerem atividades que se assemelham aos exercícios de cópia e caligrafia das antigas cartilhas.

Um dos pontos centrais desse trabalho é investigar a respeito da visão de poesia que emerge da leitura e análise dos poemas selecionados. Num ensaio em que discute sobre a função social da poesia, Eliot (1991) chama a atenção para uma distinção que se impõe fazer quando se pensa na função de qualquer coisa. Afirma o poeta e crítico que é muito comum que se pense " [...] naquilo que essa coisa deva produzir em vez daquilo que ela produz ou haja produzido" (ELIOT, 1991, p. 26). Falando em termos de passado ou de futuro, esse poeta conclui que a poesia – tomada em âmbito geral – não teve função social nenhuma no passado e provavelmente não terá nenhuma também no futuro. Em termos particulares, reconhece o poeta que ela pode atender a diversos fins. Uma poesia de caráter moralizante terá como função social moralizar; uma poesia que se propõe a discutir questões sociais terá essa função, da mesma forma que a poesia com caráter didático terá como função social ensinar. Mas não é essa a função da poesia. Para Eliot (1991), sua função primordial é dar prazer.

Lançando um olhar sobre os poemas que comparecem na coletânea, percebemos a preocupação das autoras em buscar textos que estejam em sintonia com a função de dar prazer. Afora as ocorrências de poesias com fins didáticos na coletânea, como é o caso daquelas feitas pelas autoras para orientar o traçado de letras, são abundantes os casos de quadras, parlendas, e poesias mais complexas, em que fica evidente a preocupação com a ludicidade, a sonoridade e o efeito estético proporcionado pela sua leitura.

A poesia na coletânea: principais aspectos linguístico-discursivos

Para Bakhtin (2011), conteúdo temático, estilo e construção composicional formam a tríade na constituição de um gênero discursivo. Rojo (2005) define *conteúdo temático* como "conteúdos *ideologicamente conformados*, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros" (p. 196, grifos da autora). O tema não pode ser confundido com o assunto e o sentido, "pode-se falar de dado assunto e ter outro tema; logo tema é o tópico do discurso como um todo" (SOBRAL, 2009, p. 173, grifos do autor). Por isso, inclui na dimensão da temática, o contexto social – o enunciado é dito em função do seu lugar. Já o *estilo* implica a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A partir de uma dada esfera da comunicação humana, o gênero seleciona o estilo próprio para atender as finalidades dos

[3] As cartilhas utilizadas no Brasil até o século XIX eram importadas de Portugal. Em especial, a "Cartilha Maternal" foi amplamente divulgada e utilizada em várias regiões brasileiras até o século XX (Cf. MORTATTI, 2000).

[4] A Cartilha "Caminho Suave", de Branca Alves de Lima, até hoje está em circulação no mercado editorial. O ano de 2015 marcou a sua 132ª edição.

enunciados. A *construção composicional* relaciona-se à forma arquitetônica, à estrutura de um texto. "Não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativo; trata-se da maneira como o gênero mobiliza um texto" (SOBRAL, 2009, p. 174).

Dessa maneira, uma análise apurada das poesias permitiu-nos constatar o conteúdo temático mais recorrente; o estilo e a construção composicional predominantes na coleção em questão, a saber:

- Conteúdo temático: está relacionado, sobretudo, ao universo infantil.
- Estilo: apresenta expressividade (relação com outros enunciados, nas parlendas, por exemplo, reescritas pelas autoras); arranjo singular e próprio de cada poeta; campo lexical predominante é o da criança e da infância; o estilo dos poemas leva em conta o interlocutor e sua possibilidade de percepção/recepção, fato que determina a escolha dos poemas para a coleção; no geral, são poemas lúdicos explorando efeitos sonoros.
- Construção Composicional: são poemas curtos e geralmente com apoio de uma imagem; a maioria conserva a estrutura com rima, conferindo uma musicalidade ao texto; o verso é livre.

Bakhtin (2011) reitera que todos esses três elementos, embora distintos, estão interligados e são determinados pelas especificidades de um campo da comunicação. Essas noções não engessam o gênero em características unívocas. Por conseguinte, existe uma "hibridização" ou "intertextualidade intergêneros", que segundo Elias e Koch (2010) consiste em um fenômeno no qual um gênero assume algumas propriedades de outro visando o propósito comunicacional.

As atividades didáticas e suas finalidades no processo de alfabetização

Comungando o pensamento de Eliot (1991) acerca da função da poesia, Pinheiro (2007; 2015) também defende que ela deve primordialmente assegurar prazer ao leitor. Ao refletir sobre a poesia em sala de aula, esse autor alerta para o cuidado que se deve ter na seleção dos textos, bem como na condução das atividades que os envolvem, para que esse trabalho possa, em primeira mão, seduzir o leitor por meio do prazer estético que a leitura deve proporcionar. De acordo com ele,

> Não devemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. É necessário muito cuidado com o material que chega ao aluno por meio do material didático. Com relação aos livros de primeiro grau menor, há uma tendência de privilegiar o jogo pelo jogo, deixando de lado o sentido. O jogo muitas vezes cai no pueril, na pseudo-criatividade. (PINHEIRO, 2007, p. 20)

Lançando um olhar sobre as poesias que comparecem na coleção, podemos afirmar que pouco ocorre ali o fato denunciado pelo autor. Há, de fato, na coletânea, sobretudo nos livros de 1º e 2º ano, muitos textos marcados pelo jogo sonoro, em que a ludicidade é presente. Porém, são poemas que carregam também um sentido, quase sempre cômico, como se pode ver no exemplo abaixo.



Figura 02: Página 34, do Livro do 2º ano do Ensino Fundamental – Fonte: Editora Ática

Um aspecto que chama a atenção na coletânea é a presença, em todos os volumes, da seção "Memória em jogo", ilustrada acima; nela são colocadas poesias para serem lidas pelos alunos acompanhando o professor. Precedem o texto orientações metodológicas ao professor, muitas delas enfatizando a necessidade do preparo prévio da leitura, o que consideramos bastante pertinente e relevante. Todos as poesias colocadas nessa seção trazem como orientação ao aluno, ler, treinar e memorizar. Em seguida, as autoras propõem que o texto seja registrado, *da forma que a criança conseguir*, em local indicado (no final de cada volume há um espaço destinado a isso).

Observa-se que, sem negar o princípio do prazer que a poesia deve favorecer ao leitor, as autoras exploram a ludicidade e a sonoridade do poema como um meio facilitador da memorização e da posterior escrita. A relação entre poesia e memória também foi apontada por Eliot (1991), que afirma que, embora não seja função da poesia desenvolvê-la, a história mostra que os povos que a cultivavam como atividade oral tinham memória bastante desenvolvida.

Outro ponto bastante relevante na coleção é a proposta de declamação, bem como a dramatização de poemas, direcionadas aos alunos, sobretudo no livro do 3º ano.

Por fim, sobre a utilização dos poemas na apropriação do sistema de escrita alfabética, notamos que eles são mais utilizados para consolidação dos padrões silábicos. A maior parte das atividades de interpretação são para a apropriação do código e convenções alfabéticas, do que propriamente, para compreensão do texto, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo:



Figura 03: Páginas 157, 158 e 159, do Livro do 1º ano do Ensino Fundamental – Fonte: Editora Ática

Embora percebamos um avanço na seleção dos poemas, e no seu tratamento no livro didático, o que ainda encontramos, através de exercícios pouco desafiadores, é o velho método silábico revestido pelo moderno, manipulando através de uma iconografia o modelo tradicional de ensino da leitura e da escrita.

Um ponto e vírgula nesse diálogo

Encerrando nossas reflexões, voltamos a perguntar: quais seriam as reais contribuições que a presença da poesia numa coletânea do ciclo de alfabetização pode trazer a esses pequenos leitores em formação? Conforme já mencionamos, o livro didático é, para muitas pessoas, o único instrumento de letramento a que elas têm acesso. Assim sendo, mesmo que ocorra de o encaminhamento dos trabalhos não ser o mais adequado, é inegável a contribuição que o contato com a poesia traz a uma pessoa. De acordo com Eliot (1991), é só por meio do contato com poesia que um cidadão pode conhecer plenamente a sua língua, em todas as suas nuances e possibilidades. E para ilustrar a diferença que a poesia faz na vida de uma pessoa, esse crítico e poeta recorre à metáfora de um avião que corta o céu. Segundo ele, aquela pessoa que veio acompanhando o voo do avião no ar é capaz de seguir seu voo e de localizá-lo até num ponto distante, onde os olhos de quem não fazia isso antes não conseguem alcançar. Da mesma forma que só os olhos acostumados à visão do avião no céu podem localizá-lo, apenas as pessoas que convivem com o texto poético têm acesso à intimidade plena de uma língua.

Para tanto, o professor tem um papel importantíssimo: o de mediar o encontro/leitura entre o texto poético e o leitor/aluno. E, para ser mediador de leitura, ele precisa gostar de ler (interesse e paixão pela leitura) e saber ler (com entonação e fluência), a fim facilitar a descoberta e o diálogo entre os livros e os alunos. Afinal, "como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele próprio seja usuário assíduo da literatura" (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas**. Tradução e prólogo de Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, M. Tecendo a leitura. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n. 3, julho de 1984.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, A. A. O. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, J. H. **Poesia em sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Contribuição da Estilística para o ensino da poesia. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 28, p. 143 – 159, dezembro de 2015.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Letramento e Alfabetização**: Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Manual do Professor). São Paulo: Editora Ática, 2014, volumes 1, 2 e 3.

DAS ESCARPAS MINEIRAS AO CONCRETO DA METRÓPOLE: UMA LEITURA DA POESIA DE DONIZETE GALVÃO

Arlete de Falco[1]

O poeta Donizete Galvão, uma das referências na lírica contemporânea, é dono de uma poesia singular. Avesso ao experimentalismo verbal excessivo, que no seu entender torna a poesia estéril, o mineiro apresenta um verso que, de acordo com Martins (1996), ao mesmo que evidencia a recusa explícita de participar da argamassa estilística imposta pelo próprio tempo, põe à mostra a sua lucidez em perceber que o poeta deve passar ao largo de qualquer forma de abuso. Refletindo sobre a influência da tradição, Galvão não nega sua importância, porém critica sua valorização exacerbada e alerta para perigos decorrentes da manutenção de mitos. Referentemente à incontestável influência de Mallarmé sobre a arte poética contemporânea, Galvão declara, numa entrevista concedida ao jornal A Tarde Cultural (1996), que "... presos a essa corrente que faz do poema um artefato, e do poeta uma máquina de fazer poemas, muitos giram em falso em sua esterilidade. Muitos tentam imitar sua técnica, sem conseguir chegar à poética". O resultado, segundo ele, é uma poesia de recortes, em que, na ânsia de tirarem gorduras, muitos poetas cortam-lhe a carne e os músculos. Para o poeta mineiro, o medo do ridículo de parecer lírico tem levado os poetas ao excesso de brevidade e concisão, o que, para Galvão, impede o grande salto que a poesia exige.

Evidentemente a elaboração da linguagem é uma preocupação permanente da lírica. Provocando fascínio ou desconcerto, a obscuridade é algo esperado na poesia, o que se pode dar tanto pela perífrase, como propunha Mallarmé, como por outros recursos. O certo é que a linguagem da poesia não prima pela linearidade. Até porque o que é sereno e linear em demasia fatalmente levará ao desinteresse. Discorrendo sobre a metáfora e seu papel na linguagem poética, o poeta José Paulo Paes (1997) compara-a a uma brincadeira muito comum que se faz com crianças: esconde-se o rosto com as mãos por alguns segundos para depois descobri-lo e revelá-lo à criança. O ato de tapar o rosto com as mãos e fazê-lo desaparecer provoca na criança um suspense, que se transforma em súbito prazer – configurado em riso franco - quando o adulto descobre o rosto e diz 'achou!'. Defende o crítico e poeta que a metáfora deve provocar no leitor esse sobressalto de quem se vê diante do inesperado, do desaparecimento repentino do sentido. Porém alerta ele que, assim como o desaparecimento do rosto não pode se prolongar, sob pena de a criança se desinteressar, a quebra incisiva e duradoura do sentido e a inacessibilidade da linguagem poética podem promover o afastamento do leitor. Apesar disso, a obscuridade da lírica moderna é algo perseguido por grande parte dos poetas modernos, que retomam da tradição princípios e atitudes que a reiteram (FRIEDRICH, 1991).

Assumindo uma postura dissonante nesse contexto, Donizete Galvão não se constrange em afirmar que acredita na inspiração. Não que a sua aceitação implique ausência de trabalho de linguagem e artifício. Ele só não acredita que a poesia seja resultado de mero exercício, conforme declara em entrevista concedida a Jardel Dias Cavalcanti:

> Eu não concordo com aqueles que chamam poesia de ofício ou artesanato. Embora a palavra *arte* tenha origem em artesanato, acho que a poesia não é artesanato. Se o fosse, depois de aprendido o ofício, iríamos fazendo peças cada vez melhores. A poesia é uma visitação. Você pode escrever hoje e permanecer meses sem escrever nada. Quando ela vira apenas técnica, fica esvaziada. Qualquer poeta de província pode escrever um soneto por dia. Não

[1] Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail:* arletedefalco@gmail.com.

> acredito nessa ideia do Cabral de que poesia é trabalho [...] Eu sou mais da linha do José Paulo Paes, que dizia acreditar piamente na inspiração. Não em escrita automática ou que o poema vem pronto e acabado. Sem a chispa inicial nada feito. Por isso, acho que servimos à língua. Não temos domínio sobre ela, coisíssima nenhuma. Nós passamos, ela perdura. Creio sim, que as palavras e os poemas nos buscam. (GALVÃO, 2003).

A leitura apressada das palavras de Galvão pode induzir ao equívoco de se pensar numa poesia curvada à mera inspiração. Não é, na verdade, o que ocorre na sua escritura. Na perseguição do efêmero, o poeta coloca a linguagem a serviço de seu compromisso, sabe construir o verso e o coloca como veículo de sua irmandade com o próximo.

> Eu sou um poeta que anda de táxi, ônibus e trem. Impossível que essa dor das ruas não me fira e não se reflita no que escrevo. Uma poesia que ignore o social, o histórico, a alienação humana pode se transformar num bibelô estético. (GALVÃO, 2003).

O poema abaixo, extraído da obra Mundo Mudo (2003) é uma amostra do que se vem afirmando. O fato de o poeta aceitar a ideia da visitação da poesia e negar o experimentalismo vazio não implica a ideia de uma poesia derramada e sem elaboração linguística:

> **Solitude**
> Juntos, em solitude.
> Cada qual com sua chaga.
> Cada qual com sua cruz.
> Dois corpos antes tão próximos,
> separados pela geografia
> que a mágoa desenha.
> Entre os braços,
> interpõem-se
> desertos, salinas e dunas.
> O amor morreu?
> Não. Condensou-se.
> Soterrou-se em veios
> de duro e negro minério.
> Duas árvores cujas raízes
> trancaram-se rumo ao fundo.
> Que frutos falhos e ásperos
> nessas mãos antes tão íntimas,
> que, mesmo durante o sono,
> permanecem bem fechadas.
> (GALVÃO, 2003, p. 23).

A palavra de Galvão emerge lírica, densa, metafórica e, sobretudo, humana, sem "precisar comprovar sua sintonia com a atualidade estética do último grito das estações da poesia. Com vocação larga ela quer durar, consciente de que, para tanto, precisa constituir-se decantando-se" (RABELLO, 2003, p. 83). E "no trabalho poético que suspende os dias, retoma tudo aquilo que o tempo já roeu, e que, por isso mesmo, ficara guardado como fonte de criação [...] A subjetividade surge como um elemento a mais no mundo revisitado" (id., p. 84), a provocar no eu lírico reflexões sobre seu existir atual.

Essa mesma autora aponta uma gradação na obra de Galvão. No entanto, desde a sua estreia com a obra Azul navalha, em 1988, a poética de Galvão carrega algumas marcas inconfundíveis. Uma delas é o tratamento de memória que sua lírica recebe. A crítica é unânime em afirmar que a matriz de sua poesia está nas escarpas de Borda da Mata, onde o poeta nasceu e viveu grande parte de sua vida. De lá ele carrega fragmentos esparsos do que ali viveu, e os deixa comparecer, sublimados pela distância geográfica e temporal, na sua poética gerada na metrópole, como se pode observar no poema seguinte:

O rio intocável
Na cidade dos sonhos
corre o rio que o sonho cria.
Rio irreal, no entanto, igual
a um rio que já conhecia.
Escrevo seu nome na água
tal qual aquela, mas não a mesma,
onde a criança escrevia.
E seca a boca a sede
que a mão não toca
o que de fato importa,
a pureza da água, o peixe,
a paisagem que já não existia.
(GALVÃO, 1988, p. 50).

Nesse poema ocorre o mote recorrente na poética de Galvão: a do sujeito cindido, dividido entre o real vivido no hoje e as lembranças de um tempo distante, que é trazido à cena com imagens poéticas.

Em mais de uma entrevista, o poeta mineiro afirma sua predileção por tratar de coisas, bichos, e assim, por meio desses artifícios, falar do homem. O poeta diz ser mais dado a coisas concretas, sem grandes voos de abstração. O poema abaixo é um exemplo dessa sua preferência:

Teia
Não o líquido
penumbra sólida.
Brilha.
Aranha perdida
nas teias que en(tris)teceu.
Antitrapezista
deseja ser trapezista.
Procura os anjos
para devorar-lhes o coração
num canibalismo inverso.

Pedra lunar pré-astronáutica.
Agora não sei.
De madrugada,
termine o poema para mim.
Viajo para a sabedoria do gato,
esfinge tudo secreto
nada.
(GALVÃO, 1988, p. 16).

O poema acima revela a simpatia do poeta por falar do homem indiretamente. Aparentemente banal, a imagem de uma aranha agonizando em sua própria teia provoca no leitor inquietações e suspeitas. A ideia de uma metalinguagem se insinua e ficamos tentados a pensar na aranha metaforizando o poeta, igualmente antitrapezista, preso nas suas próprias teias, até que desiste de concluir o poema. A reflexão lírica a partir de animais, coisas, pode assumir um tom mais contundente, reflexivo, universal.

Cisterna
Água parada de poço
Só um feixe de luz da lua
vem tocar-lhe a superfície.
Não mais se ouve
a música da carretilha.
Não mais se ouve
o balde batendo nas paredes de tijolos
e a água a se derramar.
Ninguém mais lava o rosto
e a bebe com sofreguidão.
Água parada de poço.
ambos estamos estáticos,
Imersos
No negrume da noite.
(GALVÃO, 2003, p. 17)

Das frinchas de sua memória o poeta vai resgatando imagens, cenas, que apenas um interiorano identifica: cisterna, carretilha, balde que traz a água para a superfície são elementos que não permeiam o universo de um homem da metrópole. As lembranças, esfumaçadas pelo tempo, ganham vida e compõem uma imagem melancólica com que o eu lírico encerra suas reminiscências. Tal como a água do poço, ele está "imerso no negrume da noite". A seleção cuidadosa do léxico reforça a imagem que finaliza o poema. O jogo quase antitético entre os termos *imerso* e *negrume da noite* dão ao leitor uma visão da solidão do eu lírico. Aliás, uma das marcas da poesia de Galvão é o fecho surpreendente, quase apoteótico, sacudindo o leitor.

Num artigo em que discute o espaço da metrópole na poesia de Donizete Galvão, Bonafim (2016) chama a atenção para os dilemas impostos pela cidade grande às pessoas. Mostra o autor que, em sintonia com essas transformações, a poesia sofre uma renovação, tanto no plano linguístico quanto estético, para abarcar todo esse contexto histórico em sua complexidade. Pondera esse autor que a poesia de Galvão está em sintonia com esse paradigma poético e põe em evidência nos seus poemas uma metrópole reificada, avassalada por um tempo inclemente. "O que notamos, porém, com maior intensidade [...] na obra de Galvão, num processo de continuidade e diferenciação da poética moderna, é uma visagem de recorte mais realista, um olhar despido de ilusões e romantismos na contemplação de um espaço [...]" (BONAFIM, 2016, p. 162), espaço esse que muitas vezes vilipendia o homem.

Objetos
Agora,
Homens são coisas,
Badulaques pendurados
Como galinhas na peia,
Pelas feiras,

De cabeça para baixo
À espera de compradores.

Agora
Mercadorias têm vida própria
Saracoteiam quinquilharias
Diante dos homens-coisa
Que continuam
Com pés atados
E bicos ávidos.
(GALVÃO, 2003, p. 65).

Novamente comparecem no texto de Galvão as imagens recortadas pela memória, as quais são matrizes para metáforas contundentes. O olhar que recai sobre o homem da metrópole é aquele impregnado pelas marcas de um espaço e um tempo longínquo, e as coisas e objetos são o ponto de partida para o eu lírico refletir sobre o estar no mundo e, em especial, estar na metrópole. Não raras vezes esse olhar é de trágica agonia e constatação, quiçá resignação.

Deformação
eh, pomba suja,
urubuzinha de metrópole
ratazana
ávida por dejetos
bebedora de água preta
aí está você:
uma chapa
uma pasta
de pena e de sangue
milhares de vezes
vai-se repetir sua morte
sob os pneus
eh pomba lerda
viu o que a cidade lhe fez?
bem feito para você
viu o que a cidade nos fez?
(GALVÃO, 2003, p. 74)

A perplexidade do eu lírico frente ao destino da pombinha só se nos revela de fato no desfecho do poema, quando a aparente agressividade se transmuda em solidariedade e identidade. Mais uma vez vemos o desfecho do poema carregando o inusitado, a surpresa. A estrutura paralelística das duas interrogações que servem de fecho ao poema revelam ao leitor toda a intensidade trágica: o eu lírico se irmana ao animal, ambos esmagados pela força e crueza da metrópole.

Apesar de toda essa dramaticidade, a poesia de Galvão não se define como negativa ou pessimista. Ao trazer à tona um eu lírico cindido entre as reminiscências da memória e o peso esmagador do dia a dia na metrópole, Galvão se desnuda e se revela humano, vulnerável às vicissitudes do cotidiano e ressentido com elas. Por isso, sua poesia é humana, traz o grito do homem que sofre, coisificado num espaço de concreto. Porque esse homem luta contra tal opressão, seu canto é um canto de esperança.

Referências

BONAFIM, A. O espaço da metrópole na poesia de Donizete Galvão. **Revista Estação Literária**. Londrina, Vol. 15, p. 158 -171, jan. 2016.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda, 1991.

GALVÃO, D. **Mundo Mudo**. São Paulo: Nankim Editorial, 2003.

_____; CAVALCANTI, J. D. **Luz no breu**: entrevista com o poeta Donizete Galvão. Disponível em: <www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Azul Navalha**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1988.

_____. Contra o bibelô estético. In: **A Tarde Cultural**. Salvador: Bahia, out. 1996.

MARTINS, F. A originalidade da pedra. Belo Horizonte, **Poiésis Literatura**. N. 39, set. 1996.

PAES, J. P. Para uma pedagogia da metáfora. In: PAES, J. P. **Os perigos da poesia e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

RABELLO, I. D. A matéria impura da poesia. In: GALVÃO, D. **Mundo Mudo**. São Paulo: Nankin Editorial, 2003.

O POETA ADOLESCENTE – GRACILIANO RAMOS

Marcos Falchero Falleiros[1]

Em meio à precariedade bárbara do ensino sertanejo de seu tempo, o esforço para decifrar as letras em que se empenhou o menino Graciliano, "quase analfabeto" aos nove anos de idade, foi resultado do fascínio que a literatura despertou nele, através, por exemplo, de uma estória que o pai brutal utilizou para examinar e exercitar a alfabetização da criança. Era a estória de um casal e seus filhos que encontravam a cabana de um lenhador depois de andarem perdidos numa floresta, em noite de inverno, perseguidos por lobos. Como conta Graciliano em *Infância*, no capítulo "Os astrônomos", seu pai, depois de três noites, com má-vontade, desgostoso, talvez mais com os negócios que com a obtusidade do filho, abandonou-o órfão da narrativa que, sozinho, não conseguiria decifrar. Desesperado para chegar ao final do enredo, submetido ao veredicto de sua mãe que o considerava "uma besta", recorreu à doce prima Emília, que o estimulou a resolver o problema por conta própria, com a inteligente imagem dos astrônomos:

> Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu.
>
> Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, por que não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante de meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (RAMOS, 1984, p. 203)

E assim o menino Graciliano retomou os esforços da leitura a que antes se submetera ao lado do pai, quando:

> uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas de meu espírito. (RAMOS, 1984, p. 201)

Praticamente autodidata, Graciliano em pouco tempo tornou-se hábil e sofisticado. Aos quatorze anos publicava sob pseudônimo dois sonetos em *O Malho*. Dedicou-se à poesia aproximadamente por oito anos, de 1907 a 1914, quando, durante sua estada no Rio de Janeiro, aos 22, encerrou sua carreira de poeta. O menino que era "quase analfabeto", como relata em *Infância* (RAMOS, 1984, p. 199), revelou, desde a estreia, riqueza e propriedade de léxico, forte domínio tanto de articulação textual como de aproveitamento imagético e muita habilidade para a versificação.

Em sua primeira entrevista, aos dezessete anos de idade, ao *Jornal de Alagoas* de 18-09-1910, Graciliano escamoteou toda a sua produção poética, mas ainda assim confessava: "Tinha eu quatorze anos, creio que incompletos, quando publiquei, com pseudônimo de FELICIANO DE OLIVENÇA, dois sonetos em *O Malho*. Quase nada tenho feito" (apud SANT'ANA, 1992, p. 39). Na verdade, entre os quatorze e os dezessete anos, de 1907 até o ano da entrevista, 1910, ele já havia publicado muitos poemas em *O Malho* e no *Jornal de Alagoas*. Entretanto, desde então anunciava o poeta sem futuro e o prosador despachado: "Se tenho feito alguns trabalhos poéticos – por que não confessá-lo? – é porque não tenho talento para cultivar a escola que prefiro: a escola realista. E o verso ocupa menor espaço nos jornais" (apud SANT'ANA, 1992, p. 38). Vê-se que também nessa época de primícias ele sentia o que sempre repetiu até a maturidade: escrevia poemas para exercitar o ritmo da prosa.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. *E-mail:* marcffal@gmail.com.

O Graciliano-poeta-quando-jovem tornou-se lendário, com a participação humorada e esquiva do autor já consagrado: "Pode revelar alguns desses pseudônimos?" – "Você é besta...", respondeu Graciliano ao ser abordado sobre o assunto em entrevista a Homero Senna (1968, p. 183-184). Osório Borba, no artigo de jornal "O pior poeta vivo do Brasil", do *Diário de Notícias* de 16 de outubro de 1938, ao comentar a cogitação de tal concurso, brincava, lamentando que os poemas desconhecidos de Graciliano Ramos, feitos em Alagoas, eram assinados por pseudônimos que ele não revelava a ninguém e os amigos que sabiam a respeito guardavam sob pacto o segredo a sete chaves.

Ricardo Ramos, em *Graciliano: retrato fragmentado*, ao relembrar a conversa testamentária que teve com o pai doente, quando este vetou também a divulgação de seus escritos em prosa com pseudônimos, justifica implicitamente mesmo a publicação de *Linhas tortas*, que organizou junto a familiares em 1962, acolhendo textos de periódicos, muitos deles sob pseudônimo: "Ainda que nos ativéssemos à obra assinada, pseudônimos se revelaram, crônicas se identificaram, poesias vieram à luz" (1992, p. 191). A respeito dos termos como rememora a fala do pai, relativamente ao que autorizaria publicar – "Já com pseudônimo não, não sobra uma linha, não deixe sair. E pelo amor de Deus, poesia nunca. Foi tudo uma desgraça" (1992, p. 176) – Ricardo Ramos observa que por ironia do destino surgiu justamente um estudo detalhado sobre as poesias (provável referência ao estudo de Fernando Alves Cristóvão, *Graciliano Ramos, poeta*) e, sem poder avaliar que utilidade terão para o entendimento da obra todas as primícias repostas a público pelo mercado de inéditos, conclui: "será difícil optar pelo respeito à vontade do escritor, compreensível àquela altura e hoje discutível" (1992, p. 191).

Entretanto, os poemas do jovem Graça, mesmo no contexto de um epigonismo parnasiano, sempre revelam uma qualidade especial em sua fatura, como podemos comprovar, por exemplo, em *Triolets*, publicado aos dezessete anos, sob o pseudônimo S. de Almeida Cunha, em *O Malho* n° 380, de 25-12-1909:

Triolets

Segue a viagem, minha amada,
Que é necessário que tu partas
Nada de dor, de pranto, nada...
Segue a viagem, minha amada.
Tens de prazer a alma cansada,
Temos de amor as almas fartas...
Segue a viagem, minha amada,
Que é necessário que tu partas.

Oculta a dor da despedida,
Ostenta o riso no semblante.
Por que soluças comovida?
Oculta a dor da despedida
Não se desvende na partida
Teu coração febricitante.
Oculta a dor da despedida,
Ostenta o riso no semblante.

Com tanto amor a carne cansa,
Com tanto amor a alma não pode.
Se de prazer tens esperança,
Com tanto amor a carne cansa.

Meu coração hoje descansa,
Teu coração que se acomode.
Com tanto amor a carne cansa,
Com tanto amor a alma não pode.

Por que mostrar tanta tristeza
Em teu semblante doentio?
Tua pupila em fogo acesa
Por que mostrar tanta tristeza?
Tu tens a vista ardente presa
Em meu olhar triste e vazio...
Por que mostrar tanta tristeza
Em teu semblante doentio?

Já tanto amamos, no entretanto
Para gozar inda palpitas...
Levas o olhar raso de pranto...
(Já tanto amamos, no entretanto!...)
E em tanto amor, em gozo tanto
Que de carícias inauditas!
Já tanto amamos, no entretanto
Para gozar inda palpitas.

Levas a ebúrnea palidez
Na bela fronte alva de neve.
(Quanta mudança num só mês!)
Levas a ebúrnea palidez
No rijo colo ardente, em vez
Do róseo tom mimoso e breve,
Levas a ebúrnea palidez
Na bela fronte alva de neve.

Teu níveo seio imaculado,
Ora palpita, ora estremece,
A recordar-se do passado.
Teu níveo seio imaculado,
Lírio no hastil desabrochado,
Ao rijo sol da dor fenece.
Teu níveo seio imaculado,
Ora palpita, ora estremece.

Quanta tristeza em tua boca,
A mesma boca que sorria
Ébria de amor, de gozo louca!
Quanta tristeza em tua boca
Que, contraída, agora evoca
Todo um passado de alegria!
Quanta tristeza em tua boca,
A mesma boca que sorria...

Vamos! Sufoca na garganta
Este soluço que te invade.
Este gemer, que não me espanta,

Vamos! Sufoca na garganta
De tanto amor, ventura tanta
Que mais guardar, senão saudade?
Vamos! Sufoca na garganta
Este soluço que te invade.

E, francamente eu te confesso,
Já chega o tempo da fadiga
Também nos cansa o amor em excesso...
(E, francamente eu te confesso)
Dentro do peito eu já começo
A me esquecer da quadra antiga
E, francamente eu te confesso,
Já chega o tempo da fadiga.

S. de Almeida Cunha – Viçosa (Alagoas)

Estudioso de versificação, como revela ainda em carta de 18-02-1914 (Carta 9) ao amigo Joaquim Pinto da Mota Filho (RAMOS, 1994, p. 25), citando, por exemplo, o *Tratado de versificação* (de 1910), de Olavo Bilac e Guimarães Passos, Graciliano, além dos sonetos, exercitava outras formas poéticas, entre elas o trioleto ou triolé (que era moda nas publicações não só de *O Malho*, nesse período): uma forma fixa usualmente de uma só estrofe, de oito versos, bastante repetitiva, em que o 1º, o 4º e o 7º são iguais, como, por sua vez, o 2º e o 8º, restando apenas três versos de conteúdo livre: o 3º, o 5º e o 6º. Assim, o poeta obteve com o processo reiterativo decuplicado um ótimo efeito, como observa Fernando Alves Cristóvão, em *Graciliano Ramos, poeta*:

> Acertada foi a escolha do trioleto, dado que a repetição dos versos intensifica o dramatismo desta confissão obsessiva de amor. Já visível na estrutura de um só trioleto, mais evidente se tornou por se prolongar num grupo de dez, organizados em poema. (2005, p. 75).

O longo poema, formado de dez trioletos, repetitivamente obstinado, não deixa de ser precursor de um Manuel Bandeira afeiçoado aos estribilhos ingênuos das formas medievais ou de um Drummond, quando, numa paródia dos quiasmos bilaquianos do tipo "vinhas fatigada e triste e triste e fatigado eu vinha", revoluciona o trioleto com a obsessão incontornável de "No meio do caminho", que tanta festa causou a uma crítica tosca e divertida com a formulação reiterativa e alternada de "no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho".

A fraternidade de espírito entre a epigonia parnasiana de *Triolets* e a modernidade dos dois grandes poetas brasileiros fica mais evidenciada nas escolhas do poeta a quem Graciliano sempre devotou especial afeição, Manuel Bandeira, que em 1917 estreava em *Cinza das horas* coletando suas produções desde 1906, portanto, muito contemporâneas a ele. Por exemplo, com o poema "Chama e fumo", de 1911, pleno de graciosidade nos seus estribilhos, na disposição admonitória do imperativo e no andamento rítmico:

Amor – chama, e, depois, fumaça...
Medita no que vais fazer:
O fumo vem, a chama passa...

[...]

Tanto ele queima! e, por desgraça,
Queimado o que melhor houver,
O fumo vem, a chama passa...

Paixão puríssima ou devassa,
Triste ou feliz, pena ou prazer,
Amor – chama, e, depois, fumaça...

[...]

A chama queima. O fumo embaça.
Tão triste que é! Mas... tem de ser...
Amor?... – chama, e, depois, fumaça...
O fumo vem, a chama passa...

(BANDEIRA, 1974, p. 12-13)

O alto senso crítico de Graciliano foi justamente rigoroso com sonegar suas primícias literárias. Por outro lado, se elas comprovam em seus resultados um elogio ao autodidatismo, que registros variados revelam ter o autor em parte estendido como receita adequada à educação dos primeiros filhos, percebe-se, entretanto, que sua aposta nessa solução vicária proveio de um contorno à péssima qualidade do ensino que desde criança ele testemunhara na própria pele e nas mãos castigadas pela palmatória. O ex-poeta, adulto, empenhou-se pioneira e revolucionariamente pela escola formal, quando ocupou cargos como Presidente da Junta Escolar de Palmeira dos Índios e, principalmente, como Diretor da Instrução Pública do estado de Alagoas. Após três anos de uma gestão histórica, foi demitido para ser preso a seguir, em março de 1936.

Referências

BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BILAC, O.; PASSOS, G. **Tratado de versificação.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1956.

BORBA, O. O pior poeta vivo do Brasil. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 16 out. 1938. Disponível na Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em 20 dez. 2015, edição n. 3899, telas n. 13 e 14.

CRISTÓVÃO, F. A. Graciliano Ramos, poeta. In: _____. **Cruzeiro do sul, a norte** – Estudos luso-brasileiros. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

O MALHO, Rio de Janeiro, nº 380, 25 dez. 1909. Disponível na Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em 20 dez. 2015, edição nº 380, tela nº 33.

RAMOS, G. **Cartas.** Edição de James Amado. Rio de Janeiro: Record, 1994.

_____. **Infância.** Rio de Janeiro: Record, 1984.

RAMOS, R. **Graciliano**: retrato fragmentado. São Paulo: Siciliano, 1992.

SANT'ANA, M. M. **A face oculta de Graciliano Ramos.** Maceió: Arquivo Público de Alagoas, 1992.

SENNA, H. Revisão do Modernismo. In: _____. **República das letras** – 20 entrevistas com escritores. Rio de Janeiro: Olímpica, 1968.

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

Eliana da Silva Felipe[1]

Introdução

Este artigo resulta de um trabalho de investigação que busca compreender a constituição do conhecimento profissional de professores sobre leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização. Entre as questões que nortearam o estudo destacam-se: 1) Que conhecimentos linguísticos, pedagógicos e socioculturais os professores referenciam/manifestam em suas análises? 2) Que percepções sobre leitura e escrita aproximam os professores entre si, e que estabilidades/avanços manifestam?

O corpus desse estudo foi constituído de seis trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia Parfor, defendidos no ano de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Esses trabalhos, elaborados sob a forma de monografia, versaram sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelos quais se pode apreender o pensar e o fazer profissional de professores nos municípios e escolas onde atuavam durante o processo de formação.

De cunho bibliográfico, a investigação foi realizada observando as seguintes etapas: 1) levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia; 2) análise da documentação, isto é, exame do conteúdo das afirmações e 3) síntese integradora ou reflexão, produzida a partir das informações recolhidas e do referencial teórico adotado, com o objetivo de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

Relação entre a formação inicial/continuada e a constituição do conhecimento profissional de professores

Um dos desafios contemporâneos no que se refere à pesquisa sobre formação de professores perpassa pela compreensão da formação inicial e continuada como um contínuo, não como processos isolados. Os professores referidos neste estudo estavam inseridos em políticas de formação inicial e continuada que ocorriam concomitantemente. Essas políticas são o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para Nóvoa (2014), "a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema", que é assegurar as condições de sucesso das reformas educativas. Dito isso, pode-se afirmar que ela cumpre um papel importante na (re) organização do conhecimento profissional e das práticas educativas dos professores.

Os conhecimentos profissionais dos professores vão se constituindo nesses diferentes espaços de socialização profissional, num processo que não é linear nem unidirecional. Eles comportam a tradição e a novidade, rupturas e estabilidades, como veremos a seguir.

O conhecimento profissional de professores dos anos iniciais de escolarização

Da análise dos traços relevantes e recorrentes nas fontes selecionadas, chegamos a uma síntese integradora que articula ideias amplamente difundidas no país, quer no campo das

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. *E-mail:* efelipe@ufpa.br.

políticas de leitura quer no campo dos programas de formação de professores. São muitas as relações que a leitura e a escrita comportam, mas para efeito deste estudo destacamos: dificuldade, prazer, significado, cidadania.

A leitura como atividade complexa e a dificuldade de aprendizagem das crianças

Entre as percepções que aproximam os professores está aquela que associa a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais a uma dificuldade das crianças, a uma complexidade inerente à própria língua ou a fatores externos, dentre os quais a participação familiar. A ideia de que "o processo de aquisição da leitura por parte do ser humano é bastante complexo e árduo" (Costa, 2014, p. 10) traz para o campo das práticas de alfabetização, tradicionalmente baseadas na decodificação e na memorização, o cerne da questão.

Por sua vez, as soluções para o enfrentamento se inscrevem no plano estritamente escolar, o da inovação metodológica, que perpassa pela substituição da *leitura mecânica*, imposta pelo esforço excessivo de decodificação, pela leitura prazerosa, que valorize os conhecimentos prévios das crianças e a realidade onde vivem.

Segundo Possenti (2006, p. 35), "se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa". E prossegue: "o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas" (Idem, p. 32).

Se a complexidade não é impeditiva à aquisição da leitura e da escrita, é lacunar a percepção de quem são as crianças reais que encontram dificuldades para aprender na escola, de como as dificuldades de ler e escrever são produzidas e das práticas efetivas, em contextos de grandes desigualdades econômicas e culturais, capazes de promover o progresso intelectual das crianças.

Leitura como atividade que deve ser prazerosa

A associação leitura-prazer está amplamente assimilada pelos professores. Em oposição às formas tradicionais de leitura enfatizam a importância do significado para sua aquisição ativa e culturalmente relevante, para o qual concorre o prazer. Assim, afirmam que "[...] o professor deve oferecer novas informações com o propósito de o aluno apropriar-se e utilizar-se da escrita de forma prazerosa e eficiente" (SILVA, 2015, p. 20), e que "[...] na sala de aula deve ser trabalhada a leitura como algo prazeroso e significativo, que faça sentindo na vida do aluno" (LIMA, 2014, p. 19)

Para muitas crianças, o sistema escolar é a principal via de acesso à leitura. Mas a leitura na escola é reduzida a uma atividade sem correspondência com as formas sociais de produção, circulação e aquisição do conhecimento. E por isso, limitá-la ao prazer anula o exame crítico das diversas formas de relação com o conhecimento, em que ler é uma atividade específica dessa relação. Citando Bourdieu (2001, p. 241), pode-se dizer que na escola contemporânea "há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação".

A propósito das necessidades que se colocam à leitura, não é que o prazer seja uma dimensão a ser ignorada nas práticas escolares. Como afirma Britto (2011, p. 89):

> É certo que alguém possa encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com experiência estética. Mas não é certo que haja relação necessária nem vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muita vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros.

Leitura e cotidiano: a busca do sentido e da contextualização

A relação que se estabelece entre leitura e cotidiano, leitura e realidade se baseia na percepção de que o sentido e o significado emergem dessa relação. Assim, é coerente a ideia de que "as atividades de leitura devem manter uma ligação direta com a realidade dos alunos (Costa, 2014, p. 15), e de que "[...] a leitura quando trabalhada de forma contextualizada com o cotidiano do educando torna-se agradável, proveitosa e se afasta daquela leitura mecânica, sem sentido e sem relação com a realidade (LIMA, 2014, p. 19).

Há pelo menos duas perspectivas ausentes nessa formulação. A primeira, de que o sentido é uma forma de relação que pressupõe o texto, não somente o contexto. Portanto, não se constitui à margem da interlocução leitor/texto/autor. A segunda, que diz respeito à própria natureza da escrita como forma de relação com o conhecimento que não se limita ao aqui e ao agora. Saber ler pressupõe, também, compreender a ordem do mundo, que não se reduz ao cotidiano, ainda que dele seja inseparável como plano de realidade mais visível e imediata.

Por sua vez, a referência ao cotidiano acaba por assumir uma função adaptativa porque não se questiona, citando Brandão (2002, p. 211), o que as crianças precisam vivenciar no cotidiano do seu mundo sociocultural, que formas de interação e participação, dentro e fora da escola, criam experiências positivas ao aprendizado escolar.

Leitura e cidadania como valor ético-moral

Em sintonia com a atualidade dos discursos e suas intenções políticas, a leitura adquire um valor ético-moral universal. Nesses termos, "a função social da leitura é dar ao homem oportunidades de conquistar sua liberdade, e ter uma formação crítica o ajuda ter participação efetiva como sujeito consciente e questionador" (LIMA, 2014, p. 22).

Ainda que se afirme tal crença, o fato é que o que promove a condição de sujeito não é a leitura em si, o que, o quanto se lê, mas o direito de se apropriar de conhecimentos e competências que são próprios do trabalho com a linguagem. Dito isso, que papel a escola cumpre no que se refere aquilo que Osakabe (1985, p. 151) denominou de franqueamento da leitura? Está franqueada às crianças a aquisição de uma habilidade ou o acesso à diversidade de conhecimento?

> Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza. (OSAKABE, 1985, p. 149).

É o grau de participação na produção da riqueza material e simbólica que define a cidadania. Assim, "não há nenhum valor moral ou ético associado ao exercício da leitura" (BRITTO, p. 87), pois "o quanto um cidadão é leitor depende acima de tudo de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito e isto depende das relações sociais" (Idem, p. 91).

Perspectivas sobre o ensino da leitura e da escrita: avanços

Ainda hajam conhecimentos e percepções estabilizadas ou cristalizadas sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais de escolarização, há avanços importantes que devem ser destacados como resultado do processo de formação dos professores e das influências que produzem na constituição da profissionalidade docente.

Avança-se ao reconhecer que não se pode atribuir o fracasso escolar à criança e às suas famílias, ainda que a participação familiar seja amplamente valorizada como elemento propulsor do sucesso. Avança-se ao reconhecer os professores têm responsabilidades com o que possibilita ter êxito na escola, nesse sentido, não "[...] descartar a possibilidade de que o fazer pedagógico possa estar dificultando a prática de leitura com competência por parte dos alunos" (Costa, 2014, p. 16). Há dificuldades que são dos professores, não das crianças, como de "criarem e proporem situações significativas de leitura" (Idem, p. 16).

Os professores são receptivos à ideia de que alfabetização e letramento são inseparáveis, e de que a formação de uma criança leitora, na escola, não se faz sem que o professor se constitua como leitor. Por sua vez, assumem a crítica das práticas tradicionais de leitura e escrita na escola associadas à codificação e memorização, reconhecendo a importância da contextualização e do significado para fazer avançar a leitura na escola. A leitura como processo de construção/atribuição de significado evoca a circulação de textos que tenham relação com o cotidiano e com a realidade imediata das crianças. Nessa direção, compreendem que "[...] é necessário capacitar os professores com o intuito de encontrar práticas de qualidade para que os alunos sejam estimulados a ler e escrever" (ANJOS, 2014, p. 11).

As perspectivas sobre leitura e escrita de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem se constituir em pontos de partida para a formação continuada na escola e em outros espaços de formação, tendo em vista a constituição de processos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, indissociável da percepção que os professores têm sobre o seu trabalho.

Conclusão

Observa-se nos trabalhos analisados a presença de uma visão redentora da leitura, sem referência à desigualdade estrutural que configura os coletivos populares que ocupam as escolas de que tratam os professores.

O subjetivismo liberal que ancora a ideia de leitura prazer, amplamente assimilada pelos professores, secundariza a relação entre leitura e conhecimento, portanto, o progresso intelectual que numa perspectiva radical de transformação social e cultural o acesso ao mundo da escrita pode e deve promover.

Há, por sua vez, avanços significativos na percepção da leitura e da escrita como atividades que não podem prescindir de sentido e significado, valor social, o que requer professores cada vez mais preparados para mediar o acesso das crianças ao mundo da leitura e da escrita sob perspectivas que não se limitem à decodificação de símbolos linguísticos.

A universidade, como espaço de formação inicial dos professores, ou não problematiza o ensino da língua de modo a situar sua complexidade social, cultural e linguística; ou se problematiza, tem pouco poder de mobilização intelectual para desestabilizar mitos que cercam a leitura. São os modos de vida, as necessidades pessoais e coletivas, as condições em que se produzem essas necessidades, a relação com o conhecimento resultante da sua condição humana historicamente produzida que definirão que leitores as crianças serão. É lacunar ainda uma base teórica mais sólida que permita confrontar os vários mitos que se colocam em torno da ideia de leitura.

Referências

ANJOS, Ivonete Brito dos. **O ato de ler e escrever**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita no 3° ano do ensino fundamental/9 em uma escola no município de Ananindeua. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPA, Belém.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: Uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Cortez, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br.pdf/material_apoio/LuizBritto.pdf>. Acesso em: 11 mar. de 2011.

COSTA, Rosenildo Cabral da. A **leitura**: metodologias que favorecem a aquisição da leitura com competência. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPA, Belém.

LIMA, Dinair Ribeiro**. O processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas séries iniciais na Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio Dom Calábria, no município de Marituba/Pá**. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPA, Pará.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Dulcirene Pereira da. **Dificuldade de leitura e escrita no ensino fundamental**. TCC – ICED/FAED/UFPA, Belém.

EXTRA! EXTRA! CRIANÇAS APRENDEM PARA QUÊ E PARA QUEM LER E ESCREVER! O JORNAL COMO ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Gildene Lima de Souza Fernandes[1]
Danielle Medeiros de Souza[2]

Pedir para ler. Nem como convencimento, nem como obrigação, nem como súplica. Mesmo que seja certo que o ensino é de algum modo convencer, de algum modo obrigação e de algum modo súplica. Mas não neste caso. Pedir para ler, antepondo o dar a ler. Seria possível dizer assim: como é verdade que sentimos paixão pela leitura, por certa leitura, nós a oferecemos, nós a damos simplesmente. Não haveria outro condimento. Não há.
Carlos Skliar

Tomamos as palavras do escritor para evidenciar uma constante tensão entre os educadores: como suscitar nos alunos o desejo de ler, como "ensinar" a ler e escrever - ações tão necessárias em nossa sociedade, que mais parecem condição para se tornar humano.

Quando pensa em leitura e escrita, nossa sociedade letrada se remete à escola, como responsável por favorecer a aquisição destas habilidades. Porém, é necessário refletir se as instituições de ensino estão contribuindo para a formação de leitores e escritores. Aprender a ler e a escrever se constitui uma importante conquista para a sobrevivência política, econômica e social do indivíduo e se dá por meio de dois processos indissociáveis: a alfabetização - aquisição do sistema convencional de escrita; e o letramento - desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema por meio de práticas sociais (SOARES, 2004).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), vivencia-se na escola práticas muito mais voltadas para uma leitura de extração de informações que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica e uma produção guiada pelas formas e conteúdos, mais do que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

É sobre o desejo de educadores de buscar estratégias para o ensino da leitura e da escrita que tratamos neste texto. Assim, objetivamos fomentar a reflexão sobre os sentidos que o ler e escrever assumem na escola e, para tanto, realizamos um relato reflexivo de uma experiência vivenciada com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, à luz de revisão bibliográfica. Em tal vivência, privilegiamos o suporte Jornal Impresso, que assume o importante papel de subsidiar, ampliar e divulgar as aprendizagens das crianças, no contexto do tema de pesquisa "Guerras e Revoluções", temática que norteou as práticas de leitura e escrita.

Os soldados e o lugar da guerra (ou conhecendo sobre a escola e as crianças)

Os sujeitos desta experiência constituem um grupo de 23 crianças entre 8 e 9 anos, entre as quais uma é público alvo da educação especial. São mediados por duas professoras e uma bolsista do curso de Pedagogia. A escola *locus* atende a crianças da Educação Infantil e do

[1] Núcleo de Educação da Infância – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. *E-mail*: gilsouzafernandes@gmail.com.
[2] Núcleo de Educação da Infância – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. *E-mail*: dani.ufrn@gmail.com.

Ensino Fundamental e adota a metodologia do Tema de Pesquisa, conforme proposta pedagógica da instituição.

O percurso que fizemos para a mediação da leitura e escrita na escola está fundamentado em princípios da Metodologia do Tema de Pesquisa, na qual o currículo é respaldado numa proposta pedagógica, mas tem um caráter flexível, tendo em vista que a escolha dos temas de estudo é realizada pelas crianças, sob a mediação dos adultos do grupo. Com essa base, articulamos as áreas do conhecimento, o contexto sociocultural das crianças e os processos de desenvolvimento das crianças (RÊGO, 1999).

E assim, travou-se a batalha... (ou como a leitura, a escrita e o jornal estiveram presentes em sala de aula)

Desde a escolha do tema de pesquisa, feita de forma democrática com defesa dos temas de interesse e votação, as práticas de leitura e escrita se entrelaçaram em função de atender às curiosidades das crianças, levantadas inicialmente sob a mediação das professoras.

Para trazer a temática das Guerras e Revoluções para a sala de aula, foi proporcionada a apreciação de jornais recentes e também antigos, publicados no contexto da 2ª Guerra Mundial. O grupo passou a coletar materiais que abordavam o tema, de modo que foi organizado um baú com acervo para consulta. A visita à biblioteca da escola também oportunizou o acesso a fontes de pesquisa.

Assim, o jornal foi "convocado" para a sala de aula, como o suporte que faria o importante papel de subsidiar as descobertas sobre o tema. Para Schneuwly e Dolz, "o gênero nasce naturalmente da situação [...] aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 67).

Em função do interesse emergente pelo jornal e alguns de seus gêneros, foi realizado um estudo sistemático acerca do suporte Jornal Impresso. Nesse estudo, além da apreciação já citada, foi possível estabelecer a comparação entre diferentes suportes (jornal impresso, virtual e televisionado) e identificar os gêneros que podem ser encontrados neste tipo de mídia. Os gêneros entrevista, notícia, propaganda, anúncio e charges foram os que mais chamaram a atenção das crianças e mais contribuíram para o estudo do tema. Diferenciá-los, destacando características, estruturas compositivas e funções, permitiu às crianças dar conta da diversidade de formas que a escrita assume para comunicar os acontecimentos e atender às necessidades humanas.

Para ampliar o estudo sobre o jornal, as crianças visitaram a sede de um jornal da cidade, onde conheceram o processo de elaboração deste suporte, bem como os profissionais que estão envolvidos em tal construção.

Os alunos perceberam que, para produzir uma notícia e escrever sobre qualquer temática, as pessoas se utilizam de várias estratégias e instrumentos de registro. Entre tais estratégias, destacamos a entrevista, que se configurou em importante meio para coletar dados sobre o tema.

Foram convidados para uma entrevista em nossa escola, um piloto de avião - que respondeu às curiosidades das crianças sobre a tecnologia das guerras - e um militar francês - que trabalhou em ações humanitárias durante a Guerra do Vietnã. Estar com pessoas que apresentam familiaridade com o Tema de Pesquisa, provocou verdadeiro fascínio nas crianças e ampliou a compreensão das mesmas. Neste momento, elas fizeram uso significativo da escrita para registrar as dúvidas e anotar as respostas dos convidados. Também produziram textos orais, dentro de um contexto de interlocução com os entrevistados.

Os gêneros cujo conteúdo é o humor crítico também despertaram a atenção das crianças: elas perceberam que no jornal são encontramos textos nos quais é possível falar, questionar ou

denunciar fatos, usando a linguagem das charges e tirinhas – o novo alvo de interesse dos pequenos e curiosos leitores.

Para favorecer maior apropriação sobre o gênero Charges e o apreço do mesmo pelas crianças, as professoras propuseram a leitura do livro Humor Diário, que é uma coletânea de produções de Ivan Cabral, um chargista da nossa cidade. Diariamente, cada uma delas levava o livro para casa e, na roda de conversa do dia seguinte, comentavam livremente sobre o que leram. A leitura das charges assumiu a função de divertir e/ou de denunciar algo errado na cidade ou no país. As crianças puderam compreender as características deste tipo de texto e logo algumas passaram a se lançar na proposta de construir suas próprias charges ou tirinhas. Um dos alunos que se identificou muito com este tipo de texto, se dispôs a fazer uma oficina de tirinhas, onde compartilhou com os colegas como ele fazia as suas próprias produções.

Com o tempo, as crianças passaram a fazer uso do conhecimento que estavam construindo sobre os gêneros do discurso jornalístico, na medida em que tomavam as próprias iniciativas de uso da linguagem. Elas mesmas elaboraram e aplicaram uma entrevista com a diretora da escola, com o intuito de compreender e questionar sobre a demora na conclusão da obra de ampliação das instalações físicas, a qual assegurará a permanência delas na escola, que passará a ofertar o 4º e 5º ano. A figura abaixo é uma charge elaborada por um dos alunos, na qual ele faz uma crítica ao prolongado período da obra.



Figura 1: Charge “Esse prédio não termina!”, de Maurínio Neto. Arquivo das professoras, 2015.

A escrita também foi uma atividade necessária para o registro de vivências das crianças em uma visita ao Museu da 2ª Guerra Mundial, no 16º Batalhão do Exército, em Natal. Tal atividade teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre o tema, proporcionando às crianças o contato com objetos e registros fotográficos que retratam a atividade militar durante as guerras. Além das anotações de campo, as crianças foram estimuladas a construir os seus relatos, contendo a descrição dos locais e atividades das quais participarem, bem como as suas impressões e aprendizagens. Tais textos também foram compartilhados em sala de aula: ao divulgar oralmente tudo o que haviam percebido, as crianças ampliavam suas aprendizagens por meio do acesso ao olhar do outro sobre a visita de estudo.

Vislumbrando o fim das guerras... (ou o jornal feito pelas crianças divulga as conquistas)

Em virtude das curiosidades levantadas pelas crianças estarem sendo plenamente contempladas, chegava a hora de caminhar para a sistematização do que foi aprendido e para o encerramento do Tema de Pesquisa.

Cada criança virou autora de uma ideia para acabar com as guerras, tendo em vista que, ao conhecerem agora as danosas consequências de tais eventos para a humanidade, estavam convencidas da necessidade dos homens resolverem seus conflitos sem o uso de violência. As ideias, que mesclavam realidade e fantasia, foram representadas por seus autores em um cartaz, de modo a facilitar a socialização. Todos os cartazes deram origem a um grande painel intitulado "23 ideias para acabar com as guerras", o qual compôs a Mostra Cultural da escola, juntamente com maquetes, *slides* e todo o material produzido ao longo do estudo.

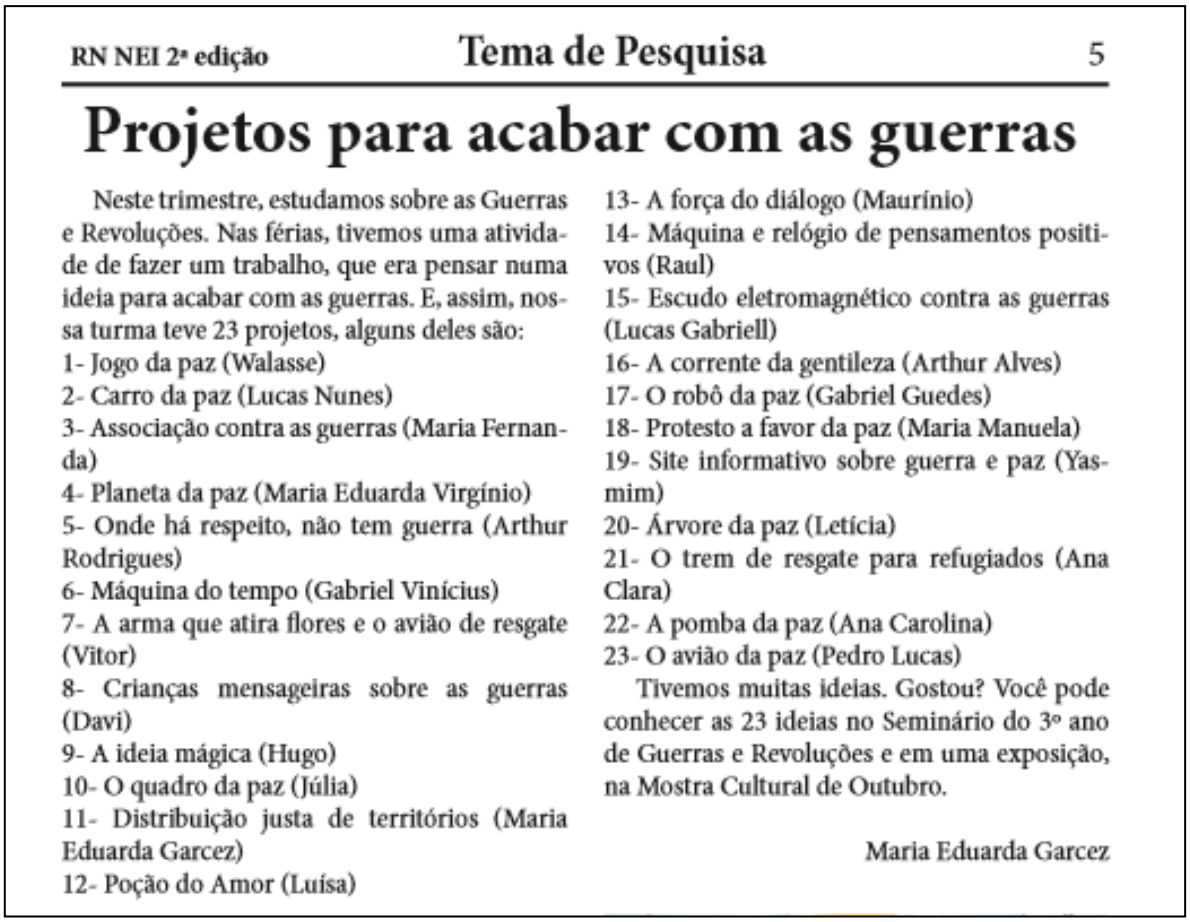
Surge, em conversas das professoras e a turma, o desejo de vivenciar a segunda produção de um jornal (os alunos já haviam vivenciado a experiência de lançar um jornal mural, intitulado por elas mesmas de RN NEI). Agora, após todas as vivências com os gêneros jornalísticos, as crianças tinham maior clareza do papel social desse suporte, dos gêneros que o compõem e de seu processo de produção. Esta foi a estratégia pensada para divulgar todo o estudo sobre o tema e as demais vivências escolares com todas as turmas da escola e também com seus familiares.

As professoras passaram a mediar a organização de uma coletânea de registros produzidos pelos alunos (charges, entrevistas, depoimentos, narrativas), de modo que foi assegurado pelo menos uma produção de cada criança da turma no corpo do jornal.

Para o lançamento, os próprios "redatores" visitaram todas as turmas do NEI, munidos de um convite elaborado por eles mesmos, para divulgar a 2ª edição do RN NEI. Toda a comunidade escolar pode apreciar o jornal disposto em um mural e receberam a mídia impressa. Os familiares das crianças tiveram acesso ao produto final durante a reunião de pais, no encerramento do 2º trimestre.

Vislumbramos nesta experiência, diversos aspectos positivos em relação à abordagem dada ao jornal em sala de aula. Uma das aprendizagens alcançadas pelas crianças que ocuparam este lugar de produtoras de mídias, foi compreender que as informações que circulam, seja de forma impressa ou virtual, sempre revelam o ponto de vista de quem as produziu. Isso foi vivenciado pelo próprio grupo, que contou a sua versão dos estudos e fatos divulgados no jornal. Tal experiência contribui para que as crianças possam empregar criticidade nas leituras que fazem daquilo que é veiculado pelos diferentes meios.

Sobre a expressividade das crianças na produção de mídias, entendemos que "[...] de um modo geral, as crianças apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pelas mídias reelaborando-os e utilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal" (FERRAZ e FUZARI, 1999, p. 44). Diante da liberdade autoral permitida pelas professoras, as crianças conseguiram significar e expressar o seu pensamento, na diversidade dos textos que elaboraram e que integraram o jornal da turma. A figura abaixo é um exemplo.



RN NEI 2ª edição — Tema de Pesquisa — 5

Projetos para acabar com as guerras

Neste trimestre, estudamos sobre as Guerras e Revoluções. Nas férias, tivemos uma atividade de fazer um trabalho, que era pensar numa ideia para acabar com as guerras. E, assim, nossa turma teve 23 projetos, alguns deles são:

1- Jogo da paz (Walasse)
2- Carro da paz (Lucas Nunes)
3- Associação contra as guerras (Maria Fernanda)
4- Planeta da paz (Maria Eduarda Virgínio)
5- Onde há respeito, não tem guerra (Arthur Rodrigues)
6- Máquina do tempo (Gabriel Vinícius)
7- A arma que atira flores e o avião de resgate (Vitor)
8- Crianças mensageiras sobre as guerras (Davi)
9- A ideia mágica (Hugo)
10- O quadro da paz (Júlia)
11- Distribuição justa de territórios (Maria Eduarda Garcez)
12- Poção do Amor (Luísa)
13- A força do diálogo (Maurínio)
14- Máquina e relógio de pensamentos positivos (Raul)
15- Escudo eletromagnético contra as guerras (Lucas Gabriell)
16- A corrente da gentileza (Arthur Alves)
17- O robô da paz (Gabriel Guedes)
18- Protesto a favor da paz (Maria Manuela)
19- Site informativo sobre guerra e paz (Yasmim)
20- Árvore da paz (Letícia)
21- O trem de resgate para refugiados (Ana Clara)
22- A pomba da paz (Ana Carolina)
23- O avião da paz (Pedro Lucas)

Tivemos muitas ideias. Gostou? Você pode conhecer as 23 ideias no Seminário do 3º ano de Guerras e Revoluções e em uma exposição, na Mostra Cultural de Outubro.

Maria Eduarda Garcez

Figura 2: Trecho do jornal RN NEI. Arquivo das professoras, 2015.

Encontramos na fala de Freire a justificativa pela qual atribuímos às crianças este papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem e, mais especificamente, nas aprendizagens que envolvem a leitura e a escrita:

> Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. (FREIRE, 1983, p. 15).

Entendemos que as práticas proporcionadas tiveram a pretensão de favorecer que as crianças atuassem como protagonistas no que chamamos de ato de conhecer. O jornal teve o importante papel de subsidiar esse ato e de permitir que as crianças se percebessem como sujeitos históricos, que escrevem e assim comunicam o que pensam e fazem.

Foi importante perceber que, mesmo ao término das atividades relacionadas ao tema "Guerras e revoluções", as crianças continuaram trazendo para a roda de conversa da sala, informações da atualidade envolvendo a questão dos refugiados da guerra, numa consciência de que esta é uma questão da atualidade e que muito ainda precisa mudar nas atitudes humanas para efetivamente haver paz nas relações entre os homens. Essa condição de leitor crítico do que acontece no seu entorno e no mundo e de pertencimento e responsabilidade social, é sem dúvida uma conquista maravilhosa para a formação destas crianças.

Vislumbramos com esta experiência a efetivação de uma prática significativa na escola que considerou o caráter interdisciplinar do conhecimento. Constatamos ainda que, envolvidas

em situações contextualizadas de leitura e escrita, as crianças avançaram em relação a estas ações, a partir do jornal e dos gêneros jornalísticos. Para elas, esteve claro por que e para quê ler, assim como por que e para quem escrever.

Referências

FERRAZ, H.; FUZARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RÊGO, M. C. F. D. **Currículo em Movimento**. Coleção Faça e Conte, Natal, v. 2, n. 2, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

LEITURA DE IMAGENS E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Helena Maria Ferreira[1]

Introdução

Com a disseminação dos suportes digitais, constatamos que novas demandas de leitura são impostas, pois novos gêneros textuais passam a circular no meio social. Essas questões ampliam as exigências para o ensino de língua portuguesa, que deve contemplar o trabalho com textos multissemióticos. Nesse contexto, os textos se alteram em seus formatos e em suas formas de apresentação, exigindo do leitor, novas habilidades leitoras que possibilitem a compreensão do texto e de suas multiplicidades de recursos. Essas novas configurações convocam novos letramentos, uma vez que contemplam usos sociais da linguagem que configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou multimodalidade. No entanto, podemos assegurar que a leitura de textos imagéticos ainda carece de uma abordagem pedagógica que considere o valor dos elementos constitutivos das imagens. (KRESS, 2010; ROJO, 2009, 2012; TAKAKI, 2012, XAVIER, 2005). A conjugação de recursos multissemióticos demanda uma proposta de leitura que pode favorecer a percepção dos papéis assumidos pelos elementos constitutivos do texto. Nesse sentido, os princípios da Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006) e seus seguidores podem favorecer a elaboração de uma proposta de leitura de textos imagéticos, de modo a contemplar as dimensões linguísticas, discursivas e composicionais.

E é nessa direção que empreendemos nossa discussão: apresentar, de forma resumida, os fundamentos de uma abordagem pedagógica dos multiletramentos e a aplicabilidade da GDV como ferramenta analítica para a leitura sistemática de textos visuais. Além da explanação teórica, o trabalho apresenta uma análise de uma campanha educativa – voltada para a educação no trânsito, com vistas a ilustrar como a GDV pode subsidiar as práticas de leitura de textos imagéticos.

Os multiletramentos e a Gramática do Design Visual

Com a socialização das pesquisas linguísticas de cunho interacionista, constatamos avanços substanciais nas propostas de ensino de língua portuguesa, uma vez que, a partir das discussões teóricas e metodológicas advindas dessa linha de estudo, foi possível a implementação de pedagogias linguísticas pautadas na diversidade de gêneros textuais/discursivos, na adoção de práticas de ensino que enfocam os usos públicos da linguagem em uma abordagem contextualizada. Entre esses avanços, podemos considerar que a perspectiva dos multiletramentos tem permitido uma reconfiguração didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Discorrendo sobre essa questão, Kress e van Leuween (2006) apontam a necessidade de práticas pedagógicas que incitem o aperfeiçoamento das habilidades de questionar, interpretar e criticar os recursos multissemióticos. Para os autores, a multimodalidade contempla um texto na inter-relação entre seus diferentes elementos constituintes. Assim, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero e deve partir dos seguintes pressupostos: a) as imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) as imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente

[1] Doutora em Linguística pela PUC/SP, professora adjunta na Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* helenaferreira@dch.ufla.br.

construídas. Para Santos e Souza (2008, p. 4), "as imagens nunca devem ser encaradas de maneira inocente e devem ser sempre analisadas considerando-se sua dimensão sócio-ideológica".

Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma perspectiva de análise sistemática dos elementos visuais dos textos multimodais, denominada por Gramática do Design Visual, que descreve a forma pela qual indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido. Essa abordagem ajuda a desmistificar uma percepção generalizada de imagens e composições visuais como meios de entretenimento desprovidos de significados ideológicos. Os autores elencam três metafunções: representacionais, interacionais e composicionais, que atuam, simultaneamente, nos textos imagéticos, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas relacionadas à realidade representada, à visão de mundo apresentada, ao tipo de proximidade estabelecido entre os participantes da imagem e o leitor, às formas de construção dos participantes, às cores e texturas da imagem, aos gestos, às vestimentas, às expressões faciais constituintes da organização da imagem etc.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção representacional relaciona-se às potencialidades do sistema semiótico em representar objetos, ou participantes, e sua relação com o mundo. Nessa direção, é possível reconhecer dois tipos de participantes envolvidos na composição semiótica: 1) participante interativo: pessoas reais – que produzem ou que consomem as mensagens –, 2) participantes representados: pessoas e objetos representados na imagem.

A metafunção interacional (ou interpessoal) relaciona-se às interações estabelecidas entre os participantes interativos (produtor da imagem e seu observador) e participantes representados. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), essas representações podem ser efetivadas por meio dos seguintes mecanismos: olhar (interação com o leitor), enquadramento (relação imaginária de maior ou menor distanciamento), perspectiva (ângulo ou ponto de vista em que os participantes são representados) e modalidade (realidade que determina credibilidade das mensagens)

No que tange à metafunção composicional, Kress e Van Leeuven (2006) consideram que, na linguagem visual é constituída pela posição dos elementos que compõem a imagem: valor da informação (posição ocupada pelos elementos dentro da imagem); saliência (destaques e acentuações: efeitos de cores, tamanho e contrastes, localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco); enquadramento (conecta ou desconecta os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não à informação central).

Os padrões representacionais, interativos e composicionais apesentados são constitutivos das composições visuais e oferecem possibilidades para o encaminhamento do processo de leitura, e, consequentemente, para o aperfeiçoamento das habilidades de leituras das imagens que constituem dos diversos gêneros que circulam na sociedade informação, em que as interações realizadas em ambientes digitais têm se ampliado de forma exponencial.

Análise da campanha educativa

Para ilustrar a pesquisa, foi construída uma proposta de exploração de uma campanha educativa governamental. Essa proposta utilizou como arcabouço teórico-metodológico a Gramática do Design Visual, tal como concebida por Kress e van Leeuwen (2006). A análise foi realizada levando-se em conta as metafunções constitutivas dos textos não verbais. Como categorias de análise foram eleitos apenas os elementos presentes na campanha analisada, segundo os significados: representacionais, interacionais e composicionais, em suas subdivisões.



Figura 1: Campanha Trânsito. Fonte: <http://www.detran.pi.gov.br/2013/04/16/campanha-alerta-sobre-uso-correto-da-motocicleta/>.

O encaminhamento de uma proposta de leitura de imagens deve considerar a articulação entre recursos verbais e recursos não verbais. Nessa direção, palavras, cores, objetos representados, disposição gráfica, intencionalidades devem ser observadas. Tomando como referência a teoria de Kress e van Leeuwen (2006), iremos discorrer acerca de cada metafunção:

a. metafunção representacional: contempla a questão dos participantes interativos (PI) e participantes representados (PR). Constatamos que os PI se apresentam representados de duas formas: produtor da mensagem (Governo Federal – Ministério das Cidades e Denatran) e consumidores da mensagem - receptores (público em geral), que apresentam diferentes graus de envolvimento: motociclistas (maior grau de envolvimento => público direto) e pessoas em geral (menor grau de envolvimento => público indireto). Os participantes representados (PR), por sua vez, são personagens ou sujeitos, ou seja, as pessoas, lugares e coisas dos quais se fala, no caso em questão, temos o motociclista acidentado (representado por uma perna humana), dispositivo de fixador externo (objeto de metal) e a moto danificada. Esses participantes emprestam contribuições substanciais para a construção da cena de um acidente e favorecem a construção dos sentidos propostos pela campanha. Assim, a interação entre os elementos se efetiva por meio da articulação entre uma proposta do governo (conscientização), que mobiliza participantes (motociclista da imagem e a motocicleta), com vistas a atuar sob os consumidores alvos da campanha

(leitores). Os participantes (moto e perna) estão articulados com o texto verbal: "tempo de conserto: 3 dias" e "tempo de recuperação: 3 anos".

b. metafunção interacional: contempla a distância entre os participantes (interativos e representados). No contexto analisado, não temos a representação direta de um participante (apenas parte da perna), assim, o enquadramento apresenta um participante estranho (não próximo ao leitor), mas que mobiliza a atenção do público por apelar para o lado sensorial. Aqui, as imagens da perna e da moto (em posição frontal) denotam envolvimento e revelam uma incitação à ação. Temos, assim, uma imagem objetiva que mostra o participante representado da forma como ele é, realisticamente. Essa visão realística pode ser comprovada por meio da representação de objetos reais, de uso de cores, dos ferimentos no motociclista e nos danos na motocicleta, o que imprime credibilidade à mensagem e provoca um apelo emocional. Essa interação é mediada pela linguagem verbal. O fragmento é apelativo: "A imprudência cobra um preço alto. Dê valor à vida.", pois evidencia o efeito da imprudência e incita uma mudança de comportamento a partir do uso do imperativo. Além disso, o fragmento subsequente "Moto. É preciso saber usar. É preciso respeitar." Apresenta uma linguagem objetiva, constituída pela frase nominal (Moto.) e por estruturas paralelísticas (é preciso") e por verbos de ação.
c. metafunção composicional: contempla aspectos relacionados ao layout do texto. Na organização, podemos destacar o fundo branco, que realça os elementos representados. No que diz respeito ao valor da informação, a imagem em pauta se circunscreve no critério da polarização, pois as posições marginais são evidenciadas na constituição da campanha. Os elementos são distribuídos em dois lados. A relação dado/novo incide sobre a importância dos elementos: do lado esquerdo, a moto está em destaque (que se apresenta como elemento de menor importância); do lado direito, encontra-se uma "perna imobilizada" do motociclista, (que se apresenta como elemento indispensável para a mobilização prevista pela campanha). No que diz respeito à noção de ideal/real, destacamos, na parte superior, a presença do texto referente ao tempo de conserto da moto (do lado esquerdo) e, na inferior, a presença do texto referente ao tempo de recuperação do motociclista. Essas posições revelam que a realidade de recuperação é mais complicada, já que a posição inferior indicia uma informação mais concreta, objetiva, ligada ao mundo real. Já na saliência, observamos que os efeitos do tamanho, cores e localização no primeiro plano demonstram o sentido global da campanha. O enquadramento explicita a conexão entre elementos da imagem, indicando uma associação semântica entre as partes (moto, perna, imobilizador, etc) que constituem a composição visual. Destacamos, ainda, a divisão, por cores (branca, preta e amarela) e por linhas demarcatórias, evidenciando uma conexão entre os elementos de modo colaborativo para a constituição dos sentidos.

Como pudemos observar, os elementos constitutivos da campanha são definidores no processo de produção de sentidos e devem ser levados em consideração no encaminhamento de uma proposta de leitura em sala de aula, com vistas à formação de leitores proficientes e críticos.

Considerações finais

Ao longo do nosso texto, intentamos provocar uma reflexão sobre o fenômeno da multissemiose constitutiva dos textos imagéticos, e, de modo mais específico, discutir sobre a formação do leitor para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias para o enfrentamento de várias situações de leitura, nas quais estão implicados os multiletramentos. Buscamos, ainda, apresentar os princípios basilares da teoria proposta por Kress e Van Leeuwen, intitulada de

Gramática do Design Visual, que incorpora a discussão sobre as metafunções presentes nos textos imagéticos. Por fim, apresentamos os resultados de uma análise de uma campanha educativa, constituída predominantemente por uma imagem visual, em que se buscou explorar os elementos constitutivos, seus posicionamentos e suas funções para o processo de produção dos sentidos. Por meio da análise empreendida, foi possível constatar que uma proposta de leitura em sala de aula poderá contemplar aspectos presentes nas metafunções expostas, observando-se os conhecimentos prévios dos alunos e as suas capacidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de novas incursões sobre as imagens para um dimensionamento das questões culturais, estéticas, científicos, técnicas, artísticas integrantes dos textos multissemióticos, de modo a minimizar leituras realizadas de modo intuitivo ou ingênuo.

Referências

KRESS, G. ***Multimodality****: a social semiotic approach to communication*. London & New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. ***Reading images****: the grammar of visual design*. 5. ed. London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. ***Multimodal discourse****: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

PIMENTA, S. M. de O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, II, set. 2008, Recife. **Anais**. Recife: NEHTE-UFPE, 2008, p. 1-16.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na Sociedade Digital**: navegar é e não é preciso. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

VAN LEEUWEN, T. ***Introducing Social Semiotics***. New York: Routledge, 2006.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O TRATAMENTO DADO À LEITURA EM AVALIAÇÕES ESCRITAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Helena Maria Ferreira[1]

As discussões sobre a leitura em avaliações escritas de Língua Portuguesa originaram-se de situações de orientações empreendidas durante a execução de um projeto de pesquisa intitulado "Avaliação em Língua Portuguesa: sinalizações para a formação docente", cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, que culminou no desenvolvimento de 3 (três) projetos de iniciação científica e 3 (três) trabalhos de conclusão de Curso, contemplando escolas e níveis de escolarização variados. O referido projeto se fundamentou na perspectiva da Linguística Aplicada e se propôs a fazer uma discussão em um propósito de uma construção teórica e de uma intervenção pedagógica, seja na dimensão de uma construção teórica acerca dos processos avaliativos, seja na dimensão das práticas e das metodologias de avaliação das práticas linguístico-discursivas efetivadas por escolas públicas. Contudo, a proposta ora apresentada não se prende à discussão dos resultados das pesquisas realizadas, mas se direciona para uma reflexão acerca do tratamento concedido à prática da leitura em situações de avaliação.

Para iniciarmos nosso diálogo, destacamos que a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da linguagem, ou seja, os leitores atuam como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. No entanto, os resultados apresentados pelas pesquisas realizadas evidenciaram que a leitura não é concebida como um processo de interlocução, uma vez que as atividades avaliativas, notadamente, ainda se distanciam de uma concepção interacionista de linguagem, pois as propostas de avaliação se efetivam com foco, predominantemente, centrado nos procedimentos de leitura, excluindo ênfases que desencadeiam uma maior reflexão, como a análise, a síntese, o reconhecimento da argumentação, a comparação de textos, o estudo dos elementos de textualização, a identificação de marcas linguísticas que identificam falas de interlocutores.

Nesse contexto, a questão que motivou este trabalho é: Qual é o tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista? Para tal, apresentamos uma discussão teórica, que aborda as especificidades da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa e, mais detalhadamente, as questões ligadas à avaliação da leitura, com destaque para a apresentação dos descritores de habilidades e competências propostas pela Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Ensino Médio, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que, de certo modo, fornece diretrizes para o ensino da leitura em sala de aula.

Se tomarmos como referência os resultados das pesquisas que orientamos nos projetos de iniciação científica ou nos TCC, podemos problematizar assim a nossa discussão: se as avaliações analisadas abordaram os textos como meros objetos de leitura, com vistas à verificação das aprendizagens dos alunos, sem uma consideração do suporte original, do contexto de produção e de circulação dos textos, das diversas habilidades de leitura que os diversos gêneros textuais/discursivos emanam, qual é a demanda imposta à formação de professores? Essas são questões que procuraremos discutir ao longo dessa nossa reflexão.

[1] Doutora em Linguística pela PUC/SP, professora adjunta na Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* helenaferreira@dch.ufla.br.

As especificidades da avaliação em Língua Portuguesa

Segundo Cardoso (2013), as provas escritas são reveladoras de uma postura pedagógica. Nesse contexto, a autora considera que avaliação escolar em Língua Portuguesa precisa articular várias questões, de modo simultâneo, quais sejam:

a. a natureza do objeto de avaliação (língua portuguesa), que se apresenta interrelacionada em práticas linguísticas e discursivas (oralidade, leitura, produção escrita, conhecimentos linguísticos);
b. a natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos;
c. a própria representação social da disciplina;
d. avaliação deve contemplar aprendizagens de conteúdos, mas também habilidades e competências;
e. multiplicidade de sentidos;
f. diversidade de conhecimentos prévios etc.

Nesse contexto, segundo a referida autora, não podemos considerar a dissociação dos momentos avaliativos (avaliação formativa[2] e avaliação somativa[3]), ou seja, a dimensão dialógica presente na avaliação formativa, em que é dada a oportunidade para o aluno expor seus posicionamentos, levantar suas hipóteses, defender seus pontos de vista deve se fazer presente na avaliação somativa, em que o aluno é "controlado" e certificado. Em Língua Portuguesa, as especificidades dos usos da linguagem demandam uma avaliação em uma perspectiva diferenciada. Cardoso (2005) pontua que, na aula de língua materna, que pode ser considerada como contexto especializado de leitura, esperam-se frequentes situações de interpretação textual, visto que o texto constitui o material de trabalho por excelência. Nesse sentido, o texto e a sua leitura se colocam como a base fundamente da disciplina. Assim, faz-se necessário considerar a multidimensionalidade do fenômeno linguístico e da multiplicidade de objetos de estudo.

Nessa perspectiva, retomamos à nossa questão inicial: Qual é o tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista? Para tentarmos responder essa questão, apoiamo-nos em Silva; Menegassi (2010). Segundo os autores, a abordagem interacionista fundamenta-se na concepção de avaliação como uma prática reflexiva, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte do professor. Nesse sentido, "a dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como a avaliação equivocada desta leitura." (p. 269). A avaliação, nessa perspectiva, se desloca de uma função punitiva para uma função formativa, em que os instrumentos de avaliação são diversificados, aplicados de modo processual ao longo do processo de aprendizagem, permitindo ao aluno o controle de sua aprendizagem, consequentemente, a consciência dos seus modos de ler, de aprender. Nessa acepção, a linguagem é considerada um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

[2] Avaliação formativa: refere-se a uma "concepção de avaliação, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas." (ZABALA, 1999, p. 200).
[3] Avaliação somativa: realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p. 18).

Desse modo, avaliar em uma perspectiva interacionista pressupõe o encaminhamento de uma proposta metodológica em que a interação entre autor/texto/leitor possa ser estabelecida. Assim, além da diversidade de gêneros textuais (o que não foi evidenciado em várias das pesquisas realizadas pelos orientandos), é essencial considerar o prazer pelo ato de ler, o interesse pela leitura, a mobilização de estratégias de leitura, a diversificação de habilidades a serem exploradas, as dificuldades que precisam ser superadas, a dimensão social dos textos.

Nessa direção, o ato de avaliar se reveste de complexidade e ultrapassa a dimensão de um teste escrito, pois não basta elaborar/resolver questões de leitura. Segundo Silva e Menegassi (2010), a existência de critérios de referência para a avaliação é, notadamente, decisivo para o adequado encaminhamento do ensino da leitura, uma vez esses critérios "particularizam o foco da atividade avaliadora, pois não se avalia tudo, mas algo em especial, algo que esteja precisando da atenção do professor" (p. 121), que esteja relacionado aos conteúdos (curriculares, ciclos de formação), de competências e habilidades (saberes necessários à atividade leitora) e de tarefas (articulação com a vida diária). Assim, uma proposta de leitura em uma perspectiva interacionista toma como ponto de partida o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar às informações advindas do contexto social do aluno para possibilitar a identificação delas com as informações presentes do texto para articular os diferentes sentidos possíveis.

Caracterizada a avaliação da leitura, apresentaremos e Matriz de Referência de Língua Portuguesa – INEP:

Matriz de Referência de Língua Portuguesa* Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Figura 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>.

Embora a Matriz de Referência não faça menção aos diferentes contextos de leitura, é possível constatar elementos que direcionam o ensino da leitura para uma perspectiva interacionista. A primeira delas se refere à abordagem que contempla o trabalho com os gêneros textuais, considerando os recursos multissemióticos constitutivos dos textos, os suportes, as finalidades, os diferentes usos da linguagem. Além disso, há uma incursão nos procedimentos de leitura, que viabilizam a aquisição de habilidades relacionadas às estratégias para compreensão do texto. Soma-se a essas questões, a proposição de análises de cunho associativo, que favorecem não só a comparação, mas também a habilidade de construir relações entre fatos, informações e conhecimentos. Por fim, é proposto ainda o exercício de identificar e de reconhecer efeitos de sentido a partir de notações gráficas ou de recursos linguísticos e de marcas linguísticas. A junção de todos esses aspectos somados a uma postura ativa do professor, que mobilize os alunos para o ato de ler, pode favorecer um redimensionamento da prática pedagógica, uma vez que as habilidades de leitura (identificar e recuperar informação, comparar e contrastar textos, refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma, apontar argumentos, avaliar a relevância de recursos expressivos do ponto de vista discursivo, moral ou estético) demandam do estudante uma postura ativa perante o texto lido e uma articulação com o contexto social. As habilidades de leitura descritas na Matriz de Referência desvelam que a concepção de leitura subjacente a essa direcionamento do ensino é compatível com uma abordagem interacionista de leitura, pela qual, como explica Koch (2005), a compreensão é entendida como uma atividade interativa exigente e complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e no seu modo de estruturação, requerendo um vasto conjunto de saberes, inclusive sobre a sua (re) construção, no interior do evento comunicativo.

Considerações finais

Neste trabalho nos propusemos a provocar uma reflexão acerca do tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista. Nesse sentido, buscamos discorrer sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e, por extensão, da avaliação da leitura. Trouxemos como objeto de análise a Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Ensino Médio, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que fornece diretrizes para o ensino da leitura em sala de aula. A partir das considerações pontuadas ao longo deste texto, consideramos que a avaliação da leitura demanda uma abordagem diferenciada nos cursos de formação de professores, uma vez que para um redimensionamento das práticas avaliativas, faz-se necessária uma revisão das concepções de texto, de linguagem, de compreensão e de avaliação que integram o ato de ler na escola, uma vez que toda atividade de leitura deve ser, necessariamente, uma ação integradora entre texto e leitor.

Referências

CARDOSO, M. H. G. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa**: representações da disciplina em testes escritos. 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>. Acesso em: 02 out. 2012.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. M. da.; MENEGASSI, R. J. Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 264-284, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053>. Acesso em: 24/05/2016.

A VISÃO DOS VOLUNTÁRIOS MEDIADORES SOBRE A LEITURA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA /IFF-RJ

Maiza Lacerda Ferreira[1]

Introdução

A Promoção da Saúde tem como base a Carta de Ottawa, de 1986 e a busca da redução das iniquidades em saúde, visando o empoderamento dos indivíduos ou grupos (MALTA *et al*., 2014). A Constituição de 1988 trouxe modificações importantes a vários setores da sociedade. Na esteira de novas modalidades para promover a igualdade de direitos e condições de melhoria de qualidade de vida, entre 2000 e 2002, o Programa Nacional de Humanização da Atenção Hospitalar (PNHAH) iniciou ações em hospitais criando comitês de humanização, voltados para a melhoria na qualidade da atenção ao usuário (BENEVIDES e PASSOS, 2005).

Afastando-se de uma visão assistencialista que, efetivamente, não trazia benefícios eficazes para os usuários, as políticas implementadas pelo governo visavam estratégias de interferência nestas práticas, considerando os sujeitos sociais como incapazes de, coletivamente, transformar realidades e a si próprios. Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano Internacional do Voluntariado dando nova dimensão sobre a participação da sociedade perante os problemas sociais vigentes (MARTINS, BERSUSA e SIQUEIRA, 2010).

Nessa linha, o Instituto Fernandes Figueira (IFF), vinculado à Fundação Fiocruz, no Rio de Janeiro, implantou o projeto Biblioteca Viva em Hospitais, em 2001, objetivando promover, através da leitura de livros de literatura pelos voluntários, um espaço para o desenvolvimento da saúde psíquica das crianças internadas ou em atendimento ambulatorial.

Portanto, visando a entender como a mediação da leitura realizada pelos voluntários do projeto Biblioteca Viva do IFF possibilita a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes, questionou-se: Quem são os mediadores de leitura que atuam no ambulatório de pediatria do IFF? Que práticas (ou gêneros) de leitura são realizadas? De que forma a leitura é uma ferramenta qualitativa no processo de melhoria na saúde das crianças no ambulatório de pediatria do IFF?

Assim, a seção seguinte apresenta um breve panorama sobre promoção e humanização da saúde. À luz de Benevides e Passos (2005), destaca-se a necessidade de reformas no Sistema Único de Saúde (SUS), com enfoque sobre a Humanização como estratégia no processo de desenvolvimento da saúde (MARTINS, BERSUSA e SIQUEIRA, 2010; CAMPOS, 2000; BARROS e PASSOS, 2005), inserindo aí a mediação de leitura para pacientes hospitalizados e/ou em ambulatório de pediatria (TEIXEIRA, 2003; MENDES, BROCA e FERREIRA, 2009 e MALTA *et al.*, 2014). Também se apresenta o projeto Biblioteca Viva.

O foco da seção 3 é a concepção de leitura (PALO, 2006 e FERREIRA, 2009).

Na seção 4, descreve-se a metodologia de estudo adotada e em seguida, a análise dos dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Promoção e humanização da saúde: algumas palavras

É possível observar problemas sociais na área da saúde, destacando a necessidade de sistemas mais abrangentes e eficazes, beneficiando de modo mais efetivo toda a população

[1] Universidade Veiga de Almeida. *E-mail:* maizaletrasuva@hotmail.com.

brasileira, garantindo direitos, valores e novos sentidos para o Sistema Único de Saúde (SUS), suas políticas e suas decisões (BENEVIDES e PASSOS, 2005).

Inserida nas políticas públicas de saúde, a Humanização refere-se às alterações dos padrões de atenção e gestão direcionados aos serviços e sistemas na área da saúde, exigindo o estreitamento das relações entre usuários, gestores e trabalhadores deste campo. A Humanização da saúde relaciona-se com a oferta de um atendimento de qualidade, praticada em todas as dimensões fundamentais (MARTINS, BERSUSA e SIQUEIRA, 2010).

A Humanização é realizada através do princípio da transversalidade que utiliza instrumentos e recursos, visando à consolidação das redes, relações e responsabilidades entre os usuários, trabalhadores e gestores. Torna-se, assim, possível o direcionamento de estratégias e metodologias a fim de serem efetivamente postos em prática, tornando real e corriqueira a atenção integral, resolutiva e devidamente humanizada (MALTA *et al.*, 2014). A Humanização é o elemento essencial para a prática de ações mais comprometidas e eficazes na produção de saúde e aumento da qualidade de vida da população (CAMPOS, 2000).

A excelência na saúde se alcança somente com a efetuação da Humanização como política da saúde, respeitando a existência de diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção da saúde, construída baseada em inúmeros tipos de relacionamentos, para garantir, a qualidade do atendimento aos usuários e também uma infraestrutura adequada, melhores instrumentos tecnológicos, profissionais competentes e condições de trabalho (TEIXEIRA, 2003).

A leitura para crianças no ambiente hospitalar é uma estratégia para melhorar a relação entre os pacientes e os profissionais da área da saúde, principalmente, os de enfermagem que se mantém em constante contato com eles. Através da mediação da leitura terapêutica, estes profissionais são capazes de aumentar os vínculos com as crianças, tornando suas ações mais eficazes em seus tratamentos (MENDES; BROCA; FERREIRA, 2009).

Sobre a leitura

A palavra ler vem do latim *legere*, significa ao mesmo tempo ler e colher, ou seja, a arte de colher ideias. No entanto, para colher ideias de uma forma eficiente, em que não seja preciso decodificar, é necessário compreender e interpretar, pois tão importante quanto saber o que uma palavra significa é compreender as ideias e os pensamentos contidos no texto.

A leitura é um processo interpretativo através do qual se constrói significados, quer dizer, ler é basicamente uma atividade com a qual se constrói e se amplia o conhecimento do mundo.

A leitura traz benefícios e vantagens, como: fatos, regras e princípios para pronta referência e estudo, meios de continuar a educação, aperfeiçoar a cultura e adquirir ampla visão de mundo.

Kleiman (2013, p. 9 e 38) defende que a "leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos [...] fazem parte dela tanto entendido como mal entendido [...], a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido".

Quando se lê apenas decodificando o texto, exercem-se atividades mecânicas que não apresentam correspondência entre significado e sentido. Se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, a uma fantasia ou a uma necessidade do leitor, mas apenas aos sentidos e a razão, eles respondem a algo para o qual estavam potencialmente aptos e só então se tornarem disponíveis.

A leitura é uma atividade complexa que é altamente necessária para ter acesso aos saberes que fazem parte de uma cultura. O ato de ler ajuda na construção da identidade da criança que aprende a se comunicar e interagir com o meio onde vive, favorecendo no crescimento e valorizando o seu próprio potencial. É um processo que ajuda a compreender o mundo a partir

de uma característica particular do ser humano, que tem a capacidade de interagir com o outro através das palavras e, por sua vez, está submetido a um contexto.

A literatura e a leitura promovem o encontro com o imaginativo e com o processamento intelectual, além de contribuir em diversos aspectos da vida futura daquele pequeno ser (PALO, 2006; RANGEL, 2005).

A leitura tem um caráter marcadamente social e interativo, visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e tem sentido num meio social e cultural determinado. A criança, através das histórias ouvidas na infância e de suas primeiras leituras, desenvolve suas capacidades intelectuais e de abstração. Através das histórias ouvidas, a criança desenvolve sua capacidade criadora e projeta quadros mentais.

Metodologia

O estudo exploratório de caráter quanti-qualitativo apoia-se em Gil (2008) que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido.

No caso, são vinte e quatro mediadores atuantes no ambulatório, duas horas por semana, de segunda à sexta feira, de 07h às 17h. Os informantes foram selecionados junto à Coordenadora do Projeto, contatados via e-mail e pessoalmente. Somente quatorze responderam ao questionário, nove online e quatro pessoalmente.

Análise de dados

A leitura no ambulatório de pediatria do IFF não tem caráter aferidor. Objetiva proporcionar às crianças, aos adolescentes e aos familiares momentos de lazer, promove acesso ao livro e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Quanto ao perfil dos voluntários, constata-se:

Faixa Etária	Escolaridade	Áreas de atuação
46 -55 anos - 27%	Superior incompleto – 20%	Ciências Sociais; Jornalismo; Direito; Fonoaudiologia; Pedagogia; Administração; Engenharia Elétrica e Eletrônica e Educação.
56 -65 anos – 27%	Superior completo – 30%	
66 – 75 anos – 46%	Possui Especialização – 40%	
	Formação variada – 10%	

Quanto ao que os motivou na escolha do trabalho voluntário no IFF, os mediadores relataram: possibilidade de fazer parte de uma equipe vitoriosa que trabalha em prol de uma melhora, tendo como alvo o ser humano, em especial, a criança; a solidariedade e a possibilidade de ser útil; a proximidade da residência e o horário compatível com suas atividades profissionais, além de ser na área de saúde, acrescido ao fato de gostarem de ler e a humanização do atendimento do processo hospitalar através da leitura;

Questionados sobre os benefícios da leitura, citaram que: ela pode oferecer às crianças e adolescente um benefício imediato que é tornar agradável e mais ameno o tempo de espera;

além de despertar o interesse pelos livros, desenvolver os sentidos, a imaginação e o raciocínio das crianças e adolescentes, também traz o benefício de estimular a criatividade, o sonho, o aprendizado e aguçar a curiosidade no conhecimento das palavras e da escrita.

Assim, torna o ambulatório mais humano e agradável, com a possibilidade de interagir com outras crianças, através das histórias lidas, ajudando inclusive na alfabetização. A criança esquece que está em um hospital, amenizando o cansaço da espera, socializando mães e filhos, promovendo a diversão e não a exaustão

Os mediadores foram unânimes em afirmar o quão gratificante é o trabalho voluntário e, especialmente no IFF, pela organização e acolhimento no que se dispõe a fazer. Sentem-se emocionados em relatar passagens de suas dedicações com as crianças e perceberem o efeito positivo de suas ações.

Considerações finais

Constatou-se que as crianças e jovens atendidas no IFF passam por um momento de fragilidade física, emocional e, por vezes, cognitiva. A leitura demonstrou oferecer ao ouvinte o prazer do texto e a possibilidade de imaginar, diminuindo, por algum momento, as incertezas impostas pela doença.

A análise dos dados coletados permitiu que se confirmasse a hipótese de que os mediadores, ao estabelecerem o contato com as crianças, são capazes de formar vínculos fortes e duradouros. Ao mediarem o processo de leitura, eles são capazes de contribuir para que os pacientes superem os obstáculos e desafios dos tratamentos sofridos, aceitando os procedimentos hospitalares.

Foi possível traçar as práticas de leitura mais usuais através da identificação dos gêneros textuais mais comuns entre os voluntários. Percebe-se que a receptividade para conto de fadas, poesias, lendas, livros com imagens atrativas e educativos estimulam o desenvolvimento da criança.

Verifica-se que, dentre outras qualificações, o prazer pela leitura, a solidariedade, a cultura e a possibilidade de aprendizado, tanto para as crianças quanto para os próprios mediadores, foi um ponto comum e importante.

Constata-se que os voluntários tem um envolvimento afetivo com as crianças do IFF, dedicando seu tempo e suas habilidades com altruísmo e amor. Alguns afirmam que a troca afetiva com os pacientes gera confiança neles próprios e na família, deixando-os satisfeitos com o resultado de seu trabalho e a sensação de missão cumprida.

O trabalho realizado pelos mediadores no IFF tem fundamental importância, uma vez que contribui para a formação de uma nova cultura de leitura. O grande diferencial nesse modo de leitura se dá pelo inusitado local onde acontece – numa sala de espera de um hospital.

Essa proposta não termina aqui. Espera-se que outros descubram a importância da mediação de leitura em hospitais infanto juvenis. Imagine-se em todos os hospitais em que haja criança em estado de carência afetiva fosse oferecido um livro?

Referências

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. Humanização na saúde: um novo modismo? **Interface - Comunic, Saúde, Educ**. Botucatu, v. 9, n. 17, p. 389-406, mar./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a14>. Acesso em: 17 mar. 2013.

CAMPOS, G. W. **Um Método para Análise e Co-Gestão dos Coletivos**: a construção do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições – o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa socia**l. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MALTA, Debora Carvalho *et al.* Diálogos, Pontes e Experiência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 11, Rio de Janeiro, nov. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63032416001>. ISSN: 1413-8123.

MARTINS, M. C. F. N.; BERSUSA A. A. S.; SIQUEIRA, S. R. Humanização e voluntariado: estudo qualitativo em hospitais públicos. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, v. 5, n. 44, p. 942-949, 2010.

MENDES, Lívia Rodrigues; BROCA, Priscilla Valladares; FERREIRA, Márcia de Assunção. **A leitura mediada como estratégia de cuidado lúdico**: contribuição ao campo da enfermagem fundamental. Esc. Anna Nery

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil Voz de Criança**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes**. Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TEIXEIRA, R. R. Acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. In: PINHEIRO, R. & MATTOS, R. A. (Org.). **Construção da Integralidade**: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: IMS/Uerj/ Abrasco, 2003.

“UMA IDEIA TODA AZUL”: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira[1]

Considerações iniciais

Nas escolas de ensino básico, ainda hoje, se observa uma carência de métodos específicos para a utilização do texto literário em sala de aula. Se pararmos para refletir sobre a forma como estudamos literatura na escola com a forma com a qual nossos filhos estudam ou até mesmo com a qual abordamos em sala de aula, chegaremos à conclusão de que pouca coisa mudou.

Essa pouca inovação em metodologias, podemos inferir, é uma das razões pelas quais pouco que se tem conseguido realizar nesse âmbito de forma efetiva. Cosson (2006) sugere ações que sejam realizadas por meios mais sistemáticos para a formação de leitores de textos literários, uma vez que:

> É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2006, p. 46)

A formação de leitores pela perspectiva do letramento passa pelo princípio de que a leitura é uma ação que se dá cognitiva e socialmente. Se em vários contextos, podemos observar a leitura como uma atividade solitária, Cosson (2006) propõe que as ações sejam realizadas como forma de experiência com o texto literário. Devemos, assim, deixar de lado as atividades com a literatura como método de avaliação. Ao fazermos do ato de ler uma ação coletiva, direcionamo-nos para a criação de uma comunidade de leitores.

Aguiar e Bordini (1988) já evidenciavam a ausência de métodos no ensino da literatura na escola. Chamavam a atenção também para o fato de que os meios pelos quais o ensino se pautava suprimiam a criatividade dos alunos, focando sempre em atividades repetitivas. Esse panorama desfavorável acarreta que as metas com as leituras não são alcançadas. Mesmo quando professores buscam formar leitores, acabam indo por um caminho que faz o trabalho inverso.

Nesse sentido, é importante ressaltar que:

> (...) O imprescindível é que tais experiências permitam ler também o mundo, suas infinitas possibilidades de existência, e possibilitem a inclusão dos indivíduos em uma comunidade de leitores que os ajude a ampliar, através da palavra, as formas de reagir a este mesmo mundo, enriquecendo-o. (MORAES, 2014, p. 34).

A proposta realizada com base na sequência didática, busca dar conta dessa relação do aluno com o texto, influenciando em um contato mais profundo com a leitura, com o intuito de despertar o prazer pela leitura, contribuindo, desse modo, com a formação do leitor na escola. Dessa forma, proposta que apresentaremos a seguir, mostra-se como uma atividade em que o

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Pau dos Ferros, Brasil. *E-mail*: nathalia.bzr@gmail.com.

professor pode se basear, mostrando que o ensino de literatura na escola exige um compromisso do professor, deixando de lado a improvisação.

Apresentação da proposta

Para o início do trabalho com o texto literário em sala de aula é imprescindível que o professor de língua portuguesa tenha em mente que esse tipo e texto não deve ser utilizado como um meio para abordagens gramaticais e históricas, exclusivamente. O texto literário deve ser o centro da proposta com vistas a conseguir criar subsídios para a formação de leitores literários que vêm se mostrando como um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas e educadores.

A falta de motivação para a leitura, muitas vezes, deriva-se da falta de uma metodologia específica para a utilização da literatura em sala de aula. Ao invés de incentivar e apresentar leituras variadas, faz-se, por outro lado, um distanciamento do aluno com o texto, criando-se entre outras ideias, a noção de dificuldade de compreensão das obras utilizadas.

O presente trabalho, assim, é baseado na sequencia básica proposta por Cosson (2006), tendo como princípio que o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo, consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado. Em seguida a introdução apresenta ao leitor o (a) autor (a) e obra. No terceiro passo é realizada a leitura. Por último, é proporcionada ao aluno um momento de interação e interpretação com a leitura realizada. Para o desenvolvimento desta atividade, foi acrescentado mais uma etapa, a extrapolação, em que o professor em parceria com o aluno realiza atividades relacionadas à interpretação do texto lido, explorando seus elementos.

Essa sequência básica é direcionada a alunos do primeiro ano do ensino médio em escolas da rede pública de ensino, pois o conto utilizado, *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, relaciona-se com o ambiente maravilhoso dos contos de fadas. Esse tipo de história possibilita uma ativação de estruturas próprias do gênero que os estudantes já conhecem de histórias clássicas. Entretanto, o formato original de Colasanti pode também surpreendê-los, principalmente no que concerne à aspectos do cotidiano, como a fugacidade do tempo e a saída dos moldes tradicionais, uma vez que, o tão conhecido final feliz das histórias de fadas não é possível no conto.

Conhecidos então, os princípios norteadores do trabalho, direcionamo-nos, pois, para a sugestão de atividades.

Letramento literário: uma proposta didática

O primeiro passo é o de motivar o aluno, de criar um clima adequado para iniciar as atividades com o conto. Desse modo, sugerimos que o professor principie a aula com uma conversa informal sobre a pressa da vida moderna. Pode-se fazer algumas perguntas, por exemplo: Vocês consideram a vida que levam agitadas? Conseguem organizar tudo o que precisam fazer? E os planos e ideias que possuem, conseguem acontecer nessa correria? E a vida dos adultos, vocês consideram ainda mais conturbada?

Essas perguntas devem direcionar o aluno para o conteúdo da aula. As respostas que poderemos receber são importantes como guia das atividades que acontecerão, mas não há a necessidade de uma única e pronta resposta. Podemos, então, abrir um momento para que possamos conhecer mais a rotina dos alunos e de suas famílias e fazer com que percebam que apesar das diferenças das atribuições de cada um deles e de suas famílias, no geral, todos temos

hábitos que cada vez exigem mais do nosso tempo, fazendo assim com que deixemos muito do que gostaríamos de fazer como algo secundário e, até mesmo, inexistente.

Objetivando motivar os alunos a participarem da aula trabalharemos com a música *Como uma onda*, de Lulu Santos. Os alunos ouviriam a música com um vídeo constituído de imagens relacionadas a sua interpretação. Após escutarem, o professor perguntaria o que eles acharam e sobre o que trata a canção. Vocês conhecem outra música sobre essa temática? Para exemplificar a presença da temática em outras leituras o professor poderia sugerir a música *É preciso saber viver*, de Titãs e autoria de Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Segue a abaixo a letra da música *Como uma onda*:

Como uma onda
Lulu Santos

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu háum segundo
tudo muda o tempo todo no mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

Após a motivação, o professor pode apresentar aos alunos a autora do conto a ser trabalhado, Marina Colasanti. Para tanto, deve-se evidenciar dados como a biografia da autora, principais obras publicadas, temas recorrentes na obra da autora, entre outros. Outro aspecto importante para se ressaltar é a teoria do conto maravilhoso. O professor pode apresentar e relacionar a escrita de Colasanti com os contos de fadas clássicos.

Durante esta etapa, é importante que o professor não direcione a leitura do aluno, citando temáticas que serão trabalhadas no conto. Inicialmente, é interessante que o educando tenha a oportunidade de ler sem direcionamentos para que possa inferir a partir de suas próprias conclusões. As inferências do professor deverão ser acrescentadas na etapa de interpretação, depois de ter sido lido o poema, sem ignorar as possibilidades de interpretações sugeridas pelos alunos.

Outro fator relevante é o tempo a ser dado a essa parte da atividade, que não deve ser muito longa. O professor precisa compreender que o foco é o texto literário e não dados históricos, que podem enfadar os alunos. Dessa forma, essa abordagem deve se estender por, no máximo, dez minutos, como forma de conduzir o aluno para o corpo do texto.

Dando continuidade à proposta, o próximo passo consiste na aproximação do aluno com o texto por meio da leitura. Primeiro, propõe-se a leitura silenciosa. Após essa leitura inicial, seria feita a leitura em voz alta, que pode ser realizada de duas maneiras: o professor leria o

texto em voz alta ou os próprios alunos leriam, dependendo do modo como a turma gosta de ler e o de que o professor realiza seu trabalho.

A leitura de *Uma ideia toda azul* seria feita em diferentes etapas a fim de proporcionar ao educando um contato maior com o texto. A primeira leitura individual oferece a possibilidade de um contato mais íntimo entre o leitor e o texto, em seguida quando o professor e/ou alunos realizam uma leitura em voz alta, socializam o texto. Por ser um texto curto, com uma página e meia de extensão, pode-se ler em sala, pelo menos, duas vezes.

Ao dividir a leitura em partes individuais e coletivas, levamos a leitura para níveis diferentes. Inicialmente, teríamos uma leitura solitária, totalmente relacionada entre texto-aluno e depois texto-professor/alunos, quando a leitura extrapola esses limites ela torna-se algo compartilhado, sai do individual para o social.

Realizada as leituras necessárias, as atenções devem se voltar para as relações e sentidos que podemos extrair do conto. Esse é o momento em que o professor deve estar preparado para auxiliar na interpretação da obra literária. Essas leituras dos sentidos do texto podem partir de ideias mais gerais, mas que conduzam para níveis mais profundos de compreensão. A linguagem do conto possui uma dualidade que deve ser explorada. Apesar da aparente facilidade de entendimento, podemos adentar para além do superficial, instigando, então, os discentes para os sentidos implícitos que podem ser interpretados por meio das metáforas.

Como parte da interpretação, pode-se abrir uma discussão sobre a semelhança nas temáticas presentes no conto e na música. Será que há como relacionar a ideia azul do rei com a mensagem da música de Lulu Santos? Esse momento de estabelecer relações nas leituras realizadas em sala é importante pois ressalta que toda a sequência preparada pelo professor possui um objetivo pré-estabelecido. Como último passo da sequência, teríamos a extrapolação.

A extrapolação consiste em estabelecer ligações com a leitura e outras formas de linguagens. Busca-se, dessa forma, criar relações da leitura com contextos, contribuindo para que haja uma ampliação dos horizontes evidenciados pelo texto. Como atividade, sugerimos a simbologia das cores. Os alunos podem pesquisar no laboratório de informática da escola sobre a teoria das cores, focando, principalmente, na cor azul. É relevante compreender essa relação para que possamos indagar o porquê da ideia ser azul e não de qualquer outra cor. O fato da ideia ser azul sinaliza algum significado ou caracteriza a ideia? O que podia ser a ideia do rei? Caso eles fossem reis e rainhas e tivessem uma ideia azul, qual seria ela? Os alunos acreditam que essa simbologia das cores pode contribuir para o entendimento do texto?

Essas atividades, ressaltamos mais uma vez, não se voltam para avaliar o entendimento do aluno sobre o texto com a atribuição de uma nota, por exemplo. Elas objetivam criar laços entre os alunos e a leitura e fazer com que esses leitores compreendem que a leitura em sala de aula deve ser realizada de forma coletiva com o intuito de ampliar os sentidos que cada indivíduo encontra no texto. Dessa forma, recomenda-se que essas questões sejam discutidas em pequenos grupos e, posteriormente, compartilhadas com os demais. O papel do professor, assim, é contribuir como parte da comunidade de leitores na construção de sentidos.

Considerações finais

Formar leitores é um desafio que vem ganhando destaque no cenário acadêmico. Quando falamos de escola pública, temos um desafio ainda maior, pois, muitas vezes, é na escola que se inicia esse processo de letramento literário. As discussões são muitas, mas precisamos voltar nossas atenções para métodos que nos sirvam como base na busca desse objetivo.

A proposta didática, aqui apresentada, não se constitui um modelo fixo, fechado para ser trabalhada em sala de aula. O professor pode fazer as alterações que julgar necessárias,

contextualizando-a com o espaço em que atua. Mais do que fórmula imutável, esse trabalho é, na verdade, um ponto de partida com o intuito de contribuir para o ensino de literatura, buscando uma sistematização que nos norteie para nosso objetivo maior enquanto professores, enquanto parte fundamental do desafio que é o processo de formação de leitores.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Gloria. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COLASANTI, Marina **Uma idéia toda azul**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

COSSON, Rildo. Estratégia para o ensino da literatura: a sistematização necessária, In Letramento literário*: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, Giselly de Moares. Que leitor queremos formar? In: OLIVEIRA, E. K.; MORAES, G. L.; PEPE, C. M. (Org.). **Leitura literária e mediação**. Campinas: ALB, 2014.

SITES

<http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/como-uma-onda-no mar.html#ixzz2CbOvIAqs>

(DES)DOBRAMENTOS DO CELULAR EM UMA VIDA-ESCOLA

Rejane Gandini Fialho[1]
Hiran Pinel[2]
Janete Magalhães-Carvalho

Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios
Manoel de Barros[4]

Uma primeira chamada...

Limites, possíveis e sentidos são movimentos que buscamos por meio dessa pesquisa, ouvindo pais, professores e alunos a partir de perspectivas que envolvem dobras, enunciados e relações entre real/virtual, tendo como base estudos que tomam Deleuze como ponto de tangência. O percurso segue a "invencionática" de Manoel de Barros, uma vez que os aparelhos celulares tornaram-se mais que objetos de uso permanente, povoam um universo de consumo e desejo, de marcas de poder e de classes sociais, de estabelecimentos de vínculos emocionais, bem como das angústias de pertencimento ou não a determinados grupos. Se entre os adultos esse universo é capaz de impor ou inibir comportamentos, entre crianças e adolescentes essa modalidade torna-se um imperativo. Se a dobra exprime a invenção de diferentes formas de relação consigo e com o mundo ao longo do tempo, o uso do celular tem possibilitado um olhar para esse plano de imanência que se operacionaliza no debate que envolve o espaço escolar. Os "meios de confinamento" e sua lógica disciplinar apresentados por Foucault são colocados em suspeição quando a vida da escola entra na rede – sejam quais forem os desdobramentos. A indústria de consumo investe cada vez mais nesses usuários e no desejo de ter/ser que invade nossas experiências. Interessa-nos entender como esses lugares ocupados pelas tecnologias na vida social são consolidados no cotidiano escolar, quais sentidos têm sido buscados pela escola em relação à chegada do aparelho celular aos espaços escolares, quais têm sido os silêncios, as interrupções, as ligações, as mensagens.

Em 2016 o estado do Espírito Santo enfrentou duas votações no plenário da Assembleia Legislativa para que fosse liberado o uso do aparelho celular nas unidades escolares. A primeira terminou empatada e, na segunda, realizada um dia após o primeiro pleito, foi revogada a lei que proibia o uso de celulares em sala de aula (Lei 8.854/08). A indecisão vinha mesmo da complexidade que abarca o tema, bem como das diferentes forças que ali se encontravam para o diálogo (ou para a exclusão dele). O ano anterior (2015) fora marcado por diversos episódios envolvendo professores, alunos, funcionários de escolas das redes públicas e privadas que, por meio do aparelho celular, mostraram à sociedade faces de uma escola até então guardada sob sete chaves e infinitos códigos.

[1] Prefeitura Municipal de Vitória, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: rejanegandini@gmail.com.
[2] Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: hiranpinel@gmail.com.

Participamos em seis escolas de momentos de observação, rodas de conversa com alunos, pais e professores e apresentamos neste trabalho traços dessas reflexões tendo como referência pensamentos de Gilles Deleuze. Delimitamos nosso *corpus* com alunos de idade entre 11 e 16 anos, embora observações sobre crianças menores tenham chamado bastante nossa atenção para um outro grupo de reflexões.

No conceito de enunciado de FOUCAULT (1993) buscamos alguns desdobramentos para essa conversa: "o enunciado instala-se ao mesmo tempo no sonho e na realidade, na ficção e no saber, estando nesta hesitação entre duas condições do enunciado o ponto de fuga, a linha de transformação do pensamento". Se prosseguirmos por este raciocínio, podemos pensar o uso do celular no território escolar nesse entrelugar; nem vítima, nem vilão, apenas existência e possibilidade. Apostamos em caminhos no campo de investigação que nos fazem transitar na existência de pulsantes vidas tecnológicas que se fazem e refazem no tempo/espaço do conhecimento sistematizado também pela escola. As tecnologias e suas relações com o contexto escolar, e em especial o celular - tomado como ponto de reflexão neste trabalho, exprimem ideias centrais do pensamento deleuziano para as dobras que passam por ações como traçar, inventar, criar, relacionar, dizer e não dizer, dobrar-se e, essencialmente, (des)dobrar-se, achar-se um e encontrar-se no outro.

A dinâmica das tecnologias no espaço escolar, a multiplicidade proposta e as possibilidades que levam à fuga de controles são acontecimentos indigestos à escola tal como vem sendo vivida. Foi necessário trazer ao ordenamento jurídico uma questão que caminha por entre redes de conhecimentos e devires que, permitindo o Estado ou não, formarão experiências de aprendizagem.

Nossos grupos...

O grupo de alunos foi composto por estudantes com idades variando entre 11 e 16 anos. Além da observação em sala, foram realizadas conversas nos horários de entrada, saída e nos intervalos. Duas rodas de conversa sistematizadas reuniram os estudantes para reflexões sobre o uso do celular. A maioria dos pais/responsáveis que participaram das rodas de conversa estabelecem com as tecnologias uma relação de uso, de "tirar proveito" do que pode ajudar. É perceptível nas falas apresentadas o quanto ainda não pensamos as tecnologias como modificadoras de uma *vidaescola*. Esse é também o pensamento de vários professores.

Entre os professores temos opiniões diversas acerca do celular na escola. Se por um lado temos profissionais céticos, apesar do pouco tempo em sala de aula, por outro temos educadores completamente encantados. A maior dificuldade parece mesmo girar em torno do equilíbrio entre os modos de ser e estar na escola. A relação de poder, de definições de donos para o conhecimento foi realmente estremecida com as tecnologias e o celular aproxima esse desafio da unidade escolar haja vista a facilidade de acesso a esse tipo de aparelho.

Apresentamos aos grupos o desafio de relacionar-se com o mundo a partir do seu corpo, em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens – estando entre essas linguagens algumas experiências com o celular. Tomamos como base nesta primeira etapa três princípios fundamentais para o desenvolvimento das atividades: **Éticos (**autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); **Políticos** (direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e **Estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações comunicativas).

Nossas redes...

A partir dessas vivências foi possível perceber que o celular é visto majoritariamente como ferramenta e ainda não entra na conversa com pais e professores como modo de vida, como parte de um corpo que funciona com a tecnologia e também além dela. Os celulares constituem-se como dispositivos de práticas discursivas e não discursivas, nas mais diversas formas de lidar com essa tecnologia, seja para mensagens de texto, de imagens, vídeos, áudios, efemeridades. A partir desses movimentos refletimos sobre o fato de essa tecnologia poder atuar tanto para a manutenção quanto para a liberação de novos fluxos. A multidão (muitas vezes relacionada à rede de alunos) não consegue existir sem o conceito de conexões e o uso dessa rede acabou atuando como força externa que "apimenta" o pensamento.

Faz-se importante pensar na noção de conjunto, de comunidade cooperativa (NEGRI, 2003, p. 46) que envolvem a presença (ou seria onipresença?) do celular em sala de aula. Para Negri, está esta relação sustentada por redes de saberes, fazeres e poderes nas quais se manifestam a capacidade das "populações" de assumirem as condições biopolíticas da própria existência. O celular traz o comum para dentro da escola por meio de uma relação com os outros que vivemos nos mais diversos espaços e isso nos possibilita experiências com um currículo para além da burocratização, um currículo que pulsa e se movimenta potencializando o que há de cooperativo em nossa inteligência.

Relações de narrativas com o celular não são auto-centradas e possibilitam uma *vidaescola* como permanente processo de negociação. Uma *vidaescola* com diferentes intensidades, sempre dentro e fora (fita), o que acaba sendo colocado sob suspeição quando os gestores escolares promovem a sacralização do celular como aquilo que foi expropriado do uso comum no espaço escolar. Seguindo essas linhas de fuga e de articulação, prosseguimos com o pensamento deleuziano para refletir sobre os lugares que ocupamos (professores e tecnologias) nesse percurso da aprendizagem escolar. Pela própria natureza do pensador com quem dialogamos não seria uma boa escolha definir esses lugares como se fixos fossem, sem entrelaçamentos, rupturas, agenciamentos. Diante disso, buscamos investigar a participação do que KOHAN (2002, p. 157) chamou de "uma permanente "preocupação" do pensamento político: a vontade de poder das maiorias".

Nosso encontro seguinte levou aos participantes esses questionamentos. Como resistir? É preciso resistir? A que estamos resistindo? Com quais estratégias? Fez-se então um movimento rumo ao devir, à imanência. Não é mais uma discussão entre o bem e o mal, entre usar e não usar, entre o permitido e o proibido. As tecnologias seguem para um plano de imanência, configuram-se como possibilidades que compõem o espaço escolar e por ele são compostas. Caracterizam-se pela incompletude nas ligações, são voláteis ao tempo, reconfiguram as relações, desestabilizam os pensamentos lineares porque estabelecem redes diversas, compõem o que temos como impessoal e singular.

Se por um lado a possibilidade de pesquisa é apontada como relevante fator em defesa da liberação do uso do celular no espaço escolar, por outro as situações que levaram diversas pessoas ao constrangimento são apontadas como fator negativo. Faz-se, então, um estranhamento que produz uma abertura para a sensibilidade, um movimento de produção de verdades que precisa considerar sentidos possíveis para chegar a possibilidades de aprendizagens. A experimentação em uma *vidaescola* está intimamente atrelada às aberturas aos possíveis, aos possíveis usos, aos possíveis fazeres, aos possíveis seres que se constituem também com fazeres diversos.

A discussão sobre as tecnologias não pode mais chegar às escolas como assunto transversal. Uma cartografia marca *escolavidatecnologias* no mesmo *espaçotempo,* indicando

referentes de uma lógica existencial que se produz no próprio movimento, animado pelas lógicas das intensidades. Por não serem lineares, as ações que movimentam o celular na escola não vêm como representação do que já está ali presente, mas como capacidade de desviar. Nesse sentido, o pensar as tecnologias no espaço escolar, e neste caso específico – o celular, não deve ser uma postura isolada da representação que as tecnologias têm na constituição do humano, daquilo que nos potencializa como aprendentes – independente de ocuparmos posições de pais, professores ou alunos, conforme KOHAN (2002, p. 126) nos põe a pensar.

Lembrando Derrida, podemos refletir acerca de diferenças entre desconstruir e destruir e, assim, analisar como a tradição é capaz de frear um curso de desconstrução tão importante às construções curriculares. O que se trouxe à escola por meio da designação curricular já não é suficiente para garantir possíveis, impõe uma série de nós ao definir linhas que delimitam dimensões muito estreitas para o conhecimento, para as linguagens, para os afetos/afecções. Deleuze nos diz: fluxo não é fixo. E o celular no espaço escolar pode constituir fluxo, movimento, desconstrução de espaços consolidados em detrimento do respeito às diferenças, ao humano, ao outro que se faz conosco. Nesta relação com a rigidez fixa das experiências curriculares no espaço escolar propomos uma reflexão sobre a chegada de mais esta materialidade na *vidaescola*, uma materialidade perpassada pelo real que nos permite criar algumas invisibilidades e outras tantas possibilidades.

Os espaços são agora co-habitados, conhecimentos são partilhados porque o mundo e as enciclopédias estão à mostra. Mas onde está a potência do partilhamento desse conhecimento? Da comum ação que nos torna humanos e sensíveis e, também por esse motivo, nos leva a caminhos de infinitas e possíveis aprendizagens. O conteúdo escolar é um valor em si mesmo e pode ser reificado se conseguirmos produzir um coletivo *aprenderensinarviver* que nos evidencia negociações e nos possibilita desterritorializações importantes no caminho escolar. Quais seriam, então, os sentidos vivenciados pela comunidade escolar ao "permitir" o aparelho de celular no espaço escolar?

Retomemos Paulo Freire e sua busca pela coerência (1991, p. 59) e temos a impossibilidade de controle das realidades pelos modelos que as estruturam, definem e explicam. Assim, a interação com o celular na escola não está inscrita em obediências às normas e princípios, legislações e decretos, mas no movimento que se faz cotidianamente, reconhecendo o outro e trazendo-o para espaços de devires e invenções também no ambiente escolar.

Referências

CARVALHO, J. M.. A razão e os afetos na potencialização de "bons encontros" no currículo escolar: experiências cotidianas. In FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs -** capitalismo e esquizofrenia, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: a pedagogia do oprimido revisitada. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FOUCAULT, M. **Verdade e subjetividade** (Howison Lectures). Revista de Comunicação e linguagem. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. In: **Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, 2002. p. 123-130.

MELLO, J. M. de (Org.). **Mídia e Escola –** Perspectivas para Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.redecep.org.br/midia_educacao.php>.

PINEL, H. **Educadores da noite**: educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS. 2. ed. Belo Horizonte: NUEX-PSI Editorial, 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

CRIANÇAS POTENTES, TURBINADAS E GENIAIS: AS PEDAGOGIAS SOBRE A INFÂNCIA COLOCADAS EM OPERAÇÃO NO *SITE* DO DISCOVERY KIDS

Luciana Sauer Fontana[1]

Neste texto, são focalizados o *site* do canal televisivo infantil por assinatura Discovery Kids e, mais especificamente, os artigos postados na seção My Kids - Conectados com seus filhos. O estudo aqui apresentado deriva de uma tese de doutorado e objetivou indicar "pedagogias" colocadas em operação nesses artigos, voltadas ao gerenciamento das atitudes das crianças a cujas mães e pais está endereçada a seção My Kids.

A tese foi desenvolvida sob inspiração dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista. Os procedimentos metodológicos para a organização do estudo envolveram o mapeamento de temas e dos propósitos abordados nos mais de 200 artigos coletados na seção My Kids durante os anos de 2012, 2013 e 2014. Por meio desses artigos (e de outras postagens), o *site* (re)cria um *mix* de lições que descrevem, exemplificam, delimitam e projetam condutas desejáveis paras as crianças que vivem nos dias atuais. A My Kids, mediante seus artigos, coloca em pauta práticas também veiculadas em outras mídias, em que *experts* e, mais recentemente, os *coaches* apresentam - quase sem cerimônias - lições e "receitas" para turbinar o desenvolvimento das crianças (e das famílias) para que se tornem bem-sucedidas em seus diferentes intentos.

Ao salientar a importância de estudar esse *site*, especialmente a seção My Kids, como uma instância pedagógica operada por uma grande corporação internacional, indico que nesses artigos proliferam-se representações textuais e imagéticas que apresentam as crianças como potentes, gênios e *experts* que precisariam de uma "boa escola" e/ou de "pais e mães" competentes para permitir que seus talentos e habilidades sejam (todos) "encontrados" e desenvolvidos na "potência máxima". Tais entendimentos não estão presentes só nos artigos aqui indicados, mas também em outras produções sob domínio da marca Discovery Kids. Além do *site* estudado, há uma gama de ações processadas/licenciadas sob essa marca: o canal televisivo, as redes sociais na Internet, uma infinidade de produtos infantis, além dos eventos itinerantes realizados em *shoppings centers* e em outros locais públicos, envolvendo crianças e seus familiares em torno de um diversificado conjunto de propostas que "harmonizam" entretenimento, informação e incentivo ao consumo.

Giroux (2011), Narodowski (2013) e Jenkins (2009) ressaltam os inúmeros *sites* disponibilizados na Internet para crianças (e adultos) atualmente. Como já indiquei, tais conexões não apenas implicam estar diante de programas televisivos, *sites* ou aplicativos consumidos no universo infantil, mas também que muitas das crianças (e suas famílias) tenham, à sua total disposição, de diferentes modos e ininterruptamente, uma multiplicidade de "entretenimentos" idealizados sob medida – por grandes corporações – para serem propagáveis e acessados de diferentes modos. Entre eles, estão também os entretenimentos que carregam o rótulo de "educativos", nicho de mercado a que a marca Discovery Kids busca alinhar-se.

Camozzato e Costa (2013) consideram ser crescente o reconhecimento, no âmbito acadêmico, de uma pluralidade de pedagogias em constante atividade na contemporaneidade. Essas autoras (Ibidem) salientam, a partir dos estudos que vêm desenvolvendo, que se observa um crescente deslocamento do enfoque no ensino-aprendizagem, marcadamente concentrado no interior de espaços escolares, para análises e debates que sinalizam o quanto as

[1] Professora do IFRS-Campus Porto Alegre e doutora pelo PPGEDU–UFRGS. *E-mail:* lsauer@terra.com.br.

aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem, mas também atravessam a escola (Ibidem). Costa e Andrade (2013) consideram ser as *pedagogias culturais* uma ferramenta importante para que pesquisadores articulem cultura, educação e comunicação em estudos que objetivam problematizar modos de constituição de sujeitos do tempo presente.

Aqui, neste texto, apresento pequenos recortes e teço considerações sobre cinco artigos coletados na My Kids que organizei em duas categorias principais, são elas: *Formando crianças potentes, inteligentes e geniais* e *Bebês turbinados, musicais, leitores e com pendores para a matemática.*

Formando crianças potentes, inteligentes e geniais

Focalizo a seguir o artigo intitulado *Genius hour estimula alunos a criar seus próprios projetos*[2]. Ressalto, inicialmente, que a expressão "Genius Hour", escrita em inglês, além de figurar no título do artigo, nomeia também o projeto de ensino proposto (e apresentado) nessa postagem. Resumindo, a proposta contida no artigo postado na My Kids destaca que uma hora de dedicação semanal de um aluno, orientado por um professor, seria suficiente para estimular seu interesse/gosto pelo conhecimento, bem como para fazer eclodir sua criatividade com "força total". Os argumentos do texto são reforçados pela imagem inserida no artigo de um menino loiro de óculos comumente usados por adultos, que, ao posar com o dedo indicador sobre o queixo, assume uma expressão frequentemente associada a sujeitos qualificados como "inteligentes", "questionadores", correspondendo a um dos estereótipos utilizados para representar "cientistas" em histórias em quadrinhos e em animações televisivas. Aliás, um balão desenhado em giz na lousa, posicionada ao fundo da imagem, sobre a cabeça do menino, parece contribuir para a consolidação do estereótipo de "menino inteligente/pensante".

Podem-se ver, na transcrição feita a seguir, argumentos que dão destaque ao método apresentado, o qual, como o artigo salienta, já foi aplicado com sucesso nos Estados Unidos, despertando habilidades "excepcionais" nas crianças, quando o professor se posiciona "adequadamente" como um facilitador/promotor desse sucesso. Diz o texto extraído do artigo Genius Hour:

> Hoje, o objetivo de um número crescente de escolas **não é formar alunos passivos, que se limitam a repetir o que ouvem nas aulas, mas jovens capazes** de propor, debater e, sobretudo, questionar. Essa visão se alinha com um programa denominado **Genius Hour**, **que teve excelente repercussão nos Estados Unidos e poderia gerar bons resultados nas escolas latino-americanas**.
> [...] **O professor atua como um facilitador nesse processo fornecendo ferramentas necessárias para organizar as tarefas e solucionar possíveis conflitos.**

O método, que pretende produzir gênios "até mesmo na América Latina", afirma, então, que a única regra é comprometer-se com o projeto escolhido por apenas uma hora semanal. Defende-se a ideia de ser a criança aprendente e genuinamente inteligente, somente necessitando ser "adequadamente motivada", incentivada e corretamente estimulada para render os "melhores frutos", sendo função dos professores apresentar possibilidades para que tais potencialidades "floresçam" e façam "eclodir" crianças "inteligentes", "bem-sucedidas" e "geniais", objetivo ressaltado enfaticamente no artigo por meio dos textos e imagens empregadas.

[2] Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/genius-hour-estimula-alunos-a-criar-seus-proprios-projetos/>. Acesso em: 10 maio. 2014.

Em outro artigo postado na My Kids, com o intrigante título *Criança X Estudante Universitário: quem é mais inteligente?*[3], as capacidades cognitivas das crianças novamente são o foco. Embora o título convide o leitor a interrogar-se sobre uma questão específica – quem seria mais inteligente, uma criança ou um universitário? –, no corpo do texto, está afirmado explicitamente que *as crianças, graças à sua capacidade intuitiva e curiosa na resolução de problemas básicos de álgebra, são mais inteligentes do que um universitário.*

É interessante registrar que, na imagem que acompanha o artigo, quem reina sozinho como "vencedor" do embate anunciado no título é um sorridente menino. Como na imagem anteriormente referida, ele também utiliza como adereço principal um enrome óculos com armação preta, bem característicos do universo adulto; o menino posa com "ares" de superioridade ao olhar "por cima dos óculos", atitude essa que parece extrapolar a função primeira deste objeto. Tais imagens e textos são apenas alguns dos tantos disponíveis nos artigos divulgados na seção My Kids que acenam para o destaque e a centralidade concedidos a uma prestigiada "inteligência/esperteza" das crianças em detrimento da dos adultos.

Bebês turbinados: musicais, leitores e com pendores para a matemática

Apresento, a seguir, excertos do artigo intitulado *Incorporação precoce das relações espaciais*[4], que segue uma abordagem análoga à dos artigos anteriormente comentados, sendo que o foco agora diz respeito à estimulação de ações que permitam a compreensão das relações espaciais pelos bebês, porém operada pelos familiares cotidianamente. Reproduzo abaixo um excerto do primeiro parágrafo do artigo, no qual está afirmado que:

> Os **primeiros conhecimentos matemáticos** estão ligados ao conceito de espaço. Por isso, é importante estimular o reconhecimento dessas **relações desde a primeira infância.** Sugerimos aqui algumas ideias para que você possa **treiná-las com seus filhos nas experiências cotidianas.** [grifos meus]

A imagem inserida no artigo é bastante representativa do que nele está proposto – o bebê vestido com roupas coloridas que aprende a subir a escada sem auxílio de um adulto está tanto dominando essa habilidade específica, que envolve relações espaciais, quanto sendo estimulado a desenvolver-se adequadamente para alcançar o ápice da escada, que representaria o seu "futuro". E esse é um dos modos pelos quais ele poderá tornar-se uma criança cognitivamente competente. Ao longo do artigo, os pais e mães são estimulados a empenhar-se incansavelmente para fazerem "desabrochar" no cotidiano as estruturas mentais apropriadas à aprendizagem não apenas das relações espaciais que antecedem a compreensão da Matemática, mas igualmente de outras habilidades, tais como a linguagem, o gosto pela música, etc., como os demais artigos postados no *site* sugerem.

O mote do próximo artigo que comento, intitulado *Hábito da leitura*[5], também tem como alvo essa busca pelo desenvolvimento permanente e pautado pela estimulação precoce no ambiente familiar. Seu foco está em inculcar o hábito da leitura. A imagem contida no artigo apresenta um bebê olhando um livro e sendo abraçado por sua sorridente família. Todos estão sentados no chão e apoiados em uma mesa baixa, repleta de livros coloridos. A mãe ocupa o

[3] Disponível em**: <**http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/criança-x-estudante-universitario>. Acesso em: 20 out. 2014

[4] Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/incorporação-precoce-das-relações-espaciais_/>. Acesso em: 8 jun. 2014.

[5] Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/o-hábito-da-leitura/>. Acesso em: 8 jun. 2014.

centro da imagem – ela segura um livro e parece dar atenção a uma outra criança simultaneamente. Já o pai, posicionado à esquerda da imagem, parece estar apenas acompanhando essa cena, que reproduz "uma alegre" situação de leitura no ambiente doméstico. A imagem representa um "produtivo" momento de leitura ou de contação de histórias para as crianças pequenas em uma família que segue parâmetros modelares – heterossexual e branca – e que parece estar realizando tudo o que está sugerido no texto do artigo. A cena representa uma situação de "tranquilidade e afetividade", reforçando a ideia de que estas "são condições" importantes para que o prazer da leitura seja incorporado pelas crianças, situação igualmente salientada em outros *sites*, programas televisivos e materiais publicitários destinados à orientação familiar ou à educação de crianças.

Voltado a estimular outra habilidade, o artigo intitulado *Benefícios da música*[6] incentiva a aprendizagem dessa arte desde a mais tenra idade, indicando os benefícios de educar os filhos por meio *da* e *para a* música. Tal como nos artigos anteriores, também nesse se estabelece uma idade preferencial para o aprendizado da música, conforme se observa no excerto a seguir: ***Uma criança de três anos já pode começar*** *a brincar com os sons, uma atividade divertida que estimulará o desenvolvimento de sua sensibilidade auditiva e visual*.

O artigo ainda ressalta que há muitas metodologias inovadoras que possibilitam uma "rápida aprendizagem" musical, salientando, no entanto, que resultados mais efetivos decorrem de a iniciação começar nos primeiros anos de vida. Agora, está ressaltado no artigo que, ***a partir dos dois anos de idade****, os alunos* ***entregam-se à apaixonante aventura de tocar piano, violoncelo, flauta ou violino***.

É oportuno, mais uma vez, indicar que, no caso dos artigos aqui comentados, se evidenciam representações de uma criança "muito bem educada", "naturalmente" talentosa para a música, leitura e matemática, etc. Sobressaiu-se, ainda, nos artigos estudados, o recorrente emprego de palavras, tais como, *precoce, futuro, dinâmico, divertido, exemplo, inteligência, gênio* e *resultados.* Veiga-Neto e Lopes (2011) demonstram que, por meio de um manancial de textos de autoajuda propagados atualmente, diferentes práticas culturais têm sido trazidas às nossas vidas sem cerimônia, como se fossem legítimas e, em si mesmas, não problemáticas. Expressões, tais como *melhor*, *maior felicidade* e *futuro mais promissor*, circulam livremente, sem maiores preocupações, em diferentes espaços midiáticos. Já as pedagogias encontradas na My Kids estruturam-se por meio de esquemas explicativos e saberes que naturalizam alguns particulares modos de ser criança e, acima de tudo, de tornar-se um adulto "genial" e "bem-sucedido".

Referências

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, n. 44, jan./abr. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. **Na produtiva confluência entre Educação e Comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. In: 36ª RN ANPED, Goiânia, out. 2013. GT 16 "Educação e Comunicação". Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/texto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

[6] Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/benefícios-da-música/>. Acesso em: 8 jun. 2014.

FONTANA, Luciana Sauer. **As pedagogias online do Complexo Kids**: crianças, mães e pais em conexão. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

GIROUX, Henry. How Disney Magic and the Corporate Media Shape Youth Identity in the Digital Age. **Truthout**, 2011. Disponível em: <http://www.truth-out.org/opinion/item/2808:how-disney-magic-and-the-corporate-media>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada? **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 60, maio/ago., 2011.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas em la era de los derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, n. 62, p. 15-36, 2013. Disponível em: <http://revistas.lasalle.edu.co/>. Acesso em: março de 2014.

O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEDIAÇÃO, SENTIDOS E REFLEXÕES

Marinaide Lima de Queiroz Freitas[1]
Adriana Cavalcanti dos Santos[2]

Palavras introdutórias

O contexto da prática de leitura que analisaremos neste artigo consistiu-se na abordagem do poema: "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade, em sala de aula de pós-alfabetização, de uma escola municipal situada em Maceió. A referida aula faz parte do banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo projeto denominou-se: A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em educação de jovens e adultos (2011/2014)[3].

A pesquisa acima referida organizou-se em três momentos. No primeiro, diagnóstico das aulas de leitura. No segundo, vivenciamos sessões de reflexão sobre a prática de leitura observada, seguida de sessões de estudo sobre temáticas oriundas das necessidades linguísticas surgidas, e, por fim, no terceiro o retorno às observações.

Dentre as aulas observadas, escolhemos a do poema em foco, com a curiosidade para compreendermos de que forma a professora encaminhou o *contextum* da aula de leitura, a partir da escolha de um texto literário, assim problematizamos: quais sentidos foram produzidos pelos alunos na leitura do poema por meio da mediação pedagógica da professora? Este artigo é tecido a partir dos diálogos sobre, *a priori*, a leitura do texto literário na EJA, e, a *posteriori*, sobre as interações e a construção dos sentidos no contexto da leitura do poema Quadrilha.

Da escolha do texto à mediação pedagógica

A mediação de uma prática de leitura que "não se limita ao ato de apresentar o texto ao aluno e lhe informar que a leitura é importante" (BARBOSA, 2013, p. 237). Mas, dá-se por meio da interação dialógica entre os sujeitos (professor e estudantes) no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (1995) ao mostrar que o processo de aprendizagem, por sua natureza complexa, resulta na/da interação dos sujeitos, por meio do diálogo estabelecido na relação entre eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados.

Nas práticas de leitura escolares "pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos" (GERALDI, 2010, p. 25).

A Professora Dácia[4] escolheu mediar a leitura do poema:

> QUADRILHA
>
> João amava Teresa que amava Raimundo
> que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
> que não amava ninguém.

[1] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: naide12@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.
[3] Pesquisa longitudinal que originou o Observatório Alagoano de Leitura, vinculado ao Programa Observatório da Educação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), edital nº 38 de 2010.
[4] Nome fictício.

> João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
> Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
> Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
> que não tinha entrado na história.
> Carlos Drummond de Andrade

A escolha do referido poema, segundo a nossa interlocutora, foi motivada pelo propósito de se os seus alunos "[...] conseguiriam ler. Tinha nomes que eram familiares: nome próprio, que eu vinha trabalhando" (FALA DA PROFESSORA NA SESSÃO REFLEXIVA). A professora tinha a preocupação em avaliar o nível de leitura dos alunos, como também a possibilidade de retomada do trabalho com o componente curricular "nomes próprios" e para ela o referido poema deveria possibilitar a interação autor-texto-leitor-*mundo*[5]a partir da atribuição de sentidos a serialização dos desencontros amorosos, no referido poema.

O reconhecimento dos diferentes níveis de leitura de um texto pelos alunos não implicou em propor atividades que atendessem à especificidade dos sujeitos da EJA, como socializou a professora Dácia: "Eu vou ser sincera, não consigo trabalhar com duas atividades ao mesmo tempo. Se eu der uma atividade determinada: leitura do poema, eu poderia pedir para elas escreverem qualquer coisa relacionada ao poema e outros fizessem apenas a leitura". Expõem-se, assim, os limites do saber/ fazer e ser professor de leitura na EJA, que podem ser, ou não, (res)significados em contextos de formação continuada nos *loci* das escolas (SANTOS, 2014).

Enquanto espaço de criação de novas relações entre teoria-prática (IBIAPINA, 2008), dialogamos com a professora Dácia sobre a relevância do planejamento da aula proposta:

> Penso [durante o planejamento] nos procedimentos que alguns [autores] falaram: a questão da leitura de mundo. Depois, a leitura para trabalhar o estudo do poema, a questão mais do conhecimento [...] Eles [alunos] vêm para escola e fazem aquela relação do conhecimento científico. Quando eu faço essa escolha dos textos, na verdade, estou pensando o que cabe mais para eles. Eles ainda estão no nível inicial de leitura, eu tenho procurado os textos mais fáceis. Talvez de Carlos Drummond não tenha sido tão fácil porque tem a palavra 'Quadrilha'. [...] (FALA DA PROFESSORA NA SESSÃO REFLEXIVA)

A interlocutora demonstrou que, mesmo que tenhamos dialogado sobre as concepções de língua e de linguagem, de texto e de sentidos (GERALDI, 2003; KOCH, 2006), seus objetivos são mediados pelo nível de leitura dos seus alunos, ou seja, pelo que ela conseguia perceber em sua prática. A seleção dos gêneros para a leitura também são definidos pelo seu julgamento do que é um texto fácil ou difícil de ser lido.

O diálogo sobre a natureza e a complexidade de uma determinada prática de leitura, embasada numa ou noutra concepção de língua e de linguagem, precisa se dar de forma contínua, por meio de um processo de reflexividade sobre a prática. No depoimento da professora há o reconhecimento dos conhecimentos de mundo dos alunos; a inserção da prática de leitura compartilhada; e a despreocupação com a exploração dos aspectos estruturais do texto.

Das interações à construção dos sentidos mediados pela professora

Se a cada leitura, "O que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca" (GOULEMOT, 2009, p. 116), na tentativa de possibilitar a interação autor-texto-leitor-

[5] A palavra "mundo" metaforicamente está sendo entendida, por nós, como a representação dos saberes socio-históricos construídos na condição em que se existe (SANTOS, 2014).

mundo, a professora, didaticamente, fez a retomada da aula do dia anterior, com o propósito de continuar o trabalho com o poema e de possibilitar que os alunos atribuíssem novos sentidos ao texto. No momento inicial da leitura, a professora Dácia, comunica aos alunos que vai iniciar a aula de leitura:

Fragmento 1

> PROFESSORA DÁCIA - Olhem só, ontem a gente trabalhou um texto. [...]
> ALUNO 1 - Do papagaio.
> PROFESSORA DÁCIA - [...] Também trabalhamos o do papagaio. Então, nós vamos retomar hoje outro texto. Qual o nome do outro texto?
> ALUNO 2 - Foi do São João.
> ALUNO 2 - Foi o da Lili?
> ALUNO 1 - Mas, tinha alguma coisa a ver com o São João.
> ALUNO 2 - Tinha a ver com quadrilha.
> PROFESSORA DÁCIA - Primeiro, eu disse o título do texto: Quadrilha. Eu perguntei o que significava QUADRILHA. E alguns disseram "bandido" e outros disseram "São João", "é uma dança". É verdade, essa palavra tem esses dois significados. Tanto pode significar quadrilha/bandido, como pode significar quadrilha, uma dança típica junina. [...]

A continuidade do diálogo sobre o poema, como demonstrou o fragmento, inicia-se com a retomada do assunto abordado no texto. No entanto, por desconhecer as intenções do autor, as hipóteses se constroem, na ocasião do levantamento dos conhecimentos prévios, a partir do que os alunos e a professora pensam sobre o gênero, com base em suas experiências cotidianas, distanciando-se da compreensão da intenção do autor, no entanto construindo outros sentidos.

O sentido da palavra "quadrilha", embora tenha sido comentado pela professora, não foi suficiente para a retomada do texto com o intuito de mostrar para os alunos que a quadrilha é uma dança de pares que se defrontam e executam movimentos contrários estando enfileirados em oposição ao outro. Assim, um sentido claro atribuído à palavra "quadrilha" poderia ter dado pistas para uma melhor compreensão do poema pelos alunos.

No fragmento 2, a professora Dácia tenta por meio da mediação levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o título do poema:

Fragmento 2

> PROFESSORA DÁCIA - No caso, [...] tem a quadrilha que eu falei, bandidagem. Mas, o outro significado de quadrilha, festa junina, na dança quadrilha. Como é a dança da quadrilha?
> ALUNO 3 - Grupo.
> PROFESSORA DÁCIA - O que os grupos faziam?
> ALUNO 3 - Ensaiam.
> ALUNO 4 - Dançam forró.
> PROFESSORA DÁCIA - Como eles dançam?
> ALUNO 7 - Em roda.
> PROFESSORA DÁCIA - O que mais?
> ALUNO 8 - Em filas.
> ALUNO 7 - De vestido.
> PROFESSORA DÁCIA - Quem são as pessoas que dançam na quadrilha?
> ALUNO 1 - Homens e mulheres.
> [...]

A discussão sobre o título do texto não avançou. E foram poucos os alunos que participaram e que atribuíram sentidos à atividade. Sobre a interação no momento da leitura a professora faz a reflexão: "Talvez, não esteja trabalhando a curiosidade para leitura. Eu faço o lance somente do título. Vou questionando o que eles acham que tem no texto. [...] Aquela curiosidade, realmente, eu não tenho feito".

Como os alunos não conseguem estabelecer a relação entre o título e o texto, o diálogo continuou:

Fragmento 3

> PROFESSORA DÁCIA - Eu quero saber se o título "O papagaio Congelado" tinha a ver com a história?
> ALUNO 1- Tinha.
> PROFESSORA DÁCIA - [...] Se Drummond escolheu o título e se ele tem a ver com o texto.
> ALUNO 1 - Eu acredito que tem, porque tem o casamento matuto.
> ALUNO 8 - O texto também tem casais.
> PROFESSORA DÁCIA- O que aconteceu com esses casais?
> ALUNO 3 - Se separaram. Alguns não deram certos, um queria um, outro queria outro.
> ALUNO 3 - O nome já está dizendo, não é?
> PROFESSORA DÁCIA - Tem a ver um pouco com a dança da quadrilha. Quem escreve poema tem sua forma de pensar, e nós temos a nossa. Para Drummond, o tema quadrilha tinha a ver com o poema porque existiu a troca de casais.
> [...]

A professora tentou por meio da mediação pedagógica estabelecer a relação título-texto. Para ela, essa relação estaria justamente no fato de que na quadrilha existe a possibilidade de troca de casais. No fragmento 3, é possível perceber que "compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações, movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2008, p. 250).

Dado o exposto, inicia-se o segundo momento da leitura do texto escrito – leitura do poema, neste contexto, a professora fixa o cartaz com o poema escrito no quadro-negro. Dando continuidade, a professora faz a oralização do poema com os alunos, ajudando-os na decodificação. A metodologia utilizada pela professora reforça a constatação de que os alunos não têm contato com o texto antes da oralização. Esse fato, de certa forma, interfere na prática de leitura.

Ao concluírem a leitura/decodificação do poema, a Professora Dácia reinicia o momento do diálogo sobre o texto seguido de uma proposta de atividade – montagem do texto, como podemos observar no extrato:

Fragmento 5

> PROFESSORA DÁCIA - [...] E hoje nós daremos continuidade ao trabalho com o poema. [...] Eu trouxe o texto para vocês organizá-lo na sequência. Só que vocês não vão olhar para o poema. Aliás, qual é o verso que vem primeiro? Qual verso que vem depois? [...] Nós vimos que nesse texto [...] houve desencontros amorosos, cada um tomou um rumo diferente. [...] Nós poderíamos ver agora o que poderia ter acontecido com essas pessoas

> diferentes. Tipo, o João foi para onde? Foi para os Estados Unidos. Por que será que ele foi para os Estados Unidos? Ele amava quem?

Fica demonstrado que houve descontinuidade na proposta, uma vez que a professora Dácia informou aos alunos que ordenariam o poema a partir da distribuição dos versos desordenados. No entanto, deixa essa proposta de lado e propõe a produção oral de outros destinos para os personagens dos poemas.

Na sequência da aula, a professora encaminha a atividade: "Vou entregar, mas vocês não vão olhar o texto. Eu vou tirar o texto do quadro e vocês vão tentar montar na ordem que o texto aconteceu" (PROFESSORA DÁCIA). Como podemos constatar, a proposta da professora está estritamente relacionada à exercitação da habilidade leitora de decodificação e de retomada das lembranças sobre a sequência do referido poema.

(In)conclusões colaborativas

Na aula analisada, o outro está do outro lado do rio, aquela (professora) que tem saberes docentes, concepções de linguagem, de texto e de sujeito, e de ensino da leitura, que muitas vezes se distanciam do nosso olhar sobre as possibilidades de diálogo com e a partir de um texto literário, ou não, na escola.

Os diálogos produzidos durante a aula analisada, motivados pela mediação da professora, demonstraram que os alunos por meio de pistas linguísticas e de seus conhecimentos prévios foram atribuindo sentidos ao texto "Quadrilha" sobre: contextos de separação entre casais, memórias dos trajes típicos de uma quadrilha, coreografia da dança e, também, pelo sentido polissêmico da palavra quadrilha. Assim, na mediação de uma prática de leitura, o dialogismo possibilita a construção de sentidos do e/ou a partir do texto.

O estudo mostrou que a prática de leitura instancia-se não somente como espaço de mediação pedagógica e produção de sentidos sobre o texto, mas como momento privilegiado de diálogo e reconstrução de saberes docentes. Uma vez que a ação do professor mediador é imprescindível na/para a formação do leitor do mundo e da palavra e, consequentemente, institui-se como espaço formativo e de formação de/para quem media.

Referências

BARBOSA, J.; BARBOSA, M. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GERALDI, J. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, J. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOULEMOT, J. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

IBIAPINA, I. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, A. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos**: o movimentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**: problemas de psicologia general. Madrid, Espanha: Visor, 1995. v. 2.

HISTÓRIAS DE LEITURAS DE FUTUROS PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Mariângela Dal Bianco Garcia[1]

Buscamos, com base em estudos nas áreas da História Cultural e de Formação de Professores, contextualizar a leitura na vida de graduandos de Pedagogia que frequentam uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, resgatando memórias e histórias de suas práticas de leituras para, assim, conhecer suas experiências e vivências como leitores e a relação destas com a sua formação e futura atuação profissional.

A partir de discussões embasadas nos estudos de Chartier (2011; 1999) e Tardif (2002), dentre outros pesquisadores, a investigação caminha por histórias de leituras de estudantes de Pedagogia, cada qual com uma trajetória (tais como: pessoal, familiar e profissional), caracterizando sua formação como educador.

Observamos as aulas do 1º e 3º anos de Pedagogia durante aproximadamente um mês, para criar o vínculo com os alunos.

Aplicamos 35 questionários no 1º Ano e 34 questionários no 3º Ano. Em seguida, entrevistamos 4 alunas do 1º Ano e 5 alunas do 3º Ano. Assim, obtivemos no total 69 questionários respondidos e 9 graduandas entrevistadas.

Para melhor contextualização, as leituras são analisadas pela perspectiva social, como prática cultural, pois são investigadas numa abordagem a partir da História Cultural, que procura romper o paradigma das grandes leituras das personalidades da história e dando importância para as leituras dos cidadãos comuns, do dia a dia.

O foco da pesquisa em questão é identificar práticas de leitura vivenciadas pelos estudantes de Pedagogia em diferentes espaços sociais, ao longo da infância, adolescência e durante a Graduação, como também verificar dilemas das leituras dos estudantes de Pedagogia no processo de entrada para a vida acadêmica e preparação para a vida profissional, na visão dos próprios estudantes.

Sabemos, conforme pontua Freire (1983), que os sujeitos realizam leituras de mundo, considerando que estas precedem a leitura da palavra, do código escrito. Nesse sentido, ao chegar na Educação Básica, o aluno traz a sua leitura de mundo e esta deverá ser reconhecida pelo educador. Em se tratando da leitura da palavra escrita, foco central de nossos estudos, pontuamos que há, muitas vezes, uma diversidade de textos lidos pelos educandos e, em muitas situações, essas leituras não são (re)conhecidas pela escola. Assim, podemos questionar: o que acontece na trajetória escolar que valida algumas leituras e desconsidera outras?

Diante desses apontamentos, indagamos: e os estudantes de Pedagogia, além de realizarem suas leituras de mundo, quais são suas leituras de textos escritos?

Investigamos as práticas de leitura vivenciadas por estudantes de Pedagogia, refletindo sobre a necessidade de (re)conhecê-las no processo de sua formação profissional, fortalecendo a significação das suas leituras e, ainda, a importância de intensificar suas práticas no contexto da formação inicial.

Vários questionamentos foram realizados aos estudantes e, neste artigo, apresentamos alguns deles para as nossas reflexões: se os alunos gostam ou não de ler, quais gêneros de leituras liam antes de cursar Pedagogia e leem durante o curso e quais são os influenciadores de suas práticas de leituras. Em nossa pesquisa, de 35 alunos(as) do 1º Ano, 3 escreveram não

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara – UNIARA; Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail*: maryangel_rp@hotmail.com.

gostar de ler e 32 escreveram gostar. De 34 alunos(as) do 3º Ano, 4 escreveram não gostar de ler e 30 escreveram gostar.

Das 3 graduandas do 1º Ano que escreveram não gostar de ler, 2 escreveram não gostar, mas por estar cursando Pedagogia e com os incentivos da Faculdade, o gosto pela leitura já estava mudando. A única pessoa do 1º Ano que disse não gostar "pois tem dor de cabeça" (Elis[2]) assinalou também que lia antes de entrar no curso: revistas, receitas culinárias e bulas de remédio e, depois de entrar no curso: bulas de remédio, receitas culinárias e livros didáticos.

Do 3º Ano, das 4 alunas que escreveram não gostar de ler, 2 delas afirmam que não gostam muito, mas leem quando é preciso; uma graduanda afirma que não consegue ficar concentrada lendo por muito tempo algo que não gosta, mas que já leu vários livros de ação e terror, assuntos estes que realmente gosta; e a quarta aluna afirma não gostar muito, "porque algumas coisas não prende a minha atenção muitas vezes" (Beatriz). Mesmo afirmando não gostarem de ler ou não gostarem muito de ler, as quatro alunas escreveram ler antes e durante o curso de Pedagogia, gêneros diversos.

Verificamos que todas as respostas dos(as) alunos(as) que foram contrárias ao "sim" pelo gostar de ler, não representam exatamente que não praticam leitura.

Como vimos, a maioria revela que gosta de ler e os(as) alunos(as) retratam que realizam leituras no cotidiano de vários tipos de textos, são eles: revistas, livros de literatura, jornais, histórias em quadrinhos, receitas culinárias, bíblia, cartas, dentre outros.

Consideramos que a leitura deva ser uma prática cada vez mais presente no cotidiano dos futuros professores que, dentre várias funções, assumirão papéis de alfabetizadores de crianças, jovens e adultos. Consequentemente, também serão os formadores e multiplicadores de leitores.

Por mais que a leitura seja um ato universal, há uma variedade de modelos de leituras, formas, práticas, competências. "[...]Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. [...] O que muda é o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios[...]" (CHARTIER, 1999, p. 91). Cada leitura é única e precisa ser entendida em um determinado contexto, determinada sociedade.

Chartier justifica que há um distanciamento dos jovens em relação às leituras, pois o que a escola define como "cânone" não são as leituras que os jovens se interessam. "[...]É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude[...]" (CHARTIER, 1999, p. 104). Assim, a partir do que o jovem se interessa por ler é importante estabelecer uma relação e não anulação com estes textos, para que haja uma extensão do projeto de leitura e ampliação para textos "[...]densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar" (CHARTIER 1999, p. 104).

Dessa forma, nossa pesquisa caminha ao encontro desse pensamento de Chartier (1999), visando especialmente neste artigo refletir sobre se gostam de ler, o que liam antes e durante o curso, os gêneros lidos e também identificar suas influências, o que motivou e ainda motiva as práticas de leituras dos estudantes de Pedagogia. A partir da investigação dessas questões, poderemos pensar em possibilidades de ampliação das práticas de leituras, para que cada pessoa consiga a partir do que realmente gosta de ler, traçar projetos mais amplos de leituras, sabendo de sua real importância. Na tabela que se segue podemos conferir quais são os influenciadores das leituras apontados pelos(as) alunos(as):

[2] Enfatizamos que os nomes das graduandas apresentados neste artigo são fictícios.

	1º Ano	3º Ano
Amigos	4	7
Escola	22	18
Família	14	19
Outros	2	14[3]

Tabela 01: Influenciadores da Leitura – Questionários elaborados pela autora.

Cada aluno(a) tinha como marcar mais de uma opção na questão dos influenciadores da leitura para que fosse possível vermos todas as contribuições para as práticas de leituras na vida dos futuros professores, segundo percepção dos(as) próprios(as) alunos(as) durante a Graduação. Tardif (2002, p. 61) classifica os saberes dos docentes como plurais e de fontes variadas.

> [...]Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano[...]. (TARDIF, 2002, p. 64).

O assunto de formação de professores é complexo e nosso foco é a prática da leitura dos estudantes de Pedagogia. Quando Tardif (2002) classifica as origens dos saberes docentes, de alguma forma inclui a família, a escola, o curso de formação, saberes oriundos de livros didáticos e saberes do trabalho, mesmo considerando que todos os saberes se transformam a cada dia com a própria execução do trabalho docente. Podemos dizer que de uma forma bastante densa, todas as experiências de vida fazem diferença na formação dos futuros professores.

Como observamos, os graduandos tem diversas influências nas práticas das leituras, alguns inclusive assinalaram mais de uma opção como influenciadores. No 1º Ano, 9% das respostas apontaram os amigos como influenciadores de leituras, por terem, por exemplo, "os mesmos hábitos" (Fátima) ou, conforme aponta a graduanda Bruna, por "falarem que leram algo que me interesse e eu tenha curiosidade de ler também"; 34% das respostas sinalizaram a família como influência para as práticas de leituras, apresentando os pais, tios ou irmãos como leitores e exemplos para os estudantes; 4% das respostas apontadas como "outros" disseram ter sido motivados(as) por si mesmos(as).

No 3º Ano, 12% das respostas apontaram os amigos como influenciadores de leituras, "os amigos indicam leituras" (Cristiane), emprestam livros e por comentarem também; 33% das respostas sinalizaram a família como influência para as práticas de leituras, por presenciarem, desde pequenos, leituras feitas pelos pais, mães, tios, por ganharem livros na infância ou por irmãos fazerem "competições de leituras" (Marina); 24% das respostas apontadas como "outros" sinalizam, todas elas, a faculdade como influenciadora das práticas de leituras pela importância que tem no curso e na futura profissão.

Destacamos que há uma grande possibilidade de refletirmos sobre o quão impactante são as práticas de leitura influenciadas pela instituição de ensino, já que na pesquisa, 53% das respostas dos(as) alunos(as) do 1º Ano elegeram a escola como maior influenciador das práticas de leituras.

> Na escola a influência era dos professores para a leitura de seus textos dos próprios materiais. Já na faculdade a influência aumentou por serem mais textos e pelo projeto de leitura. (Bruna – aluna do 1º Ano de Pedagogia).

[3] As 14 entradas referem-se à Faculdade (Questionários preenchidos pelo(a)s aluno(a)s do 3º Ano).

No 3º Ano, 31% das respostas dos(as) aluno(a)s sinalizaram a escola como maior influenciadora.

> Lembro de uma professora que todos os dias lia para os alunos e depois escolhíamos outro livro para lermos individualmente para uma roda de conversa. Assim fui me interessando pela leitura. (Cristiane – aluna do 3º Ano de Pedagogia).

E ainda no 3º Ano, 24% das respostas dos(as) aluno(a)s sinalizaram a opção "outros", explicando ser a Faculdade o influenciador indicado:

> Faculdade, porque para se tornar uma professora temos que ler bastante e sempre está se atualizando. (Mônica– aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Por meio desta pesquisa também conseguimos verificar que durante o curso de Pedagogia, as práticas de leituras dos(as) alunos(as) sofreram modificações nos gêneros mais lidos, conforme tabela das leituras antes e durante o curso:

	1º Ano - ANTES	**1º Ano - DURANTE**	**3º Ano - ANTES**	**3º Ano - DURANTE**
1º mais lido	Revistas	Livros de Literatura	Revistas	Livros de Literatura
2º mais lido	Livros de Literatura	Livros Didáticos	Livros de Literatura	Revistas
3º mais lido	Receitas Culinárias	Revistas	Histórias em Quadrinhos (Gibis)	Livros Didáticos
4º mais lido	Bulas de Remédio	Bulas de Remédio	Jornais e Receitas Culinárias	Textos Científicos e Jornais
5º mais lido	Jornais	Jornais	Bulas de Remédio e Cartas	Receitas Culinárias

Tabela 02: Leituras antes e durante o Ensino Superior – Questionários elaborados pela autora.

Na questão sobre os tipos de leituras que os(as) alunos(as) faziam antes e estão fazendo durante o curso de Pedagogia, pudemos notar uma mudança dos gêneros mais lidos tanto no 1º Ano, quanto no 3º Ano. As revistas foram as mais apontadas, nos dois anos, como mais lidas antes do Ensino Superior, com 27 inserções para o 1º Ano e 28 para o 3º Ano. Para a leitura mais indicada durante o curso de Pedagogia, os livros de literatura foram os mais citados nos dois anos analisados, com 24 inserções o 1º Ano e 25 para o 3º Ano.

No geral, os gêneros mais lidos mudaram entre antes do curso de Pedagogia e durante, bem como o número de leitores aumentaram e assinalaram práticas de leituras em diversos gêneros. Isso porque entre livros didáticos, livros de literatura, textos científicos, histórias em quadrinhos (gibis), revistas, jornais, regras de jogos, receitas culinárias, bulas de remédio e cartas, tínhamos antes do ingresso no Ensino Superior, no 1º Ano, 114 inserções e, no 3º Ano, 136 inserções de leituras enquanto durante o curso tivemos, no 1º Ano, 125 inserções e, no 3º Ano, 150 inserções de leituras.

Entendemos que as práticas de leituras sejam fundamentais para a rotina de qualquer docente. O assunto pesquisado é bastante denso e complexo. A nossa intenção é poder

contribuir de alguma forma com a contextualização das leituras nas trajetórias de vida de futuros professores, resgatando memórias e histórias de práticas de leituras para conhecer suas experiências e vivências como leitores e a relação destas com a sua formação e atuação profissional. Estas reflexões das histórias de leituras dos alunos de Pedagogia tem o intuito de compreendê-las, valorizá-las para ampliar as suas possibilidades como leitores e futuros formadores de alunos da Educação Básica.

Referências

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, R.(Org.); DARNTON, R.; FABRE, D. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESCOLAS DE FRONTEIRA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[1]

Introdução

O presente relato de pesquisa ocorreu a partir de nossa participação entre os anos de 2014 e 2015 no PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira) criado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em parceria com os Ministérios dos países do Mercosul. O objetivo do Programa é a instalação de escolas interculturais bilíngues de fronteira, a fim de construir laços de cooperação, solidariedade e convivência harmoniosa entre os habitantes da fronteira.

O projeto desenvolveu-se na região de fronteira dos estados do Paraná e Santa Catarina com a Argentina e teve como objetivo acompanhar a formação de professores a partir de suas práticas pedagógicas interculturais na perspectiva de estimular o desenvolvimento de ações baseadas na pedagogia de projetos. Trata-se da construção coletiva entre professores do Brasil e da Argentina, a fim de desenvolverem projetos comuns para serem aplicados nas escolas dos dois países.

Para tanto, houve a necessidade de investigarmos a constituição das escolas e suas práticas educativas nos municípios que compõem essa região para então investir paralelamente no processo de formação de professores. As cidades envolvidas foram: Santo Antônio do Sudoeste (PR) e o município argentino de San Antonio, localizado na província de Misiones; Barracão (PR) conurbada com Dionísio Cerqueira (SC) e a cidade de Bernardo de Irigoyen (Argentina).

Consideramos que o projeto oportunizou conhecer e fazer parte das experiências e práticas docentes para melhor qualificar os alunos em formação nas licenciaturas que participaram do projeto; dar visibilidade ao processo de formação de professores em uma perspectiva que conceba as relações histórico-sociais, econômicas e culturais. A partir desse estudo foi possível verificar as características próprias de cada área de fronteira, pois em cada lugar as relações sociais e culturais se dão de forma adversa. No caso dos municípios da chamada Tríplice Fronteira (Barracão PR, Dionísio Cerqueira SC e Bernardo de Irigoyen) há um contato mais intenso entre os habitantes, as marcas linguísticas do português e do espanhol se mostram claramente na fala dos indivíduos, além disso, as relações de parentesco são muito mais comuns e isso tem um reflexo direto nas escolas fronteiriças. Por outro lado nos municípios de San Antonio (Argentina) e Santo Antônio do Sudoeste PR isso já não ocorre. Os limites naturais acabam se tornando também um divisor social e cultural. Há uma clara linha divisória entre brasileiros e argentinos e a dificuldade de desenvolver um trabalho pedagógico não excludente é mais difícil de ser desenvolvido.

Experiências de ensino-aprendizagem compartilhadas na fronteira

Em 2014 a primeira ação do projeto foi a organização e realização do I Encontro Intercultural do PEIF - Paraná, Santa Catarina e Misiones que ocorreu nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2014 no Campus de Realeza, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Nesse evento participaram os professores e gestores das escolas envolvidas no projeto do Brasil e da Argentina, professores da Universidad Nacional de Misiones - UNaM e docentes da UFFS. Nessa ocasião foi possível nosso primeiro contato com os diferentes participantes do projeto para discutirmos coletivamente a proposta pedagógica do PEIF para o corrente ano. O objetivo

[1] Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Realeza, Paraná, Brasil. *E-mail*: ronaldo.garcia@uffs.edu.br.

do encontro foi desenvolver a metodologia da Pedagogia de Projetos que orienta as ações do programa. Para tanto, organizamos diferentes atividades que envolviam sensibilização, trabalhos em grupo, leituras coletivas, apresentação das diretrizes e dos documentos oficiais que institui o programa no âmbito dos países do Mercosul, e momentos de confraternização que propiciaram maior vínculo e comprometimento com a proposta intercultural.

Nas reuniões posteriores decidimos organizar duas equipes de trabalho constituídas por professores da UFFS, juntamente com alunos bolsistas, voluntários e tutores para atuar nas cidades de Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Argentina); Santo Antônio do Sudoeste (PR) e San Antonio (Argentina). As ações desenvolvidas pelas respectivas equipes estão norteadas pelos eixos temáticos que estabelecemos no projeto: ações e intervenções pedagógicas em escolas de fronteira; infância, alteridade e interculturalidade; aspectos linguísticos na fronteira; educação especial-inclusiva; libras; língua espanhola; a construção de repertório didático em ciências naturais; a construção de repertório didático em expressões artísticas e orientação pedagógica.

Tendo em vista as peculiaridades do projeto, a equipe de trabalho de Santo Antônio do Sudoeste (PR), da qual fazemos parte, promoveu um encontro na Escola Municipal Pedro dos Santos, nessa cidade, no final do mês de março de 2014, entre os professores da Argentina e do Brasil. Naquela ocasião a escola estava em processo de planejamento e nos ofereceu a oportunidade de discutirmos com eles as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2014. Como as escolas de Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio ingressaram recentemente no PEIF elas ainda não haviam desenvolvido as atividades do "Cruce" que envolve o deslocamento de professores da Argentina para o Brasil e vice-versa. Em função disso, entendemos que nesse período seria oportuno iniciarmos uma discussão conjunta sobre as diferentes possibilidades das metodologias da Pedagogia de Projetos, numa perspectiva de instrumentalizar os docentes a vislumbrarem novas formas de trabalho pedagógico.

Logo nas primeiras reuniões de formação com os professores, especialmente do Brasil, percebemos que havia muitas dificuldades e dúvidas sobre a pedagogia de projetos e sua metodologia. A opção pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos é uma das características do PEIF como uma das principais ferramentas para incentivar a cooperação entre os educadores e as comunidades educativas envolvidas, a cooperação fronteiriça e um meio de superar os entraves ao contato e aprendizado.

A pedagogia de projetos tem como proposta um novo sentido à pesquisa como princípio educativo e científico e o papel ativo do aluno como sujeito da aprendizagem e do professor como orientador na construção dos saberes. A primeira atividade junto aos professores das escolas de fronteira foi apresentar a metodologia do trabalho com projetos e suas diferentes etapas que envolviam: a) problematização com base na realidade; b) planejamento da pesquisa; c) execução da Pesquisa; d) análise e discussão dos achados na pesquisa; e) apresentação dos resultados e f) avaliação da pesquisa (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Nas primeiras reuniões, envolvendo os professores da Argentina e do Brasil, após uma discussão sobre as relações entre as cidades de Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio verificou que o contato entre elas era essencialmente comercial e quase nada no que diz respeito ao conhecimento mútuo. Embora vivessem muito próximos, muito pouco os brasileiros conheciam sobre os argentinos e o contrário também era verdadeiro. É interessante observar que mesmo nos intervalos das atividades de formação os professores de ambos os países quase não se falavam entre si.

A fim de quebrar essa "barreira" os próprios membros do grupo se propuseram a desenvolver um projeto em suas respectivas escolas que tivesse como temática a história das duas cidades. A ideia era envolver toda a comunidade escolar na realização de pesquisas, levantamento de fontes,

excursão por locais históricos e a realização de um evento final em que as escolas envolvidas fariam uma exposição dos trabalhos produzidos para as comunidades de ambos os países.

Durante o ano de 2014 havia reuniões quinzenais em cada uma das escolas envolvidas. Esses encontros tinham por objetivo a formação continuada na área de ciências para os professores atrelada à metodologia da pedagogia de projetos e também a discussão sobre o andamento do projeto a respeito da história das cidades da fronteira. Nessas ocasiões os docentes tinham a oportunidade de trazer suas conquistas e avanços, mas também as dificuldades enfrentadas, as incertezas, as frustrações e os dilemas que envolviam deixar a segurança dos métodos tradicionais de ensino e adotar uma proposta ainda desconhecida do ponto de vista da aplicação em sala de aula.

Como forma de registrar todo o desenvolvimento do trabalho foi acordada com os docentes a confecção de um portfólio artesanal no qual eles poderiam registrar todas as tarefas desenvolvidas, as dúvidas, as observações feitas após a aplicação de uma atividade dentro e fora da sala de aula e outras anotações que achassem pertinentes. Cada professor teria a liberdade de apresentar seus portfólios da forma como desejassem. Alguns inovaram inclusive adotando suportes diferentes como pano e madeira para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos ou a produção de pequenos vídeos.

Todos os professores da escola do Brasil participavam das formações e das reuniões, já na Argentina o grupo dos envolvidos no projeto era menor, devido à forma diferenciada de organização do ensino na Argentina. Apesar disso havia o pleno empenho da direção da escola nas atividades de formação e no trabalho dos professores. O envolvimento da direção das escolas, bem como de professores que desempenharam um papel de liderança foi fundamental para o desenvolvimento do projeto que na prática se constituía em uma primeira experiência com a metodologia. Futuramente esse trabalho irá orientar a realização do "Cruce" em que os professores de ambos os países desenvolverão atividades específicas de um possível projeto comum.

Entre as atividades desenvolvidas na escola de Santo Antônio do Sudoeste temos as oficinas de ensino de ciências. No início procuramos conhecer um pouco da prática de sala de aula. As professoras e professores foram convidados a falar um pouco daquilo que desenvolvem com seus alunos no que diz respeito ao ensino de ciências. No entanto, verificamos que as exposições orais eram muito gerais e diziam pouco do que efetivamente era realizado. Depois de algumas insistências de nossa parte alguns começaram a revelar algo mais de suas experiências. Diante disso, decidimos desenvolver oficinas que iniciassem uma conversa sobre a Pedagogia de Projetos a partir de algumas provocações que suscitassem dúvidas, questionamentos, debates para a possível construção de uma proposta coletiva com a escola.

Nas cidades de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen as escolas que participam do PEIF vivenciam a experiência a partir da metodologia da Pedagogia de Projetos, entretanto, a mediação por parte dos docentes da Universidade ocorre de forma diferenciada a de Santo Antônio, uma vez que a escola já está vinculada ao programa há cinco anos. Nessas escolas ocorre o "Cruce" todas as terças e quintas-feiras pela manhã e à tarde - os brasileiros ministram aula EM e não DE português aos alunos argentinos e os professores argentinos ministram aula EM espanhol e não DE espanhol aos alunos brasileiros. Alguns professores são contratados especificamente para trabalhar no PEIF e outros dobram atividade em suas salas de aula e no projeto.

A atividade em Dionísio Cerqueira compreende a orientação dos professores que fazem o "Cruce", no que diz respeito ao planejamento e execução de todas as etapas da proposta a partir da Pedagogia de Projetos (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

O trabalho com a escola, no ano de 2014 teve início no mês de março, no qual realizamos um encontro de formação em Dionísio Cerqueira, onde se localiza a escola brasileira, em que foi reunido professores brasileiros e argentinos com o intuito do planejamento das atividades

que irão acontecer durante o ano de 2014. Nesse encontro os gestores das duas escolas, também se fizeram presentes. No primeiro momento das atividades foi organizada uma dupla de professores mediadores da universidade responsável em acompanhar o trabalho das professoras do primeiro ao terceiro ano e outra dupla de professores para acompanhar as professoras do quarto ao quinto ano do ensino fundamental.

Poder refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental em nossa proposta de trabalho, pois as professoras envolvidas no projeto se esforçam para planejar, desenvolver e avaliar o mesmo, juntamente com os professores mediadores oriundos da universidade, no qual coletivamente, por meio de um processo colaborativo e formativo encontram uma alternativa de encaminhamento para melhor conduzir o processo. A metodologia de trabalho desenvolvida nas escolas favorece o processo de formação permanente dos (as) professores (as) participantes (as) da proposta, pois possibilita a ação-reflexão-ação.

Conclusão

O projeto envolve docentes de diversas áreas do saber (educadores, químicos, biólogos e linguistas) que poderão contribuir para enxergar o objeto de estudo por diferentes prismas, ampliando assim a complexidade do tema e suas múltiplas relações. O envolvimento dos discentes das licenciaturas com o projeto é essencial em uma instituição que pretende formar profissionais críticos e atuantes como docentes da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) afirma que a formação dos profissionais da educação deve priorizar a articulação entre teoria e prática. Além de converter-se em um dos fundamentos da formação dos futuros profissionais da educação que irão atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação.

É preciso que os conteúdos convertidos em problema sejam historicamente relevantes, seja no âmbito humano, social e/ou natural e ambiental, para que os processos investigativos nos aproximem progressivamente da compreensão da realidade. Partindo dessa lógica, ressalta-se a proposta de trabalho por projetos apresentada pelo educador espanhol Fernando Hérnadez, em seu livro "A organização de currículo por projetos: o conhecimento é um caleidoscópio" (1998) uma possibilidade de prática pedagógica que visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações e promovendo uma nova perspectiva para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois, a aprendizagem, nessa ordem salta de um simples ato de memorização para a lógica do conhecimento construído em estreita relação com os contextos, no qual, conhecer e intervir na realidade não se encontra dissociados. Na mesma ótica, ensinar não assume mais a lógica de repassar conteúdos prontos.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 dedezembro de 1996. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-2000)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[1]

Introdução

A presente pesquisa leva em conta a relevância da formação de professores, bem como da importância da memória dos profissionais da educação como essencial para pensar estratégicas teóricas e práticas. A investigação busca contribuir para compreender a história da educação da região Sudoeste do Paraná. Utilizando-se da metodologia de pesquisa qualitativa. Foi selecionado um grupo de pessoas a serem entrevistadas, as quais eram professores aposentados ou ex-gestores dispostos a fazer um relato oral gravado em áudio, buscando rememorar sua trajetória de formação e sua constituição enquanto docente da Educação Básica.

Pelos relatos podemos observar que a maioria dos docentes provinha de uma condição de pobreza, percorriam grandes distâncias para conseguir estudar e muitos frequentaram colégios confessionais. Outro ponto muito destacado nas entrevistas era o importante papel que os docentes desempenhavam nas comunidades onde atuavam, pois eram tidos como autoridades. A maioria dos pesquisados se constituiu enquanto professores na prática de sala de aula. Assim, entre erros e acertos, criavam estratégias para trabalhar com os alunos as quais se constituem em importantes subsídios para se pensar a docência no contexto do sudoeste paranaense especialmente entre os anos de 1950 e 2000.

A escolha desse período se deu devido a ocupação recente desta região que até os meados do século XX era motivo de disputa entre brasileiros e argentinos. Pelos relatos coletados e pelos documentos até aqui reunidos percebe-se que havia uma preocupação com a educação das crianças. No entanto o grande obstáculo eram as distâncias e a falta de professores. Jovens recém-formadas que viviam próximo a capital do estado dificilmente iriam se submeter a condições precárias de trabalho.

Por esse motivo houve o convite às pessoas das comunidades que demonstravam dominar, ainda que precariamente, alguns aspectos da leitura, da escrita e do cálculo para assumir as escolas tanto nas pequenas cidades como no campo. Grande parte dos professores sem formação específica para a tarefa que desempenham acabava por improvisar e buscar em meio a suas dificuldades formas de desenvolver o trabalho pedagógico a eles confiados. Nesse processo alguns, mesmo que com grandes dificuldades, conseguiram retomar os estudos e concluíram os cursos enquanto lecionavam.

História, educação e memória

A pesquisa educacional das últimas décadas do século XX vem apresentando uma rica diversidade de temas, abordagens e métodos de investigação, além disso, cada vez mais um intenso diálogo com outras áreas do conhecimento permitiu ao pesquisador vislumbrar novas possibilidades de interpretar as experiências educacionais inseridas em diferentes espaços e tempos. Houve um significativo avanço da pesquisa etnográfica que influenciada pelos métodos de investigação da antropologia permitiu ao pesquisador estabelecer uma nova relação com seu objeto de pesquisa. Antes, pela forte influência do positivismo, predominava a ideia de uma

[1] Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Realeza, Paraná, Brasil. *E-mail*: ronaldo.garcia@uffs.edu.br.

imparcialidade entre o objeto e o pesquisador que na prática não havia. Foi questionando estas concepções e propondo novas possibilidades de pesquisa que surgiu a pesquisa qualitativa.

Pensar sobre os processos de formação docente implica no trabalho de investigação sobre as memórias de professores e gestores que de alguma forma vivenciaram experiências de escolarização, e que embora mantivessem relação com as políticas nacionais de educação, possuíam fatos e singularidades que revelam muito do contexto histórico, social, político e econômico local e regional. Como afirma Lelis (2001) o estudo sobre os saberes docentes é muito recente no Brasil, pois teve as primeiras publicações sobre o tema na década de 1990. Grande parte desses estudos foi influenciado por trabalhos de autores como Antônio Nóvoa (1995), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que chamam a atenção para a importância da experiência que os professores constroem ao longo de sua trajetória docente envolvendo elementos de diferentes naturezas espaçotemporais.

Para a identificação dos diferentes fatores de ordem pedagógica, social, política e cultural que influem na condição do "ser professor" é importante um trabalho que busca registrar as memórias dos docentes que vivenciaram diferentes projetos de formação (inicial e continuada) e experiências que acumularam ao longo de suas trajetórias. Os saberes construídos ao longo de sua vida profissional são indicadores que trazem novos subsídios para pensar a formação na região sudoeste.

O grande problema deste tipo de pesquisa é valorizar um ou outro aspecto e deixar de lado outras questões importantes, como priorizar os impactos sociais e políticos e deixar de abordar a dimensão do pedagógico ou vice-versa. Como lembra Lelis (2001): "Se estas questões podem contribuir como bússolas em nossas pesquisas, certamente será a experiência prática e concreta, com a ajuda do passado que nos ajudará a buscar novos objetos, novos problemas, novos idiomas pedagógicos" (p. 54).

O trabalho de campo resultou em dez relatos gravados em áudio com professores aposentados e ex-gestores das cidades de Realeza e Santa Izabel do Oeste, ambas localizadas na região Sudoeste do Paraná. No momento das entrevistas buscou-se um clima em que o colaborador ou colaboradora se sentisse á vontade para buscar em suas memórias lembranças de sua formação (inicial e continuada), bem como de suas práticas como professores. As entrevistas foram semiestruturadas, com um pequeno roteiro norteador. Antes da coleta dos relatos, os possíveis depoentes eram previamente contatados e indicavam a disposição ou não de colaborar com a pesquisa.

Formação e inserção na docência

Devido a escassez de registros históricos sobre a educação na região Sudoeste elegeu-se a História Oral como forma de construir fontes alternativas. Desta forma, além de valorizar as narrativas de pessoas que ajudaram a construir a educação nessa parte do Paraná, nos permitiu dar voz a indivíduos que no anonimato de suas funções tiveram um papel significativo na implantação das escolas e ocupação desta região. Verifica-se assim uma crescente relevância do papel do indivíduo no processo social e abertura crescente ao uso de fontes orais. Como mencionou Ferreira:

> A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral. Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o "indescritível", toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas "muito insignificantes" - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (1998, p. 27).

A fim de preservar e resguardar os interesses dos e das colaboradoras desta pesquisa, seus nomes dos não foram mencionados no texto do trabalho. Por esse motivo para identificá-los optou-se pelo uso de codinomes relacionados ás flores da região (Hibisco, Três Marias, Manacá da Serra). A escolha se deu aleatoriamente para marcar o discurso dos participantes..

De uma maneira geral os docentes relataram sérias dificuldades para estudar desde a infância. Filhos de agricultores e pequenos proprietários que tinham os filhos como essenciais para o trabalho no campo, a escola não era vista como uma prioridade, salvo alguns casos. Para os poucos que buscavam estudar, para além da escola elementar, as dificuldades eram grandes. Como era o caso das longas distâncias a serem percorridas para chegar até a instituição escolar, a pobreza e a falta de recursos dos pais forçavam aqueles que quisessem estudar a buscar alternativas diversas e principalmente a ausência de instituições públicas na região.

> [...]o professor passava a cavalo na casa do meu pai... [...] em 1957[...] Eu devia ter 11 anos, fomos de caminhão nuns quinhentos mais o menos. Lá era... que nem quartel só a única diferença e que a gente rezava tinha hora pra tudo e tal. Agente terminou o quinto ano na época era quinto ano em Vila Flores dai pra você passa pro ginásio, você fazia o curso de admissão tinha que prestar um exame se tu passasse... Se não, ficava no quinto ano de novo. Ai a gente ia pro ginásio na época... Veranópolis fiz na época, era primeira, segunda, terceira serie do ginásio. De lá eu fui pra Vacaria... Vila Ipê. Ai fizemos o a quarta serie que seria a oitava hoje. Dai fizemos mais dois anos de segundo grau. Era o científico, era só o que existia na verdade na época ai tivemos um ano em Garibaldi de noviciado [...]Ai depois de lá fomos pra Amaral... Amaral a gente terminava o segundo grau. Ai fomos pra Ijuí que era a faculdade de Filosofia. E nos fizemos em três anos que a gente estudava sábado de manhã e sábado de tarde também... Dai fizemos em três anos. Para eu ser padre eu tinha que ir fazer Teologia em Porto Alegre na época, mas dai eu resolvi sair (Hibisco).

> Bom, a escola que eu estudei era colégio particular de freira, mas eu não estava lá num colégio vocacional, eu estava num colégio que as famílias que tinham um pouquinho mais, que podiam encarar (risos), eles colocavam as filhas lá no colégio das irmãs na cidade de Palmas [...] O estudo lá era muito bom, as irmãs tinham formação já naquela época que onde eu morava não tinha nem escolinha é, então eu tive um primário de primeira qualidade, muito bom, muito bom o estudo que eu tive lá com aquelas freiras (Três Marias).

Percebe-se nos relatos que os sujeitos construíam diferentes estratégias para estudar que por sua vez estavam relacionadas com o desejo de ascensão social. As famílias que reconheciam no acesso à educação uma oportunidade de uma vida melhor se utilizavam de formas variadas para garantir que os filhos estudassem. Entre elas permitir que os filhos ou filhas morassem com algum parente para frequentar a escola. Em um país com uma educação voltada para atender os interesses das classes médias e altas, o acesso à escola ocorria em centros urbanos mais populosos. As regiões mais distantes das capitais e algumas outras cidades mais desenvolvidas concentravam a maior parte das escolas que ofereciam cursos de formação de professores. Dessa forma a ausência de vagas nas instituições públicas, levava muitos a entrarem para a vida religiosa, onde tinham a oportunidade de concluir a educação básica e ingressarem no ensino superior. Depois disso acabavam abandonando a instituição.

A inserção no mercado de trabalho na condição de docente se dava na maioria dos casos antes mesmo da conclusão da Educação Básica. A ausência de professores interessadas em

ministrar aulas em regiões distantes dos grandes centros fazia com que alguns moradores que possuíssem alguma formação fossem logo contratados por prefeituras para ministrar aulas dos mais diferentes componentes curriculares. Pelo que se pode observar o professor poderia ser qualquer pessoa que possuísse um pouco mais de conhecimento sem qualquer outra exigência desde que o cargo fosse preenchido.

> [...] Aos quatorze anos surgiu a primeira oportunidade, mas eu estava na quinta ou sexta série na época, para que eu fosse substituir uma professora que estava doente. Sem modéstia eu sempre fui uma aluna dedicada, e a partir desse convite eu fiquei em sala de aula [...] Alguém pergunta porque você foi ser professora, vou parafrasear Carlos Drummond de Andrade que fala assim: quando eu nasci um anjo torto desses que anda por aí falou vai ser gauche na vida vai, e acho que quando nasci um anjo falou vai ser professora na vida (Manacá da Serra).

Os depoimentos revelam ainda que além de alguns conhecimentos básicos havia também outros atributos como saber rezar. Embora essa exigência possa parecer estranha ao trabalho escolar podemos observar nos relatos que havia uma forte presença da religiosidade no ensino. Era comum que entre as atribuições da professora ou professor estivessem alfabetizar, ensinar as operações matemáticas básicas e os ensinamentos religiosos. Como figura importante das comunidades, onde atuavam os docentes, além do trabalho de sala de aula, conduziam festividades religiosas, novenas e até mesmo encomendavam defuntos. Esta é mais uma das evidências de que a instalação de uma escola pública, laica e democrática ainda era uma situação muito distante e esse fato ainda não é um problema superado na maioria das escolas brasileiras.

Considerações finais

Por meio da coleta dos relatos e da análise ainda breve de alguns pontos, percebe-se que já há em mãos importantes materiais para reconstruir a história das escolas na região, principalmente das cidades de Realeza e Santa Izabel do Oeste, que possibilitarão diversas pesquisas na área de formação docente. Ao dar voz aos agentes construtores das memórias educacionais e suas experiências, tem-se a oportunidade de registrá-las. Assim elas não se perdem no tempo, abrindo possibilidades para reflexão sobre a formação inicial e continuada de docentes. Trata-se de uma profissão complexa que exige a apropriação de saberes de diferentes tipos e naturezas.

A pesquisa revelou importantes aspectos que deixam entrever um pouco da prática docente e da concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se materializava nas ações, nas práticas de sala de aula e também nos discursos. Desta forma a memória, embora sujeita a esquecimentos, invenções e até mesmo imaginações, exprimem muito do contexto em que está inserida e das relações que estabelecem com os demais sujeitos. Por esse motivo ela não pode ser tomada como algo pronto e que se basta a si mesma. Como toda fonte, a memória também se insinua e lança algumas frestas de luz sobre o desconhecido, mas nunca revela a sua totalidade, uma vez que esta também não existe. Ela é sempre fragmentada, inconclusa, parcial. Ir pouco além do que as lembranças nos deixam ver é o desafio deste e de tantos outros trabalhos que procuram indícios, marcas, detalhes, como disse Ginzburg (1989), de como eram aqueles que nos antecederam no tempo.

Referências

FERREIRA, M. M. et al. **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, abr. 2001, p. 43-58.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professors face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannônica, 1991, p. 215-233.

PRIMEIRA INFÂNCIA E OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR, EDUCAR, BRINCAR[1]

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia[2]

Sombras das concepções fechadas se distorcem nas dobras do tecido do real em que se gera o (im)possível. Elas enublam a busca da identidade e do reconhecimento social do professor da primeira infância, da educação infantil e da criança pequena. Dobras escondem e tem potência de desdobramentos, mas os cortes geram separações e distâncias: o corte das idades entre creche e pré-escola com sutil separação entre cuidar, educar e brincar e entre os diversos profissionais que atuam marcados pelo controle burocrático que mantém o não reconhecimento social.

O cuidar é, muitas vezes, tratado como assistencialismo, no sentido de alternativas paralelas de inclusão social. O educar também é, muitas vezes, confundido com a escolarização como sinônimo de transmissão de conhecimento, na forma da escola tradicional. Nesse contexto a busca da identidade é essencial para o reconhecimento da educação infantil, do professor da primeira infância e da criança pequena.

Esta pesquisa sobre a educação da primeira infância compreende as idades entre 0 e 5 anos. Pesam várias razões e interpretações para rejeitar o corte que separa o atendimento em escolas de educação infantil oferecido às crianças de 0 a 3 anos, que se denomina creche, dos oferecidos às crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Um deles, é que em consequência dessa distinção, a grande maioria dos educadores de crianças da faixa etária de 0 a 3 anos não tem formação específica em educação e, muito menos, a superior. A educação das crianças de 4 e 5 anos também requer uma reflexão crítica que avance se numa perspectiva de continuidade da educação que se defende para creche (0 a 3 anos) ou se a serviço de um vir-a-ser, de antecipação das metas do ensino fundamental como referência, com todos os seus problemas. A fragmentação do todo torna vulneráveis suas partes consideradas isoladamente, seja a fragmentação das idades, seja a fragmentação do atendimento dicotomizado entre cuidar e educar.

Pedagogia da Infância e a escolarização da educação infantil

Logo após a aprovação da LDB/1996 que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica, emerge a Pedagogia da Infância como uma elaboração teórica da área da educação que passa a criticar os modelos transmissivos de educação e ensino.

Conforme verbete no "Dicionário: trabalho, profissão e condição docente", da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,

> Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria

[1] Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada em 2014 por Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia sob a orientação do Professor Doutor Pedro Goergen e que resultou na tese de doutorado "Educação superior do professor da primeira infância", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

[2] Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. *E-mail*: roselidoc@gmail.com.

> geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. [...] exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (BARBOSA, 2010, p. 1)

A Pedagogia da Infância quer garantir à criança o direito de ser criança, o direito à infância, conforme inferiu Roseli Garcia (2007, p. 29-36). Nesse intento, busca sair dos históricos e, ainda presentes, modelos extremos identificados, em sua essência, num conceito de educação infantil fortemente ligado à ordem doméstica, hospitalar ou da escola tradicional.

Em cada uma dessas tendências está implícito um discurso de proteção à criança, sempre querendo garantir ou compensar algo que lhe falta. Falta da estrutura de um lar no parâmetro tradicional de família nuclear; falta de conhecimento de puericultura que garantiria à criança ser salva da ignorância de sua família; falta de acesso sistematizado ao conhecimento.

Para Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco, a

> construção de uma pedagogia da educação infantil para creches e pré-escolas não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto. (2011, p. 3)

Observa-se a educação infantil oscilando entre assistência (senão basicamente abrigo) e escolarização que acaba por abandonar o enfoque na criança, deixando em segundo plano a educação – quando interessam os resultados passíveis de serem ranqueados disfarçadamente como direitos de aprendizagem. Nesse caso, os resultados são postos a serviço das políticas neoliberais, cujo objetivo é a formação de pessoas com conhecimentos úteis à economia globalizada, e não a educação emancipadora como um direito inalienável do ser humano. A intencionalidade educacional certamente é a essência, o sentido da Pedagogia da Infância, mas se contrapõe a escolarização da educação infantil.

Conforme nos apresenta Flávia Motta (2013, p. 70) uma das possibilidades da educação infantil ao "preparar a criança para atender às exigências de conteúdo, de comportamento e de aptidões motoras exigidas no ensino fundamental, especificamente nos requisitos para a aquisição do código de leitura e escrita", a educação infantil, num modelo extremo de escolarização, se alia a escola tradicional, engolida pelo sistema burocrático que visa se apropriar do controle.

Ordem burocrática como pedagogia anônima

A ordem burocrática se sustenta com pré-categorizações, essas garantem a uniformidade e a impessoalidade e tem como "um dos objetivos e uma das consequências [...] diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores" (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2007, p. 300).

A universalização da educação necessita de uma sistematização administrativa para dar conta da complexidade de cada sistema e da massificação que, na melhor das hipóteses, é traduzida como a possibilidade de acesso democrático para todos. Para isso, o modelo

burocrático, eficiente na indústria e adotado historicamente na administração pública e na administração escolar, é reconhecidamente propício.

Para "eficiência" dessa empreitada a pedagogia anônima se manifesta, proposta sutilmente pelo "autor anônimo do século XX" - expressão de João Formosinho e Joaquim Machado Araújo (2007) que oficializa uma pedagogia burocrática.

Já Campos (2013, p. 10-11) considera que, na educação infantil, especialmente na creche, o autor anônimo é de fora da burocracia tradicional original, da área da assistência e filantropia, ainda presente em muitos espaços em que se reproduz baseado em vínculos pessoais, de favor a uma clientela carente, em posição subalterna. Segundo a autora, essa configuração dispensa transmissão de conhecimento e fica, nesse lugar, o serviço de assistência.

Oliveira (1970) trata da gênese da estrutura da administração pública brasileira, certamente com reflexo na educação, especialmente na educação infantil, até os dias atuais. A formação elitista da educação brasileira mantém uma separação entre o pensar e o fazer, presente na sociedade escravocrata, caricata rural, patriarcal.

Com a contratação de trabalhadores da educação sem formação inicial em educação reforça-se a divisão técnica entre teoria e prática, entre pensar e executar. Pois ao lado destes trabalhadores encontram-se professores de educação infantil (profissionais da educação) que, dentro desse quadro, tendem a portar uma visão escolarizada da educação infantil que antecipa o ensino fundamental e seus problemas, revelando a intencionalidade educativa, mas sem perceber a criança pequena como ser integral, sutilmente desvinculando o educar do brincar e do cuidar.

Essa problemática da divisão de papéis dentro da educação infantil sustenta uma relação de poder que mantém a dificuldade do reconhecimento entre pares e mantém a visão de uma criança pequena abstrata, dividida. Assim, a luta por reconhecimento da educação infantil e dos educadores infantis torna-se mais fragilizada, pois requer um posicionamento fundamentado diante da realidade que se tem, e este só pode se dar por meio da busca de conhecimento, da reflexão crítica sobre a teoria, sobre a prática, sobre a realidade. Que, por fim, não tem sentido sem a luta por reconhecimento da infância e respeito às suas especificidades. Uma forma de luta que poderia abrir espaço para uma educação emancipadora.

Sem os professores não se pode falar de educação infantil, mas somente de um atendimento que até pode educar, inconscientemente, mas não tem avanço na reflexão aprofundada sobre o que norteia a sua intencionalidade. O compromisso de um professor é com a construção da humanidade, não só com a manutenção de uma configuração social. Portanto, o "coração", o eixo, a sustentação, o que assegura a educação infantil por excelência é o segmento dos professores, os professores de educação básica que atuam na educação infantil. A partir do trabalho, da ação desses é que se configura a qualidade da educação infantil.

Pesquisa de campo

Foram selecionadas 14 Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba sob o critério de atendimento desde o berçário até a pré-escola em cada unidade, reconhecendo na amostra de educadores da primeira infância os professores de educação básica que atuam na educação infantil como sujeitos fundamentais da ação educacional dessas instituições. Essa escolha se deu com a intenção de garantir a abrangência tanto de professores que atuam em creche quanto na pré-escola.

Os dados foram colhidos através de 108 questionários respondidos e 11 entrevistas realizadas. As análises de conteúdo, visando à construção de categorias, se deram de forma geral, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nessa investigação qualitativa, a análise foi feita de forma indutiva, em que as abstrações foram construídas conforme os dados recolhidos

puderam se agrupar e foram eleitas as questões mais importantes, relevantes para a investigação, a partir da perspectiva dos participantes.

Apenas as entrevistas trataram especificamente sobre o cuidar, educar, brincar na educação infantil e a questão da diferença e semelhança entre os cargos de professor da primeira infância e de outros educadores infantis. Buscou-se entender a percepção desses professores da primeira infância quanto à peculiaridade da educação infantil e que relação poderia ter com a diferenciação de papéis de outros educadores infantis que atuam na educação infantil, inclusive diferenciação de formação inicial.

Considerações

Para todas essas professoras entrevistadas a nomenclatura do cargo (certamente acompanhado de condições de trabalho, orientadas pelo controle burocrático) é a principal diferença entre os educadores em seus diferentes papéis dentro da educação infantil, em que a formação superior faz diferença. Assim, a semelhança é praticamente em tudo, pois tem a criança em comum no trabalho entre os professores e educadores para os quais não é exigida formação inicial em educação, e, portanto falar a mesma linguagem é imprescindível.

Nas entrevistas também foram abordados a satisfação e o reconhecimento do professor de educação básica que atua na educação infantil. A percepção e as formas de reconhecimento manifestadas são diversificadas e distribuídas em esferas de relacionamentos sociais. Elas apontam que a educação superior ajudaria, em decorrência de mudanças internas que influenciariam na sua postura, pois proporciona segurança ao profissional: “eu sou formada”, “eu fiz faculdade”, “não sou babá”. Ficou bem claro que a educação superior compõe uma base mais estabelecida de trabalho a partir da formação inicial, passando pela formação continuada, estrutura e número adequado de crianças por educadores.

Observa-se entre algumas entrevistadas, sutil separação entre cuidar e educar. Associado a isso, a concepção da criança como um ser integral requer conceber como integral a educação infantil, no sentido de que não pode haver diferentes educadores, em seus quadros, com papéis e formações diferenciados no atendimento a criança. Um papel acaba por sujeitar-se ao outro, ou distanciar-se do outro. Essa situação fragiliza a luta por reconhecimento da educação infantil, pois cultua, em separado, os diversos aspectos da peculiaridade da educação infantil - em seu tripé: cuidar / educar / brincar - e, consequentemente, não reconhece a criança como sujeito de direitos.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/312.pdf>. Acesso em: 24, out. 2014.

CAMPOS, M. M. Apresentação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

GARCIA, R. G. R. M. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico**: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. 2007. 144f + 1 CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. cap. 12, p. 243-258.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, G. A. D. A Burocracia Weberiana e a Administração Federal Brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47-74, jul./dez. 1970. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/4847/3585>. Acesso em: 10, jan. 2014.

MEDIAÇÃO AFETIVA DA LEITURA COM ADULTOS

Daniela Gobbo Donadon Gazoli[1]

Apresentação

Conforme apresentado nos dois primeiros textos que compõem a proposta da presente mesa, a partir das pesquisas do Grupo do Afeto, o tema exposto é amplo e muitos são os desafios enfrentados por pesquisadores interessados em compreender como se constitui um leitor autônomo, intrinsecamente motivado pela própria atividade de leitura.

Aqui partimos das pesquisas, dos dados e das análises expostas nos textos anteriores sobre a construção do sujeito leitor, mas pretendemos explorar outro momento do sujeito: o que tem a oportunidade de se alfabetizar na fase adulta. Portanto, trata-se de pessoas que, por longa parte de suas vidas, não puderam construir hábitos de leitura pelo não domínio do código escrito, entre outros fatores. Focamos, então, nas práticas pedagógicas de professores com reconhecida habilidade para aproximar estes sujeitos das práticas de leitura, mudando a relação com a atividade, resultando, muitas vezes, em casos de constituição de leitores assíduos na fase adulta.

Para basear a discussão, lançaremos um olhar para a pesquisa de Grotta (2000), no intuito de compreender as marcas já identificadas sobre sujeitos leitores e suas histórias de constituição, com objetivo de identificar a história de construção de vínculos entre sujeito e a leitura, bem como observar os principais mediadores do processo.

Na sequência, focaremos dados da pesquisa de Gazoli (2013), que acompanhou o trabalho pedagógico de uma professora de EJA – Educação de Jovens e Adultos – que valorizava atividades de leitura. Descreveremos algumas de suas práticas pedagógicas e o impacto das mesmas nos estudantes. O intuito da proposta é destacar indícios de que é possível ao sujeito alterar sua relação com o objeto – no caso um não leitor aproximar-se da leitura.

Para fundamentar a discussão, o texto se apoiará na abordagem histórico-cultural, com destaque para Vigotski (2000) e Wallon (1978), além de pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto, visando discutir como a relação com a leitura pode ser construída, também, na fase adulta.

Bases teóricas e a questão dos *sentidos* e *significados*

Os dados de pesquisas que pautam a argumentação que aqui apresentamos tomam por base os pressupostos teóricos do Grupo do Afeto, assumindo a perspectiva histórico-cultural, que interpreta a afetividade a partir da visão monista possibilitada pelos estudos de Wallon (1978) e Vigotski (2000): ambos compreendem a dimensão afetiva como inerente ao desenvolvimento humano.

O grupo já conta com mais de uma década de pesquisas publicadas (Grotta 2000, Tassoni 2000, Falcin 2003, Souza 2005, Donadon 2009, Higa 2007, Gazoli 2013, Orlando 2014, Leite *et al* 2006, 2013), período de produção que favoreceu avanços na conquista de uma visão que compreende a dimensão afetiva como constituinte sempre presente em todos os processos humanos – amplia-se o entendimento da concepção monista de homem.

Em breve incursão na base teórica, destaca-se que Wallon (1978) entende a afetividade como determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Entende a afetividade de

[1] Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* danidonadon@gmail.com.

forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Afirmava que "é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual." (Wallon, 1979, p. 115).

Vigotski (1998), por sua vez, também discutiu a relação entre afeto e cognição a partir de sua visão sócio-interacionista. Defendeu que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vigotski (1998):

> O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

Em síntese, partir das concepções teóricas explicitadas, pode-se inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, a princípio orgânicos, que ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo, entendendo que ambos, compondo uma indissociável relação, são intrínsecos ao desenvolvimento humano.

Assumindo a base apresentada pelas dois textos predecessores, apenas pontuaremos alguns aspectos importantes às reflexões que se seguem, visando possibilitar espaço para avançar, ainda que timidamente, em dois conceitos chave para as análises que pretendemos tecer – *sentidos* e *significados*.

Neste sentido, faz-se fundamental destacar um conceito chave na teoria de Vigotski (2000) que é a questão da mediação, crucial para nossas reflexões sobre constituição do sujeito leitor. Para o autor, a relação do sujeito com o objeto é sempre mediada, quer pelo outro, ou por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal deles. A mediação permite ao homem desenvolver-se para além das funções biológicas elementares, possibilitando as funções psicológicas superiores, a partir das relações do homem com a cultura, em permanente processo de significação e desenvolvimento. Importante lembrar que todo processo de mediação não se dá, unicamente, em termos cognitivos: a dimensão afetiva faz-se, permanentemente, presente e atuante nas internalizações vivenciadas pelo sujeito.

Neste sentido, Wallon (1978) e Vigotski (2000) nos ajudam a refletir sobre a questão a partir de suas ideias sobre a indissociabilidade dos processos afetivos e cognitivos. Ambos processos são caracterizados como elementos que se desenvolvem nos sujeitos, sendo que os ganhos de um possibilitam avanços no outro, e vice-versa[2].

Portanto, a dimensão afetiva também se desenvolve através das mediações vivenciadas pelo sujeito em sua história de vida, assumindo formas cada vez mais complexas, assim como a cognição. Vale destacar que este movimento de desenvolvimento e indissociabilidade entre afeto e cognição assume uma relação dialética, um processo constante de desenvolvimento amalgamado. As mediações, ao longo das experiências de vida, irão compor a subjetividade de cada sujeito.

Assim, podemos pensar a constituição do leitor como processo de sucessivas mediações que viabilizam a construção do vínculo entre o sujeito e a atividade de leitura. Podemos inferir que, ainda que a atividade de leitura não seja autônoma para um sujeito em determinado momento de sua vida, ela pode ser construída a partir de novas mediações – pensadas e planejadas para favorecer o processo.

[2] Ver conceitos de *alternância* e *dominância* funcional em Wallon (1978): afeto e cognição se alternam no processo de desenvolvimento humano e, em cada fase, os ganhos da fase anterior tornam-se base para os avanços da seguinte.

Neste ponto, coloca-se a questão: como as práticas pedagógicas possibilitam a constituição da relação do sujeito com a leitura, afetando a sua subjetividade? Tal indagação nos levou ao estudo de dois conceitos da obra de Vigotski (2000): os *sentidos* e os *significados*.

Para Vigotski (2000), pensamento e linguagem são elementos inseparáveis para pensar o desenvolvimento humano. Para ele, *significado* é uma unidade decomposta que permite estudar pensamento e linguagem de forma indissociada: tarata-se de um conceito que relaciona, necessariamente, o pensamento e a linguagem. A palavra sem *significado* é um "barulho", um som qualquer, deixa de ser linguagem sem a atividade intelectual do pensamento, de significação. Neste movimento complexo, dialético, Vigotski (2000) define que *significado* é discurso intelectual: pensamento e linguagem amalgamados.

Discutindo sobre *significado*, Vigotski (2000) anuncia que a implicação mais importante da sua proposta sobre o conceito, a partir de sua pesquisa, é a "descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem"(p. 399). Para ele, descobrir que o *significado* das palavras se modifica, desenvolve-se, possibilita superar a tradicional teoria da imutabilidade do *significado* da palavra que serviu de base para todas as teorias anteriores da psicologia, que separavam o pensamento e a linguagem.

Para o autor, nenhuma das correntes teóricas conseguiu compreender a natureza psicológica da palavra: sua representação da realidade através da consciência. E, principalmente, nenhuma conseguiu compreender o caráter de desenvolvimento do *significado*. O desenvolvimento do *significado*, em Vigotski (2000), não é apenas inicial, é constante, não sendo exclusivo da infância, mas permanente em qualquer idade.

Como fica claro em toda a obra de Vigotski (2000), o desenvolvimento humano não é um processo puramente biológico, que evolui de acordo com a faixa etária, mas está, indubitavelmente, ligado às experiências sociais e culturais que o sujeito irá vivenciar. O desenvolvimento tem base biológica, mas ocorre apenas a partir das vivências, aprendizagens culturais, mediações. Portanto faz-se pertinente supor que o desenvolvimento do *significado* das palavras está ligado às experiências de significação que o indivíduo irá vivenciar ao longo de sua vida. Assim sendo, adultos não alfabetizados deixam de vivenciar uma série de processos de significação que a escola tem o papel social de oferecer em nossa sociedade: aqui destacamos a oportunidade de tornar-se leitor.

Seguimos para o conceito de *sentido*, que surge no texto de Vigotski (2000) após a longa discussão sobre a linguagem interior, culminando em uma questão colocada pelo autor: "em que consistem as peculiaridades básicas da semântica da linguagem interior?" (p. 464). O autor explica que, em suas pesquisas, encontrou três peculiaridades do aspecto semântico da linguagem interior, destacando a primeira como fundamental: o predominío do *sentido* sobre o *significado* da palavra. Citando o trabalho de Paulham[3], Vigotski (2000) relata que foi este autor quem destacou a diferença entre *significado* e *sentido*. Ele mostrou que "o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência" (Vigotski, 2000, p. 465).

Descreve Vigotski (2000):

> Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (…) Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas

[3] Vigotski (2000) não cita fonte para identificar o texto do autor ao qual se refere.

> um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no curso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edificio do sentido. (p. 465)

Para Vigotski (2000), o *sentido* confere às palavras um enriquecimento a partir do contexto, estabelecendo os fundamentos da dinâmica do significado das palavras. Entende que a palavra vai incorporar do contexto conteúdos intelectuais e afetivos, ampliando o seu círculo de significados, preenchendo-o de novos conteúdos variados, ao mesmo tempo diminuindo-o, pois o restringe ao seu *significado* dentro do contexto específico.

Para Vigotski (2000), *significados* são socialmente construídos e compartilhados em uma mesma cultura, em um mesmo período histórico, podendo ser extremamente variáveis em diferentes culturas e tempos históricos. São marcados por elementos históricos e culturais que levam cada indivíduo, em um determinado contexto, a internalizar um signo específico associado ao objeto, que é construído coletivamente e compartilhado entre membros de uma mesma cultura. Enquanto o *sentido* refere-se às marcas associadas pelo homem a cada objeto a partir do histórico de experiências do sujeito com o objeto, dependendo da mediação vivenciada na sua história de vida. Assim, o *sentido* das palavras está ligado a toda uma rica gama de momentos que existem na consciência. As novas experiências vivenciadas, as novas leituras, estudos, interações e mediações levam à construção de novos *sentidos* para o indivíduo e, também, para o coletivo: o movimento de siginificação é permanente.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento humano é repleto de rupturas, de involuções, sempre considerando a dramaticidade do ser humano, pois o desenvolvimento se dá nesta concretude da condição humana. É possível compreender que sempre haverá desenvolvimento, construção de consciência. A questão é: em que condições? O quanto as condições reais de vida irão favorecer ou não o desenvolvimento da linguagem, dos processos de significação, quanto vão afetar a construção de sentidos e, como vão marcar a construção da consciência? Como o processo de alfabetização na idade adulta recoloca, desenvolve, possibilita a construção do sujeito leitor? Esta é a principal questão sobre a qual almejamos avançar, explorando os dados das pesquisas que seguem.

Constituição do sujeito leitor

Com o intuito de refletir sobre a constituição dos processos de significação – construção de *sentidos* e *significados* – que levam um sujeito a tornar-se leitor autônomo, vale uma incursão pela pesquisa de Grotta (2000), desenvolvida no Grupo do Afeto e uma das primeiras a dedicar-se ao tema da construção do leitor.

Grotta (2000), em seu mestrado, preocupou-se em estudar como o sujeito se constitui leitor, quais seriam as vivências e mediações que propiciariam a formação de sujeitos leitores? A partir da questão, a autora procurou identificar sujeitos que eram leitores autônomos, ou seja, profundamente envolvidos com as práticas sociais de leitura, mantendo a leitura como atividade permanente em suas vidas.

Sua pesquisa pautou-se na metodologia qualitativa (Ludke e Andre 1986), construindo dados através do procedimento conhecido como entrevistas recorrentes[4] com quatro sujeitos adultos – professores universitários com idade entre 40 e 60 anos – que compartilharam suas histórias de vida, de mediações concretas vividas com a atividade de leitura. Os sujeitos bucaram narrar quais foram os aspectos fundamentais para a sua formação como leitores.

[4] Procedimento no qual a pesquisadora entrevista o sujeito, transcreve a gravação da entrevista e apresenta o resultado para o sujeito, que pode alterar, acrescentar, explorar a narrativa, aprimorando-a cada vez mais a cada nova entrevista. Para detalhamento ver Leite e Colombo (2006) ou a pesquisa de Grotta (2000) na íntegra. Disponível na Base Digital do SBU – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

De acordo com Grotta (2006), sobre os resultados de sua pesquisa:

> pode-se dizer que os leitores vão se constituindo a partir da natureza e da qualidade da relação que cada sujeito vai estabelecendo, ao longo de sua vida, com o material escrito, seja direta (lendo por si mesmo) ou indiretamente (leitura do outro para si). (p. 199)

Seus dados possibilitaram descrever e analisar a história de constituição de cada sujeito, identificando os principais mediadores nas suas trajetórias. Alguns aspectos comuns se destacam:

1. para os quarto sujeitos entrevistados, o ingresso no mundo da leitura se deu antes de sua alfabetização, através de outros sujeitos mediadores que liam para eles em ambiente de carinho e atenção;
2. destacam a importância do papel do outro – mediação – na sua construção como leitores. Os quatro narraram a existência de um mediador principal – pais, avós, tios, professores, entre outros – como elemento de destaque na construção do seu interesse pela leitura. Seja através de leitura narrada com vozes, leitura compartilhada, empréstimo de livros que depois eram comentados com entusiasmo, sempre houve a descrição de pelo menos um sujeito mediador afetivamente marcante, sendo este sempre um adulto importante na vida do sujeito;
3. todos os sujeitos relatavam o entusiasmo e encantamento com a atividade que seus mediadores deixavam transparecer. Ficava, para eles, nítido o prazer despertado pela leitura[5];
4. as marcas afetivas eram latentes e fundamentais para compreender o processo. Todos usavam termos ligados à dimensão afetiva, deixando claro que o ambiente era afetuoso, acolhedor, que apreciavam o carinho e a atenção a eles destinados durante a leitura.

Ao aprofundar os relatos sobre a história de vida e de mediações com a leitura para seus sujeitos, Grotta (2000) destaca alguns aspectos relevantes observados:

1. Os relatos apontam que o processo de alfabetização é momento marcante, pois permite intensificar um processo de curiosidade e vontade de ler já estimulado, viabilizando que a atividade seja feita de forma independente e autônoma. Os relatos destacam que um processo de alfabetização e letramento que permita o domínio do código escrito, ao tempo em que permite a compreensão significativa do que se lê, favorece o interesse pela leitura; assim o sujeito vai se habilitando para compreender textos cada vez maiores e mais complexos.
2. Diretamente ligado ao aspecto anterior, as narrativas destacam a importância do acesso a materiais de leitura. Uma vez aptos a lerem sozinhos, os sujeitos buscavam leituras de seu interesse. Contar com acervo familiar, bibliotecas, livrarias, empréstimo de familiars, professores e amigos, ou outras formas de acesso aos materiais escritos foi destacado como ponto importante da constituição dos quatro leitores.
3. Um aspecto específico da relação entre afeto e cognição também destacou-se nos relatos. Os quatro sujeitos descreveram, na época de suas adolescências, influência de um ou mais sujeito leitor que eles admiravam por sua intelectualidade, sendo figuras pelas quais nutriam admiração, respeito e carinho. Os casos envolviam professores e as análises que estes faziam de livros, textos, e relações que estabeleciam com a realidade social.

[5] Destaque para o conceito de contágio de Wallon (1978).

4. Espaços e parceiros de interlocução sobre as leituras realizadas foram destacados pelos quatro sujeitos como elementos importantes para motivação da leitura. As discussões sobre os livros, as ideias e argumentações, ampliando as possibilidades de estabelecer relações, foram percebidas como participação em uma atividade culturalmente importante e socialmente valorizada, levando-os a sentirem-se inseridos. A discussão com mediadores leitores mais experientes os levava a sentirem que estavam indo além do aprendido com a leitura individual, ampliando suas possibilidades. Nos relatos, surgiram menções à dimensão afetiva, quando os sujeitos narravam os estímulos na forma de elogios aos seus comentários, orientações e incentivo à produção escrita de suas reflexões sobre o livro, em um movimento sentido por eles como de valorização pessoal.

As histórias acompanhadas por Grotta (2000) nos permitem inferir que as mediações vivenciadas possibilitaram ao sujeito apropriar-se de diferentes aspectos envolvidos no processo, incluindo as dimensões cognitiva e afetiva, que atuavam simultaneamente, não sendo possível dissociá-las.

Para Grotta (2006):

> Um sujeito define seu modo de ser-no-mundo a partir da internalização das relações sociais que vivencia com familiares, amigos, professores… e da qualidade afetiva que perpassa tais relações. São os fenômenos afetivos que marcam a qualidade das interações sociais, conferindo um sentido afetivo à internalização de objetos culturais, no caso, leitura de textos. (p. 221)

Assim, a partir dos dados, podemos inferir que a leitura é uma atividade humana complexa que demanda aprendizagem e é marcada pela mediação. As práticas sociais de leitura são vivenciadas e significadas pelo sujeito a partir da qualidade da mediação experienciada, o que vai afetar diretamente a relação estabelecida entre os sujeitos e o ato de ler.

Os leitores entrevistados são pessoas que encontraram, em suas vidas, mediadores afetivamente significantes que permearam a construção afetiva de aproximação com a leitura.

Formando adultos leitores: desafios e possibilidades

O Grupo do Afeto tem demonstrado a natureza social da constituição do sujeito leitor. As pesquisas vem acumulando dados que permitem inferir que é nos sucessivos episódios de mediação que o sujeito tem sua subjetividade constituída como leitor autônomo. As experiências concretas vivenciadas com mediadores leitores, com a escola, com acervos de livros, com a alfabetização, levam os sujeitos à construção de sentidos que os aproxima da atividade de leitura.

Mas é preciso considerar que a história de mediações nunca se finda enquanto o sujeito estiver inserido na sociedade. Conforme discutimos na breve incursão teórica, Vigotski (2000) destaca que os sentidos são permanentemente afetados, ressiginificados a partir de cada nova vivência experienciada pelo sujeito em relação ao objeto.

O que nos leva ao ponto central de discussão do presente texto. Adultos não alfabetizados, ao ingressarem em salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos – são, via de regra, sujeitos não leitores, devido às limitações impostas pelas condições sociais. Sobre tais sujeitos, nossas bases teóricas permitem inferir que é possível modificar a relação e desenvolver um trabalho pedagógico capaz de aproximar tais sujeitos da atividade de leitura. Cabe, então, estudar e descrever práticas pedagógicas capazes de favorecer o processo.

Para tanto, tomaremos como base os dados de nossa pesquisa (Gazoli 2013), que procurou investigar a dimensão afetiva na mediação pedagógica, bem como sua repercussão para os

sujeitos envolvidos, buscando compreender e descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano, em especial, nos aspectos relacionados com a leitura e a escrita. Procura compreender como tais experiências afetivas impactam na construção da subjetividade humana, construindo novos sentidos a partir das novas vivências experienciadas.

A pesquisa, de natureza qualitativa (Ludke e Andre 1986), envolveu o acompanhamento da pesquisadora a uma sala de aula de EJA, filmando as práticas pedagógicas envolvendo professora e estudantes, para posterior exibição das imagens gravadas nas sessões de *autoscopia*[6], nas quais os sujeitos verbalizavam sobre a experiência vivenciada.

Dentre os resultados da análise de dados, chamamos atenção para um aspecto específico: a mudança nas relações entre sujeitos e objetos. Entre os sujeitos da pesquisa, foi comum observar a mudança dos sentidos atribuídos a diversos objetos escolares. As marcas de afastamento das oportunidades de ensino faziam com que utilizassem palavras como "vergonha" e "humilhação" ao falarem sobre leitura – eram estes os sentidos da leitura em sua vida: uma ausência e uma negação que os impactava de forma muito negativa. Porém, nenhum dos sujeitos deixava de caracterizar a leitura como objeto de desejo.

> *Vixe, eu me sinto muito bem. Dá o maior orgulho. A coisa mais triste que tem é a gente não saber ler. Tudo que a gente pega tem que ficar dando pros outros ler, né? E eu tinha vergonha. Daí comecei a ler. Agora eu to no céu!* (Trecho de fala de sujeito da pesquisa) (Gazoli, 2013, p. 150)

Assim, o processo de construção de novas relações com a leitura é complexo, marcado por relações de conflito, cuja superação se dá, também, em termos afetivos, não se restringindo à dimensão cognitiva. O adulto precisa ressignificar sua relação com o objeto, atribuindo, a partir das novas mediações, novos sentidos às relações com as quais já possui um histórico de afastamento – o qual precisa ser desconstruído e superado.

Assim sendo, não são quaisquer práticas pedagógicas capazes de permitir que o processo avance, pois a qualidade da mediação faz-se fundamental para o sucesso[7] do processo.

Os dados da pesquisa sugerem que a inserção nas práticas de leitura foram favorecidas por uma série de práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora. Aqui destacaremos apenas algumas:

1. Letramento e domínio do código. A professora desenvolvia suas práticas de ensino da língua escrita na perspectiva do letramento, escolhendo textos significativos para os estudantes, focando a compreensão das ideias do texto, partindo de materiais escritos reais e presentes na vida de seus estudantes, avançando para textos cada vez mais complexos. Porém afirmava valorizar a importância de ensinar o código escrito. Suas práticas de alfabetização, neste sentido, primavam por possibilitar ao aluno o domínio gramatical, a ortografia correta, os elementos constitutivos dos diferentes gêneros textuais. Verificamos, na fala dos sujeitos, que o domínio do código possibilitava segurança durante a leitura.
2. Variação de gêneros textuais. A professora trabalhava com uma gama muito variada de gêneros textuais, com destaque para: poesias, letras de música, receitas, romances, literatura brasileira, reportagens, bulas de remédio, entre outros. Cada gênero textual era trabalhado

[6] Para maiores informações sobre o procedimento de coleta de dados ver Leite e Colombo (2006), Sadalla e Larocca (2004) ou a pesquisa de Gazoli (2013) na íntegra. Dísponível na Base Digital do SBU – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

[7] Aqui o termo sucesso é usado com o sentido de não apenas permitir a apropriação por parte do estudante, mas de favorecer a aproximação afetiva entre sujeito e objeto de aprendizagem, entendendo que a leitura também é uma atividade que exige aprendizagem (Leite, 2013).

com atividades diferenciadas e com objetivos específicos. A professora afirmava que, ao se deparar, em sua vida cotidiana, com um gênero textual que domina, o sujeito sente-se capaz, o que o motiva a contiuar no processo de ensino e aprendizagem. A situação oposta também se verifica: estar estudando e não conseguir ler gêneros que se apresentam em sua vida, causa insegurança e leva-o a questionar se o processo está sendo válido.

3. Roda de Leitura. Nesta atividade permanente, a professora e os alunos realizavam a leitura em voz alta de livros e discutiam sobre a leitura, estabelecendo conexões com a história de vida dos estudantes e da professora, bem como refletindo sobre a realidade social e política. Os textos escolhidos costumavam motivar comentários dos estudantes a respeito de suas memórias de infância: a vida no campo, a culinária familiar, o cultivo da agricultura eram alguns dos conteúdos de textos que sempre denotavam interesse no grupo. O ambiente era muito acolhedor. Sempre colocavam uma mesa com café e bolo durante a atividade. Os estudantes afirmavam gostar muito de compartilhar suas histórias e ouvir as dos colegas. Muitos diziam que a leitura da professora, nestes momentos, soava como música. De fato, sua leitura era feita de forma muito envolvente.
4. Biblioteca de sala. Conhecida como canto da leitura, caracterizava-se como um local dentro da sala de aula com uma boa variedade de gêneros textuais disponíveis para os alunos. A professora sempre consultava os alunos sobre acréscimos para a bilbioteca, sugerindo alguns títulos e falando sobre eles de forma entusiasmada. Os livros poderiam ser emprestados e os alunos podiam trazer novos livros para sugerir a leitura.

A atuação da professora não pressupunha apenas objetivos cognitivos, mas preocupava-se, também, com a dimensão afetiva, existindo sempre o cuidado de levar os alunos a gostarem da atividade, apreciar a poesia, a música, o livro. Ela compartilhava com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da escrita um precioso instrumento na vida cotidiana. Em suas aulas, observamos se propagar, entre seus alunos, o gosto pela leitura e escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade, de que fala Wallon (1968).

Os sujeitos entrevistados relataram terem desenvolvido hábitos de leitura que passaram a fazer parte de sua rotina cotidiana. Contavam que passaram a escolher uma receita nova cada vez que tinham tempo para a cozinha. Relataram o costume que foram adiquirindo de ler o jornal todos os dias, uma vez que a prática era permanente nas aulas da professora, ajudando a construir o hábito. Relataram o prazer em ler um livro na varanda de suas casas ou em suas camas, antes de dormir. Muitos estudantes afirmaram sentir falta nos dias em que não conseguiam praticar suas atividades de leitura.

Considerações

Comparando aspectos das histórias de vida dos sujeitos de Grotta (2000), aqui descritos, com as afirmações dos adultos não alfabetizados sobre a leitura, podemos levantar alguns pontos de reflexão. Para os leitores autônomos constituídos, os sentidos de leitura evocam boas lembranças, como carinho, atenção, valorização de si, toda uma série de memórias de eventos psicológicos afetivamente aproximadores. Já para os adultos não alfabetizados, os sentidos de leitura encontram-se mais ligados a sentimentos de exclusão, de negação, de vergonha por não pertenciamento a algo muito valorizado em nossa sociedade. Assim, as relações dos diferente sujeitos com a leitura fazem com que os sentidos para eles sejam radicalmente diversos.

Mas, alerta Vigotski (2000), a soma dos eventos psicológicos despertados em nossa consciência vai se alterando e, uma vez que o sentido é uma zona fluida e em permanente

movimento de construção e reconstrução, ele pode ser alterado a partir das novas experiências vividas e mediadas em relação ao objeto – no caso a leitura.

Desta forma, as práticas da professora seguiram, em muito, no sentido de construir novas memórias, somar novos eventos psicológicos, atribuindo novos sentidos à leitura. Para os sujeitos, somaram-se momentos prazeirosos de leitura coletiva, a mediação entusiasmada da professora, o acesso ao mundo letrado tão almejado, o sentimento de conquista da escrita, o ambiente acolhedor de sala de aula, o prazer de conhecer novos mundos pelo livro.

Portanto, os dados sugerem que a mudança causada pela mediação docente, pautada em um planejamento de práticas pedagógicas, afetiva e cognitivamente aproximadoras da atividade de leitura, bem como a conquista do código escrito e o acesso a materiais escritos, podem possiblitar a construção de novos sentidos, levando o sujeito a envolver-se com a leitura na fase adulta.

Porém, o processo não é simples e nem facilmente consolidável. Uma boa professora na fase adulta pode, sem dúvida, iniciar o processo, mas faz-se necessário que exista continuidade. Neste sentido, cabe às políticas públicas atentar para o processo e prever projetos de leitura em espaços públicos, como bibliotecas, não apenas disponibilizando material impresso – o que certamente é fundamental – mas avançando e oferecendo, por exemplo, grupos de leitura e debate, tornando a leitura estimulante e motivadora em um ambiente acolhedor, afetivamente aproximador.

Referências

DONADON, D. G. (2009) **Educação de Jovens e Adultos**: A Dimensão Afetiva na Mediação Pedagógica. 2010. 230f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FALCIN, D. C. (2003) **Afetividade e condições de ensino**: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

GAZOLI, D. G. D. (2013) **Afetividade e Condições de Ensino na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 301f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GROTTA, E. C. B. (2000). **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

HIGA, S. E. L. (2007)**. A constituição do sujeito como leitor**: duas histórias de mediação. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

LEITE, S. A. da S. (Org.) (2006). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco, M. A. R. S. **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola.

LEITE, S. A. S. (2013). (Org.). (2013). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos** – EJA. São Paulo: Cortez Editora.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

ORLANDO, I. R. (2014). **Formação de Leitores**: a dimensão afetiva na mediação da família. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

SADALLA, A. M. F. A. e LAROCCA, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez.

SOUZA, J. S. Z. de. (2005) **A mediação da família na constituição do leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.

VIGOTSKI, L. S. (1996) **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Visor.

_____. (1996) **Obras Escogidas**. Vol IV. Madrid: Visor.

_____. (1998) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

WALLON, H. (1978). **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

MEDIAÇÃO DE LEITURA (IM)POSSÍVEL? CANAIS LITERÁRIOS NO *YOUTUBE* E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Claudine Faleiro Gill[1]
Marco Antônio Franco do Amaral[2]
Michelle Castro Lima[3]

João Cabral de Melo Neto (2008), em 1954, na palestra "Da função moderna da poesia", trata do abismo existente entre o homem e a poesia moderna e chama a atenção para o potencial do rádio na solução desse problema. A poesia moderna deveria se adaptar às condições de vida do homem moderno utilizando os meios de difusão da época para alcançar o leitor. Mario Vargas Llosa, no ensaio "É possível pensar o mundo moderno sem o romance?", de 2009, acusa os meios audiovisuais de monopolizarem nossas horas livres e sequestrarem nosso tempo para a leitura literária. O autor prevê um futuro pessimista para a literatura caso não nos preocupemos em retirá-la do "desvão das coisas inúteis". Para que isso não aconteça, Llosa salienta a importância da formação de leitores literários, seja no ambiente familiar ou escolar, usando, inclusive, os meios de comunicação de massa.

A partir dessa provocação, o propósito deste estudo é discutir a alta popularidade de canais literários do *Youtube*, site de *streaming* e difusão/armazenamento de vídeos, pois acreditamos que os *booktubers* têm potencial como mediadores sociais de leitura. No ambiente escolar, o cânone literário carrega consigo o estigma de ser pouco interessante pela perspectiva discente. Teresa Colomer, em *Andar entre livros* (2007), discute o modo como a escolarização da literatura pode ter influenciado na construção desse preconceito diante dos clássicos. A leitura obrigatória, modelo didático que vigorou no passado, não tem mais espaço nas práticas pedagógicas atuais e sua rejeição, segundo Colomer, "gerou tanta aquiescência social que os alunos atuais a têm absolutamente interiorizada" (2007, p. 42). Soma-se a isso o desinteresse pela leitura perceptível nos jovens ainda em idade escolar. A leitura, por exigir um certo isolamento do leitor, perde espaço nos momentos de lazer e entretenimentos das pessoas quando concorre com dispositivos digitais conectados à Internet (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

No entanto, o *Youtube*, ambiente virtual de entretenimento, tem sido utilizado para a divulgação de leituras literárias, dos clássicos aos lançamentos. Desse modo, há uma aproximação entre dois interesses estabelecidos por Llosa como excludentes. Nossa hipótese é a de que os *booktubers* colaboram com a desconstrução da previsão do autor peruano e promovem através dos canais literários a mediação de leitura, corroborando com a formação de leitores. Objetivamos apresentar uma visão geral acerca da possibilidade de os canais literários colaborarem com a promoção da leitura literária e a formação de leitores. Para tanto, analisamos os comentários de usuários do *Youtube* em dois vídeos de Tatiana Feltrin, do canal *Tiny Little Things*[4], sobre textos clássicos da literatura brasileira: *O Ateneu*, de Raul Pompeia[5], e *Negrinha*, de Monteiro Lobato[6]. Esses vídeos foram publicados respectivamente em 26 de junho de 2015 e 30 de agosto de 2015.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: claudine.gill@ifgoiano.edu.br.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: marco.amaral@ifgoiano.edu.br.
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: michelle.lima@ifgoiano.edu.br.
[4] <https://www.youtube.com/channel/UCmEKnMzbltaFyiA6H46IDng>.
[5] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lB93b3290u8>. Acesso em: jul. 2016.
[6] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=abnEMap-DMA>. Acesso em: jul. 2016.

Tatiana Feltrin é formada em Letras/Tradução e é professora de Inglês. Ela iniciou sua participação na web com o blog *Tiny Little Things*[7] em 2006 e tratava de assuntos variados: livros, maquiagem e gosto musical. Começou a produzir vídeos sobre livros para esse blog e quando percebeu que a demanda por esse tipo de conteúdo havia aumentado passou a dedicar exclusivamente o blog às suas leituras, separando seus outros interesses em outros canais. Atualmente, a produção de vídeos para o *Youtube* é o centro de suas atividades na Internet. Além do blog ela utiliza redes sociais como *Twitter*[8], *Facebook*[9], *Instagram*[10] e *Tumblr*[11] para divulgar suas leituras em andamento, projetos de leitura e novos vídeos postados. Justificamos a escolha do canal de Tatiana Feltrin dentre os vários canais literários no *Youtube* em razão de suas leituras variarem entre a literatura erudita ou clássica e a comercial ou de entretenimento. Grande parte dos *booktubers* atêm-se aos lançamentos ou *best-sellers*. Ressaltamos que essa escolha não se configura como um problema, mas, assim como a *booktuber* supracitada, acreditamos que é possível ir além da literatura de entretenimento e ela deve funcionar como uma porta de entrada para o mundo da leitura:

> Então acho que uma das coisas mais bacanas é você mostrar para eles que *The Hunger Games* (Jogos Vorazes) é legal, mas tem George Orwell também. Ou seja, mostrar algo a mais. Os vídeos que têm mais visualizações são os que falo sobre *The Hunger Games*, livros para essa faixa etária. Por isso o mais legal é mostrar que, se você só lê Nora Roberts, tem Philippa Gregory, que é bacana também, é um passo a frente. (FELTRIN, 2013)

A fala de Feltrin vai ao encontro da ideia de Teresa Colomer (2007, p. 67), segundo a qual, na formação do leitor é preciso começar a partir das leituras dos alunos "para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição". Essa ajuda a que se refere a pesquisadora é o trabalho do mediadores sociais de leitura, representados pelas escolas, bibliotecas, editoras, livrarias, família, mídia, eventos culturais, entre outras instâncias que colaboram com a divulgação, distribuição e consumo do livro literário Barker e Escarpit (1975).

Ainda sob a perspectiva dos estudos da sociologia da leitura, segundo Arnold Hauser (1977), não há comunicação direta entre o artista e seu público e para que haja esse contato é necessária a interferência de um mediador que promova a interação entre ambas as partes. Essa mediação tem espaço privilegiado na escola, no entanto, de acordo com Lajolo (1997), esse ambiente tem prestado um desserviço à leitura literária quando se utiliza do texto literário como pretexto para outra atividade ou não promove sua fruição, debruçando-se, ao invés disso, em um estudo historiográfico. Assim, esse espaço perde sua força na formação de leitores. Esse problema é potencializado quando os professores não são leitores. Quando questionada sobre a influência dos canais literários na promoção da literatura, Tatiana Feltrin respondeu que isso é perceptível através dos comentários em seus vídeos sobre pessoas que sentiram-se incentivadas a lerem a obra analisada. E pensando em seu público e nessa responsabilidade, ela diz:

> A gente tem certo cuidado com o canal, com as pessoas que assistem. Então acho que falar de livro sem soar muito erudito, só falando que é legal, o que você gostou ou não, aproxima, sim, das pessoas. Tem bastante adolescente que assiste o canal e pede pra fazer vídeos sobre os livros da Fuvest. Mas por que eles pedem isso?

[7] <http://www.tatianafeltrin.com/>.
[8] <https://twitter.com/tatifeltrin?lang=pt>.
[9] <https://www.facebook.com/TLTtatianafeltrin/>.
[10] <https://www.instagram.com/tatianafeltrin/>.
[11] <http://tatianafeltrin.tumblr.com/>.

> Porque do jeito que às vezes é dado na escola é muito teórico, cheio de termos técnicos. E aí quando você vê alguém dizendo o que gostou no livro, se o personagem é legal, faz com que se interesse também. Enfim, aproxima e as pessoas estão cada vez mais buscando isso. (FELTRIN, 2013)

Em sua fala há a reiteração da análise de Lajolo (1997): há muita teoria e pouca leitura literária na escola. Não há espaço para alunos e professores compartilharem suas leituras. Ao invés disso, ensinam-se as escolas literárias, suas principais características e autores mais representativos de cada uma. A leitura literária é relegada, por vezes, a fragmentos ou a uma leitura obrigatória sem espaço para a troca de experiências entre os leitores. Os canais literários do *Youtube* revertem essa ordem e possibilitam o encontro no ambiente virtual daqueles interessados em literatura como entretenimento. Nossa análise apontou que nos comentários sobre os vídeos efetiva-se um diálogo sobre questões estéticas que se constrói a partir da leitura feita pela *booktuber*, ação importante na formação do leitor, pois, segundo Colomer (2007, p. 143),

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Ainda segundo a pesquisadora, esse compartilhamento de leituras possibilita a formação de redes horizontais e verticais de leitura. As primeiras redes são formadas por leitores de uma mesma geração que socializam as leituras comuns populares em sua contemporaneidade. Estes constroem, desse modo, gosto e juízo de valor através da comparação entre obras lidas e da diferença de opiniões entre eles. As redes verticais dizem respeito às leituras dos clássicos, tendo em vista a necessidade de compreensão da coletividade quem o leitor está inserido. Com esses dois eixos, formam-se "comunidades interpretativas", que, de acordo com Colomer (2007, p. 148), são "espaços de leitura compartilhada [...], como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores". É possível perceber a construção dessas redes em comentários como os que se seguem:

> Usuário 1[12]: "Pois é, tive que ler Vidas Secas na escola, e não consegui. Na verdade li o livro, mas foi uma leitura torturante hehehe. Minha escola não pediu para lermos O Ateneu, mas agora, depois de mais de 10 anos, fiquei morrendo de vontade de ler!!! [*sic*]"
> Usuário 2: "Meu professor leu esse conto ["Negrinha"] pra minha turma quando estava na 5° série, sempre foi um dos meus favoritos, mesmo sendo assim tão triste. Vídeo excelente."

Ainda sobre essa questão, percebemos que o diálogo efetiva-se não somente entre usuários e a *booktuber*, mas também entre os usuários, o que corrobora com nossa análise sobre a criação de redes entre os leitores.

É interessante ressaltar a motivação de Tatiana Feltrin para realizar a leitura de *O ateneu* e "Negrinha". O primeiro participou da *tag* "Você escolhe". Participam dessa sessão livros que a *booktuber* pré-seleciona de sua biblioteca e o público vota em seu favorito. O título com mais

[12] Os nomes dos autores dos comentários foram substituídos para preservar suas identidades.

votos é o vencedor e será a próxima dela. O conto "Negrinha" foi lido para o projeto de leitura dos livros obrigatórios para o vestibular 2015 da UNICAMP.

Foi possível perceber nos comentários que os vídeos despertaram o interesse pela leitura/releitura do livro, efetivando a mediação entre obra literária e o leitor. O vídeo sobre *O Ateneu*, até a data da análise destes dados, treze de julho do presente ano, contabilizava 16.507 visualizações, 1.982 *likes*, 12 *dislikes*, 79 compartilhamentos e 85 comentários. Desses comentários, 34.2% eram sobre a vontade de ler ou reler o livro de Raul Pompeia por causa do vídeo. Podemos citar como o exemplo os comentários a seguir:

> Usuário 3: "eu tinha uma ideia completamente errada do Ateneu. Agora vou ler =] Valeu, Tatiiiii [*sic*]"
> Usuário 4: "Tati, eu juro que não imaginava que o livro fosse parecer tão interessante quanto o que me fez parecer agora. (...) Vc conseguiu me convencer a ler O Ateneu [*sic*]".

Com base na análise apresentada, podemos afirmar que o *booktuber* configura-se como um mediador social de leitura, pois atua na formação de leitores e no desenvolvimento do gosto pelo literário e os canais literários colaboram com a socialização do gosto literário, um dos fatores principais que definem a permanência dos hábitos de leitura, segundo Colomer (2007, p. 147): "Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia". Assim, atualizando a sugestão de João Cabral e contrariando a visão pessimista de Llosa em relação aos meios audiovisuais, concluímos que os canais literários do *Youtube* promovem a leitura literária e contribuem com a formação do leitor.

Referências

BARKER, R. E., ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Tradução de J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro, 1975.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FELTRIN, T. Entrevista exclusiva com Tatiana Feltrin, do vlog literário *Tiny Little Things*: Entrevista. [22 dez. 2013]. Disponível em: <http://literatortura.com/2013/12/entrevista-exclusiva-com-tatiana-feltrin-vlog-literario-tiny-little-things/>. Acesso em: fevereiro de 2016.

HAUSER, A. **Sociologia del arte**. Tradução de Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Barcelona: Labor, 1977.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro. 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LLOSA, M. V. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, Franco (Org.). **A cultura do romance**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 17-32.

MELO NETO, J. C. **Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ – INDÍCIOS DA CONTRIBUIÇÃO DOS FRANCISCANOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Claudino Gilz[1]

A presente pesquisa em fase inicial tem como objeto de estudo e análise os Livros de Leitura da Escola Gratuita São José, fundada pelos Franciscanos no dia 6 de Janeiro de 1897 em Petrópolis (Rio de Janeiro). Dois são os seus objetivos por excelência a serem alcançados por meio das pesquisas já iniciadas no ano de 2013: examinar elementos relacionados à autoria, às temáticas valorizadas pelos autores desses Livros de Leitura, às visões de mundo acolhidas e disseminadas pelos Livros de Leitura na conexão com o contexto sociocultural da época; e rastrear, por meio da leitura e análise dos referidos livros, indícios reveladores da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, em meio às demandas socioculturais, a debates relativos aos conhecimentos históricos e suas múltiplas formas de produção, difusão e circulação dos saberes.

É com base nesses dois objetivos que se pretende discorrer a respeito do tema do presente trabalho.

Livros de Leitura da Escola Gratuita São José: autoria, temáticas valorizadas, visões de mundo acolhidas e disseminadas

A presente pesquisa parte do pressuposto que estes Livros de Leitura trazem indícios de tensões, disputas e conflitos do contexto sociocultural do período, possíveis silenciamentos de questões candentes para os contemporâneos (SANGENIS, 2004). Indícios esses em análise à luz da laicização da educação, dos projetos educacionais republicanos, da demanda de formação de cidadãos saudáveis, civilizados e escolarizados, de fatores relacionados à imprensa, à História e Historiografia da Educação, de memórias dos recursos didáticos disponíveis na época e utilizados nos processos de ensino e aprendizagem do ensino primário, de memórias de acervos históricos escolares ainda inexplorados.

A abertura da Escola Gratuita São José, fundada pelos Franciscanos no início do primeiro mês de 1897 em Petrópolis (Rio de Janeiro), foi a circunscrição histórica e educacional em que se deu a elaboração e a impressão dos Livros de Leitura. Consta que em 1901, apenas quatro anos após a fundação, a referida Escola passou a dispor uma tipografia (atual Editora Vozes) para impressão dos mais diversos materiais para as atividades escolares (ANDRADES, 2001).

O contexto político, econômico e educacional brasileiro que remonta à última década do século XIX e as primeiras do século XX encontrava-se permeado principalmente por alguns fatores, tais como: a transição do sistema de governo imperial para o republicano; a produção industrial limitada praticamente à produção de bens de consumo; o alto índice de analfabetismo da população brasileira (VALLADARES, 2009); e a ausência de um consistente sistema de instrução capaz de responder às demandas do país (BOCAIÚVA, 1986), entre outros.

Os Livros de Leitura vieram a ser elaborados e impressos para os quatro anos do então ensino primário para atender inicialmente às demandas internas da Escola Gratuita São José, predominantemente alunos oriundo de famílias de ex-escravos libertos e de imigrantes alemães pobres. No entanto, vieram também a ser com o passar dos anos amplamente adotados em diferentes escolas do Brasil, disseminando ideais, padrões de comportamento e valores

[1] Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. *E-mail*: claudinogilz@hotmail.com.

franciscanos junto às gerações escolares de diferentes segmentos sociais do período. De acordo com Hallewell (1985), os quatros primeiros "Livros de Leitura" foram tendo suas reedições impressas até a década de 1970. A autoria do Primeiro, Segundo e Quarto Livro de Leitura é atribuída aos professores da Escola Gratuita São José, sob a direção de Frei Bruno Heuser. Pontua-se que a autoria do Terceiro Livro de Leitura é atribuída apenas aos professores. De acordo com Pimentel (1951), em pouco tempo chegaram às mãos dos alunos também aproximadamente 26 outros "Livros Escolares" de Gramática, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Silabários, História Sagrada e Catecismos.

O "Primeiro Livro de Leitura" foi impresso no ano de 1904, vindo a ter sucessivas reedições. Por ocasião de sua 30ª reedição, tinha já a cifra de mais de 300.000 exemplares distribuídos. Divido em quatro partes, as três primeiras com atividades visando iniciar os alunos na aprendizagem das letras do alfabeto (cada uma delas com ilustrações de objetos, animais ou situações), da formação de sílabas e das palavras. A quarta parte dispõe de 23 diferentes temas, ora desenvolvidos em forma de poemas.

Dentre as temáticas valorizadas pelos poemas e breves histórias do "Primeiro Livro de Leitura" destacam-se: conhecimento de Deus, família, virtudes a aprender com os pássaros, os animais e a natureza. Identifica-se na última página do "Primeiro Livro de Leitura" quatro parágrafos de uma "cartinha" do aluno denominado como Lauro à sua "querida mamãezinha". O teor da referida cartinha converge para a alegria do mesmo em enunciar que já havia acabado os estudos do "Primeiro Livro de Leitura" e que, por sua vez, já capaz de "ler e escrever", inclusive as "saudosas cartas" enviadas por ela.

O "Segundo Livro de Leitura" encontra-se composto de 5 secções permeadas de contos, textos em prosa e verso cujos títulos dessas mesmas partes são: a) Deus; b) a casa paterna; c) a escola; d) deveres que os meninos devem conhecer e cumprir; e) na bela natureza. Dentre as temáticas valorizadas pelos poemas e breves histórias do "Segundo Livro de Leitura" destacam-se o conhecimento de Deus, a formação de um aluno cristão, aplicado, trabalhador, obediente, grato, verdadeiro, cauteloso, modesto, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais. Ainda não se conseguiu apurar o ano de impressão na tipografia da Escola Gratuita São José do "Segundo Livro de Leitura". Torna-se possível afirmar que no ano de 1917 já transcorria a sua 5ª reedição.

O "Terceiro Livro de Leitura" com várias reedições encontra-se estruturado em duas partes. A primeira delas permeada de excertos literários, em prosa e verso, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento por parte do aluno da leitura expressiva e da clara compreensão do significado tanto de conceitos como de expressões. Os títulos das três principais seções dessa primeira parte são: I) Deus – Igreja – Escola; II) Deveres que os meninos devem cumprir; III) A casa paterna – Os pais – os meninos. Objetiva-se a formação de um aluno cristão, aplicado, econômico, obediente, grato, verdadeiro, cauteloso, satisfeito, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais. A segunda parte tem como objetivo auxiliar de modo eficaz na aprendizagem de conhecimentos elementares da História Natural, da Física, da Geografia e da História da pátria.

O "Quarto Livro de Leitura" encontra-se também dividido em duas partes. A primeira delas traz a secção de beletrística com 88 excertos. A segunda parte traz 138 excertos sobre História Natural, 24 excertos sobre Física, 7 excertos sobre Química, 20 excertos sobre Descrições Geográficas e 34 excertos sobre História. O "Quarto Livro de Leitura" com várias reedições constitui-se de uma compilada antologia de excertos, em prosa e verso, visando servir de auxílio ao estudo e à aprendizagem dos conhecimentos sobre literatura e estética.

Livros de Leitura da Escola Gratuita São José: indícios da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil.

De acordo com Ginzburg (1989), emergiu por volta do final do século XIX no seio das ciências humanas, algumas tratativas metodológicas que consistiram basicamente em: achegar-se de pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador; ater-se a problemas preliminares, a indícios imperceptíveis à personalidade da autoria das fontes, a hipóteses menos aceitáveis, a conexões passíveis de documentação, a pormenores pouco notados ou desapercebidos, tido como refugos, detritos, resíduos, dados marginais, mas reveladores; decifrar pistas oriundas de eventos ocorridos em série, de sinais de tipos diversos, da oralidade às escritas (caracteres nos quais livros, páginas, registros estão escritos; pautar-se, enfim, por indícios, sinais, pegadas e vestígios imperceptíveis até que seja possível remontar os diversos elementos que dizem respeito ao objeto de estudo, à narrativa plausível do mesmo inviável por outros meios, entre outros. A questão é: de que modo rastrear, por meio da leitura e análise dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José, indícios reveladores da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, fins do século XIX e primeiras décadas do século XX?

Trata-se de um intento investigativo que se está empreendendo em meio às demandas socioculturais, a debates relativos aos conhecimentos históricos e suas múltiplas formas de produção, difusão e circulação dos saberes. Segundo Shaette (1922, p. 205),

> Os missionários franciscanos, vindos da Alemanha e aportando ao Brasil em 1891, tomaram muito a peito a educação da juventude em escolas primarias. Apenas estabelecidos em suas residências, ás vezes paupérrimas, cogitavam incontinenti da aquisição de uma ou mais salas para escola. O seu labor tem sido ininterrupto até hoje [...]. Enorme é o numero de crianças brasileiras que nas escolas franciscanas receberam instrução e educação.

Na Escola Gratuita São José, o programa completo abrangia três cursos: elementar, meio e complementar, distribuídos em cinco classes, das quais duas pertenciam ao curso elementar, uma ao médio e duas ao complementar. As disciplinas ensinadas nessa Escola eram as seguintes: "Religião, Português, Historia, Aritmética, Geometria, Geografia, Historia Natural, Física, Química, Caligrafia, Desenho, Canto, Ginástica" (SHAETTE, 1922, p. 216).

Constatou-se que tais disciplinas estão também presentes nos Livros de leitura. Em relação às aulas de Língua Portuguesa e à metodologia desenvolvida pelos professores da Escola Gratuita São José, com base nos quatro primeiros Livros de Leitura, identifica-se os seguintes registros:

> Depois da religião o dom da palavra é o maior bem de cada indivíduo e de toda a sociedade. A Língua Portuguesa, por isso, [...] é a disciplina de maior importância na escola primária. Cada lição tem de oferecer ao aluno ocasião para aperfeiçoar-se no idioma materno, tanto oralmente como por escrito. Em todas as matérias e lições o professor deverá: 1º. explicar as palavras desconhecidas ou menos familiares; 2º. dar ocasião ao aluno para exprimir os seus pensamentos verbal e graficamente; 3º. limitar quanto possível o numero de perguntas; 4º. exigir do aluno uma pronúncia correta e expressiva. (SHAETTE, 1922, p. 217).

O inventário de fontes documentais e bibliográficas sobre a educação brasileira, leva a identificar uma espécie de predomínio de uma narrativa histórica que fez silêncio sobre contribuições que divergiram do padrão dominante. Segundo Sangenis (2004, p. 104-105),

> a presença dos franciscanos na educação brasileira é um tema quase intocado. Para vir a lume, há que se juntar pedaços, reconstruir fragmentos, identificar e valorizar indícios considerados secundários, reler documentos e fontes, sob nova perspectiva, estabelecer conexões entre acontecimentos nacionais e supranacionais.

Torna-se possível identificar, pelos aspectos mencionados a respeito dos Livros de Leitura, alguns dos indícios reveladores da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. A relevância da pesquisa sobre esses Livros impressos na então tipografia (hoje, Editora Vozes) da Escola Gratuita São José se manifesta também na investigação sobre os registros históricos do trabalho educacional desenvolvido pelos franciscanos no Brasil no período.

Considerações finais

A investigação ainda preliminar até então desenvolvida sobre os Livros de Leitura da Escola Gratuita São José possibilita enunciar indícios relevantes sobre a contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. Um desses indícios remete à intencionalidade educativa dos Franciscanos por meio dos quatro Livros de Leitura: oportunizar um processo de ensino e aprendizagem dos diferentes temas de estudo atravessados por uma formação religiosa católica, balizada pela ideia bíblica de família e pelo cultivo de virtudes humano-cristãs: aplicado, trabalhador, obediente, econômico, grato, verdadeiro, cauteloso, modesto, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais.

Prevê-se, ainda na trajetória da pesquisa, a análise de obras bibliográficas, documentos escritos e fotográficos, de caráter institucional ou não, entre outras fontes primárias que permitirão melhor compreender os Livros de Leitura.

Referências

ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Org.). **Editora Vozes**: 100 anos de história. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOCAIÚVA, Q. A instrução na Província (I-II-III). In: SILVA, E. (Org.). **Ideias políticas de Quintino Bocaiúva**: cronologia, introdução, notas biográficas e textos selecionados. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986, v. 1, p. 136-144.

COSTA, Â. M.; SCHWARCZ, L. M. **1890-1914**: no tempo das certezas. SP: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil (sua história)**. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

PIMENTEL, M.. **Cinquentenário da Editora Vozes Ltda**: 1901-1951. Petrópolis: Vozes, 1951.

PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1919.

QUARTO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004, v. I, p. 93-17.

SHAETTE, E. Os religiosos da Província da Imaculada Conceição e a escola. In: PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. **Nas festas do centenário da independência nacional 1822-1922**. Petrópolis: Vozes, 1922, p. 203-229.

SEGUNDO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

TERCEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

VALLADARES, E. M. O declínio do império – o advento da república. In: AMARAL, Sonia Guarita do (Org.). **O Brasil como império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

PERFIL LEITOR DE ALUNOS INGRESSANTES: QUATRO UNIVERSIDADES EM ANÁLISE

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[1]
Yngrid Karolline Mendonça Costa[2]
Renata Junqueira de Souza[3]

A pesquisa surge a partir dos resultados obtidos em pesquisa anterior financiada pela FAPESP e FMCSV, em edital especial de 2011-2014, intitulada "Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras.". Nesta pesquisa, o questionário para os professores, evidenciou a falta de leitura de livros de literatura infantil e o desconhecimento de programas que ofertam livros para serem utilizados com as crianças, como o PNBE. Isto mostrava que um dos problemas poderia estar relacionado com a formação inicial. Neste contexto, esta pesquisa surgiu e foi aprovada pelo PROCAD/MEC. Somos quatro pólos (UNESP – Marília e Presidente Prudente; UPF e UFES) e dois cursos, Letras e Pedagogia. Nosso objeto de estudo baseia-se em um questionário aplicado para os alunos ingressantes em 2014, buscando a bagagem literária que chegam, compreendendo se a formação durante a faculdade acrescenta leituras literárias e conceitos sobre o que é leitura para os alunos.

Estamos no momento de análise dos dados obtidos em questionários já aplicados, porém na tabulação foi possível perceber que os alunos não conceituam a leitura, o gênero literário não tem o maior índice de preferência e na maioria, os livros que aparecem são religiosos ou de autoajuda. Os estudiosos da leitura como Smith (1989); Jolibert (1994); Foucambert (1994); (1997); Bajard (2007); mostram-nos que ler é compreender, e não só isso, mas questionar, desconfiar, discutir; sobretudo, essa compreensão só é possível se o leitor entende que ao ler mobilizamos em nós várias estratégias de leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010), mesmo que inconscientemente e essa ocorrência não se dá só em textos acadêmicos, então, ao pensar na formação de leitores, devemos pensar em mediações e espaços promotores de leitura, sendo o professor, o parceiro mais experiente que orienta quanto às ações e modos de ser leitor (FOUCAMBERT, 2008). Desse modo, esta pesquisa busca entender como está a formação dos alunos na Universidade, que implicará na prática docente básica, de modo a repensar práticas e ações para colaborar de modo efetivo na formação de leitores.

Contextualizando a pesquisa

O tema "formação docente" ou "formação de professores" nunca esteve fora da ordem do dia, no Brasil; mas, nos últimos anos, especialmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o tema tem angariado muitos estudos e motivado intensos debates (DALVI, 2011). Porém, ainda conforme a autora, os estudos e debates surgidos na esteira da nova LDBEN ou como consequência das atividades dos centros de pesquisa brasileiros não são consoantes entre si – embora indiquem, em sua maioria, a necessidade de se repensarem os rumos da formação docente (cursos de licenciatura e de pós-graduação) (GATTI, 2000), não apenas daqueles que atuarão nas séries iniciais, mas também dos que atuarão nos anos subsequentes do ensino fundamental e médio, e no ensino superior.

[1] Professora Doutora na UNESP, FFC, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: cyntia@unesp.marilia.br.
[2] Mestranda na UNESP, FFC, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: yngridkarolline@hotmail.com.
[3] Professora Doutora na UNESP, FCT, Presidente Prudente, São Paulo. *E-mail*: recellij@gmail.com.

Como parte deste debate, trazemos à baila a questão da formação inicial do professor de língua e literaturas – especificamente daquele profissional licencia(n)do em Letras e do profissional licencia(n)do em Pedagogia – e a questão da formação continuada desses profissionais nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação e em Letras, para os quais esses professores em geral se dirigem, na busca pela continuidade de seus estudos. Obviamente, não porque a preocupação com a leitura seja exclusivamente tarefa do professor de língua e literaturas (dos anos iniciais ao ensino superior), mas porque tais professores são parte inequívoca do processo:

> (...) os licenciandos [e os pós-graduandos] de hoje, às voltas com suas próprias dificuldades, terão em breve a responsabilidade de fazer com que crianças e jovens usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão pessoal, busca e registro de informações e ainda para a fruição da literatura como experiência estética (CARVALHO, 2001, p. 8).

Marlene Carvalho defende, pois, que são necessárias mudanças na formação de todos os professores que atuarão na educação básica, visando a um domínio mais amplo da língua escrita, tanto em termos de produção, quanto em termos de recepção de textos complexos, uma vez que "a questão dos usos da língua não compete apenas aos que vão ensinar português."(CARVALHO, 2001, p. 8). Também é o que afirma Sabine Vanhulle (2000): a autora propõe mudanças na formação de professores de língua materna a partir da participação conjunta das faculdades de Educação e de Letras – tal como propomos com este projeto Procad –, uma vez que tais professores têm um papel preponderante no desenvolvimento do exercício pleno da leitura e da produção linguística oral e/ou escrita por parte dos estudantes alvo do que, no Brasil, denominamos como "educação básica". Desta feita, este projeto se debruça sobre a questão da leitura na formação docente, seja nas licenciaturas em Letras e Pedagogia, seja nos PPG's de Educação e de Letras.

A leitura é, sabidamente, de difícil conceituação – cada perspectiva teórico-metodológica e cada *parti pris* epistemológico permite diferentes delineamentos. No entanto, é aparentemente consensual que se trata de um dos processos ou práticas criados e disseminados pelo homem, a partir da linguagem verbal e dos meios e condições materiais para sua organização, que pode levar à produção, à sistematização e à disseminação de conhecimentos profundos e variados das culturas, histórias e sociedades humanas, em seus múltiplos contextos, confirmando ou rasurando e ampliando perspectivas existenciais e perspectivas de compreensão, interação e ação no mundo.

Assim, a prática efetiva da leitura possibilitaria às pessoas uma participação cultural, histórica, política e social também mais efetiva, capaz de franquear o estabelecimento de relações de resistência e de confronto, o que nos remete a Silva (1997) quando afirma que dominar o que os dominantes dominam – uma das possibilidades facultadas pela democratização da leitura – é condição de libertação: embora consideremos que toda libertação é sempre provisória, efêmera e abre novas frentes de tensionamento e, portanto, de luta.

Dentro desse aspecto, é importante destacar que a leitura atualiza a língua em diferentes contextos de produção e recepção, os quais trazem consigo a precariedade do singular, do irrepetível, do insolúvel – na situação própria da interlocução –, demonstrando, segundo Geraldi (1999, p. 7), sua vocação para a transformação e para a mudança em busca de benefícios coletivos, onde o sujeito constitui-se no fluxo do movimento territorial: "Lugar de passagem e na passagem, a interação do homem com os outros homens, no desafio de construir compreensões do mundo vivido". Nessa perspectiva, para Bakhtin (1999) não há, pois, um terreno estável de constituição, um sujeito pronto e acabado que se apropria durante a efetivação

dos seus atos de leitura, de uma língua também pronta e acabada. Ler constitui, nesse sentido, um espaço ampliado de formação e interlocução que se dá em tempos e modos diversos.

Leitura sem compreensão e sem recriação de sentidos é "pseudoleitura". Goulemot (2001, p. 108) é categórico ao afirmar que: "a leitura é sempre produção de sentido". Ler, continua o autor, "é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências". Acompanhando o raciocínio proposto por Goulemot, conclui-se que a leitura não pode ser entendida como um processo reduzido apenas a um leitor que encontra, no texto, o sentido construído pelo autor deste. Nesse caso, analisar o leitor faz-se bastante pertinente, uma vez que ele é quem "constitui e não reconstitui um sentido", sendo peça fundamental no processo de troca e aprovação/desconstrução/proposição que é a leitura.

Dessa forma, conhecer a leitura na formação docente – os espaços, as materialidades, os contextos e realidades na pós-graduação e na graduação (em particular nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia) em que ela se efetiva –, é um dos pontos fundamentais para o fortalecimento da cultura no espaço acadêmico, tanto universitário, quanto escolar; afinal, não se pode negar que a leitura torna-se de vital importância no processo educativo que acontece na sociedade, na sala de aula, seja na escola ou na universidade.

Assim, o argumento central para a realização de um projeto como este que ora se apresenta concentra-se na necessidade de se ter conhecimentos mais alicerçados de como se processa a leitura na formação dos pós-graduandos e licenciandos da área da Educação e da Letras, afinal, eles exercem função importante porque formam e porque são ou foram professores do Ensino Fundamental e Médio; diante disso, o ato de ler exerce grande influência na formação desses profissionais.

Conclusões parciais

A leitura na formação docente, seja para a atuação na educação básica ou no ensino superior, deve privilegiar a constituição de leitores ativos, críticos, exigentes e propositivos, com sólida vivência leitora própria e com sólida formação teórico-metodológica para o trabalho com a leitura nas salas de aula. Para isso é necessário, primeiramente, conhecer práticas, representações e apropriações de leitura nas instituições em que os professores se formam; e, em seguida, problematizar, reinventar e transformar essas práticas, representações e apropriações, visando a ações e intervenções a médio prazo que surtam efeito em todos os níveis da educação nacional.

Assim, com base nos estudos da História Cultural (CHARTIER, 1998), os quais abordam as práticas de leitura e de escrita circunscritas pelos valores e gestos que representam os modos de ler específicos de cada comunidade, é possível perceber que a leitura é uma atividade complexa e plural, que se desenvolve em várias direções teórico-práticas que se confrontam ou se encontram em determinados pontos. Na compreensão dessas direções teóricas de como se dá o movimento de estabilidades e instabilidades do ato da leitura, Bakhtin (1999) afirma que o sujeito da linguagem só produz sentido quando interage com outros sujeitos, elegendo, portanto, como lugar de encontro e de confronto, o terreno instável e precário do evento discursivo. Diante disso, é possível afirmar que a leitura no ensino superior deve firmar suas bases em busca de um leitor maduro, que produza ideias e discussões através de posicionamentos que levem ao evento discursivo; porém, para que isso ocorra, é fundamental ter conhecimento, e verificar o que, como, para que e onde leem os alunos de pós-graduação e de graduação hoje.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 133).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, R.; COMPAGNON, A. "Leitura". In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias: Revista da Faculdade de Educação da Uerj**, n. 5 (junho de 2002). Rio de Janeiro: Uerj, Faculdade de Educação, 2001, p. 7-20.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 173-193, 2011.

EGITO, R. **Obrigação ou prazer**: o mundo da leitura dos alunos do curso de Letras-Português da Ufes. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 174 p.

FOUCAMBERT, JEAN. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GERALDI, J. W. **A linguagem nos processos sociais de constituições da subjetividade**. 1999 (mimeo).

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do ato de ler. (Trad. Daise Batista). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS-AUTORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Crislainy de Lira Gonçalves[1]
Lucinalva A. A. de Almeida[2]

Este texto se inscreve nas discussões acerca das práticas avaliativas na produção de textos escritos por alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Um dos desafios que os docentes enfrentam no ensino da língua materna corresponde ao processo de produção de textos escritos e, por conseguinte, à avaliação de tais textos. Por vezes, os professores se questionam *como* e *o que* avaliar nos textos escritos pelos estudantes, porém o processo avaliativo é muito mais complexo que isso, visto que avaliar está além de apenas obter informações sobre o que o aluno conseguiu ou não responder em um determinado instrumento avaliativo. Assim, a avaliação ultrapassa o âmbito da informação e adentra ao âmbito da ação, sendo este processo embasado por uma intencionalidade.

Logo, *por que* e *para que* avaliar emergem completando o âmago da avaliação que busca formar produtores de textos, isto porque consideramos que a avaliação não aponta apenas resultados, mas também consiste em mais uma forma de contribuir com a aprendizagem dos alunos. Desta feita, tratando-se da avaliação de textos escritos pelos alunos, entendemos que o modo como o professor avalia tais textos pode contribuir para que os alunos não só adquiram aprendizagens relacionadas à coerência e coesão de um texto, mas, que tornem-se sobretudo leitores e produtores críticos.

Assim, questionamo-nos: Como tem se dado a avaliação dos textos produzidos pelos alunos? Eles se resumem à reprodução de pseudo textos ou apresentam (dentro da realidade dos alunos) um teor crítico? Como o professor, através do processo de ensino-avaliação pode conduzir a produção de textos pelos alunos? Embora não seja nosso propósito responder ou refletir sobre todas estas questões neste trabalho, buscamos discutir teoricamente a problemática que circunda a avaliação e a produção de textos. Para tanto, propomos analisar as contribuições da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem para a produção dos textos escritos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isto, tomamos o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (ORLANDI, 2013) como lente que permite conceber a análise das produções discursivas em torno da concepção avaliativa que nos fundamenta. Assim, propomos pensar a avaliação da produção de textos escritos a partir dos pressupostos da avaliação formativa, conforme explicitaremos a seguir.

As contribuições da avaliação formativa para a produção de textos escritos

Na intenção de analisar as contribuições da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem para a produção dos textos escritos, evidenciamos que esta abordagem de avaliação é "concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender" (FERNANDES, 2003, p. 102), uma avaliação que "coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes, e tudo o que os alunos adquiriram" (PERRENOUD, 1999, p. 178), uma avaliação que "ultrapassa a perspectiva da

[1] Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Caruaru – PE/Brasil. *E-mail:* crislainy67@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) – Caruaru-PE – Brasil. *E-mail:* nina.ataide@gmail.com.

medição para propor a da descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem" (PACHECO, 1998, p. 116).

No que se refere às práticas avaliativas, podemos afirmar a partir das contribuições dos estudos de Fernandes (2011), Marinho; Leite; Fernandes (2013) que estas não envolvem apenas a avaliação que os professores desenvolvem, mas, sobretudo, o currículo que estão a seguir/produzir cotidianamente, o que nos leva a entender a avaliação enquanto prática curricular, que possui uma intencionalidade focada na obtenção de informações sobre os processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na tomada de decisões e reorganização pedagógica do trabalho dos professores.

Assim, compreendemos que a prática avaliativa não se resume ao ato de identificar os alunos que atingiram um ou outro objetivo proposto pelo currículo, mas, consiste em um fazer intencional, embasado por saberes e que é constituinte de um processo mais amplo que envolve alunos e professores, estando estes na condição de aprendizes. Assim, a avaliação em uma perspectiva formativa possibilita ao professor obter informações centrais e mais qualitativas sobre o que envolve os processos de aprendizagem dos alunos, visto que, conforme afirma Freitas (2009), a "avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido (p. 14).

Deste modo, ao pensarmos a avaliação enquanto processo que envolve professores e alunos, estando inter-relacionada ao currículo-ensino-aprendizagem, percebemos que ela não está restrita à sala de aula, mas, envolve dimensões mais amplas que compõem as políticas educacionais, curriculares e avaliativas, estando estas políticas à serviço de uma concepção e de um ideal de mundo, que visa formar um perfil específico de sujeitos. Neste sentido, ao falar sobre o contexto da sala de aula, Lopes e Macedo (2011) afirmam que este não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas (p. 260).

Levando em consideração as influências das políticas nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores, salientamos que esta influência não se dá a partir de uma relação linear ou de causa e efeito, visto que compreendemos a partir do Ciclo de Políticas (BALL, 2011) que os contextos de produção e disseminação dos textos políticos estão relacionados ao contexto da prática, no qual as políticas se desenvolvem a partir de disputas e influências outras que não se encerram nos contextos mais amplos. Neste sentido, o contexto da prática se apresenta enquanto campo de produção, visto que neste, os alunos, a comunidade e demais profissionais da educação, dentre eles e, principalmente os professores, tornam-se agentes de influência que interferem no desenvolvimento e resultados previstos pelas políticas.

Desta feita, entendendo que os professores não reproduzem o que está posto pelas políticas, mas que são agentes de influência que agem embasados por suas concepções pedagógicas, coadunamos com Marinho; Fernandes; Leite (2014) ao afirmarem que "[...] as concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem têm subjacente concepções de educação e de currículo que fundamentam as suas práticas" (p. 154). Isso aponta que os professores, através das concepções que embasam as práticas que desenvolvem no contexto micro da sala, influenciam as políticas em seus contextos mais amplos, ao passo que são estas concepções que na prática, se vincula aos processos curriculares de ensino-aprendizagem-avaliação.

Assim, entendendo as influências das concepções dos professores, ressaltamos que tratar da produção de textos na escola implica tratar tanto do que o professor ensina aos alunos como requisitos básicos para a produção de um texto escrito, como do que o professor avalia nesses textos, de tal modo que a forma como se avalia pode oportunizar a construção de novas aprendizagens.

Assim, destacamos que as aprendizagens que se apresentam em um texto escrito por alunos, especificamente alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, não estão relacionadas unicamente à forma como as palavras foram escritas e organizadas, mas, à mensagem que o aluno intencionou transmitir e, mais que isso, a visão de mundo que o levou a formular determinada ideia. Deste modo, destacamos que aliada a esta perspectiva ampliada acerca das múltiplas aprendizagens que podem ser percebidas em um texto produzido pelos alunos, está a concepção que o professor (e não só ele, mas, os demais agentes de influência que atuam no cotidiano escolar) possui acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), isto porque, como estamos tratando de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, levamos em consideração que eles estão em processo de aquisição desse sistema.

Neste sentido, para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem, faz-se antes necessário que o ensino, através de uma relação dialógica, também esteja a serviço da aprendizagem dos alunos. Frente a esta afirmação, poderia se questionar: Como poderia o ensino não estar a serviço da aprendizagem? Para respondermos a esta indagação, precisamos antes definir o que estamos a chamar de ensino e o que estamos a chamar de aprendizagem, isto porque, como afirma Orlandi (2013) as palavras estão imersas em uma polissemia de sentidos que são formulados por diferentes sujeitos, apontando que embora as práticas e concepções dos professores façam parte de um discurso coletivo, estas práticas e concepções também se apoiam em experiências e sentidos que são atribuídos individualmente, visto que assim como Morais (2012), compreendemos que "diferentes professores constroem e reconstroem suas práticas com determinadas singularidades, conforme suas trajetórias de profissionalização" (p. 115).

Frente a isto, destacamos algumas concepções de ensino-aprendizagem. A primeira, em que os professores relacionam a aprendizagem [...] ao ato de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural (FARIAS, 2009, p. 42), e a segunda, em que os professores compreendem que "o processo de ensino é uma atividade conjunta [...] com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções" (LIBÂNEO, 1994, p. 29). Assim, através destas considerações de Farias e Libâneo, respondemos ao questionamento anterior afirmando que o ensino tanto pode ser direcionado para a aprendizagem, articulando-se, a uma avaliação para as aprendizagens, como pode ser direcionado para a memorização podendo se articular a uma avaliação que propõe a troca de informações entre o que foi ensinado e o que foi aprendido (MÉNDEZ, 2002).

Neste sentido, salientamos que as produções acadêmicas estão a evidenciar que os alunos, ao produzirem textos esperam uma atitude compreensiva, responsiva e ativa do professor, (LEAL, 2003). Isto é, esperam por um retorno dialógico do ato avaliativo, que busca perceber o trabalho textual empreendido pelo *aluno-autor* (COSTA VAL, 2009) para produzir os textos que lhe são solicitados. Isto aponta para a necessidade de uma avaliação embasada por elementos qualitativos que direcionem os alunos para o desenvolvimento de argumentos mais sólidos, elementos ligados à realidade, estabelecendo em suas produções a relação entre as suas múltiplas aprendizagens.

Algumas considerações

Ao discutirmos teoricamente a relação entre currículo-ensino-aprendizagem-avaliação e as suas interconexões com os contextos de influência presentes nas práticas cotidianas dos professores, buscamos compreender como estes, através de suas concepções e práticas influenciam no desenvolvimento dos alunos enquanto produtores de textos escritos. Assim, ao buscarmos analisar as contribuições da avaliação formativa no processo de ensino-

aprendizagem para a produção dos textos escritos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos perceber que a avaliação em uma perspectiva formativa consiste em buscar nos alunos múltiplas aprendizagens que não se resumem a identificar as ausências dos alunos, mas sobretudo seus avanços. Assim sendo, os textos escritos são uma das formas de interação entre interlocutores, que busca produzir sentidos, o que aponta para a necessidade de avaliar não apenas as palavras escritas enquanto texto no que diz respeito a seus aspectos técnicos, mas, também os sentidos que os alunos pretendem veicular.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA VAL, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

FARIAS, Maria Sabino de. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com os professores. In: SILVA, J. F. et al. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/71409/2/91100.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de 'testinite'. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24 (3), p. 304-334, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José. (Org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Tatiana da Conceição Gonçalves[1]
Andrea Berenblum[2]

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não os conheceram por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.
(Mikhail Bakhtin)

Introdução

A sociedade atual se constitui como um universo multimodal, em que diversos sistemas de signos se entrelaçam para o estabelecimento de ações e relações humanas expressas por meio de diversas linguagens. Assim, surgem novas maneiras de ler, interpretar e produzir gêneros textuais. A partir desse princípio, pretendemos apresentar resultados de uma pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que objetivou mapear e analisar criticamente conhecimentos e práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Amapá, Brasil. Assim, consideramos que, na contemporaneidade, o ensino neste campo de conhecimento não pode prescindir das orientações e influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como dos postulados teóricos da Linguística Textual, os quais são ancorados nos princípios teóricos de Mikhail Bakhtin. Em vista disso, é importante que o professor de LP organize sua prática a partir do uso pragmático dos gêneros textuais e dos conceitos de Letramento(s) e/ou de Multiletramentos, já que a multimodalidade é um traço constitutivo das formas sociocomunicativas que circulam no âmbito social contemporâneo, em função do desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, nesse contexto de transformações, surgem novos meios de estruturação dos conhecimentos científicos, destacando, aqui, apenas aqueles voltados para a área de linguagens, tendo em vista que a todo instante são instauradas novas maneiras de produzir, ler e interpretar textos.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo aconteceu durante os meses de fevereiro a junho de 2014 e se centrou na aplicação e posterior análise de atividades de interpretação de gêneros textuais em duas turmas, uma do 1º ano e outra do 4º ano do Ensino Médio, ambas do Curso Técnico Integrado em Mineração do Instituto Federal do Estado do Amapá.

Considerando-se as características da Instituição em questão, que oferece educação superior, básica, profissional e tecnológica, e tendo em vista que seu alunado circula por diversos contextos sociais, acreditamos que o contato com vários gêneros constitui-se numa estratégia que possibilitará ao estudante aprimorar sua competência linguístico-discursiva para

[1] Instituto Federal do Amapá – IFAP. E-mail: tatiana.goncalves@ifap.edu.br.
[2] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: andyblum@uol.com.br.

fazer uso diversificado da língua, em produções tanto orais como escritas. Por conseguinte, o estudo aqui apresentado buscou estabelecer relações entre o modelo teórico que consubstanciou este trabalho e as observações e análises realizadas no âmbito do Instituto, a partir de um trabalho pedagógico com gêneros textuais em sala de aula.

O IFAP contava, naquele momento, na Modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, com seis professores de Língua Portuguesa e Literatura e com, aproximadamente, 470 alunos, distribuídos em quatro cursos técnicos.

A matriz curricular dessa instituição oferta componentes disciplinares de formação geral e de formação específica, obedecendo ao perfil de cada curso. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em distintas modalidades de ensino, com ênfase na coesão de saberes técnicos e tecnológicos e com uma prática pedagógica que busca atender aos padrões da sociedade contemporânea, coadunando ciência e tecnologia.

Os atos de pensar, repensar, criar, recriar, inovar as práticas de ensino de Língua Portuguesa constituem-se em ações constantes nos trabalhos realizados pela maioria dos professores, uma vez que no contexto atual as políticas educacionais e os próprios estudantes vivenciam a emergente evolução tecnológica. Por conseguinte, destaca-se, no âmbito da educação atual, a necessidade de os docentes efetivarem práticas de ensino voltadas não só para o Letramento, mas também para os Multiletramentos.

Pressupostos teóricos: Dialogismo de Mikhail Bakhtin consolidado na Teoria dos Gêneros

A comunicação é o ponto de partida para toda e qualquer atividade de interação humana e essa ação só é possível por meio de enunciados consolidados em textos, os quais são o meio de estabelecer as relações sociais, considerando-se a realidade contextual das diferentes instâncias sociais, seus integrantes, os propósitos e interesses de cada um no que diz respeito ao ato comunicativo. Para a consolidação dessa ação de linguagem, o homem dispõe de um sistema linguístico constituído de fonemas, morfemas, palavras, frases, que funcionam como peças-chave para a estruturação dos enunciados orais e escritos utilizados para o estabelecimento do jogo de interação, consubstanciado no processo de comunicação.

> O emprego da língua efetua-se em enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2003, 261)

Essa vertente dialógica proposta pelo autor se configura em textos, uma vez que neles entram em consonância vozes, pensamentos, ideias, juízos de valor, injunções, argumentações que, de forma intertextual, relacionam-se a fim de cristalizar sentidos, explicações para as imagens e ideias construídas nas estruturas contextuais dos enunciados (textos). Essas projeções têm sua fonte no ambiente histórico, social e cultural, do qual o homem é integrante e, portanto, capta dele a ideologia e a cultura circundante. Viver socialmente é atuar sob um universo de troca de experiências e apreensão de conhecimentos, ação possível pelos turnos discursivos, os quais são confabulados na linguagem e consolidados em gêneros textuais de toda ordem de propósitos comunicativos, conforme se apresentem os campos de atividade verbal e seus participantes.

Nesse universo de relações, a língua, sendo um sistema organizado, oferece a oportunidade para a seleção dos discursos utilizados nas interações sociais. Essa escolha é feita com intuito de atingir o sentido buscado em toda e qualquer troca discursiva, pois o homem está imerso em uma busca constante pelo sentido em todos os âmbitos de sua vida em sociedade. Assim, pode-se dizer que os atos de fala estruturadores dos discursos que permeiam as interações humanas consistem numa cadeia temática carregada de valores, que se espraiam para o destinatário, o qual buscará atribuir sentido às vozes norteadoras desses enunciados para que estes sejam compreendidos de forma responsiva.

Nesse sentido, deve-se tomar consciência de que, se as formas comunicativas se transformam, é conveniente a predisposição do leitor para o aprimoramento de sua competência linguístico-discursiva com o fim de alcançar os multiletramentos, entendidos estes como a condição assumida pelo recebedor do texto, de ler, interpretar e fazer uso das distintas e híbridas linguagens que estruturam os gêneros textuais e que fazem parte do processo comunicativo da sociedade contemporânea.

Produzindo e interpretando gêneros textuais: reflexões acerca do ensino de LP

A pesquisa teve como objetivo principal observar se o ensino nesse campo de conhecimento, intermediado por práticas norteadas pela leitura, a interpretação, a estruturação contextual e a linguagem dos gêneros textuais, pode se tornar num trabalho pedagógico mais dinâmico e atrativo para os alunos.

A experiência realizada com as turmas de 1º e 4º ano foi providencial, visto que envolveu alunos egressos do Ensino Fundamental e alunos ingressantes no curso Técnico do Integrado em Mineração, assim como também alunos que estavam concluindo esse curso. Para alcançar os interesses perseguidos na pesquisa, utilizamos nas turmas selecionadas gêneros textuais variados como charges, tirinhas, cartazes, notícias, campanhas publicitárias, placas, anúncios, entre outros, como fontes para explorar os assuntos de Língua Portuguesa, delineados nas Bases Curriculares voltadas para os respectivos níveis de ensino. Contudo, procuramos não utilizar os textos apenas como pretexto para a explanação de regras, mas esses textos, bem como as questões relacionadas com sua interpretação, foram selecionados de acordo com o nível de ensino e a realidade e interesses de cada turma.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa constatou-se que o ensino de Língua Portuguesa intermediado por um trabalho didático-pedagógico com gêneros textuais pode favorecer o uso de uma metodologia mais atrativa e dinâmica para o aluno e para o professor. Em razão disso, destacamos a seguir as hipóteses que guiaram o trabalho:

1. O ensino de Língua Portuguesa por meio do uso instrumental dos gêneros textuais pode ser mais motivador, interativo e significativo para o aluno do que um ensino tradicional com foco na transmissão de regras de uso da norma padrão;
2. O ensino de Língua Portuguesa sustentado no estudo da estruturação contextual e linguística dos gêneros textuais, como também na leitura e interpretação dessas formas de comunicação, pode ser mais eficiente em termos de aprendizado do que a recorrência a um ensino tradicional de língua que se alia a prescrições gramaticais mecanizadas, ancoradas em normas transmitidas por meio de exercícios repetitivos para a classificação morfossintática de palavras e estruturas oracionais.

Mediante tais proposições, vislumbramos o fato de que todo professor de LP pode, partindo da análise gramatical dos recursos variados utilizados nos textos, contribuir,

gradativamente, para a ampliação dos meios expressivos orais e escritos dos alunos, de modo que esses estudantes possam alcançar uma compreensão consistente da estrutura, forma e funcionamento da língua em diversos contextos de e com determinada intenção comunicativa. Nesse contexto, a gramática tem um papel importante no ensino da língua, caso sejam bem fundamentados os princípios teóricos relacionados aos usos linguísticos e abram-se espaços variados para o acesso a esse universo da linguagem.

Desta forma, um dos principais propósitos do estudo da língua portuguesa é transpor as fronteiras do que os PCNs orientam e oportunizar ao aluno a compreensão dos sistemas multimodais simbólicos das diferentes linguagens por meio de múltiplos letramentos concernentes à linguagem verbal e não verbal. Desta forma, ele poderá perceber e compreender visões de mundo distintas e as comparará, analisará e acrescentará à sua, construindo, assim, conhecimentos novos. Acredita-se que estratégias de ensino que tenham como alicerce o Dialogismo de Mikhail Bakhtin, e, por consequência, o estudo de gêneros textuais diversos, o reconhecimento da necessidade de múltiplos letramentos, o comprometimento docente e a predisposição para aprender por parte dos alunos, contribuirão para a construção da autonomia que instrumentaliza para lidar com as versatilidades da língua.

Após o trabalho desenvolvido percebemos que é possível o alargamento das expectativas em relação ao ensino de LP, numa perspectiva contextualizada, sustentada no funcionamento pragmático da língua, em distintos contextos, prática esta que vai além do que tradicionalmente é delineado nos livros didáticos e gramáticas, atingindo, nesse sentido, o contexto dos usos reais da língua em distintas situações de interação social.

Em cada experiência realizada no desenvolvimento da pesquisa constatamos que é possível trabalhar em parceria com os alunos, no dialogo que possibilite que eles se assumam como agentes do processo de construção e troca de conhecimentos, levando experiências e expondo opiniões a respeito dos conteúdos linguístico-gramaticais.

Considerações finais

A partir das considerações e análises desenvolvidas a respeito da interação humana por meio de textos, pudemos chegar à conclusão de que não há como prescindir destes, já que, como afirma Bakhtin, é impossível se comunicar verbalmente, a não ser por meio de algum texto. No entanto, os mecanismos de comunicação sofrem mudanças, alargam-se e ajustam-se aos contextos de uso. Dependendo da situação e da intencionalidade dos envolvidos no processo de comunicação, emergirá um código inerente simples ou complexo a fim de atualizar a experiência de interação consubstanciada em um contexto sócio-histórico-cultural.

Diante do que foi delineado neste trabalho, o ensino de LP precisa de práticas que permitam o contato do aluno com as sutilezas e matizes da língua, as quais estão presentes nos variados gêneros que são atualizados e construídos socialmente e no ambiente escolar.

A essência do viver sustenta-se na e pela linguagem, capacidade humana de estabelecer contatos, os quais se concretizam nos mais variados textos no cerne da sociedade e servem para a consolidação de acordos, trocas de experiências, manifestação de ideias, pensamentos e sentimentos.

Tomar conhecimento dos galhos que dão forma ao arvoredo linguístico é um desafio que suscita a participação de indivíduos determinados e predispostos a conviver na dialética da interação humana, compreendendo o processo que envolve a sobrevivência em um mundo em que a vida é perpassada por experiências consolidadas com/na linguagem, artifício simbólico que projeta mundos para os quais existem diversos caminhos permeados de contextos singulares e plurais.

Dessa forma, em conformidade com os aspectos voltados para a linguagem destacados ao longo desse trabalho, percebe-se que para se ter acesso ao universo da língua, e de seus usos plurais, são necessárias ações de linguagem a fim de que se estabeleçam adaptações convenientes aos novos meios de atuação social que se apresentam. No contexto atual, surgem, indubitavelmente, discursos que norteiam as relações humanas sustentadas na palavra organizada em textos, meios estes de solidificarmos nossa existência em sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: SENMTEC, 2000.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

A ATIVIDADE DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[1]

Esta reflexão parte da premissa de as atividades de leituras abrangem um processo complexo e ampliado de compreensão e interação entre o sujeito e o mundo. A relação com textos envolve duas dimensões: uma de características singulares dos sujeitos, desencadeando a capacidade simbólica e interacional por meio das palavras, mediada pelo contexto social.

Outra de relação discursiva, dialógica e interativa entre diferentes sujeitos, entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e si mesmo, que ganha proporções diversas com o ato da leitura conforme sugere Silva (1987), numa perspectiva psicológica; ou cognitiva, de acordo com Solé (1998), Kleiman (2013); discursiva, segundo Orlandi (1996); para Soares (1998), Cagliari (2003), na medida em que é atualizada pela atividade linguística e pela produção de sentido, prática socialmente construída, conforme Chartier (1990, 1996) e Goulemot (1996).

Deste modo, percebe-se que a denominação de leitor qualificado ou competente é atribuída àquele que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no código linguístico, estabelecendo ou fazendo relações com vivências e experiências ou mesmo como outras leituras, mas também pela capacidade de construir significados a partir de elementos que não estão escritos concretamente no texto.

Portanto, faz-se necessário verificar se as atividades de leituras são compreendidas somente como um instrumento, de aprendizagem e aquisição de conhecimentos do código linguístico, ou como um meio de propiciar a participação crítica e ativa do leitor em seu contexto social. A leitura, principalmente aquela direcionada de forma autônoma e por prazer, é considerada um nível avançado no processo de formação do leitor, o que repercute diretamente no modo de compreensão e inter-relação do sujeito com a sociedade em que vive.

Considerando a complexidade do processo de alfabetização, em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção teórica, organização curricular e institucional, metodologias de trabalho, estratégias de ensino, recursos pedagógicos, questiona-se de que modo os documentos oficiais apresentam e orientam as atividades de leitura com intuito de favorecer e incentivar a formação do leitor?

Diante desta questão este trabalho assume por objetivo compreender como as atividades de leituras apresentam-se descritas, comprendidas e orientadas pelos documentos oficiais, especificamente os cadernos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, bem como identificar quais práticas de leitura são apresentadas como meios que viabilizam o ensino-aprendizagem no processo de alfabetização.

Para isso, busca-se uma reflexão das orientações dispostas nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), apresentando o que os documentos oficiais, em diálogo com outros autores que estudam sobre a atividade de leitura, sinalizam ou priorizam como conceitos e práticas no processo de formação inicial do leitor.

[1] Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: ilsa.goulart@ded.ufla.br.

A compreensão de leitura em rede de multiplicidade textual: um olhar para os PCN

Ao tratar sobre a leitura na formação dos sujeitos leitores, os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 42) enfatiza a necessidade de superar algumas concepções sobre seu aprendizado inicial. Muitas vezes compreendida apenas como um ato de decodificar, de conversão de letras em sons, de que o domínio desta técnica leva a compreensão textual, o que defende ser uma "[...] concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler".

A reflexão proposta pelo documento sinaliza uma orientação de que "[...] é preciso oferecer inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam". (BRASIL, 1997, p. 42)

Assumir "procedimentos que bons os leitores utilizam" aparece evidenciada nas descrições do uso de estratégias de leitura, apoiado nos estudos de Solé (1998) com a antecipação, a inferência a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, a verificação das suposições, uma ação que se efetiva pela própria prática da leitura, visto que "[...] é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura". (BRASIL, 1997, p. 42)

O documento defende que esta prática ampla da leitura se efetiva pela interação com a diversidade de textos escritos, o que propicia a utilização de conhecimentos adquiridos e a participação no ato de ler. A leitura é vista e defendida como uma prática social. Que conforme Chartier (1990, p. 136) não acontece de maneira única, mas decorre de uma prática criadora e plural, de uma prática movida por um determinado objetivo e por uma dada necessidade do leitor, cujas formas de ler se alteram conforme mudam os leitores. Os textos e as palavras, embora tentem impor ou moldar significados, fracassam, pois "[...] as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma reduzíveis à vontade dos produtos de discursos e de normas".

O documento discute que a atividade de leitura, fora do ambiente escolar, não se move demarcada pelo ato de aprender, decodificar palavras, responder perguntas, mas por interesses e necessidades pessoais, concretizadas de modos distintos.

O documento indica que a prática deve guiar-se pela ideia de que diferentes objetivos requerem um trabalho com diferentes textos. Com isso, sinaliza um trabalho pedagógico pautado na concepção de leitura como uma prática que se realiza por meio de várias ações. O que não significa apensa o uso de diferentes gêneros textuais, mas de se propiciar modos variados de contato com os textos.

Assim, o documento indica seis modalidades de práticas de leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Inicia-se com a *leitura diária* como uma prática constante no planejamento do professor, seja silenciosa, individualizada, em voz alta, realizada pelo próprio leitor ou como ato de escuta, como leitor ouvinte.

Outra proposta trata-se da *leitura colaborativa* que se mostra uma prática de leitura seguida de questionamentos e reflexões sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Seria uma espécie de leitura provocativa em que se interroga o texto, pensar em proximidades e distanciamentos entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de Sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, entre outras possibilidades.

Os *projetos de leitura* têm como finalidade o envolvimento dos sujeitos e a elaboração de um produto final compartilhado, apresentam-se como uma proposta que deve articular situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de

forma contextualizada. Os PCN destacam como situações linguisticamente significativas, aquilo que faz sentido para o sujeito, como ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.

As *atividades sequenciadas* assemelham-se aos *projetos de leitura*, mas sem a elaboração de um produto final de exposição, podem ser compreendidas como situações didáticas que tem por finalidade promover a leitura e privilegia a formação do leitor, como a formação "[...] de atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc." (BRASIL, 1997, p. 46)

As *atividades permanentes* apresentam-se como situações didáticas com a finalidade de desenvolver práticas sociais de leitura que são propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude leitora. Pode-se privilegiar a escolha da obra, a leitura de deleite em ambiente fora do escolar em que se pode levar o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Podem acontecer semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez, acompanhada ou não de uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida.

Por último a *leitura feita pelo professor*, que pode ou não compor a *leitura diária*, mas refere-se especificamente à leitura compartilhada de textos ou "[...] de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos". (BRASIL, 1997, p. 47)

O documento considera que é necessário refletir com os sujeitos leitores as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. Não se lê da mesma forma, textos diferentes requerem um modo distinto de leitura. Assim, tem-se textos variados para uma leitura de distração, para uso da escrita, para se estudar, ler descobrir o que deve ser feito, para identificar a intenção do escritor, para revisar e para buscar significados, de modo que o ato de ler torna-se "[...] um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos". (BRASIL, 1997, p. 46)

A leitura no processo de formação do leitor, conforme os cadernos do PNAIC

Ao considerar que a Educação Básica é um direito garantido a todos os brasileiros, o Caderno 1 do Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, destaca o processo de aquisição da linguagem escrita como um direito da criança. A Lei 9.394, nas diretrizes e bases da educação nacional, estabelece que as instituições escolares, "[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22).

Do direito à obrigatoriedade da frequência escolar, tem-se no amparo da Lei 9.394 áreas do conhecimento que devem ser oferecidas e garantidas pela instituição escolar, visando a formação do sujeito com vista à atuação na sociedade e à participação ativa nas diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, o ensino da leitura e escrita é considerado prioritário, tal como previsto no Art. 32, que estabelece no parágrafo I ter como objetivo: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo".

O domínio da capacidade de leitura e escrita está garantido por lei. É um direito da criança aprender a ler e desenvolver suas habilidades nos primeiros anos do ensino fundamental. Mais que um direito, o ato de ler proporciona ao sujeito a possibilidade de interagir com outros

sujeitos por meio da palavra escrita. O leitor, longe de uma recepção marcada pela passividade, é considerado um ser ativo que atribui sentido ao texto a cada leitura realizada. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela.

Em relação às atividades de leituras o caderno de formação dos professores do PNAIC, Ano 1, Unidade 5, também enfatiza junto a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se "alfabetizarem" – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se "letrados", ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos.

Apesar de concordarem com tal pressuposto, muitos professores alfabetizadores apresentaram, durante o período de formação, indagações sobre como trabalhar a leitura de diferentes textos com alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Nesta perspectiva, os cadernos do PNAIC, Unidade 5, defendem a vivência, desde cedo, de atividades de leitura e escrita que "[...] as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos". (BRASIL, 2012, p. 22).

O documento esclarece que a apropriação da escrita alfabética não corresponde ao estado alfabetizado, o que é considerado uma aprendizagem determinante, porém para que os sujeitos possam ler e produzir textos de forma autônoma faz-se necessário a consolidação das "correspondências grafofônicas", ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e de produção textual. (BRASIL, 2012, p. 22).

Ler com autonomia é compreendido no documento como a realização de uma ação independente, em que o ato de ler e escrever acontece sem o auxílio de um ledor ou escriba, propiciado pelo domínio do sistema de escrita alfabético.

Frente a tal concepção, o documento defende a definição de direitos de aprendizagem relacionados na articulação de quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística, a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma reflexão sobre conhecimentos linguísticos em que aprender a ler e a escrever torna-se um direito do sujeito. A leitura também é percebida e discutida em articulação com outras áreas do conhecimento como Ciências Naturais e Geografia.

A proposta apresentada pelo documento está num trabalho a partir da variedade textual, numa perspectiva do letramento em situações diversificadas de leitura e escrita. Estas situações apoiam-se nos estudos de Leal e Albuquerque (2005), agrupadas em quatro modalidades referentes ao contexto de uso social dos sujeitos.

Segundo Leal e Albuquerque (2005), primeira refere-se a situações *de interação entre o sujeito e o texto*, em que a circulação de textos mediadas causa algum efeito sobre interlocutores, seja qual for o gênero textual. A segunda indica as situações de leitura e escrita direcionadas à *construção e sistematização do conhecimento*, caracterizadas sobretudo pela leitura e pela produção de gêneros textuais como meio auxiliador na organização e memorização. A terceira remete a situações em que os sujeitos utilizam da leitura e da escrita para *autoavaliação e expressão* de sentimentos, de compartilhamento, de auxílio ao crescimento pessoal ou profissional. A quarta aponta para situações em que a escrita é utilizada para *automonitoração* de suas próprias ações, para organização do dia a dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas e outros.

O trabalho com textos na formação inicial do leitor é apresentado pelo documento como uma atividade que priorize o desenvolvimento de diferentes capacidades e conhecimentos. (BRASIL, 2012, p. 5).

Conclusão

As orientações dispostas nos documentos oficiais indicam que a atividade de leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado. Ler escrever é visto como direito para a criança e se mostra uma ação pedagógica essencial no processo de formação do leitor. A atividade de leitura compartilhada de livros de literatura infantil, parece contribuir com os objetivos dos documentos ao entender que os livros partilham sentimentos e pensamentos, colocam seus leitores em outros tempos, outros lugares, outras culturas, ajudam a sonhar, aguçam o pensamento e incitam a fantasia. A das orientações dos documentos oficiais sinaliza para uma atividade de leitura demarcada pela pluralidade de ações.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Brasília: Sef/ MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Nome do Cadernos do PNAIC. Brasília: MEC; SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**: pensamento e ação no magistério. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Tradução de M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A REPRESENTAÇÃO DE LEITURA ENTRE VERSOS E PALAVRAS

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[1]

Sabe-se que o processo da leitura acontece de forma variada, move-se por interesses, objetivos e modos distintos, marcada pela complexidade, dinamicidade e efemeridade, o que impulsiona ao objetivo de se refletir e descrever quais representações de leitura apresentam-se dispostas em textos de escritores de literatura que, por trabalharem diretamente com as palavras escritas, por utilizarem da atividade de leitura como ferramenta para a produção textual, apresentam uma definição de leitura, não apenas como um ato de fruição, mas como um processo de interação, cerceada pela intencionalidade e literalidade.

Para tanto, busca-se, por meio de excertos de textos do escritor Bartolomeu Campos de Queirós, por apresentar e descrever, de modo literário, uma representação do ato de ler. A reflexão teórica apoia-se na concepção de leitura como prática social descrita por Chartier, tecida no viés da discursividade em Bakhtin, juntamente com outros autores, que contribuem para uma interlocução da discussão proposta.

O conceito de leitura entre a representatividade e discursividade

Se outrora a leitura era percebida como um ato de decifrar sinais gráficos, hoje sua compreensão apresenta-se de modo mais abrangente, Martins (1986, p. 30), sinaliza que se trata de um "[...] processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem". Esta definição abre espaço para a reflexão de dois aspectos considerados determinantes para a compreensão da leitura de modo mais abrangente: o primeiro refere-se à leitura como *processo*, que permite a ideia de que ler não é um ato único e acabado em si mesmo, mas decorre de várias ações e interações internas e externas do sujeito com o objeto lido. Outro remete à *linguagem*, ou de modo mais recente *linguagens múltiplas*, que figura à ideia de a cultura letrada se articula em modos diversos de expressão, seja escrita, oral, simbólica, virtual, musical, gestual, corporal, iconográfica, exigirá do sujeito uma ação leitora.

Entendendo que a leitura é um processo que ultrapassa a dimensão textual, em que o leitor assume um papel ativo e atuante, Martins (1986, p. 33) entende que "[...] a leitura se realiza a partir de um diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonora, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento".

A compreensão de leitura parece ganhar um campo alargado da discursividade, o que se mostra nos estudos de Cosson (2014, p. 36), que ao apresentar uma concepção de leitura, o faz por meio de aproximações do contexto multifacetado dos meios de comunicação e de tecnologia, delineando que a leitura "[...]consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores".

O ato de ler recebe uma compreensão mais abrangente quanto na "experiência com o outro", remete à ideia de que este outro não se resume apenas entre leitor e escritor, ao contrário, figura a imagem de corpo social, que pode estar na comunidade de leitores ou estar em lugares alhures, num "[...] concerto de muitas vozes e nunca um monólogo", conforme descreve Cosson (2012, p. 27).

A compreensão da leitura como produção de sentidos percorre o plano da discursividade, que oscila entre a *individualidade* à *literalidade*. Na *individualidade* compreende-se a ação do

[1] Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: ilsa.goulart@ded.ufla.br.

leitor consigo mesmo com e sobre o objeto lido. Este aspecto fora observado por Chartier (2001), entre os séculos XVIII e XIX, no norte da Europa, como uma novidade ao ato de ler, os textos eram lidos numa relação de intimidade, de forma silenciosa e individualmente.

Na *literalidade* confabula-se os modos de produção textual, outrora publicado, em posse de uma escrita pensada e planejada, organizada e determinada pelo autor e/ou pelo editor, com um objetivo específico, firmado na materialidade dos impressos, regulando uma determinada forma de ler.

Na tentativa de se conter uma leitura um tanto individualizada, provocadora de "voos imaginários" pelas páginas do conteúdo impregnado na escrita um dia deixada nos impressos, ocorre uma ação controladora estabelecida e imposta pelo uso de determinadas palavras, expressões, tipografias, dispositivos textuais e tipográficos utilizados, intencionalmente, pelo autor ou pelo editor, para produzir certa leitura. Entretanto, aquilo que se dá a ler, que se põe à análise, ganha significação através da ação leitora e altera-se conforme muda o leitor. Se a existência do texto se atribui de modo substancial pela atuação, pela criação e pelo concatenar das ideias do autor, por outro lado seu significado e compreensão, ou melhor, a "concretização existencial" do escrito acontece em plano distinto, visto que a palavra escrita "[...] torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de 'expectativa' combinadas: a que organiza o espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura)". (CERTEAU, 2007, p. 266).

Neste sentido, a compreensão da leitura perpassa a relação entre leitor e texto entendendo que é nessa tensão da relação entre o leitor e o texto que ocorre a leitura. A apropriação do texto acontece na interação entre leitor-texto, não se constitui somente pelo leitor, nem tão pouco pelo escrito, mas na relação de trocas e de tensões deste encontro. Assim, sob esta perspectiva Chartier (2002, p. 123) define a leitura como uma "[...] prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significação de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros".

O leitor é pensado pelo autor, pelo editor, pelo comentador de uma obra, os quais conduzem a uma compreensão pré-determinada, a uma "leitura autorizada". Assim, ao efetuar uma operação leitora sobre os enunciados de excertos de textos e poemas, a pesquisa se colocará frente ao campo das representações dos ideários e do imaginário que circundam o campo da produção, pelos modos como a leitura apreendida e vivenciada em experiências de leitura e em práticas pedagógicas, no caso, o autor da obra.

É nesse contexto que Chartier (2002) apresenta o conceito de "representação", que se torna uma ideia determinante da nova história cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos ou grupos se percebem e percebem o que os envolve.

Chartier (2002) aponta que as representações não ocupam um *status* entre ser ou não, imagens verdadeiras ou falsas de uma realidade externa, mas possuem uma força própria que conduz à crença de uma realidade externa a partir daquilo que acredita que é. A representação pode ser vista como uma produção que rompe com a sociedade e se incorpora ao indivíduo.

No processo de produção de sentidos, conforme descreve Bakhtin (2003, p. 294), a palavra passa a existir para o sujeito, seja ele falante, escrevente ou leitor, em três aspectos: como decorrente da língua, pertencente a ninguém, por ser de uso comum de todos; como alheia dos outros, repletas de ecos enunciativos de outros; e como sua por utilizar-se dela em uma determinada situação, de um determinado modo, a palavra se mostra carregada de uma expressão característica do sujeito, torna sua propriedade.

Ao tomar como base a concepção de linguagem como processo discursivo, permite ao texto uma reflexão da atividade de leitura como um ato dialógico. Bakhtin (2006) nos explica

que os enunciados são determinados não só pela forma linguística (a escrita, a sintaxe, a entonação, o som), mas por elementos não-verbais da situação. Esta situação dialógica interior com os textos movimenta a multiplicidade de significações das palavras, é neste campo de discussão que Bakhtin (2006, p. 136) apresenta o conceito de compreensão é ativa, por conter o "germe de uma resposta". A leitura trabalha diretamente com o ato de compreensão, na produção de sentidos. Se compreender o enunciado de outrem corresponde a um posicionamento e um direcionamento frente a ele, é considerá-lo como forma de diálogo.

A leitura descrita em versos e palavras

A opção em trabalhar com a representação de leitura, na perspectiva da linguagem como processo discursivo, concretiza-se pelo fato de permitir uma aproximação com o que Chartier (2002) descreve como produção que se distancia do social e se incorpora ao sujeito, pretende refletir sobre uma definição de leitura não vista como única e acabada, mas que parte de uma situação vivenciada e, a partir dela, cria-se uma data realidade da *individualidade* à *literalidade*. A proposta de reflexão busca em excertos de textos, sinalizar as vozes de uma ideia a que se remetem, o que não há uma verdade em si mesma, mas uma representação sobre o ato de ler.

Para melhor discorrer sobre as diferentes representações da atividade de leitura, optou-se pela aproximação de excertos de textos de Bartolomeu Campos de Queirós, escolhidos para compor esta reflexão, por versarem sobre a temática da leitura.

Observa-se no excerto do texto *Entre paredes*, de Bartolomeu Campos de Queiros, que o escritor a articular uma definição para o ato de ler, descreve uma situação de vivência da atividade de leitura que perpassa uma relação introspectiva entre o leitor (eu-lírico) e o texto:

> Eu abria o livro e soletrava, vagarosamente, cada palavra. Elas invadiam o mais fundo de mim instalando novos anseios, diferentes obstáculos e tantas paredes. Mas com o livro eu atravessava os muros, rompia com o caminho dos fantasmas, penetrava no entendimento possível a mim. Todo livro era uma parede que ao me revelar o escondido me propunha outros encontros. A leitura me desequilibrava. Cada metáfora estreava mais ambiguidades e, consequentemente, mais escolhas. (QUEIRÓS, 2012, p. 45).

O texto incitando uma autobiografia, delineia o ato de ler como uma situação provocativa, que possibilita ao leitor um incômodo ou conflito interno, por atuar diretamente nas áreas cognitiva e afetiva, permite ultrapassar as barreiras de conhecimentos ainda não consolidados, até mesmo obscuros. O texto sugere uma representação de leitura a partir de uma ideia de movimento interior, de perscrutação, de reflexão e análise, em que as palavras criam diálogos interiores, entre sujeito e conhecimentos interiorizados.

> Ter um livro em mãos é inscrever-se nas orações que configuram o texto literário. Ler é povoar o silêncio, é reconhecer-se como um ser propício à solidão. Ler é confirmar-se como um ser solitário, mas, mesmo assim, condenado a procurar encontros, coesões, laços. Ler é um exaustivo trabalho mental. (QUEIRÓS, 2012, p. 91).

Neste excerto extraído do texto, *Ler é deixar o coração no varal*, Queirós explora a ideia de "conflito interior" em relação a dois aspectos. Um referente ao rompimento com o que pode ser delineado como as limitações das relações interpessoais: o sentimento de solidão. A atividade de leitura rompe com a ideia de estar ou sentir-se só; rompe com a ideia de inquietude

pelo sentimento de abandono, ou por sentir-se perdido nas implicações do distanciamento de outros.

Outro aspecto parece estar relacionado ao trabalho da intelectualidade, em que a leitura é compreendida como uma atividade de esforço intelectual, como uma atividade que requer estudos, pesquisas e reflexões, que, muitas vezes, torna-se exaustivo ao sujeito, por exigir um grau elevado de concentração, memorização, atenção e estabelecimento de relações.

> Ler é amarrar-se a outras circunstâncias e fraternizar-se com elas. Ler é tomar fôlego em face dos mistérios e enigmas que configuram o direito à vida. Ler é resignar-se diante da democracia do tempo que corre sempre. Ler é descobrir-se na experiência do outro. E, muito mais, ler é experimentar os deslimites da liberdade e equilibrar-se no mundo, tomando como alicerce as sutilezas das divergências. Ler é o preço que pagamos por sermos alfabetizados. (QUEIRÓS, 2012, p. 91).

No enunciado "descobrir-se na experiência do outro", o verbo "descobrir-se", corresponde a uma ação reflexiva: o descobrimento de si mesmo, que remete à ideia de que algo estava antes encoberto, mas que também indica o ato de *reconhece-se*, de *perceber-se* em relação àquilo que ainda não se havia notado. Tais enunciados remetem a própria ação dialógica do texto. Para Bakhtin (2006, p. 137), os sujeitos agem com e sobre a palavra, de modo a "[...] compreender a anunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente". Ao compreender construo a significação, teço o meu diálogo com o texto, me posiciono frente ao discurso do outro.

Considerações finais

Procurou-se por meio de uma reflexão sobre o que se compreende por leitura, abrir um espaço de articulação de ideias que circundam o ato de ler. Assim parece pertinente trazer a ideia de Proust (2003, p. 27), quando apresenta uma reflexão que remete ao conceito de leitura como uma comunicação, mas que acontece na individualidade do ser. Para o autor a leitura não pode ser comparada a uma simples conversação entre autor e leitor, como uma conversa entre amigos, visto que [...] a diferença essencial entre um livro e um amigo, não é sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles".

Para Proust (2003, p. 27) a conversação daria a ideia de um diálogo, mas sem a presença do outro, pois a leitura permitiria receber a comunicação e continuar a desfrutar do "[...] poder intelectual que tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente". Uma concepção que contribui ao autor, descrever que a leitura neste "milagre fecundo" de uma comunicação que acontece na solidão, ser algo mais do que podemos compreender.

Se nenhuma palavra é solitária e remete o leitor ou o ouvinte para além de si mesmo, conforme descreve Queirós (2012, p. 68), ao optarmos por apresentar algumas representações de leitura, na perspectiva da linguagem como um processo discursivo, promove-se uma relação entre a pesquisadora e os excertos de textos, a partir de uma ideia a que se remetem. Esta relação dialógica aguça a compreensão do processo de leitura, quando ao relacionar e comparar fragmentos dos textos, permite identificar que entre o leitor e o texto, ocorre em movimentos discursivos (des)contínuos, inebriantes e fugazes.

Assim, relacionando e comparando excertos de textos foi possível identificar e apresentar uma situação dialógica descrita pelo eu lírico que parece permear o ato de ler a partir da interioridade, da coletividade e da multiplicidade da linguagem escrita.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. 4. ed. Tradução Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; ABREU, Júlio (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RECOMEÇO: GRUPO DE LEITURA E ESCRITA COM JOVENS E ADULTOS

Adrianne Ogêda Guedes[1]

Introdução

O grande infortúnio dos sem-direito não é o de serem privados da vida, da liberdade e da busca da felicidade, ou ainda da igualdade perante a lei e da liberdade de opinião, mas o de terem deixado de pertencer a uma comunidade; seu grave defeito não é o de serem iguais perante a lei, é que para eles não existe lei nenhuma.
(Hannah Arendt)

Conquista histórica, o direito a educação é fundamento para o pleno exercício da cidadania. A constituição de 1988 tornou o ensino básico obrigatório e gratuito um direito público subjetivo para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade própria. Afirma-se assim a educação em seu papel central de garantir a construção de sujeitos de direitos. A formação de uma cultura de direitos humanos implica pensar o (a) cidadão (ã) em suas relações com o direito à educação e a participação efetiva nas estruturas político, econômicas, sociais e culturais da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, o acesso a educação para os grupos sociais que por diferentes razões não o tiveram na idade regular, não recebe a mesma prioridade de atendimento que o de crianças e jovens na idade prevista para a escolarização. Concentram-se esforços e recursos nos segmentos da educação regular, tornando a demanda dos demais grupos praticamente invisível. Compreendemos que há uma dívida histórica com o estudante-trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos que em razão de desigualdades presentes na sociedade brasileira tiveram negados seus direitos à educação no passado.

Movidas por essas reflexões iniciais criamos o projeto de extensão "Práticas de leitura e escrita, grupo cultural para jovens e adultos[2]", que ganhou um novo nome após seu início, "Recomeço", conferido pelos próprios participantes. Nesse artigo trazemos a história desse jovem projeto e algumas de suas realizações. Trata-se de uma parceria entre as Escolas de Educação e de Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (esta última, por meio de seu Programa Fábrica de Cuidado[3]) que se encontra em seu segundo ano de trabalho. Pelo projeto tem passado diferentes professores, estudantes e participantes. Contar sua história é apostar numa ação afirmativa e potente da universidade no diálogo com as demandas da comunidade próxima. Neste artigo iniciamos por contextualizar a alfabetização no Brasil, destacando aspectos da sua história e trazendo dados estatísticos referentes a taxas de analfabetismo e proficiência em leitura e escrita. Em seguida relatamos a origem do projeto em pauta, suas motivações e fundamentos. Por fim apresentamos alguns resultados dessa ação extensionista, destacando as perspectivas que ela anuncia.

---

[1] Esse artigo foi inspirado em um trabalho anterior produzido em parceria com as bolsistas de extensão Jocelma Komarov e Juliane Faria. *E-mail:* adrianne.ogeda@gmail.com.

[2] Esse projeto foi criado com a parceria das estudantes, agora Pedagogas formadas, Christiane Louvera e Maria Lúcia Lima.

[3] O programa Fábrica de Cuidados tem por objetivo oferecer diversas atividades ligadas à saúde a comunidade do entorno da Universidade.

Alfabetização no Brasil: uma questão política

Leitura e escrita são compreendidas como fatores decisivos de inserção social, especialmente nos centros urbanos. Uma grande quantidade de práticas sociais envolve essas dimensões. Circulam textos de variados tipos e funções por praticamente todos os espaços sociais e por meio deles é possível o acesso a novos conhecimentos e informações. Com a leitura é possível aproximar-se de realidades diferentes daquela em que se vive, experienciar sentimentos e outras vivências subjetivas. A leitura também permite o acesso a novos conhecimentos e um posicionamento mais consciente em debates que envolvam temas sociais relevantes.

Garantir o mais amplo acesso à leitura em qualquer momento da vida ou qualquer idade é, então, uma questão política, um direito imprescindível de qualquer cidadão. Partindo desse pressuposto, a escola, como instituição responsável por ensinar a ler, ganha relevância crucial, e o investimento na educação, especialmente na alfabetização inicial, deixou de ser escolha. Trata-se de uma necessidade que interfere diretamente na qualidade de vida da população de qualquer país. Porém nosso país ainda apresenta um panorama de proficiência na leitura e na escrita aquém do desejado.

De acordo com relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) o Brasil é o oitavo colocado entre 150 países em analfabetismo mundial.

Em conformidade com os dados divulgados no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2012 e apresentado em 2013, 8,6% da população brasileira acima de 15 anos de idade é constituída de analfabetos, totalizando um quantitativo de 13,2 milhões de analfabetos em nosso país. O maior índice de 54% encontra-se na região Nordeste e o menor de 4,4% na região Sul do país. Esses índices são mais altos entre a população mais idosa. Entre os que têm 60 anos ou mais, 24,4% não sabem ler ou escrever. Entre 40 e 59 anos, o índice é de 9,8%. Dos 30 aos 39 anos 5,1% são analfabetos e na faixa etária entre 25 a 29 anos, 2,8% também não sabem ler e escrever.

Ainda segundo o censo do IBGE a taxa de analfabetismo funcional decresceu em relação ao censo de 2011, passando de 20,4% para 18,3% da população com idade superior a 15 anos que possuem menos de 4 anos de estudo. Apesar da queda, esse percentual significa um total alarmante de 27,8 milhões de brasileiros analfabetos funcionais.

Tendo em vista os índices acima mencionados podemos perceber que milhões de pessoas em nosso país estão impedidas de exercer sua plena cidadania, já que a pessoa analfabeta é socialmente discriminada e até ela mesma se exclui da sociedade por se achar "incompetente". Em uma sociedade letrada, aquele que não domina a linguagem escrita é socialmente excluído.

Mesmo entre os considerados "alfabetizados" pelas estatísticas oficiais, testes de proficiência em leitura como o realizado PISA[4] (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), indicam uma piora do desempenho em leitura do Brasil.

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa, o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Com isso, o país ficou com a 55ª posição do

[4] O Pisa, sigla do Programme for International Student Assessment, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso quer dizer que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. Tendo em vista o panorama apresentado até aqui, fica evidente a importância do fomento a projetos voltados especialmente para jovens e adultos que ao longo de sua trajetória de vida não puderam incluir-se em práticas de leitura e escrita.

Nosso projeto, "Recomeço", surge da inquietação de um grupo de estudantes e professores, uma da Escola de Educação e outra da de Enfermagem, com relação a esse tema. No ano de 2015, elaboramos um projeto de extensão focado no desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão oral. O público alvo era os funcionários terceirizados que circulam diariamente por nossa universidade. Mobilizava-nos saber que grande parte dessas pessoas tinham pouca ou mesmo nenhuma escolaridade. Como, sendo nós estudantes e professores, estreitamente ligados à produção e circulação de conhecimento, dar as costas a essa questão? Compreendíamos que o papel da universidade era estar em sintonia com as questões sociais mais amplas, de seu entorno e da própria comunidade trabalhadora.

Material e Metodologia

O projeto Recomeço, caminhos da ação: sua história e princípios teórico metodológicos

> *Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.*
> (FREIRE, 1993, p. 16).

O projeto, que teve início em 2015 e agora vive seu segundo ano, teve como objetivo geral organizar um grupo de jovens e adultos cujo foco fosse a apropriação da leitura, escrita e a oralidade, por meio do debate e reflexão dos temas atuais e a circulação da palavra entre os sujeitos. O público alvo do projeto é bem heterogêneo com participantes de diferentes idades, costumes, cultura e também com diferentes níveis de apropriação da leitura e escrita.

Em seus depoimentos a respeito das razões para o afastamento da escola, muitos reportam não terem conseguido um bom desenvolvimento escolar, o que nos indica serem oriundos, possivelmente, de uma estrutura escolar que, de algum modo, os afastou da escola. Vale acrescentar que muitos também atribuem o afastamento a questões de ordem pessoal.

Todos os encontros do grupo têm base no diálogo e na autonomia dos participantes. A proposta é criar um espaço de encontro e troca entre os participantes, a partir da concepção freireana da alfabetização que valoriza os saberes dos estudantes e compreende a leitura como uma prática de cidadania.

Eu sempre ficava animado quando tínhamos as aulas de debates sobre o descobrimento do Brasil e sobre a poesia. E o filme "Central do Brasil" que foi muito importante para mim. Fiquei muito emocionado também durante o filme foram momentos de confraternização. A aula de matemática foi muito importante, pois, eu mesmo não sabia

muito, foi muito importante. Tivemos a aula sobre o escambo entre os portugueses e os índios para pagamento de mão de obra que os índios prestavam. E também a troca de mercadoria entre os primeiros habitantes. Eu sempre comentava, principalmente com o Marcos, que nós deveríamos nos unir mais para aprender por que as professoras nos ensinavam com empenho e que eu principalmente não tirei férias para não perder nenhuma aula. (Participante T, 2015)

Trabalhar uma concepção que tem a história de vida como geradora do processo de aprendizagem, incluindo os interesses dos participantes e suas leituras de mundo, movimenta a turma e gera um maior envolvimento por parte do participante, pois estão naquela sala de aula não somente para aprender a ler e escrever, mas também para pensar, para assumir a sua própria identidade e para reconhecer o seu papel na sociedade. Diariamente lidamos com o sonho de cada indivíduo que participa. Talvez o sonho inicial seja somente aprender a ler e escrever, porém sabemos que a educação vai além, auxiliamos o desabrochar de cidadãos pensadores e com consciência de seus direitos e deveres.

A maior característica do projeto é o acolhimento que se faz necessário, como declara (LUCKESI, 2000, p. 171) [...] "O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é neste momento..." Podemos viver esse ato amoroso no projeto com a percepção de suas necessidades.

Partindo da concepção freireana[5] de alfabetização, que valoriza os saberes dos sujeitos e compreende a leitura como uma prática de cidadania, nosso projeto constitui-se em um espaço de encontro e troca entre os participantes, em que a palavra possa circular, os temas atuais possam ser discutidos e trabalhados, bem como os de interesse, e seja possível a apropriação e fruição na leitura e na escrita por parte desses sujeitos.

Alguns resultados: na potência da palavra, um recomeço!

Chama atenção à quase unânime constatação dos participantes em afirmarem que depois da participação nas aulas, houve uma modificação na forma de se expressarem, o desenvolvimento na oralidade os auxiliou na forma de interagir nos ambientes familiar, profissional e social.

Com o projeto a gente aprende a falar. Não que a agente não soubesse falar... mas hoje nos expressamos melhor. (depoimento de uma participante)

Alguns relataram que jamais tinham imaginado que pudessem estar nas salas de aula na condição de alunos, uma vez que em seu lugar de prestador de serviços estavam longe desta perspectiva.

Em suas falas, havia muita satisfação pela oportunidade de voltarem a se relacionar com seus pares no exercício da profissão, onde imaginavam estar sozinhos em suas dificuldades, e encontram no projeto o lugar onde conseguiram retomar relações sociais que para muitos já haviam considerado como perdidas.

Nosso objetivo focado na apropriação da leitura e da escrita por meio do debate e da convivência entre os sujeitos, expressa que uma das principais vertentes do pensamento de Paulo Freire foi alcançada, pois os participantes do grupo tornaram-se sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem, uma vez que, atingiram um nível de autonomia e segurança,

[5] Paulo Freire, importante educador brasileiro, é reconhecido especialmente pelo trabalho que realizou de alfabetização popular no Brasil, cujo conceito de cidadania articulado com a leitura e a escrita eram centrais.

permitindo-lhes a procura de outros meios que lhes possibilitassem a continuidade dos estudos.

Alguns depoimentos corroboram nossa percepção de ter favorecido a conquista de uma maior autonomia e segurança. Dona Derli, 65 anos, uma das participantes do primeiro semestre de 2015, quando questionada sobre sua ausência, nos informou que procurou uma escola próxima a sua residência no bairro de Paciência e conseguiu matricular-se no período noturno. Ela também reafirmou a importância do projeto em sua vida, pois agora acompanha melhor os estudos do neto e a aulas que assistiu conosco foram o incentivo que lhe faltava para retornar aos estudos.

Alguns participantes mesmos matriculados na escola regular permaneceram no projeto, pois compreenderam que a participação lhes proporcionou além da melhora na escrita, o desenvolvimento na oralidade e na leitura, muitos relatam que perderam a vergonha de ler em voz alta e se orgulham de conseguir conversar com desenvoltura em ambientes diversos sobre assuntos que antes do projeto desconheciam.

Evidenciou-se na prática que o diálogo é o encontro entre a ação e a reflexão e que os debates que foram realizados contribuíram para a transformação dos saberes em pensamentos críticos e autônomos.

> "O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens os transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial." (Freire, 1980, p. 82).

No fim do ano passado em 2015, para finalizar as atividades propusemos que todos nós, estudantes e participantes, escrevêssemos juntos um livro que contaria nossa trajetória.

Um dos capítulos desse livro era "O que mudou na sua vida e as expectativas futuras, após ingresso no projeto", nesse capítulo observa-se a função social da leitura e da escrita. Em seus relatos os participantes falavam de como a vida deles mudou após uma maior apropriação da leitura.

"Tudo ficou mais fácil, a leitura, um nome de uma rua, receitas e livros. Não me sinto leiga, não me sinto envergonhada. Já me sinto à vontade com as letras, é uma sensação de liberdade comigo mesma. Às vezes eu me travo na leitura, mas isso não quer dizer que eu não sei ler..." (Participante G, 2015)

No fragmento separado acima trazemos a fala de um dos participantes do projeto, onde podemos reconhecer a leitura e a escrita tem uma função importante na vida do indivíduo, ele sente que tudo ficou mais fácil por conseguir com mais apropriação ler o nome de uma rua ou uma receita.

A leitura e a escrita funcionam como uma abertura para o mundo, um mundo novo, no qual aquele indivíduo já participava, mas de forma coadjuvante agora sente-se capaz de ser o ator principal.

Conclusão

O projeto de extensão Recomeço tem se constituído em uma rica experiência de formação para seus integrantes: estudantes extensionistas, professores orientadores e adultos participantes. O contato estreito com o grupo e o envolvimento em atividades diárias de

planejamento e estudos a respeito da educação de jovens e adultos trazem uma gama de aprendizados significativa! Além disso, o projeto traz efetivamente oportunidades de desenvolvimento pleno da escrita, da leitura e da oralidade para o grupo de participantes. A partir do que temos caminhado muitas novas possibilidades se anunciam no horizonte, todas em prol de uma educação que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da presença da universidade junto à comunidade.

Referências

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. SP: Ed. Cortez, 2000.

Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 7 de julho de 2000.

Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15. Disponível em: <hhttp://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 29, abr., 2016.

OGÊDA, Adrianne, FARIA, Juliane E ROSA, Rafael. **Recomeço**: construindo uma prática em prol da cidadania e autonomia. 2015. Trabalho apresentado no I Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA-UFRJ) em 29 e 30 de outubro de 2015.

Revista Recomeço: Projeto de extensão para jovens e adultos – UNIRIO -2015

TEXTOS MEMORIALÍSTICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVA DE PROFESSORES

Adrianne Ogêda Guedes[1]
Iduina Montalverne Chaves[2]

Introdução

O campo da formação docente e as questões nele imbricadas, tem sido nosso foco de interesse como pesquisadoras. Aqui, nesse trabalho, colocamos em cena algumas experiências formativas que temos desenvolvido como professoras de professoras e professores em formação, em turmas de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação. Daremos destaque ao trabalho com textos de cunho memorialístico. Reconhecemos que as obras de cunho memorialístico e/ou autobiográficas podem trazer memórias não apenas autobiográficas, mas também, potencializar as reflexões sobre vários aspectos ligados aos processos educativos, estimulando a reflexão, análise e crítica de temas relacionados à formação e abrir caminhos para outros escritos. Mais do que ponto de partida, o próprio processo de produção e leitura de textos, dessa natureza, possibilita a quem o produz acessar seus conhecimentos prévios a cerca do tema em pauta, bem como aprofundar reflexões iniciais.

Apresentaremos pequenos trechos das narrativas de estudantes (de turmas de graduação, dos anos 2014 e 2015), com o objetivo de explicitar as bases teóricas que fundamentam o como desvelar e o quanto os desdobramentos de nossos trabalhos com esses tipos de textos têm nos dado a chance de ampliar a proximidade com nossos estudantes, estreitando também os laços entre distintos espaços formativos – universidade, escola, família – e refletir sobre a potência dos mesmos. Como formadoras de professores nos interessa apreender de que modo o trabalho com os textos memorialísticos tem mobilizado nossos estudantes no sentido de se constituírem mais e mais autores de suas próprias formações, bem como estabelecerem com a leitura e a escrita uma relação também de autoria. A língua é pensada por nós em sua riqueza de revelar, desvelar, permitir que venha à tona aquilo que quem escreve (e quem lê) quer dar a ver, quer expressar de verdade.

Por fim, tendo em vista o prazer e a riqueza trazidos por esse tipo de trabalho no cotidiano, julgamos ser um caminho interessante para o campo da formação docente. Fica o convite para essa possibilidade.

Textos memorialísticos: um mergulho na autoreflexão

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.
(Pierre Dominicé)

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro/Brasil. *E-mail:* adrianne.ogeda@gmail.com.
[2] Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil. *E-mail:* iduina@globo.com.

Pierre Dominicé (1990) destaca aspectos relativos à construção de saber que mobilizam a experiência pessoal, a interação e o diálogo. Os estudos referentes ao construtivismo e ao sócio construtivismo abordam esse tema. Quando se trata de formarmos professores, nem sempre nos colocamos essa perspectiva. Porém, sabemos hoje, tendo em vista as pesquisas acerca do saber do professor (Freire, (1996), Tardif, (2002) Nóvoa, (1992) etc.) que o adulto também vive um processo de construção e reconstrução permanente. Para isso, precisa referenciar-se ao conhecimento que possui, cotejá-lo/compará-lo com o novo que se apresenta, buscando construir um sentido próprio para seus estudos e trajetórias. O mestre Paulo Freire (op. cit.) afirmava que o conhecimento só se constrói quando há curiosidade e interesse por parte do aprendiz. Para ele, é preciso que o que aprendemos faça sentido para nossa vida, de outro modo será um conhecimento vazio, que provavelmente cairá no esquecimento.

Refletir sobre o vivido é um exercício do pensamento como um ato de crítica à forma legítima e legitimada de pensar: a experiência de se misturar, envolver, imbricar e se colocar no próprio ato de conhecer. Ao narrarmos nossa história, recuperamos experiências vividas em diferentes espaços e momentos da nossa vida e, o fato de refletirmos sobre elas, buscando um sentido, confere à experiência um significado de construção, uma integração da mesma às nossas referências.

No Brasil, a utilização dos memoriais e/ou escritas autobiográficas nos espaços de formação tem ganhado força nos últimos 20 anos. Beatrice Catani, em seu livro, "A vida e ofício de professores" (1998), apresenta as bases de seu trabalho com escritas narrativas, além de incluir vários relatos de professores com as quais desenvolveu experiências de formação. A autora afirma que a narrativa potencializa a reflexão e, se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de *atenção consciente,* é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos.

Ao lançar um olhar mais atento e mais profundo sobre seu passado, os professores em formação têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que possibilitam a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional ao mesmo tempo, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

Textos memorialísticos na formação de professores alfabetizadores: ler e escrever como experiências inspiradores

O que somos, ou melhor, o sentido do que somos,
depende das histórias que contamos.
(Jorge Larrosa)

Dentre os textos trabalhados em nossas turmas citamos: "Leitura", do livro "Infância" de Graciliano Ramos (1995); "Memórias de Leitura e escrita", artigo de Vitória Líbia Barreto Faria (2004); de Bartolomeu Campos Queirós: "Por parte de pai", (1995), "Ler, escrever e fazer conta de cabeça"(2004) e "Vermelho amargo"(2011); de João Ubaldo:"Memória de livros" crônica de "Um brasileiro em Berlim" do João Ubaldo (2011); e, "Meus desacontecimentos, a história da minha vida com as palavras" de Eliane Brum (2014). Um cardápio variado de excelentes autores, dentre outros também adotados, com experiências bem distintas. Sem a pretensão de esgotar as múltiplas possibilidades de leitura dessas obras, destacamos um ou outro aspecto que pode favorecer às relações entre as experiências dos autores e os estudos sobre alfabetização, leitura e escrita.

O primeiro, de Graciliano Ramos, traz a infância do autor, contextualizada no início do século XX. Nascido no sertão de Alagoas e filho de Sebastião Ramos de Oliveira, um comerciante retratado nesse mesmo livro como um “ "Um homem sério, de testa larga [...], dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza [...], olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura" (1995, página 13). A experiência de aprender a ler foi marcada por uma severidade contundente. Palmatória ao lado, cartilha a ser decorada. Ler, para seu pai e primeiro professor – sem sucesso no ensino – era atividade que conferiria ao jovem aprendiz status social. Ler era ser mais próximo das referências e personalidades respeitadas como o cônego da cidade ou o advogado proeminente. Acreditava o pai que por meio da repetição e da punição ao erro, Graciliano menino aprenderia a ler. No entanto, as estratégias didáticas só conseguiram produzir suores, medo e uma leitura claudicante e insegura.

> (...) E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava.(Ramos, op. cit., página 98)

Além da beleza do texto e da capacidade de nos fazer sentir seus suores e terrores diante das durezas dos momentos de leitura vividos pelo autor, a leitura desse texto permite compreender as concepções de ensino e aprendizagem que orientavam as escolhas de Sebastião. O pai de fato acreditava que suas escolhas resultariam em aprendizado.

Faria (2004) traz suas memórias de infância, contextualizada nos anos 1940-50 em uma cidade interiorana e os rituais de leitura promovidos pelo seu pai que congregavam crianças de várias idades em torno da leitura.

> Todas as noites, após o jantar, meu pai se deitava na rede e, aos poucos, todos nós, aprendizes de leitura, vínhamos chegando. Lembro-me de que, inicialmente, eram três, depois foram chegando os demais, até constituirmos um grupo de sete pessoas, incluindo o mais experiente. Sempre havia alguns que não sabiam ainda ler convencionalmente, outros que já liam fluentemente e alguns que liam ainda com certa dificuldade. Essa heterogeneidade não impedia nenhum de nós de participar ativamente dos atos de leitura. O desejo de decifrar aquilo que os livros diziam e de ser admitido no mundo da leitura misturava-se com a admiração pela figura paterna.
> [...] O conhecimento prévio construído em minha história de leitora e escritora sequer era reconhecido pela instituição que freqüentei. O que importava era o alfabeto, a cópia de letras e sílabas isoladas que iam sendo apresentadas pela professora no blocão e reproduzidas em nossos cadernos ou repetidas em voz alta por meio de um jogral destituído de sentido. Tudo isso não tinha a menor importância para mim que já sabia há muito tempo para que a escrita servia e qual a sua utilidade real em minha vida. (Faria, p. 50-53)

A partir da leitura dos textos feita de diferentes formas, compartilhada, com marcações coletivas, os estudantes foram provocados a pensar sobre os sentidos da leitura e da escrita para cada um dos autores em pauta. E mais, como suas experiências permitem compreender as concepções de ensino e aprendizagem ali presentes. Provocaram, também, que cada um revolvesse seu próprio baú de memórias e compartilhasse com o grupo. Dessa experiência, lançamos a proposta de produção textual de um texto memorialístico, que após ser entregue e lido em pequenos grupos na sala, volta às mãos do autor com sugestões de ampliações,

estreitamento de diálogos e outros movimentos formativos. Instigamos, também, a explorarem seus estilos de escrita, ao exemplo dos autores lidos. O importante, acreditamos, é que possam exercitar-se como escritores autorais, que tem uma história para contar e um jeito próprio de fazê-lo. Esses textos, escritos pelos estudantes, acabam por trazer à tona belos relatos. Alguns trechos em destaque:

> **Helena, "O q vem depois do z?"**
>
> Aos 12 anos, ainda distanciada da literatura por não ser estimulada da forma correta e pelas leituras obrigatórias da escola que não eram as mais desejáveis por mim, enfrentava um conflito interno, pois queria gostar de ler, pegar livros enormes, saber contar as histórias, compartilhar ideais e não conseguia, qualquer livro que eu começasse a ler não terminava. Até que a professora de literatura sugeriu a leitura do livro "Isso ninguém me tira" de Ana Maria Machado e eu me apaixonei pela história.
> Este livro conta a história de dois adolescentes apaixonados que lutam para ficar juntos, pode parecer a princípio um romance, uma simples confusão de sentimentos do adolescer, porém o livro "vai provocar discussão, por a prova valores, desejos..." como afirma Ana logo no inicio do livro. Senti-me realizada e feliz ao conseguir terminar um livro e ainda lê-lo cinco vezes. Era um livro certo na minha mochila toda vez que viajava.
> Desde então iniciou-se um processo de descobertas e paixões pela leitura na minha vida. Não vou dizer que leio muitos livros, livros enormes, mas tenho lido cada vez mais e tenho me sentido bem por isso. Uma dedicação, um gosto e um desejo de ampliar meus horizontes e minha criatividade. Tenho também me esforçado para escrever, a escrita tem sido um desabafo, um refugio para expressar minhas angustias. Amadureci e estou cada vez mais evoluindo com esse processo, ler e escrever é autoconhecimento, é se reinventar, é aprendizado, é estimular a criatividade, poder ser quem somos e o que quisermos ser.
> Hoje, relatando esta história vejo que mal sabia eu que depois do Z havia muitas complexidades e que a leitura e a escrita me traria tantos benefícios, me apresentaria tantas culturas, me faria entender a minha identidade. Depois do Z estava sim outro mundo, um mundo o qual ainda estou pouco a pouco a conhecer.

> **"Relações" - Bia**
>
> Mas sendo bem honesta agora a situação mudou mesmo com nove anos!
> Na capa do livro havia um menino montado em uma vassoura tentando apanhar uma bolinha amarela alada. O livro já havia passado pela leitura da minha irmã vinte anos mais velha que eu, e pela leitura da minha mãe, trinta e nove anos mais velha que eu. Ambas amaram e não havia um encontro cujo o assunto leitura surgisse que as duas não deixassem escapar o quão bom era aquele tal de Harry Potter. Sucumbi aos apelos e tentei começar a ler, desisti. Aquele livro parecia infinito! E a minha distração e hiperatividade não me permitam ler mais de duas páginas por dia. Já depois de apaixonada pelos filmes me propus o desafio de ler todos os livros até então lançados da série.
> O interessante nessa história, eu creio, o fato de que eu não fiquei só fã dos livros, dos filmes e dos personagens. Eu agora era fã de uma escritora! Comecei a achar fantásticos a 485déia de escrever o que eu bem quisesse e comecei a fazê-lo.

> Com a adolescência vieram os problemas de auto aceitação, auto estima, amigos, pressões. Minha psicóloga me sugeriu que eu escrevesse para exorcizar o que me afligia.
> "O papel aceita tudo, não te julga e só mantém um silencio de compreensão", dizia ela.

Refletir sobre as escolhas metodológicas que traçamos, permitiu pensar nos diferentes caminhos possíveis para formação do leitor e do escritor. Nessas experiências, está nossa crença no mergulho na experiência. Encontro que mobiliza sentidos, amplia compreensões sobre os distintos modos de se constituir leitor e um convite a novos voos no campo da leitura e da escrita.

Referências

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos, a história da minha vida com as palavras**. São Paulo: Leya, 2014.

Dominicé, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Édition L'Harmattan, 1990.

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

GARCIA, Pedro; DAUSTER, Tânia (Org.). **Teia de autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LIBIA, Vitória. Memórias de leitura e Educação Infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para formação do leitor**. São Paulo: DCI, 2004.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Editora Codex, 1992.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

QUEIRÓZ, Bartolomeu C. **Vermelho Amargo**. SP: Cosac Naif, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

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

O TRABALHO COM A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Geuciane Felipe Guerim[1]
Rosangela Miola Galvão de Oliveira[2]

Introdução

Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem no homem constitui-se elemento fundamental para a apropriação dos conceitos. A partir da apropriação de conceitos advindos das relações sociais, o homem se desenvolve, sendo este processo de caráter dinâmico. Neste contexto, a linguagem possui participação fundamental, pois mediante a aquisição dos signos o homem desenvolve as funções psíquicas superiores que contribuem para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos científicos, necessários ao saber.

No intuito de entender a contribuição da linguagem na formação dos conceitos, a investigação foi dividida em duas etapas. No primeiro momento do artigo, o objetivo é expor como ocorre o processo de linguagem no homem e como isto contribui para a formação dos conceitos na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. No segundo, apresenta-se uma pesquisa realizada com 136 alunos do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como parâmetro de análise a fundamentação do Materialismo Histórico e Dialético.

A linguagem e a formação dos conceitos no Materialismo Histórico e Dialético

Com o domínio da palavra, o homem amplia sua visão de mundo, pois pode transmitir suas experiências e assegurar que tenham continuidade como parte da história humana. As palavras para Luria (1987) estão envoltas por um campo semântico, pois cada palavra estabelece relações com outras de mesmo sentido, uma cadeia de conexões que o homem utiliza para a comunicação. Eleger uma ou outra palavra é uma atividade que o homem realiza para dar sentido e significado a linguagem. Para Luria (1987, p. 25) a linguagem pode ser considerada como um conjunto de "[...] códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação [...]".

Para Bakhtin (1988, p. 12), "[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência", podendo representar funções ideológicas do interlocutor, tais como: política, cultural, psicológica, religiosa, entre outras. Nesse contexto, a palavra assume a função de signo, no qual transmite as intencionalidades do autor do discurso. Para Marx (1990) as intencionalidades podem ser denominadas de determinantes, e para Saviani (2011) recebem o nome de dimensões. Os determinantes podem indicar ao interlocutor os caminhos os quais o conhecimento pode percorrer para que haja o real entendimento de determinado assunto. A apropriação da linguagem propicia ao homem uma superação enquanto ser humano, pois revoluciona as funções psicológicas, que vão de primitivas a superiores. O salto qualitativo ocorre quando as funções elementares passam a produzir conexões antes não existentes. O contato com a cultura, com as relações sociais que o homem desenvolve são os fatores que fornecem subsídios para o desenvolvimento de funções antes não presentes no psiquismo. (VIGOTSKI, 1960b; LURIA, 1987).

As funções psíquicas superiores são conquistadas historicamente pelo gênero humano e não se desenvolvem de forma natural. Na escola o desenvolvimento das funções superiores é

[1] Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* geu_tc@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* rmgalvao2012letras@gmail.com.

capaz de modificar as reações aos estímulos, no caso, a necessidade dos alunos diante das atividades organizadas pelo professor, possibilitando uma atividade formativa.

Com relação à formação de conceitos, pode-se considerar que um conceito é capaz de representar um conjunto de objetos passíveis de identificação por uma palavra. Para Peternella e Galuch (2012, p. 65) o trabalho pedagógico com os conceitos deve ir além da "[...] descrição de aspectos distintos dos fenômenos diretamente perceptíveis e observáveis, sem tomá-los em seu movimento histórico de constituição [...]", ou seja, o conceito precisa se desvincular das experiências empíricas de objetos isolados. Para Luria (1987) a passagem do significado da palavra ao estágio dos conceitos proporciona a apropriação de uma informação mais completa, além de contribuir para os processos cognitivos no que concerne ao processo de formação das categorias.

Porém, o ensino direto dos conceitos não é recomendado por Vigotski (1960a) que considera esta prática vazia de sentido e significado ao aluno, vinculando-se à memorização momentânea sem uma aprendizagem consciente. Para Vigotski (1960a) a formação dos conceitos pressupõe um material sensível e a palavra. O material sensível seria o conteúdo que abstrai, generaliza e coloca em categorias os significados, e ao final resulta no conceito. E a palavra é fundamental neste processo, pois permite a transmissão ao interlocutor do conceito em forma de signos. Para Vigotski (1960a, p. 73) "o conceito é impossível sem as palavras, o pensamento com o uso dos conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem". Para que o conceito surja se faz necessário que haja uma necessidade por parte do homem no qual o conceito o satisfaça, ou seja, na realização de uma atividade com objetivo determinado ou quando da resolução de uma tarefa concreta. (VIGOTSKI, 1960a).

Relação entre linguagem e conceitos com alunos da Educação Básica

A pesquisa apresentada tem caráter descritivo, na qual as pesquisadoras participaram de duas aulas baseadas em material elaborado pelos integrantes do projeto OBEDUC-UEL, que tem como objetivo contribuir para pesquisas e para o aprimoramento da educação como um todo. Foi aplicada uma atividade de compreensão oral com o uso de dois vídeos, sendo o primeiro uma reportagem sobre o uso do celular, no qual várias pessoas relatavam como utilizavam o aparelho em suas atividades diárias e ao final a apresentação de uma psicóloga que indicava o uso correto do celular. O outro vídeo consistiu em uma entrevista com uma psicóloga que apontava sobre os males do uso incorreto do aparelho e também indicava o tempo e lugares adequados para o uso desta tecnologia.

Ao final, foi solicitado aos alunos que demonstrassem a compreensão dos vídeos por meio de uma produção escrita. Os alunos foram orientados a escrever a respeito dos vídeos e indicar possíveis relações com outros determinantes, tais como: psicológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, e, ao mesmo tempo indicar o porquê da escolha dos determinantes, assim podiam expressar os sentidos pessoais sobre a temática.

Os participantes foram duas turmas do 8º e 9º ano escolar de uma instituição pública do município de Londrina, totalizando 136 alunos. A atividade proposta teve a duração de duas aulas. As produções selecionadas para este artigo tiveram como critério as que apresentaram maior relevância para a análise, ou seja, estavam mais condizentes com a formação de conceitos e a indicação de determinantes. Das 136 produções escritas oito produções foram transcritas literalmente e identificadas por letras como: aluno A, B, C, D, E, F, G e H.

No intuito de perceber a formação de conceitos sobre a temática "uso do celular" e as relações deste assunto com os diferentes determinantes, seguem abaixo as oito produções transcritas literalmente:

Aluno A: “Psicológica e social, pois é algo que atinge a mente e com a sociedade para ficar no aparelho. Causando transtornos.”
Aluno B: “Psicológicas, por que pode viciar os jovens, adultos e crianças e causa dor de cabeça, mal jeito para usar o celular.”
Aluno C: “Social e psicológica, pois hoje já faz parte da vida da pessoa e psicológica porque se torna um vicio.”
Aluno D: “Social afeta a sociedade. O vídeo esta falando sobre os vícios do celular.”
Aluno E: “Social porque deixa de falar com o próximo.”
Aluno F: “Por quê? Ninguém consegue ficar sem celular hoje então me chame viciado.”
Aluno G: “Social porque as pessoas dependem dele para várias coisas.”
Aluno H: “Social, cultural e psicológica. Por que as pessoas deixam de fazer suas tarefas e perder horas dias ou até deixar de comer pra ficar no celular. Mas também do razão, porque se não tem nada de interessante na vida real, pessoas procuram meios de entretenimento.”

Nas produções apresentadas, pode-se observar a predominância do determinante social. O determinante é exposto pelos alunos e relacionado às palavras “sociedade, pessoas, próximo”. Ou seja, os alunos relacionam o social primeiro à grande quantidade de pessoas, que remete a própria definição da palavra sociedade (reunião de pessoas com objetivos comuns) que no caso seria o do uso do celular. A relação social que caracteriza uma sociedade pode ser observada na palavra “próximo” do aluno E. As relações efetuadas são condizentes com a palavra sociedade, mas a nível superficial, ou seja, são quase transcrições das falas das psicólogas.

No que concerne ao determinante psicológico, os alunos o relacionaram com as palavras: “mente, transtornos, vício.” Novamente os alunos realizaram associações simples com as falas das psicólogas sobre os possíveis efeitos do uso do celular. Somente o aluno H apresenta em seu discurso um entendimento diferenciado ao relacionar o psicológico, social e cultural com algo positivo, a realização do entretenimento. O aluno H ainda complementa sua fala quando diz que “não tem nada de interessante na vida real”, desta forma o uso do celular seria para ele a solução para uma necessidade humana. Assim, este recurso tecnológico estaria atuando como instrumento pelo aluno para a realização de uma necessidade. Marx (1990) e Leontiev (2001) também destacam a importância dos instrumentos para a realização das necessidades humanas.

No intuito de observar os determinantes destacados pelos alunos nos dois vídeos apresentados, foi elaborado o quadro 1, o qual está dividido em três partes. A primeira coluna apresenta quais os determinantes apontados pelos alunos e a segunda e terceira coluna apresentam a quantidade de determinantes por ano escolar.

Observa-se que houve a predominância do determinante social em ambas os anos escolares. De acordo com os estudantes, este fato é explicado porque o uso excessivo do celular afeta a sociedade como um todo, isso é demonstrado em frases que indicam que o uso excessivo do celular pode influenciar o coletivo tanto em comportamento quanto em questões físicas e de saúde.

Determinantes	9º ano	8º ano
Social	23	23
Psicológico	16	22
Cultural	5	0
Econômico	2	6
Político	1	0
Afetivo	0	1
Tecnológico	0	1

Quadro 1- determinantes identificados pelos alunos dos vídeos “Uso do celular” – Fonte: A pesquisadora (2014)

No quadro 1 é possível perceber que a questão psicológica foi lembrada por grande parte dos estudantes. Este fato revela a observação dos alunos da fala das psicólogas que enfatizaram em seus discursos os males causados pelo uso do celular. Os alunos compreenderam que o fator psicológico está presente, mas não conseguiram demonstrar um conhecimento mais aprimorado sobre o assunto, as escritas demonstravam descrições superficiais sobre o assunto baseadas na palavra "vício".

As divergências ocorreram pela lembrança de alguns e falta de outros determinantes, tais como: afetivo e tecnológico pelos alunos do 8 º ano e político e cultural pelos alunos do 9º ano escolar. Isto pode ser considerado normal para a compreensão de um texto, já que as leituras anteriores de cada estudante auxiliaram na compreensão das leituras atuais segundo Rezende (2009). Interessante observar que o determinante cultural pode ser considerado o terceiro mais lembrado pelos alunos do 9º ano e esquecido pelos alunos do 8º ano escolar, talvez pelo fato de que o processo do conhecimento pode ser considerado cumulativo, sendo assim, os alunos do 9º ano já obtiveram mais informações sobre as questões culturais que os alunos do 8º ano escolar. Os conhecimentos apropriados pelo homem ao longo da história são transmitidos culturalmente às gerações precedentes pelas relações sociais, segundo Marx (1990), o que talvez não tenha sido percebido no primeiro momento pelos alunos poderá ser apropriado em outro momento, assim como é estruturado o ensino, em processos sistematizados de aprofundamento dos conhecimentos.

Considerações finais

Conhecer o processo da apropriação da linguagem e suas contribuições no desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita ao professor possa organizar o ensino de forma a superar muitas dificuldades de leitura e compreensão. Da mesma forma que o conhecimento é dinâmico, os conceitos também são. Sendo assim, o docente precisa sistematizar o ensino de forma a buscar o conhecimento inicial do aluno, e num processo dialético, no qual cumpre o papel de mediador, possibilitar a apropriação do conhecimento em sua totalidade. Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem seja condizente com as reais necessidades dos alunos é preciso que este esteja embasado em uma corrente teórica que vise à formação humana.

Na pesquisa realizada constatou-se que muitos dos estudantes apresentam ainda uma leitura ingênua sobre a temática apresentada. Este fato revela a necessidade de um trabalho mais intenso com a leitura, pois quanto mais leituras o aluno possui, mais conhecimento de mundo o terá. Ao mesmo tempo, o docente precisa estar atento ao trabalho com os conceitos. Quanto maior a apropriação dos conceitos pelos alunos, maiores são as possibilidade de produzir textos permeados pelas dimensões postas na sociedade, e assim relacionar de forma mais natural o assunto tratado com as intencionalidades do discurso apresentado em textos escritos, orais, vídeos.

A preocupação ao final da pesquisa deu-se com relação aos apontamentos dos determinantes pelos estudantes, já que grande parte apenas citou determinantes sem produzir uma justificativa plausível à existência ou não no vídeo assistido por eles. Desta forma, percebe-se que existe o conhecimento da palavra em si, mas não o entendimento do seu sentido e significado. Por isso, fazem-se necessários, estudos que visem revelar o real entendimento dos alunos sobre o conceito de cada determinante.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Cascavel, PR: Livros Horizonte. Centro de confecção de material em braile. jul., 2001. Tradução: Manuel Dias Duarte. Disponível em: <http://minhateca.com.br/malafaia/Livros/Alexis+Leontiev+-+O+Desenvolvimento+Do+Psiquismo,1451653.txt>. Acesso em: 04 nov. 2015.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Edições progresso-Editorial "Avante!" Moscovo: Lisboa, 1990. Disponível em: <http://www.marxist.org/portugues/marx/1867/capital/#sthash.cuMShOHs.dpuf>. Acesso em: 15 out. 2015.

PETERNELLA, A. GALUCH, M. T. B. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**. Maringá: Eduem, 2012.

REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores vivências teórico-práticas**. Londrina: Editora EDUEL, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras esgogidas Tomo II**. Moscou, 1960a. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Acesso em: 11 out. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras esgogidas Tomo III**. Moscou, 1960b. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Acesso em: 11 out. 2015.

IMAGENS INVENTADAS: SOBRE MÁQUINAS, CRIANÇAS E O FAZER-CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Luis Gustavo Guimarães[1]
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda[2]

"Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós".
(BARROS, 2008, pág. 95).

- Posso filmar mesmo o que eu quiser da escola?
- Podemos brincar no pátio e filmar?
- Como ela foi parar dentro da caixa? Ela está de ponta cabeça?

Imagens trêmulas, vultuosas, invenções nauseantes, imagens passageiras... imagens inventadas, imagens agentes... risos... minutos lumière e os gestos cinematográficos de escolha, disposição e ataque propostos por BERGALA (2008) dão corpo as experimentações das crianças com as máquinas de ver e de produzir imagens em uma escola rural de educação básica.

Manoel de Barros em seu livro Memórias Inventadas recria ou cria uma memória da infância, por meio da prosa poética, na eleição das coisas desimportantes, dos afetos e das descobertas no espaço da casa... do quintal... de suas memórias... seu modo de imaginar e escrever. Ele faz jogos com as palavras enquanto as crianças reinventam a escola e sua própria existência com as imagens.

> "Eu lisonjeio as palavras. E elas até me inventam. E elas se mostram faceiras para mim. Na faceirice as palavras me oferecem todos os seus lados... A gente só gostasse de fazer de conta. De inventar as coisas que aumentassem o nada" (BARROS, 2008, pág. 133).

O encontro destas invenções e autorias de Barros e das Crianças implica o compartilhamento de outro território enquanto pesquisa-intervenção e cartografia de um território existencial permeado de subjetividade e nuances. Esta escrita reflete o mergulho de um dos autores na sua própria experiência enquanto oficineiro e coordenador pedagógico desta escola e das experimentações a partir do Projeto de Pesquisa "Máquinas de Ver" ecoando na escola, em que os dois autores estão envolvidos. Para tanto os aprendizes-cartógrafos se valem ora do discurso formal e ora de uma narrativa "inventada".

[1] Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, Campinas / Prefeitura Municipal de Valinhos, SP/Brasil. *E-mail:* luis_gustavogui@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, Campinas, SP/Brasil. *E-mail:* ceamiranda@gmail.com.

> "O aprendiz-cartográfo inicia seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. Tal receptividade não pode ser confundida com passividade. Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático. Aberto a experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz cartografo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo" (ALVAREZ & PASSOS, 2012, pág. 137).

A escola como quintal e achadouros

A escola se localiza no interior de São Paulo/Brasil. Em julho de 2013 foi implantado na rede municipal de Valinhos/SP, o Programa Mais Educação iniciando pelas escolas com notas baixas no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de acordo com dados apontados por SANTINI (2015) é questionável tais notas já que em algumas avaliações a escola não participou de uma das provas externas, mesmo assim o critério comparativo entre as escolas rurais na relação com as demais escolas municipais, que apresentavam tais requisitos, foram escolhidas para receber o Programa.

O Mais Educação é uma estratégia governamental para estimular a ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral organizado por macro campos que possibilitam a oferta de oficinas/atividades diversificadas escolhidas pela própria comunidade escolar a serem realizadas no contraturno escolar e/ou integradas ao currículo da escola.

> "Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares" (MOLL, 2012, pág. 133).

Este estudo/relato de experiência é sobre a potência do fazer-cinema na escola, nas imagens inventadas, parafraseando a obra de Manoel de Barros, e sobre o uso de dispositivos na oficina de Cinema e Fotografia para alunos de 8 a 11 anos (3º ao 5º ano da Educação Básica) realizada no segundo semestre de 2014 em uma das escolas rurais que implantaram o Programa Mais Educação no munícipio de Valinhos. Esta escola oferecia atividades no contraturno escolar ampliando a permanência dos alunos em três dias da semana. Os alunos poderiam escolher as atividades, com ressalva da oficina de Acompanhamento Pedagógico (obrigatória) que tinha como objetivo a finalização de trabalhos escolares e/ou orientação de estudos.

A proposta inicial da oficina de Cinema e Fotografia era atender apenas alunos de 6º ao 9º ano que teve início no primeiro semestre de 2014, sendo ministrada uma vez por semana em encontros de uma hora de duração. A oficina iniciava no horário da saída dos alunos do 2º ao 5º ano, do turno regular da manhã, e os alunos que fossem participar das diferentes atividades do Contraturno, naquele dia, ficavam para participar, almoçando na própria escola.

As crianças começaram a ver os adolescentes realizando as experimentações pela escola. Câmeras, tripés, ensaios e filmagens começaram a fazer parte do cotidiano da escola, não só no horário das oficinas. Os menores começaram a perguntar se poderiam participar, em dias festivos queriam auxiliar nos registros de filmagem e fotografia... Ficavam em torno dos adolescentes... Fugiam de alguma atividade para espiar o que estava sendo realizado. Esta movimentação ocasionou algumas divergências na equipe escolar, pois os alunos deveriam ser punidos por ir "atrapalhar" os colegas, mas como fazer se era o próprio coordenador que estava ministrando a

atividade e que via a curiosidade dos menores e não os punia, apenas os orientava? Como iniciar algo com os menores que poderiam estragar a única câmera da escola? Registra-se o fato de que a mesma não era utilizada. Após várias conversas nas reuniões semanais de planejamento entre professores e alguns oficineiros, foi aberta uma turma para os menores, um encontro semanal, a princípio 15 vagas. Mas em geral participavam de 15 a 25 alunos em cada encontro.

Dispositivos

Para cartografar este território os autores utilizaram registros audiovisuais e fotográficos as produções e a experiência como objetos de estudo. Partimos das reflexões e experimentações do Projeto Máquinas de Ver, que apresenta, segundo Miranda (2015), uma proposição de proceder por desmanche, de desmontar o cinema em múltiplos lugares e utilizar os dispositivos como eixo para os encontros.

> "Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. Há no dispositivo uma dimensão lúdica que no trabalho na escola é bem-vinda; há uma tarefa a cumprir, um desejo a realizar. O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. Uma crise nas formas de ver e perceber: antes de soluções há uma suspensão das soluções conhecidas" (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

No primeiro encontro a sala cheia e as crianças alvoroçadas com a oficina. A primeira atividade foi o levantamento do interesse do grupo. Ao serem interrogadas sobre o que queriam disseram:

- Fazer filme né!
- Gravar todo mundo para aparecer na TV.

Algumas crianças interrogaram se poderiam usar o celular ou se iriamos usar a câmera da escola, pois o celular não era permitido de acordo com a Lei 12730/2007[3]. Após a conversa foi apresentado a proposta de encontrar com o cinema em alguns "brinquedos", câmeras e celulares, assim foi apresentado as crianças o taumatrópio.

- Mas não vamos fazer filme?
- Podemos filmar tudo depois como se fosse um jornal da TV?

A questão de uma das meninas animou toda a sala. A turma se divertiu durante a criação, em geral elas seguiram os modelos clássicos – pássaro e gaiola, um menino desenhou um celular e uma garota e ao girar a garota parecia estar na tela do celular. Cada giro era uma abertura para o olhar, para a novidade.

[3] A lei estabelece a proibição do uso do celular em horário das aulas por alunos do sistema estadual de ensino. E o Decreto nº52625/2008 prevê a regulamentação e normativa cabendo a escola, por meio de seu regimento interno e/ou normas de convivência dar ampla divulgação da lei, normatizar o uso do celular fora das aulas e punir os alunos de acordo com o previsto em seus regimentos.

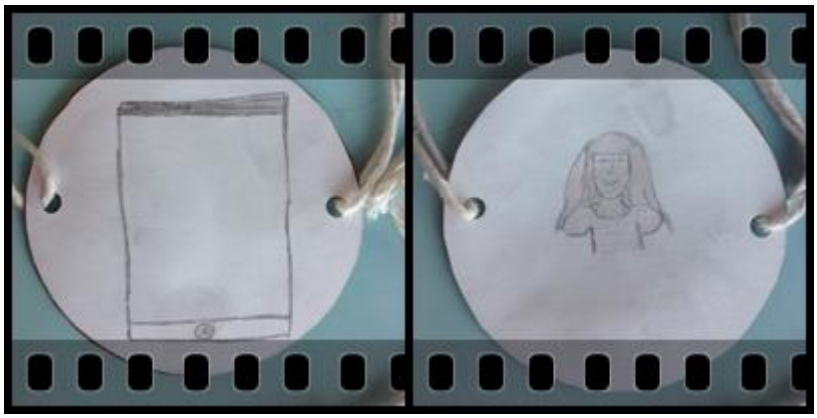


Figura 1 – Taumatrópio – Arquivo de Pesquisa

O segundo dispositivo foi a confecção de uma câmera escura e uma câmera com lente ambas com caixa de papelão.



Figura 2 – Máquinas de Ver – Arquivo de Pesquisa

- Como ela foi parar dentro da caixa? Ela está de ponta cabeça?

A questão ganhou eco na escola e nos faz companhia desde então. A curiosidade e vontade de saber geraram outras aprendizagens fora da linearidade dos conteúdos curriculares da escola. A câmera escura ganhou o pátio carregada pelos meninos. A equipe da limpeza e inspetora foram convidadas pelos alunos a experimentar a câmera escura e tentar descobrir que imagens estavam escondidas dentro da caixa. A professora de uma das turmas questionou em uma das reuniões qual era a necessidade de ficar ensinando matéria adiantada para os alunos. Foi necessário explicar que as experimentações eram do campo artístico e da produção de fotografias e filmes, mesmo após propor que os professores pudessem experimentar a câmera escura, a mesma professora que fizera a "reclamação" não quis experimentar alegando fobia a escuro.

A proposta da câmera escura com lente era de produzir fotografias no entorno da escola sendo as fotografias realizadas em dupla para a manipulação da câmera de fotografar de papel e a câmera de fotografar digital. Os alunos optaram por seguir a estrada de terra que havia menos movimentação de carros. O "passeio", o gravador de áudio e o ninho de uma arranha foram o grande interesse dos alunos, para desconcerto do oficineiro que insistia na produção das imagens. Quando as imagens do "passeio" foram vistas, em outro encontro, projetadas no telão houve um alvoroço e muitas narrativas e fabulações sobre as imagens. - Você precisa virar

a foto, ela está de ponta cabeça! Disse uma das meninas. E ao girar a imagem a mesma se constituía em "outra". E a mesma menina completa: - agora não sei mais qual é a certa.

Filmar... gravar... fazer-cinema

O dispositivo "filmar livremente a escola" com a câmera digital e/ou celular na mão foi realizado em duplas, sendo que a dupla só seria acompanhada por um fotógrafo, enquanto os outros aguardavam na sala. A negociação com professores, funcionários, outros alunos e o que seria filmado seria incumbência da própria dupla, não podendo ter interferência do fotógrafo que faria apenas o registro da filmagem. Em geral as escolhas foram por lugares de interesse dos alunos, onde costumavam brincar na escola. Uma dupla fez uma incursão por pontos da escola, como uma reportagem. A câmera acompanhou o movimento dos corpos, balanço dos braços gerando imagens trêmulas, vultuosas e nauseantes, tais imagens ao serem vistas pelos alunos gerou risadas e provocou tontura em uma das alunas que as vezes coloca as mãos nos olhos e dizia que iria ficar tonta, inclusive na própria filmagem. Apesar de dizerem que não dava para ver direito alguns lugares e as pessoas, nenhuma das crianças depreciou o trabalho das outras.

Um encontro foi destinado apenas a assistir alguns filmes dos Irmãos Lumière e outros produzidos em diferentes lugares do mundo e alguns em contexto escolar. No encontro seguinte o dispositivo minuto lumière proporcionou o inverso, poderiam filmar livremente a escola, mas agora com a câmera parada e fixada no tripé ou apoiada sobre algum objeto e a filmagem teria que ser de apenas um minuto. A orientação nem havia sido terminada e um dos integrantes diz:

- Ai não vai ter graça filmar tão rápido...

A fala dele contaminou o grupo, que começaram a falar que não queriam filmar só um minuto. Na hora a única coisa que veio à cabeça do oficineiro foi propor que todos ficassem olhando o ponteiro do relógio por um minuto. E após um minuto continuaram no coro da lamentação, não havia o que fazer a não ser prosseguir até que os pequenos grupos pudessem realizar seus minutos e assistirem suas obras. O segundo "desafio lumière" seria a criação de uma cena utilizando os mesmos recursos do minuto lumière. Os três grupos teriam que escrever o que seria filmado e identificar quem seria o responsável pela câmera, pela contagem do tempo e quem estaria na ação. Um grupo fez um clipe musical com uma música em espanhol que haviam aprendido em outra oficina do Mais Educação. O segundo grupo fez o registro de brincadeiras filmando os pés pulando corda. O terceiro grupo abordou a morte como algo súbito, o filme traz o aluno "desmaiando/morrendo" ao beber água, algo corriqueiro no cotidiano da escola, além do tema pouco abordado na escola. Este grupo fez várias versões e testes de ator, pois ao sofrer o desmaio e literalmente tomar um banho com a água. Alguns meninos começavam a rir ou se assustavam com a água, a cada "desmaio" tinha uma equipe que secava o chão para nova filmagem.

O último dispositivo foi a gravação de um filme com algumas cenas, eles optaram por filme de terror/suspense com lendas urbanas. A história da "Loira do Banheiro" foi a eleita e para ser concretizada houve quatro etapas: ver trechos de filmes de suspense e terror, pesquisa sobre lendas urbanas, preparação do roteiro e gravação. No dia da gravação os alunos trouxeram figurino e maquiagem para a personagem principal que "aterrorizou" toda escola com suas olheiras, camisola branca e cabelo despenteado.

Reticências

Os poemas de Manoel de Barros e as imagens produzidas-criadas pelos alunos tem essa mesma essência das reticências, algo ainda não acabado ou apenas um recorte, um fragmento, assim como o gesto "natural" do cinema e da fotografia de mostrar/esconder, no extracampo, a escolha pelo o que irá compor a imagem e o que não estará na cena. A educação e o currículo escolar pelo contrário têm nos seus fragmentos e etapas o que se pode ensinar a cada idade não possibilitando o encontro com o inusitado e o encantamento pelo mundo. As oficinas de cinema envolveram alunos de diferentes idades para operar com a produção das imagens e a não cronologia. Pudemos no encontro com o cinema enquanto "estrangeiro" na escola vivenciar além de gestos de criação, momentos de conflito, tensões e muitos questionamentos. Mas o que pode o fazer-cinema na escola?

Inspirações

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2008.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE-FE/UFRJ: 2008.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: Educação, Política e Mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIRANDA, C. E. A. Máquinas de Ver. Associação de Leitura do Brasil - **Revista Linha Mestra**, n. 27, ago./dez. 2015. p. 94-97.

MOLL, J. A Agenda da Educação Integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PASSOS, E.; ALVAREZ, J. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. (Org.) **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTINI, R. C.; GUIMARÃES, S. B.; GUIMARÃES, L. G. Um olhar da Gestão Escolar sobre a aprendizagem e o Programa Mais Educação. I Encontro "Diálogos sobre Dificuldades de Aprendizagem: definições e possibilidades de intervenção. **Anais**. Marília, 2015.

LITERATURA NA PRISÃO: UM VOO DE LIBERDADE

Sonia Maria Chaves Haracemiv[1]
Jane Cleide Alves Hir[2]

Introdução

Este trabalho consiste no relato de uma experiência com o texto literário no espaço prisional. Trata-se da descrição de uma trajetória de leituras literárias vivenciada com homens e mulheres em privação de liberdade como parte do projeto educativo do CEEBJA Dr. Mário Faraco, que atende ao Complexo Prisional de Piraquara/PR.

A experiência relatada foi desenvolvida em turmas da Educação de Jovens e Adultos – Fase I (Anos iniciais do Ensino Fundamental – EJA).

O Plano Estadual de Educação voltado ao sistema prisional apresenta um mapeamento da faixa etária e da escolaridade dos sujeitos apenados no Paraná. De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, "a população carcerária paranaense apresenta-se extremamente jovem, onde 51,33% encontram-se na faixa de 18 a 34 anos e com baixíssimo nível de escolaridade, sendo que 62% não possuem o Ensino Fundamental completo" (BRASIL, 2012).

Os participantes desse trabalho fazem parte do universo dos que foram de uma forma ou de outra, excluídos do sistema escolar e também daqueles que não tiveram acesso a ele. O presente estudo abrange sujeitos que já apresentavam relativa proficiência da leitura, assim como os que ainda não sabiam ler, especificidade esta que demandou metodologias diferenciadas.

As leituras que embasaram a experiência com o texto literário

A literatura é a arte de traduzir em palavras as diversas realidades da natureza humana. É a possibilidade que temos de nos ver em outros e ao mesmo tempo ver os outros em nós. Assim, a literatura amplia a nossa visão do mundo e de nós mesmos. Discorrer sobre a função da literatura confunde-se com o próprio sentido de aprender a ler.

Mais que qualquer outro tipo de leitura, a literatura nos oportuniza a experiência do humano. Por meio dela temos a oportunidade de vivenciar a expectativa, o estranhamento, o contraditório, os sentimentos e emoções da natureza humana, sendo que

> [...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. COSSON (2014, p. 30).

Nessa perspectiva, pensar a literatura como experiência ampliadora da leitura do mundo e assim trazer uma proposta de letramento literário a este espaço marcado pelo silenciamento e pela desumanização, tanto pelos rótulos impostos aos que são privados de liberdade quanto pelas condições a eles impostas, impeliu-me a buscar formas diferenciadas de trabalho com o texto.

[1] Universidade Federal do Paraná – UFPR - Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: sharacemiv@gmail.com.
[2] Universidade Federal do Paraná – UFPR - Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: janecleideh@gmail.com.

De imediato, era preciso romper com a ideia de estudo, era preciso sair da dimensão cognitiva e buscar o vivenciado: o texto como sensação, memória, marca, e também fresta para outro texto. De acordo com Kefalás (2012 p. 39-40),

> [...] abordar um texto literário pela linguagem da experiência, mais do que encontrar o que se procura, é ser atravessado, desalinhado pelo que se encontra. O jogo dos sentidos, os desvios, o que vibra no texto literário poderia então impulsionar, provocar, surpreender aquele que lê ou que sobre ele discorre. No ensino de literatura, seria, pois interessante que se pudesse debruçar sobre o texto como num passeio, por meio dessa linguagem da experiência, ou do que nela é espanto, risco, estremecimento.

Deste modo, ao adotar a concepção de leitura como experiência, foi necessário primeiro "ler" os grupos com os quais trabalharia e ao mesmo tempo buscar suporte teórico para embasar as práticas de leitura, considerando que

> [...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

O mapeamento do grupo quanto ao reconhecimento e validação de suas especificidades, culturas e formas de ser e estar no mundo foram fundamentais para o estabelecimento de uma relação dialógica e a construção de um espaço onde as nossas humanidades (de educadora e de educando) pudessem partilhar as experiências com o texto literário e assim ampliar em conjunto a nossa visão de mundo e de nossa própria humanidade.

Era preciso dialogar com as histórias em um ambiente de confiança, pois o diálogo

> [...] [é] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se unem assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2007, p. 115).

E nesta partilha de histórias, nesta troca de sensações e sentidos, numa relação de igualdade, é que foi possível trabalhar o texto literário como experiência do humano em um lugar onde a humanidade é tão ignorada.

As trajetórias de leitura

A metodologia utilizada se apoia na concepção do texto em suas irregularidades, indefinições e reentrâncias. O texto que se faz de forma singular na relação com o leitor. O texto sem respostas, o texto com suas irregularidades e desvios, o texto com as propriedades da madeira: "Se você mete um prego na madeira, a madeira resiste diferentemente conforme o lugar em que é atacada: diz-se que a madeira não é isotrópica. O texto tampouco é isotrópico: as margens, as fendas, são imprevisíveis" (BARTHES, 1996, p. 50).

A própria experiência de leitora vivido pela docente, e o gosto pelo texto literário foram determinantes para dar sentido ao trabalho de pesquisa e ao cuidado para que o texto literário não fosse imposto aos leitores, mas sim, trazido pelo tecido das conversas e dos conteúdos trabalhados.

No tratamento dado ao texto literário abrir espaços de interlocução, considerando as múltiplas possibilidades de leitura, ou seja, respeitando as "fendas" os vazios, a desconexão foi priorizado a sensação, o sentimento, a vivência e não a compreensão. Algumas vezes a sensação se alinhava com a compreensão do tema, às vezes não. No entanto, cada texto trabalhado foi sentido, vivenciado, transformado e recriado.

Nessa trajetória de leituras foram aplicados diversos procedimentos: rodas de conversa, leitura dramatizada, representação plástica do texto, leitura silenciosa, jogos, dinâmicas de grupo, entre outros. Apesar das diferentes abordagens, o que se procurou enfatizar foi a oferta do texto inteiro que irrompia muitas vezes sem planejamento prévio, como na experiência que ocorreu em um dia muito chuvoso na Colônia Agrícola e Industrial – CPAI, em que apenas oito educandos estavam presentes e um deles, olhando pela janela falou: "Que vida besta meu Deus!" (DETENTO CPAI, 2014).

Foi o que bastou para que o texto "Cidadezinha Qualquer" de Drummond (1978) "entrasse" em sala. Depois do poema lido em voz alta, a experiência literária ganhou força nas memórias que evocou e, pelos diversos sentidos que escorreram pelas "fendas" do texto vivido, provado, sendo finalmente recriado por um dos leitores que escreveu:

> Um presídio Qualquer
>
> Cadeia entre as cidades
> Presos entre celas
> **DORMIR LEVANTAR DEITAR**
>
> Um preso, uma dor.
> Um dorme, outro olha.
> Um reza, outro chora.
> Devagar... as grades olham.
> Eta vida doída, Jesus!

Em outro momento, na Penitenciária Central do Estado Feminina, trabalhando o calendário, sua história e organização e eu trouxe para leitura o poema "Seiscentos e Sessenta e Seis" de Mário Quintana (2005).

Como era uma turma não alfabetizada, o texto foi apresentado como um jogo de caça-palavras. Elas deveriam procurar as palavras "*vida, tempo e relógio"*. O trabalho com as três palavras trouxe para o grupo um universo de lembranças, sensações e sentimentos. Quando por fim, lido para elas o poema, pode-se perceber nos seus olhos brilhantes um poema novo que nascia e que depois se materializou nos desenhos que fizeram para representar o poema e na escrita dos versos que escreveram com a minha ajuda: "o tempo muda tudo. existe um tempo pra tudo. o tempo de deus é diferente do nosso tempo. o tempo passado era bom, mas, eu não sabia. existem vários tempos dentro do tempo. o tempo da cadeia é pesado como uma corrente grossa no pescoço" (DETENTAS, 2014).

Eram mulheres que ainda não haviam se apropriado do sistema da escrita, no entanto o texto literário conseguia despertar nelas o anúncio de uma singularidade que se materializava na experiência com o texto. O texto as inquietara, pois

> (...) na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido e de ser coletivo, constitui a experiência. Mas o que significa entender a leitura e a escrita como experiência? (...) Quando penso na leitura como experiência (...) refiro-me a momentos em que fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. (...) O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada. (...) Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar (...) (KRAMER, 2000, p. 28-29).

Outra experiência de leitura aconteceu com o conto intitulado A Moça Tecelã de Marina Colassanti. Iniciou-se o trabalho com a leitura da imagem do cartaz de uma peça teatral apresentada no Teatro SESC/SENAC - Pelourinho. Foi solicitado que descrevessem o que viam. Elas foram falando a medida que eram provocadas com novas perguntas, tais como: A ideia de tecer, de unir fios para fazer o quê? Uma colcha, uma toalha uma blusa, um caminho, um tapete? Elas iam falando, buscando referências na vida vivida. Aqui se instaurava a leitura em sua dimensão dialógica. Aqui ocorria a troca de sentidos e o ato de ler deixava de ser um ato físico para se constituir em uma vivência do humano marcada pela experiência individual e ampliada pela partilha dos olhares diversos.

No dia seguinte foi organizada uma roda de leitura e lido para elas o conto de Marina Colasanti. A docente impostava com cuidado a voz, realçando os adjetivos, e enfatizando os marcadores de tempo. Lendo com a força suave que o texto exige e também guiada pela emoção que brilhava nos olhos dela. E foi o último parágrafo que as fizeram suspirar: *Ah, professora! Se desse pra desfazer!* Disse uma delas fazendo-se porta voz da experiência vivida.

Em seguida falaram das sensações: "*Seria bom ter fome e a comida aparecer/ Interessante, aparecer um homem bem do jeitinho que a gente quer/ O homem nem esperou ela abrir a porta. Foi entrando. É assim mesmo que eles fazem./ O palácio virou prisão./ Ela era feliz antes e não sabia./ Acho que muita coisa a gente mesmo escolhe pra gente e depois se arrepende./ Mas na vida real não dá pra destecer!"* (DETENTAS, PCEF, 2014).

Muitas relações se estabeleceram a partir dessa leitura: Os sonhos da mocidade, o mito do príncipe encantado, a ideia de felicidade, as questões de gênero e a inexorabilidade do tempo que não volta atrás. Além das experiências individuais, outras vozes alcançavam a todas. O texto de Mário Quintana (2005) se presentificava nas emoções de agora: "*Ah! E se me dessem - um dia - uma outra oportunidade"*(DETENTAS, PCEF, 2014).

Assim, foi sendo tecida uma rede de múltiplos sentidos na qual as diversas visões de mundo se entrelaçaram às experiências de leitura do texto e às de leitura do mundo e com elas a necessidade de pronunciar a sua palavra.

Refletindo sobre as trajetórias

Durante todos os anos o trabalho com jovens e adultos no cárcere, a literatura foi sempre o caminho escolhido para acolher e encantar. O fato da não alfabetização dos educandos não é impedimento para a fruição do texto literário e, muitas vezes, a partir dele é que podem ser estruturadas as práticas de alfabetização, pois este é um caminho que precisa ser permanentemente percorrido pelos que acreditam que

> [a] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos

> sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Pode-se concluir a partir da fala acima que qualquer proposta de educação emancipatória, no sentido de potencialização da humanidade, não pode prescindir da literatura. Além disto, uma proposta de letramento literário que considere esta humanidade não será nunca descolada da concepção de homem e de sociedade. Portanto, não basta "anexar" ao planejamento uma proposta ou projeto de letramento literário. Antes, é fundamental que as relações sejam pautadas pela igualdade.

No espaço das relações da Educação de Jovens e Adultos e, com mais força ainda no espaço prisional, a fruição do texto literário, em sua dimensão transformadora somente será possível pelo encontro das "humanidades". Neste encontro diluem-se os limites dos papéis. Somos educador e educando, apenas sujeitos numa comunhão do humano.

Referências

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. de J. Guinsbug. 86 p. Título original: Le plaisir du texte. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura.** Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: **Doze reis e moça no labirinto do vento**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

DRUMOND, C. Cidadezinha Qualquer. In: **Antologia Poética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 30. ed. 2007.

KEFALÁS, E. **O corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MURRAY, R. Receita de pão. In: **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1999.

QUINTANA, M. **Poesia Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil**. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação dos sujeitos sociais. **Revista Presença Pedagógica**, 31. ed., BH, Editora do Professor, 2000.

TODOROV, T. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

EM CENA A LENDA AMAZÔNICA: A MATINTA PERERA

Rosalina Albuquerque Henrique[1]

Matintaperêra chegou clareira e logo silvou...
No fundo do quarto Manduca Torquato de medo gelou...
Waldemar Henrique

Meninos e meninas que aprendem a ler envolvidos em situações de leituras compartilhadas em contato direto com a literatura sentem-se incentivados a desenvolver melhor estratégias de compreensão de textos com condições em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. O que representa um marco ao desenvolvimento da personalidade, do espírito científico e de uma reflexão constante sobre tudo o que torna a vida mais decente, por isso, não é justo se fechar em práticas escolares para os estudantes dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, acima de tudo, o de levá-los a desenvolver habilidades fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas.

Fato demonstrado por Ferreiro (1985) que a aprendizagem de leitura e escrita das crianças começa muito antes mesmo delas frequentarem a escola, tendo esta o papel de aprofundar e assegurar os conhecimentos, procurando entender como se dá esse processo de aquisição e apropriação da linguagem. Podemos afirmar que o ensino de língua materna garante ao ser que inicia seus caminhos no mundo das letras saberes linguísticos essenciais à sua participação social efetiva na superação de desigualdades sociais, ainda presenciais em nossa sociedade.

É válida a realização de situações didáticas que favoreçam aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem a ideia do preconceito linguístico, da forma de falar em seu grupo familiar e em seu grupo social, pois "é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear — e disso ninguém dúvida —, também serve para romper o bloqueio" (GERALDI, 1997, p. 44).

Albert Einstein dizia que aprendizagem é ação, do contrário é apenas informação. Informações as crianças estão cheias, mas elas precisam ser movimentadas, articuladas, vividas e pensadas em nossas salas de aulas. Ao observar um adulto interagindo com a escrita, o educando passa a compreender que a sua língua escrita tem uma função social: a de se comunicar e fazer-se comunicativo, mas podendo também gerar e resolver conflitos, solucionar problemas e interagir no meio em que vive, entendendo e construindo a sua história.

"A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura" (MARINHO; SILVA, 1998, p. 69), ligada ao ético, às relações histórico-sociais e políticas e à formação do cidadão ciente de sua função social. Isso inclui o aprendizado da criança voltado ao bom êxito do exercício da língua, visto que o manuseio de textos literários ou não nas aulas não podem servir como pretexto para explorar apenas informação pela informação.

Em séries iniciais, os professores têm obtido resultados negativos porque quando pensam que devido à criança está ainda se apropriando do sistema de escrita alfabética ela tenha um interesse pelas letras, sílabas e palavras — posto que o que lhe chama atenção mesmo é a história. As palavras não sendo exploradas são negras e sem vida, mas que

[1] Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: rosalinaah@hotmail.com.

ganham forma e sentido ao serem oralizadas pelo professor. Se o professor lê com dinamismo e entonação, o aluno sente-se incentivado a ler, a adentrar no mundo do conhecimento.

Para Pietro (1999, apud COELHO, 2003, p. 8) "mar de histórias é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas". É nesse universo que mora as nossas crianças cada vez mais repleto de elementos visuais, sonoros e gráficos com uma profusão de letras inscritas em variados suportes: revistas em quadrinhos, livros infantis, receitas, propagandas políticas, rótulos de produtos industrializados, entre outros. Mas, quais destes instigam o seu imaginário e sua curiosidade? É por isso que não podemos esquecer que ler e escrever não são tarefas automáticas.

A materialização da linguagem se dá por meio de textos orais ou escritos. Isso vale dizer que os gêneros textuais mostram traços característicos relativamente estáveis guiados pela perspectiva do assunto temático, da forma composicional (estrutura) e do estilo (usos específicos da língua) sendo determinados pelas ações sociais decorrentes das intenções comunicativas.

A escrita alfabética é uma das maiores realizações da humanidade que, ao longo dos tempos, as pessoas foram criando as mais diversas formas de transmitir suas ideias, seus desejos e suas emoções. Os desenhos registrados em paredes de cavernas foram as primeiras e uma das mais antigas maneiras de comunicação do homem. Ela surgiu quando o ser humano sentiu a necessidade de registrar e de armazenar seus feitos para que a posteridade os conhecesse. Isso serve para otimizar a ideia de que é preciso dominar e se articular nas práticas sociais de leitura e de escrita na sociedade contemporânea com a intenção de se integrar socialmente e poder exercer a cidadania. Portanto, a escrita tem a função precípua de interação social.

Com essa compreensão, Saviani (2008, p. 422) vê a educação como uma intercessão no seio da prática social global que é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Professor e aluno auxiliados a partir de uma prática social estão "igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social".

Assim, este trabalho é resultado da experiência em duas turmas de Ciclo I, 2º e 3º anos, do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal de Belém (PA) com a lenda Matinta Perera. Ela foi o ponto de partida a fim de consolidar várias capacidades dos direitos de aprendizagem, dentre eles, o sistema de escrita alfabética e leitura. Tínhamos como objetivo principal despertar o interesse pela leitura e escrita. Elegemos a lenda Matinta Perera por ser um gênero textual (o conto) e folclórico presente no imaginário de nossos alunos. Além do que, oferece elementos (enredo, personagem, lugar e tempo) cujo uso alarga as experiências dos educandos acerca de seus conhecimentos linguísticos.

As crianças aprendem as histórias que são transmitidas de "boca à orelha", compreendendo desde cedo que o imaginário é o desvio da imaginação e que a Amazônia é o celeiro das histórias. É como se elas fossem os alimentos para a manutenção desse mundo, por isso, é rememorando as histórias que a floresta, os animais, os seres encantados e os outros seres são alimentados. Histórias, palavras que nadam pelos rios, correm e percorrem pela floresta da Amazônia.

Para que houvesse um aprendizado gradual não perdendo de vista o foco principal, preferimos que o trabalho com a lenda Matinta Perera seguisse uma sequência didática que pudesse fornecer subsídios aos alunos envolvidos a lerem e escreverem, embora ainda não consigam fazê-las de maneira convencional. Escolhemos, para isto, a leitura de Schneuwly; Dolz (2004, p. 82) relacionada à sequência didática, podendo ser interpretada pela teoria do discurso como "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", tornando-a um diferencial na prática escolar do docente.

As etapas de execução da sequência didática com a lenda Matinta Perera

Apresentação da proposta

Decidimos fazer a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a personagem lendária Matinta Perera, extraindo as palavras chaves: velha, pano, ave, tabaco, café e assobio, escrevendo-as no quadro branco e no caderno. A discussão com os alunos gerou em uma definição de a lenda ser uma narrativa com aventuras, mistérios, animais em forma de gente e seres encantados, mas tendo sempre uma explicação para os fatos como: respeito à natureza, alimentação, ensinamento, entre outros.

Contato com o gênero textual

Lemos a **Matinta Perera**, de Bartolomeu Campos de Queirós (2002), em sala de aula, explorando as palavras, o enredo e as ilustrações do livro com os alunos. Em outro momento, houve a contação de história feita pelo professor com a participação e produção artística dos educandos (desenho e pintura da Matinta Perera e seus principais hábitos) na biblioteca da escola.

Produção Inicial

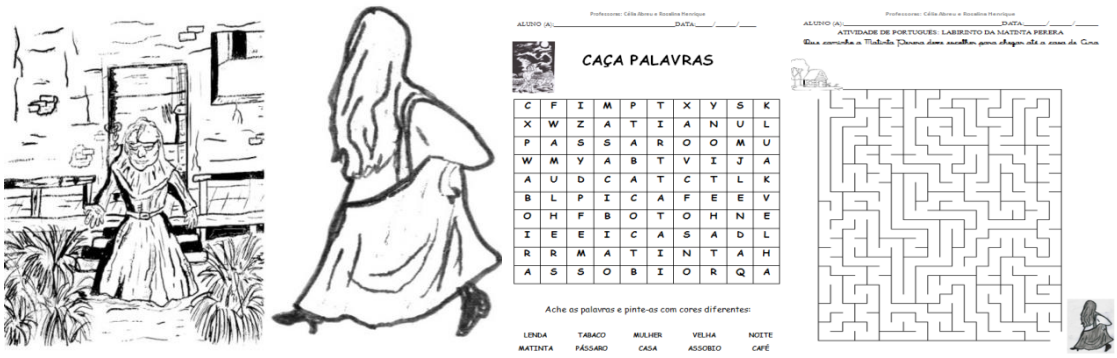
Fizemos a leitura coletiva e individual da poesia Matinta, de Paulo Nunes[2], acompanhada de questionamentos: quais semelhanças e diferenças você observou acerca de a Matinta Perera de Bartolomeu e a de Paulo Nunes? E, a sua como ela é? O que mais lhe chamou atenção? Para você ela pode ser real, por quê? Isso facilitou a produção do texto da criança, pois deveria recontar da sua maneira a lenda estudada. As palavras chaves da narrativa escritas em seu caderno, ligadas à personagem em questão, lhes serviram de suporte.

Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo

No decorrer das aulas, a lenda Matinta Perera era trabalhada em paralelo com outras atividades, no entanto, sempre se fazia um ditado de palavras com as crianças para averiguar seu progresso na escrita, pois existia o cartaz da lenda exposto na sala de aula.

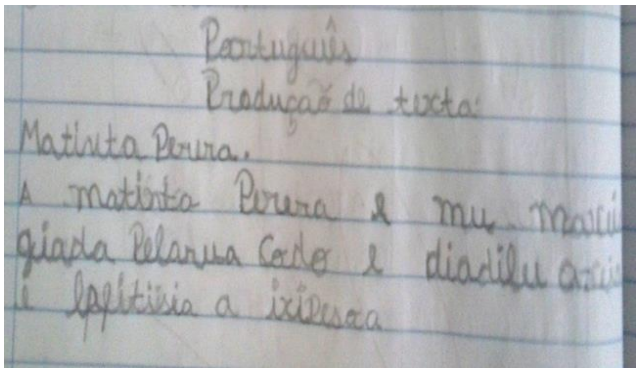
A exibição do vídeo "Matinta Perera", da coleção Catalendas, tornou-se proveitosa na produção coletiva do texto, oportunizando a criança verificar como deveria ser escrito seu texto, havendo a necessidade de elementos próprios e característicos da narrativa, refletindo também sobre a sua própria escrita. O texto coletivo foi escrito no quadro branco pelo professor escriba e, depois das correções, os educandos repassaram-no em folha própria. Além disso, os alunos viram o vídeo de "A morte da Matinta Perera", da mesma coleção, seguido de atividades lúdicas como: desenho, pintura, caça palavras e labirinto em relação à personagem lendária.

[2] A noite alta vaga voos rasantes. A velha cabeluda se enovela cantando. Fii uiit it, Matintaperera! Quero tabaco, moleca, que quero-quero! Tempo de lua cheia e o fado da Matinta é sexta-feira. It, it, Matiiintapereeêê! Amanheceu o sábado: — Ave, Deus! Mas deixaram um osso de gente embrulhado no pano preto bem na janela do quarto. / — Cruz-credo! Virge de Nazaré! É Matinta, é?! Toc! Toc! Toc! / — Mas, menina, que olheiras são essas, já? / — Ah, madrinha, num sonei... / — Antão me dá um golito de café e um punhado de farinha. / Apalermada a menina quase morde a barra da saia. Não é que a Matinta era sua madrinha em carne e osso?!

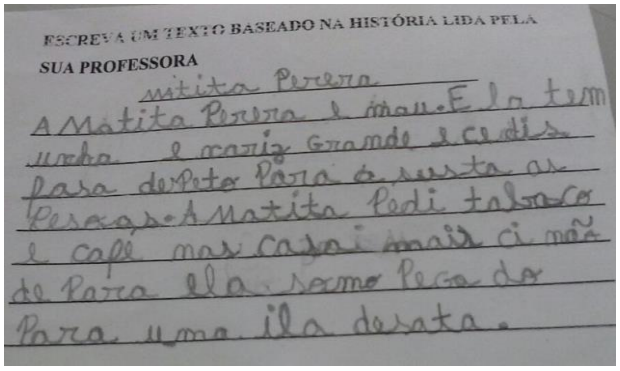


Produção final

Organizamos a sala para ser um ambiente propicio à apresentação do teatro de fantoches intitulado: “O namorado da Matinta Perera”. As crianças ficaram bastante envolvidas com a trama e com os perigos que o tabagismo pode causar nas pessoas. Depois, os alunos imbuídos pela lenda realizaram uma produção individual. Para isto, formaram-se duplas entre as quais deveria constar uma criança que já havia alcançado um nível alfabético de escrita para promover a autocorreção dela e a de seu colega, fazendo com que juntos pudessem refletir acerca do que escreveu. Nós assumimos o papel de semear a dúvida (“E assim que se escreve matita?”; “A história pode iniciar com letra minúscula?”; ”Por que você escreveu tabako assim?”), permitindo à criança a liberdade de pensar acerca de seus erros e nos componentes de uma narrativa.



Texto de um aluno no início do trabalho.



Evolução da escrita desse aluno ao final do trabalho.

Socialização das produções textuais e artísticas dos alunos expostos em um mural para a visualização dos colegas de outras classes da escola e a premiação das melhores produções artísticas sob a forma de desenho da Matinta e de seus principais hábitos.

A Matinta Perera se despede com um silvo de aprendizagens...

O ensejo de realizar a leitura literária como componente da prática escolar levou-nos à direção de possibilidades para a autoafirmação da cidadania de crianças que estão aprendendo a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante nosso percurso, observamos que a compreensão das oralidades e das escritas dos estudantes não era nunca a de um comportamento reprodutivo, era sempre produtivo. Havendo um diálogo entre o horizonte de expectativas estéticas do texto e o horizonte da experiência com a narrativa popular da região, porque é inexistente o sujeito que ler e outro que vive em sociedade. Além do que, foi prazeroso ver o crescente interesse das crianças pela temática proposta, por ser um assunto presente no seu cotidiano; dessa forma, incentiva o educando a manifestar seus gostos, preferências, sentimentos e opiniões por meio da oralidade e da escrita.

A seriedade que é atribuída à pauta escolar não pode comprometer o prazer próprio da leitura literária. A leitura e a escrita acordam no ser humano dizeres insuspeitados servindo como porta de entrada a diversos mundos nos quais as únicas bagagens são a imaginação e a criatividade.

Ouvindo a lenda Matinta Perera os educandos perceberam que podiam fazer essa ligação entre palavras vistas em seus textos e que tomavam forma e sentido pelas propostas de escrita em sala, notando que há diversas formas de dizer determinada palavra/frase/expressão; todavia, sabendo que todas estão certas existe uma forma recomendada de usá-las em muitas circunstâncias sem perder a autoria do que deseja escrever.

A oralidade de matrizes impressas paraense vive esse encontro entre a letra e a voz que permeiam as histórias narradas pelos contadores. Histórias de tradição oral que foram coligidas por estudiosos no assunto transformando-as em histórias de tradição escrita, como vem ocorrendo com a Matinta Perera, ganhando uma nova roupagem ao ser passada para a escrita. Essa personagem lendária trabalhada por nós percorreu e, ainda, percorre por meio de as matrizes impressas vários lugares do mundo.

Referências

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. São Paulo, 2003. 206 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas das (Org.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 184 p.

NUNES, Paulo. **Baú de bem-querer**. São Paulo: Paulinas, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A Matinta Perera**. São Paulo: FTD, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCAS POÉTICAS DEIXADAS PELAS CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE "AS MARGENS DA ALEGRIA"

Rosalina Albuquerque Henrique[1]

Na leitura infantil, na literatura infantil, podemos ver as convenções, os repertórios, e demonstrar como as crianças aprendem e desenvolvem sua competência literária.
Margaret Meek (1982, p. 290)

Marcas iniciais

É impossível falar de Alfabetização sem voltar os olhos para o processo de aquisição da leitura, antigamente considerada como uma forma de receber uma mensagem importante sem usufruir da consciência dialógica do ser. As pesquisas na área da linguagem demonstram que o ato de ler é um processo mental que contribui para o desenvolvimento do intelecto, da construção de uma consciência crítica e da personalidade do indivíduo.

Paulo Freire (1989) defendia que a leitura de mundo se apresenta antes da leitura da palavra, visto que muitas pesquisas comprovam essa ideia, principalmente, em experiências de linguagem oral adquiridas no grupo social a que pertence. A criança estimulada por vivências literárias desde o ventre da mãe já nasce com predisposição à leitura: audição, emoção afetiva, imaginário infantil e reconto pela oralidade, trabalhando assim, o esquecimento e a memória da história ouvida ou lida para ela.

Isso nos leva a crer que a escola sendo ponto de partida para o hábito da leitura é a mola mestra para o favorecimento da formação do público leitor. Portanto, o professor tem o papel fundamental para a construção desse processo, por isso que a leitura deve estar encarnada na vida do professor. Tendo em vista que, quando as crianças estão diante de experiências positivas com a linguagem, provocadas a aprenderem em situações reais de uso da escrita, há uma significativa promoção do seu desenvolvimento como ser humano.

Pensando nisso, a nossa proposta de trabalho surgiu de acordo com a realidade das nossas crianças da rede municipal de educação de Belém, em especial àquelas cujas condições sociais não favorecem o contato sistemático com matrizes escritas de boa qualidade ou com adultos leitores. Então, deveríamos realizar um trabalho com objetivos coerentes que pudessem abarcar a perspectiva de a leitura ser uma ação que concede oportunidades mais justas de ampliar conhecimentos sobre a linguagem e o exercício do intelecto, de acordo com Richard Bamberger (2002).

O ensino eficaz de práticas de leituras no ambiente escolar surge com a educação literária. Pois, para Teresa Colomer, "a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades" (2002, p. 159), permitindo às crianças uma melhor compreensão e apreciação de suas próprias escritas, descrevendo os modelos de discurso e as formas sintáticas vistas nos textos lidos por elas.

Para tanto, recorremos às condições didáticas de aprendizagem pautadas a partir do conto "As margens da alegria" realizadas com alunos do Ciclo I, 3º ano, 9 anos, que fazem parte do Ensino Fundamental, cujo tempo entre a idealização e a concretização do trabalho ocorreu em três semanas.

[1] Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: rosalinaah@hotmail.com.

Por que trabalhar com o conto "As margens da alegria"?

"As margens da alegria" é um conto da obra Primeiras Estórias (1962), de João Guimarães Rosa. E, a escolha desse conto partiu não apenas por ser uma narrativa breve e concisa, mas, sobretudo, por apresentar questionamentos que continuam atuais e bastante próximos às vivências das crianças: a preservação da natureza, a preocupação pela degradação do meio ambiente, a violência, a perda e a ação de pequenos gestos que intervém no mundo com novas atitudes.

O autor do texto elege como personagem principal um menino que descobre a vida, em ciclos alternados de alegria (viagem de avião, visão da construção de uma grande cidade, deslumbramento pela flora e fauna), tristeza (morte do peru e derrubada de uma árvore) e esperança (a visão de um vagalume que surge no meio da escuridão da noite). Assim, o escritor desse conto nomeia a palavra e o sentimento como sendo indissociáveis para uma abordagem estética da realidade que contribuem à criatividade e o pensar do aluno.

Proposta e planejamento do trabalho

A proposta do trabalho surgiu durante uma reunião na sala de professores para discutir alguns aspectos sobre as aulas expositivas e a utilização de recursos metodológicos. Os professores regentes e a Sala de Leitura chegaram a uma observação em comum, de que muito embora os alunos gostassem de trabalhar em grupos, a maior parte deles tinha uma tendência constante de apenas copiar os textos sem autonomia da escrita e análise textual.

A partir disso, verificamos quais dos recursos expressivos empregados por nós tiveram bons resultados em nossas sequências didáticas, abarcando a prática de leitura para propor uma atividade que projetasse entusiasmo e interesse coletivo nos estudantes. Então, passamos a distribuir tarefas e estabelecer um roteiro a ser seguido baseado em objetivos que resultassem na realização pessoal da criança em sentir parte do mundo letrado que lhe cerca:

- Valorizar e incentivar a prática de leitura como forma de qualificar o intercâmbio comunicativo;
- Produzir textos usando estratégias de planejamento, rascunho, revisão e edição;
- Promover o encontro da criança com a linguagem poética, de forma lúdica e sensível, para propiciar-lhe uma produtiva experiência com o texto e com a língua, como manifestação estética;
- Oportunizar a criança a expressão de sentimentos, ideias, opiniões e experiências.
- Seguindo os objetivos traçados pelo corpo docente, envolvido nesse trabalho, as atividades foram executadas de forma sequenciadas para o encadeamento das ideias.

1. Troca de impressões sobre o nome do conto

O trabalho com o significado do título "As margens da alegria" com as crianças foi gratificante para a exploração de sentimentos, ideias, opiniões e experiências do conto e, também os conhecimentos prévios relacionados ao tema, como: quando a alegria não está em você onde ela está? O que te deixa feliz? Um lugar para empurrar a tristeza?



Ilustrações de algumas crianças de nove anos sobre a pergunta: “Um lugar para empurrar a tristeza?” Arquivo pessoal.

2. Leitura do conto “As margens da alegria”

A turma foi organizada em círculo para a leitura e exploração oral do texto a partir de questionamentos. Notamos uma mudança significativa na recepção do texto pelos alunos devido à ativação do conhecimento prévio deles, durante a leitura pondo em ação as inferências baseadas nas marcas formais do texto[2]. Como o conto é divido em cinco blocos, optamos em fazer pausas entre eles com sugestões de perguntas, como exemplo:

- Bloco I (o voo para uma viagem cheio de expectativas)
  Quais as personagens? E, para onde elas estão indo?
  Para qual lugar vocês acham que eles vão?
  Que sensações o Menino passava na viagem? Que informações o conto traz sobre elas?
- Bloco II (a chegada à cidade em construção)
  Quais pistas nos ajudam a dizer que era um lugar em construção?
  O que encanta a criança do conto? Como Guimarães Rosa mostra isso?
- Bloco III (morte do peru, dor e desencanto)
  Os sentimentos do Menino continuam os mesmos ou não, por quê?
  Como é esse lugar agora para ele?
- Bloco IV (derrubada da árvore, a destruição da natureza)
  O Menino faz uma nova descoberta? Qual?
  Que palavras podem nos dizer sobre o estado emocional dele?
  Ele continua encantado com a grande cidade? E, o peru?

[2] Para Ângela Kleiman, “faz parte do ensino de leitura, nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático, mas também, e principalmente, pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura, no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto”. Cf. KLEIMAN, 1997, p. 48.

- Bloco V (a vida em volta de esperança surgida no meio da escuridão da noite)
  A criança tem uma nova descoberta? Qual? O que ele sente com ela?
  Sobre o final “Era, outra vez em quando, a Alegria” o que vocês acham que Guimarães Rosa queria dizer? Concordam com o autor, por quê?

3. A seleção de figuras (meios de transporte, plantas, animais, pessoas)

Para a confecção do painel imagético e o livro de pano concebeu uma participação na construção do texto sendo as crianças as ilustradoras do livro.

4. Recorte das letras do alfabeto

Para a formação de frases ligadas aos fatos ocorridos com o personagem principal. Isso alargou mais ainda o repertório do sistema de escrita alfabética dos alunos ao confrontarem entre eles algumas convenções ortográficas quanto à escrita das palavras e à ordem delas na constituição frasal.





5. Recorte e colagem (técnica cubista)

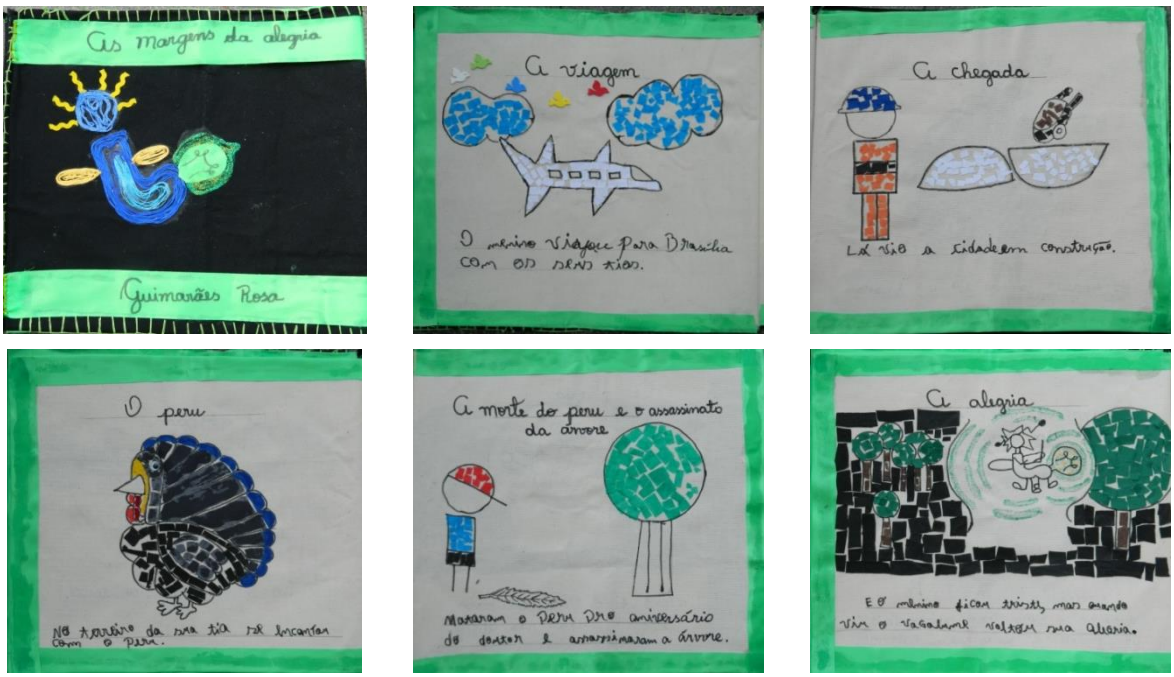
De pedaços de panos sobre o tecido algodão cru para a construção das iconografias presentes em cada bloco do conto.

6. Releitura da narrativa “As margens da alegria”

A culminância do trabalho se deu na proposição do livro de pano como uma perspectiva mais ampliada de elaboração autoral dos educandos. Sendo possível por meio da confecção do painel imagético apresentando as principais iconografias do texto: a viagem, a chegada, o peru, a árvore e a alegria, favorecendo a autonomia das crianças que estão em fase de desenvolvimento das habilidades quanto à escrita e à leitura. Para a escrita no livro de pano optou-se por um escriba, decisão realizada e sugerida pelas crianças para a facilitação na visualização e uniformidade das letras por outras pessoas.



Painel criado pelas crianças.



O livro de pano confeccionado pelas crianças do 3º ano a partir da narrativa de As margens da alegria (arquivo pessoal).

Considerações finais

Ordenado de maneira sistematizada, a prática de leitura realizada em sala de aula resulta em um trabalho bastante positivo como: o despertar da leitura, a entrada ao mundo da escrita, a independência escrita, a preferência de gênero literário e o cuidado da escolha do texto redigido, considerando a sua finalidade e o leitor a que se destina.

As respostas dos alunos foram além de nossas expectativas, pois descobrimos talentos artísticos entre os participantes, os quais a partir de objetivos claros e simples puderam decidir por um recurso para organizar suas ideias e pontos de vistas sobre a narrativa selecionada pelo professor. Durante a revisão das frases feitas no quadro branco, que iriam se constituir em texto, tendo como suporte de escrita o livro de pano, demonstraram responsabilidade e interesse. Houve também a disputa na escolha das cenas, cores e do figurino do personagem que iriam ser reproduzidas, posteriormente.

Antes de tudo, nosso marco inicial deveria ser para o aluno uma forma prazerosa de ensinar, acreditando que a escola deve caminhar para a cooperação profissional, discernindo

sobre os problemas que requerem auxílio e criação de novas ideias para o sucesso escolar, ensinando-o a pensar.

O título do nosso trabalho justifica-se pelas traduções das crianças balizadas no enredo de "As margens da alegria" em que há uma experiência de beleza, destruição, morte, dor, tristeza, alegria e esperança, sentimentos que estão presentes no ser humano, os quais são inerentes à criança que está cheia de imagens poéticas, observadas no decorrer das atividades desenvolvidas e que demandam ao leitor um gesto atento aos sentimentos do personagem central.

Além do que, essa experiência com 'As margens da alegria', tendo por suporte de escrita o livro de pano, possibilitou-nos uma maior aproximação entre professor e aluno, sobretudo, a apreciação estética dos pais acerca das atividades literárias de seus filhos. Levando-nos a um olhar mais favorável em relação à contribuição dos pais no letramento das crianças. E, como diria Edgar Morin, a literatura nos projeta à vida, pois ela canaliza o movimento entre o real e o imaginário.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira José Olympio, 1962.

PRÁTICAS AFETIVAS DE LEITURA NA INFÂNCIA. IMPORTANTES MEDIADORES NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

Sue Ellen Lorenti Higa[1]

Apresentação

Por que alguns sujeitos gostam de ler, preferindo a leitura de jornais, revistas, livros, entre outros suportes textuais, a outras atividades, ao passo que outros evitam esta prática? Porque alguns sujeitos declaram-se viciados em leitura, demonstrando enorme desejo para ler tudo que salta a seus olhos, ao passo que outros afirmam, sem nenhum constrangimento, que detestam/odeiam ler? Como explicar a aproximação ou o afastamento entre o sujeito e a leitura? Estas questões emergem da análise de depoimentos diversos coletados por inúmeras pesquisas na área da leitura e da formação do leitor e vêm sendo pensadas há mais de uma década pelo Grupo do Afeto[2].

Antes do surgimento de teorias que valorizavam os contextos culturais na formação do indivíduo, circulava uma visão determinista de desenvolvimento humano: defendia-se que alguns indivíduos nascem geneticamente diferenciados para o sucesso em determinadas atividades, ao contrário de outros que se apresentavam inaptos ou poucos exitosos para o desempenho das mesmas tarefas. Portanto, neste paradigma, gostar de ler seria resultado de uma herança genética, uma característica intrínseca e inata do sujeito, como um dom, uma dádiva gratuita.

Entretanto, com a inserção da Teoria Histórico-Cultural na psicologia, em especial com as contribuições de Vygotsky e Wallon, uma nova concepção do desenvolvimento humano emerge, atentando-se para a formação do indivíduo para além de sua maturação biológica. Na mesma direção, o aporte teórico da História Cultural, com autores como Certeau (2009) e Chartier (2002), traz importantes contribuições para esta visão de que não se nasce leitor, mas constitui-se enquanto tal, em diversos momentos da vida, em uma constante "caça furtiva" (Certeau, 2009).

Vygotsky e Wallon são dois autores fundamentais que embasam esta concepção de Homem que assumimos. Eles atribuíram uma importância crucial ao social e ao papel da aprendizagem: defendem que, apesar de a espécie humana estar dotada, filogeneticamente, de um equipamento psicobiológico superior e mais complexo, se comparado a outras espécies, é a mais dependente da cultura e do outro para a satisfação de suas necessidades e desejos, dependente, incontestavelmente, da aprendizagem.

Vygotsky (2006) defende que a aprendizagem é um conceito fundamental, enfatizando que aprendizado e desenvolvimento são processos distintos, porém inter-relacionados, desde o nascimento do indivíduo. Salienta que a aprendizagem traciona o desenvolvimento, sendo fundamental para o sujeito a capacidade humana de aprender. Para o autor, "a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente" (Vygotsky, 2006, p. 115).

O desenvolvimento, por sua vez, ocorre do plano interpessoal para o plano intrapessoal, ou seja, as atividades que se dão primeiro no plano social, na interface com o outro, são transformadas em atividades internas, devido à atuação da mediação e da internalização: este conceito refere-se à reconstrução interna de uma operação que era externa ao indivíduo. Portanto, para esta teoria, nota-se a importância da cultura, das relações interpessoais e da

[1] Unicamp. *E-mail:* sueellenhiga@yahoo.com.br.

[2] O Grupo do Afeto é um sub-grupo do grupo de pesquisa ALLE- Alfabetização Leitura Escrita, da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo professor doutor Sérgio Antônio da Silva Leite. Entre as diversas temáticas de investigação, vem se dedicando aos estudos do processo de constituição do leitor.

mediação, pois evidencia-se que, necessariamente, o desenvolvimento pressupõe aprendizagem e é nas interações sócio-culturais que elas acontecem.

Deste modo, o processo de mediação configura-se central na teoria, pois se acredita que, exceto as funções elementares, todas as outras relações do sujeito com o mundo são mediadas, pressupondo o engajamento dos indivíduos nas relações com os objetos da cultura. No caso da leitura, depreende-se que, para ler, o indivíduo necessariamente é mediado por outros sujeitos ou elementos para a efetivação desta atividade, pois se acredita que "o indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento" (Oliveira, 1995, p. 12). Deste modo, entende-se que, para que haja desenvolvimento, o sujeito deve estar em contato com objetos de conhecimento, imerso em ambientes facilitadores de aprendizagem, em contato com sujeitos mais experientes que possam atuar como mediadores, destacando-se, portanto, o papel do outro e das interações, pois, neste paradigma, considera-se que o sujeito não é um ser passivo e nem ativo, mas interativo.

Além da contribuição de Vygotsky e Wallon para uma visão mais completa do desenvolvimento humano, devido à consideração das facetas histórica e cultural na interface com a biológica, os autores foram fundamentais e pioneiros ao dar uma nova dimensão para a afetividade neste processo. Ao considerarem a afetividade como importante constructo juntamente com a dimensão cognitiva nos estudos do desenvolvimento humano, os autores contribuíram para uma visão monista do Homem, manifestando a importância de estudá-lo como um ser integrado.

Ambos defendiam que os sentimentos são aprendidos e significados ao longo da vida, descartando hipóteses inatistas para explicar as características emocionais dos sujeitos. Assim, o Homem é um ser que "aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir" (Oliveira e Rego, 2003, p. 23) e por isso, acredita-se que os sujeitos não nascem gostando de artes, matemática, leitura... Os sujeitos aprendem e dão sentidos diversos, de acordo com suas histórias de mediação e constituição. Durante a leitura de um livro, por exemplo, estão em jogo aspectos motores, cognitivos e também afetivos. O sujeito vê, interpreta, faz conexões, ativa e produz memórias, fala para si, fala com o outro, sente o ambiente da leitura, percebe a situação exterior que o rodeia, sente cheiros, nota pessoas... Cada elemento que está em jogo nesta atividade complexa é significado pelo leitor. Dada esta complexidade, o Homem não pode ser compreendido como um ser cindido, que ora sente, ora pensa, ora é passivo, ora é ativo. O homem é um ser monista.

Ao compreender o Homem nesta perspectiva, postula-se que afeto e cognição são dimensões inseparáveis e igualmente fundamentais para este processo. De acordo do Leite (2011),

> (...) as relações *sujeito-objeto-agente mediador* são, também, marcadas pela afetividade, ou seja, toda experiência *sujeito-objeto* produz repercussões internadas, de natureza afetiva, as quais participam da constituição da subjetividade do próprio sujeito. E mais: a qualidade da mediação desenvolvida determina, em parte, o tipo de relação que se estabelece entre sujeito e objeto; por aí podemos entender como se constituem as histórias de relação sujeito-objeto, que geralmente variam em um contínuo, do amor ao ódio, frutos das histórias de mediação vivenciadas (p. 39)

Assim, para esta abordagem, o vínculo afetivo que o sujeito estabelece com a leitura é resultante de um complexo processo de constituição, marcado por uma história de mediações, com a construção de significados e sentidos em relação ao ato de ler, durante toda a trajetória de desenvolvimento do sujeito.

Apoiando-se nestes postulados, o Grupo do Afeto defende que o leitor não é um herdeiro que carrega em seus genes o domínio e o gosto pela leitura; os membros do grupo vêm buscando, com afinco, pesquisar como se dá este processo de constituição. Os dados acumulados de nossas pesquisas nos permitem dizer que este processo se dá inter e intrasubjetivamente, passando por situações concretas de aprendizagem, sendo impactado pelas mediações concretas que ocorrem em um tempo histórico, marcado pela cultura e pela sociedade.

Alguns mediadores na relação sujeito – práticas sociais de leitura

A leitura é uma atividade humana complexa que demanda aprendizagem e, como toda atividade superior, é marcada pela mediação. Compreendemos que as práticas sociais de leituras são bastante diversificadas e continuamente significadas pelos sujeitos, de modo que a qualidade destas mediações e práticas são fundamentais para a relação estabelecida entre os sujeitos e o ato de ler. Inúmeros são os mediadores de leitura que podem atuar no processo de constituição de um sujeito leitor; a literatura aponta que escritores e leitores de sucesso, necessariamente, construíram, ao longo de suas vidas, relações afetivas positivas em torno do ato de ler. Os sujeitos ressaltam a presença de mediadores importantes, tais como as pessoas marcantes, principalmente os pais, avós, irmãos mais velhos e professores que liam histórias e compartilhavam momentos agradáveis de leitura. Em outras situações, os principais mediadores não foram as pessoas, mas os ambientes, tais como os proporcionados pelas convidativas bibliotecas familiares, bibliotecas escolares e ambientes diversos de leituras encontrados pelos sujeitos. Em outros contextos, os próprios objetos de leitura foram os principais mediadores, tais como os bons livros encontrados pelos sujeitos.

Em busca de uma síntese, a partir dos dados coletados, sobre o processo de constituição de leitores, algumas pesquisas do Grupo do Afeto (Grotta, 2000; Silva, 2005; Souza, 2005; Leite, 2011; Higa, 2007 e 2015) evidenciaram a presença de três instituições recorrentes e marcantes que aparecem como importantes mediadoras para a aproximação dos sujeitos investigados com a leitura. São elas: a família, a escola e a biblioteca.

A família

Os impactos da mediação da família, principalmente na infância, são recordados, em diversos estudos, quando se resgatam as memórias de leitura dos leitores assíduos e suas práticas com esta atividade, ao longo de suas vidas. Os relatos são carregados de afetos, marcas e detalhes, muitas vezes minuciosos, que conduzem as recordações de momentos vivenciados entre os sujeitos e membros especiais de suas famílias, considerados importantes por mediar situações de leitura.

A pesquisa de Grotta (2000) foi a pioneira do Grupo do Afeto que demonstrou a importância da mediação afetiva da família no processo de constituição do leitor. A autora analisou as histórias de quatro sujeitos adultos considerados leitores autônomos, e seus resultados indicaram que estes sempre tiveram contato com o material escrito, mesmo antes da alfabetização, tendo sido marcados por experiências de leituras significativas ao longo de suas vidas, envolvendo a mediação da família e dos professores na escola. Os sujeitos relembram das leituras realizadas pelos familiares, das obras, das enciclopédias que possuíam, das bibliotecas e dos ambientes acolhedores, com as quais se maravilharam. As lembranças das práticas e mediações concretas estão carregadas de afeto e, segundo a autora,

> (...) foi a interação com o "outro", seja este uma pessoa concreta ou um autor, que possibilitou o acesso dos sujeitos ao universo da leitura, bem como a internalização de significados à atividade de ler. Como apontam os dados, foram outros leitores que, na interação social e por meio da linguagem, tornam possíveis tanto o acesso quanto a apropriação do universo simbólico e semiótico da escrita pelos sujeitos e impregnaram a prática de leitura dos mesmos de significados afetivos, culturais, sociais, políticos...(p. 195).

Posteriormente, Souza (2005) trouxe outra contribuição para as pesquisas do Grupo, com seu estudo que enfocou a mediação afetiva da família no processo de constituição do leitor. A autora também resgatou depoimentos de quatro leitores assíduos, todos eles adolescentes, que trouxeram as experiências de leitura vivenciadas no ambiente familiar e identificou, nestes relatos, os aspectos que contribuíram para a relação afetiva positiva estabelecida entre os sujeitos com a leitura. Seus dados revelaram novamente que, além do contato, desde a infância, com os materiais de leitura, a qualidade da mediação sujeito-objeto foi decisiva para o estabelecimento da relação positiva, pois foi a responsável por organizar e mediar os primeiros momentos de leitura do sujeito. As mediações vivenciadas nesse ambiente produziram profundos impactos afetivos positivos na relação com a leitura as quais, segundo os sujeitos investigados, facilitaram o processo de sua constituição como leitores autônomos.

Na mesma direção, Higa (2015) investigou a importância da mediação familiar para a criação de vínculos positivos entre as crianças e a leitura. Ao observar adultos e crianças afetivamente envolvidos com o universo da leitura, destacou algumas práticas importantes das famílias:

1. Leitura para e com as crianças. Todas as famílias investigadas liam para as crianças em diversas situações do cotidiano, realizando esta atividade com entusiasmo e afeto. A leitura antes de dormir foi bastante citada, com detalhes do momento e da atmosfera afetiva. Os adultos gostavam de mudar a voz do personagem, alguns se utilizam de recursos externos. Além de ler para as crianças, eles dedicavam-se a ouvi-las, valorizando e incentivando a prática das crianças.
2. Diálogo. Além de apreciar a leitura das crianças, os familiares empenharam-se em conversar sobre o lido, mantendo interlocução. As crianças demonstraram alegria ao compartilhar com os adultos sentimentos em relação às obras lidas, aos sentimentos desencadeados.
3. Acesso ao livro. Todas as famílias entrevistadas possuíam livros em casa e locais para disponibilizá-los para as crianças, que sempre tinham livre acesso. Além dos livros em casa, as crianças usufruíam de livros da biblioteca pública e, algumas delas, da biblioteca escolar.

Estas práticas mediadoras concretas, que aproximam as crianças dos livros, aparecem permeadas de afeto, demonstradas tanto por manifestações epidérmicas quanto pelo afeto nas tomadas de decisões, escolhas das obras, modos de relacionar com a criança e o escrito. Estas práticas de aproximação, na maioria das vezes, aconteceram precocemente, pois algumas mães e avós verbalizaram que adquiriram livros antes mesmo do nascimento das crianças e que liam desde quando estavam no carrinho de bebê.

De acordo com Petit (2009), a oralidade tem um papel primordial para a criação do gosto pela leitura, que deriva em grande parte da intersubjetividade dos adultos leitores com as crianças; tal processo é muito determinado pela voz. De acordo com a pesquisadora,

> Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França,

> o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias (p. 58).

Britto (2012) também sustenta a tese de que ler para as crianças é fundamental, pois "Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos" (p. 108). Para o autor, a criança toma a voz emprestada dos familiares, dos amigos, da professora e com a voz emprestada ela está "lendo com os ouvidos", assim como outros lêem com os olhos ou com as mãos. Portanto, defende-se que muito antes de a criança ter condições de ler com seus próprios olhos, ela deve estar em contato frequente com a leitura.

De fato, o convívio da criança com leitores mais experientes é de grande importância. Tassoni e Leite (2013) afirmam que, desde a tenra idade, a criança sente-se atraída pelos sujeitos que a cercam, mostrando-se sensível aos indícios de disponibilidade do outro em relação à sua pessoa. Assim, por admirar seus leitores, toma-os como modelo, imitando-os. Neste processo, as crianças imitam os adultos e é diante deles que assumem o papel de leitor, por perceberem a disponibilidade dos mesmos para compartilhar da situação emergente.

Portanto, nossos estudos indicam que ter acesso a materiais de leitura, ter bons modelos de leitores e praticar afetivamente a leitura no ambiente familiar foram condições primordiais para o sucesso na aproximação dos sujeitos com o ato de ler. Destaca- se que as maneiras pelas quais as histórias foram lidas ou contadas para as crianças antes de dormir, os ambientes aconchegantes das leituras, a qualidade dos livros manuseados, a diversidade deles, o vínculo afetivo com quem se compartilhavam as leituras, a entonação de voz desses leitores, entre outros aspectos, parecem impactar as crianças positivamente, imprimindo marcas que demonstram a repercussão afetiva positiva da mediação familiar para o processo de desenvolvimento e constituição das crianças leitoras.

A escola

Embora grande parte dos leitores entrevistados nas pesquisas do Grupo do Afeto lembrem-se das mediações afetivas no ambiente familiar, alguns sujeitos afirmam que não puderam se beneficiar destas em seus lares ou que elas não foram significativas. Nestes casos, a escola e a figura dos professores foram apontadas como as mais marcantes para a aproximação dos sujeitos com a leitura.

Silva (2005) procurou investigar as marcas da leitura escolar e seus significados para alunos considerados leitores autônomos. Entrevistou estudantes do primeiro ano do Ensino Médio sobre as práticas vivenciadas na escola durante o período da 1ª à 8ª série, buscando reconstruir as suas experiências com as práticas de leitura. A partir dos dados, a autora compreendeu que a aproximação dos sujeitos com a leitura ocorreu significativamente em decorrência das práticas pedagógicas assumidas pela escola, que visava à formação do leitor autônomo como um objetivo comum.

O projeto literário adotado contemplava leituras de livros, que se tornaram muito marcantes para os alunos. As atividades eram propostas diversificadas, envolvendo dramatização, intercâmbio cultural, confecção de fantoches, festas, músicas, artes plásticas, usos de instrumentos tecnológicos e outras atividades, sem que estas estivessem estritamente vinculadas à avaliação tradicional, demandando atribuição de notas. Apesar da clareza de que as condições de produção da leitura e constituição do leitor não se encerram no ambiente

escolar, os dados indicam que a mediação da escola foi decisiva e de grande influência na constituição desses alunos como leitores.

Higa (2007), pesquisando também no ambiente escolar, realizou um estudo onde priorizou a mediação pedagógica de duas professoras, com as mesmas crianças, em anos subsequentes. No primeiro ano, observou as práticas pedagógicas da professora H. que era uma leitora assídua e realizava um trabalho de leitura bastante interativo com sua turma. Ela lia diariamente, desenvolvia projetos lúdicos com os livros, realizava contações de histórias diferenciadas, possibilitava o acesso aos livros na sala de aula e, na ausência de biblioteca escolar, organizou uma biblioteca circulante promovendo, por conta própria, os empréstimos dos livros de seu acervo pessoal junto com o acervo da escola. Suas crianças demonstravam grande interesse pela leitura, disputando livros para leitura na sala de aula.

A professora C. do ano seguinte, diferentemente, pouco lia e não destinava tempo da rotina para apreciação dos livros. Não organizou empréstimos de livros e raramente oferecia livros para as crianças na sala de aula, exceto para o treino da fluência de leitura.

Através de dados coletados com observações das aulas e entrevistas com as crianças e suas famílias, a autora identificou alguns fatores diferenciais entre as práticas desenvolvidas pelas duas professoras: a frequência das práticas de leitura realizadas em sala de aula (se diárias ou esporádicas), os modos de ler das professoras (com entusiasmo, entonação de vozes, uso de recursos visuais e organização do ambiente), o acesso aos livros no contexto escolar, a possibilidade de empréstimo, além da percepção que a criança tinha sobre a relação da professora com a leitura (se gostava de ler ou se o fazia por obrigação). Tais fatores foram determinantes no processo de aproximação ou afastamento das crianças com as práticas de leitura. Concluiu-se que se faz necessário, na escola, um projeto político pedagógico coletivo que valorize a formação do aluno como leitor, de modo que as práticas que envolvam a leitura não ocorram de modo isolado, a critério de cada professor; sabe-se que o processo de constituição do leitor é longo, gradativo e exige planejamento.

A importância da mediação escolar também pode ser verificada na pesquisa de Higa (2015), pois adultos que não se consideravam leitores de livros relatam que aprenderam a ler para as suas crianças, após a intervenção das escolas. A grande maioria dos entrevistados citou que as escolas, além de realizarem leituras para as crianças no período de aula, incentivam o empréstimo de livros que deviam ser lidos pelas famílias. Esta prática, aparentemente simples, pareceu bastante eficaz, pois mobilizava toda a família para a realização de leituras compartilhadas, oferecendo constantemente repertório variado de leitura. Além disso, a escola orientava os pais sobre a importância da leitura, exemplificando com práticas exitosas. Alguns relataram que, no momento da reunião entre famílias e educadores, as escolas buscavam orientar os modos de ler para as crianças e incentivam a participação dos mesmos em feira de livros, que eram promovidas nas escolas ou outros locais da cidade, bem como motivavam a participação na biblioteca pública da cidade.

Em síntese, os dados destas pesquisas indicam a importância da atuação das escolas no processo de aproximação das crianças e suas famílias com a leitura; revelam a necessidade do planejamento coletivizado, que contemple práticas diversas de leitura, garantindo, entre outras facetas, a afetividade nas atividades, o lúdico e a valorização das múltiplas linguagens. Do mesmo modo, os dados alertam para a importância de Políticas Públicas na área da leitura que enfoquem e favoreçam a constituição do leitor, contemplando a formação de professores, bibliotecários escolares e demais mediadores presentes na escola. Também alertam para a relevância de ambientes escolares que contemplem e valorizem a presença dos materiais de leitura, bem como a importância da parceria família-escola, para que as práticas propostas ultrapassem os muros da escola e repercutam em toda a sociedade, em prol de um país com mais e melhores leitores.

A biblioteca

Além dos mediadores acima citados, sem dúvida a biblioteca ocupa uma posição de destaque no que tange ao processo de aproximação do sujeito com o material escrito. Esta instituição, que inicialmente desempenhava um papel predominante de reunião e preservação dos escritos, passou a ser reconhecida como importante para a difusão cultural, preconizando o acesso e o uso da informação, bem como para a apropriação cultural. Com isso, estima-se a valorização da atuação dos sujeitos como protagonistas sociais e culturais, na apropriação dos conteúdos e construção de conhecimento, por meio de mediações e da dialogia (Perrotti e Pieruccini, 2007).

Higa (2015), ao investigar as práticas de leitura de famílias, em uma biblioteca pública, buscou analisar a importância da mesma para os sujeitos participantes. A autora compreende a biblioteca pública como uma importante instituição que acolhe o leitor, podendo ser de grande valia para contribuir para o processo de constituição de novos leitores e fortalecimento de práticas de leituras de leitores experientes. Ao entrevistar 33 sujeitos, ao longo de dois anos e observar suas práticas de leitura no interior da instituição, identificou que a biblioteca atuou como excelente mediadora que aproximou os adultos e as crianças do universo da leitura.

Para as famílias pesquisadas, participar da biblioteca era importante por diversas razões, entre elas:

1. Disponibilidade de rico acervo. As famílias relataram que, nesta biblioteca, encontravam livros de várias temáticas, formatos, materiais, editoras, faixa etária... Livros que ampliavam o repertório das crianças e das famílias, muitas vezes acostumadas apenas com um estilo literário. Ressaltaram como positivo ter acesso a esta diversidade de acervo sem custo financeiro.
2. Oferecimento de ambiente acolhedor e educativo. As pessoas sentiam-se à vontade para ler, para brincar, compartilhar histórias, conversar, estudar... Os adultos relatavam que, quando estavam na biblioteca, deixavam suas preocupações de lado, dedicando-se integralmente às crianças e à atividade da leitura. Verbalizavam sobre a beleza do espaço, sobre o conforto proporcionado pelos mobiliários, sobre a autonomia para o manuseio do acervo. Mencionam também a importância da organização da biblioteca, a disponibilização dos expositores de livros e de todo o ambiente cuidadosamente preparado pelos funcionários, que tornavam os livros ainda mais atraentes para manuseio e empréstimo.
3. Promoção de atividades diferenciadas. A biblioteca oferecia, aos finais de semana, nas férias e em datas especiais, algumas atividades lúdicas em torno dos livros, tais como oficinas artísticas, brincadeiras, teatros e contações de histórias. Estas atividades atraíam muitas famílias que apreciavam o trabalho dos voluntários e funcionários da biblioteca, buscando inspiração em seus modos de ler e contar histórias para as crianças.
4. Socialização. Os adultos relataram que gostavam de estar na biblioteca para que suas crianças brincassem com outras crianças e para que aprendessem com os outros neste rico espaço de interações.
5. Relacionamento afetivo com os funcionários. Para alguns familiares, o modo atencioso como eram recebidos pelos funcionários era importante para que as crianças mantivessem o interesse por sempre visitar o local. A indicação de livros, o carinho na mediação e as intervenções destes profissionais foram marcantes para estes sujeitos que expressaram afeto em seus depoimentos.

A partir destes dados, a pesquisa observou que esta biblioteca, tão valorizada por seus usuários, parece ter um compromisso de oferecer um ambiente dinâmico, aglutinador e orientador. Um ambiente de recepção e de produção e, neste processo, os sujeitos são compreendidos como protagonistas, produtores de cultura e não meros consumidores. Seus espaços planejados e devidamente cuidados permitiram a convivência, a leitura, a brincadeira, o estudo, a produção artística, entre outras práticas diversas... Demonstrou-se acolhedora e acessível a todos, até mesmo às crianças bem pequenas, ainda não alfabetizadas. Nela o leitor pôde ser livre e criativo, embora algumas regras de conduta neste espaço e com estes materiais fossem-lhe impostas. O ambiente planejado se fez educativo, tanto pelo modo como estava organizado, quanto por suas práticas, bem como pela atuação de seus funcionários e usuários.

Arena (2011), ao refletir sobre bibliotecas escolares, diz:

> Não bastam espaços, livros, materiais videográficos e documentos guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca na escola. Não são os objetos físicos que dão a ela existência e vida. Não é somente com eles que se pode confirmar a existência de biblioteca na escola; mas é com as relações entre alunos, livros, bibliotecários, professores de biblioteca e professores de sala de aula que se pode conquistar o estatuto de lugar dos livros ou de biblioteca. (...) Somente com livros mudos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores com a mediação dos educadores de biblioteca (p. 13 e 14).

O mesmo vale para as bibliotecas públicas: neste contexto, a importância dos mediadores é ressaltada, pois, muitas vezes, apenas o acesso ao livro não basta. Para muitos usuários de bibliotecas, são os mediadores que farão com que diversos livros saiam das prateleiras e sejam escolhidos e depois "devorados" pelos leitores, como nos indicou alguns depoimentos.

Deste modo, se o mediador é vital para as bibliotecas e se sua função elementar é "construir pontes" entre os livros e os leitores, ele necessita de boa formação, de conhecimento sobre as obras e sobre os leitores para o sucesso desta aproximação, ciente de sua importância no interior da biblioteca. Novamente, faz-se necessário pensar na urgente necessidade de Políticas Públicas para a formação do leitor. Políticas que viabilizem a multiplicação de boas bibliotecas públicas, que sejam engajadas com a comunidade, que estejam dispostas a conquistar leitores e com eles compartilhar os inúmeros saberes acumulados pela humanidade, criando condições para seu protagonismo na construção de conhecimentos. Bibliotecas que ofereçam espaços para que os leitores vivam e convivam com o outro e com os escritos, possibilitando a aproximação das obras, o manuseio sem restrições, a leitura, o estudo, o diálogo, as reflexões individuais e/ou coletivas e os empréstimos dos materiais. Para isso, o poder público deve conscientizar-se da importância da biblioteca enquanto mediadora no processo de constituição do leitor.

Considerações

Constituir-se leitor é um processo complexo, multifacetado, atravessado por muitos acontecimentos, mediações e por inúmeras experiências singulares de leitura; por isso, não existem receitas e manuais diretivos que indiquem como formar bons leitores. Entretanto, as pesquisas do Grupo do Afeto, que buscaram investigar este processo de constituição, indicam que leitores autônomos, que nutrem um bom relacionamento com a leitura, contaram, necessariamente, com a presença de bons mediadores de leitura em suas trajetórias. Estas mediações iniciaram-se, em sua grande maioria, na infância, quando aprenderam a manusear

livros, frequentar livrarias, bancas de jornais e biblioteca diversas. Durante a infância, os momentos de leitura com os diversos agentes estiveram permeados de afeto, sendo que as várias mediações afetivas com o ato de ler impactaram nas zonas de sentido dos sujeitos e na constituição de suas subjetividades. Portanto, enfatizamos que as crianças, inclusive as mais pequeninas, precisam ter acesso a livros diversos e de qualidade em casa, na instituição escolar, na biblioteca, além do contato com bons mediadores de leitura, para que possam significar positivamente esta prática. Compreendemos, também, que livros enfileirados nas prateleiras, sem uso, são meros objetos decorativos, sem função social, emotiva e sem potencial formativo. Assim, mais que ter acesso aos livros, preconizam-se mediações afetivas, de modo que os sujeitos possam encartar-se com eles, fazê-los "viver" e contagiar outros leitores, para que os livros tenham vida prolongada. Neste processo interativo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, portanto, deve-se sempre considerar que, junto com a apreensão do conhecimento, o sujeito internaliza valores socialmente partilhados, bem como sentimentos em relação à atividade experimentada, que contribuem para a constituição da própria subjetividade que é necessariamente constituída na intersubjetividade.

Neste sentido, atenta-se para a importância de Políticas Públicas consolidadas para que a formação do leitor seja valorizada no âmbito familiar, escolar e da biblioteca pública, todas inter-relacionadas com políticas continuadas que viabilizem a sua constituição efetiva, que, como sabemos, não ocorre espontaneamente.

Referências

ARENA, D. B. (2011) Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 29, n. 57, p. 10-17, nov.

BRITTO, L. P. L. (2012) **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras.

CERTEAU, M. de; GIARD, L. (Ed.). (2009) **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre praticas e representações. (2002) Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL.

GROTTA, E. B. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. (2000) Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

HIGA, S. E. L; LEITE, S. A. da S. (Orient.). (2007) **A constituição do sujeito leitor**: duas historias de mediação. Campinas, SP: [s. n.].

HIGA, S. E. L; LEITE, S. A. da S. (Orient.). (2015) **Famílias que participam de biblioteca**. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. Campinas, SP: [s. n.].

LEITE, S. A. da S. (2011) Afetividade e o processo de constituição do leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 57, p. 38-47, nov.

OLIVEIRA, M. K. de. (1995) O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**, n. 35. Campinas: Papirus, p. 9-14

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. (2003) Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. (2007) Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda L. Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy P. (Org.). **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar.

PETIT, M. (2009) **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. SP: Ed. 34.

SILVA. L. M. (2005) **Memórias de leitura**: a constituição do leitor escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA. J. S. Z. (2005) **A mediação da família na constituição do leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. (2013) Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (2006) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone.

A ATUALIDADE DA COMPREENSÃO DE IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS DE JOSEPH JACOTOT NA ATIVIDADE DE TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Tammy Silveira Ito[1]

A Tertúlia Literária Dialógica – TLD[2] – é uma atividade de leitura coletiva e dialógica em torno dos clássicos da literatura e tem como base teórico-metodológica a concepção da Aprendizagem Dialógica. Tal concepção é formada por sete princípios - diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças - que na prática se dão como unidade. Interessa-me, neste trabalho, estabelecer relações entre o princípio contemporâneo de *inteligência cultural* (FLECHA, 1997) e a compreensão de *igualdade de inteligências*, proposta por Joseph Jacotot no século XIX (RANCIÈRE, 2004), verificando a atualidade desta última concepção na atividade de leitura da TLD.

Aproximações entre o princípio contemporâneo de inteligência cultural e a compreensão de igualdade de inteligências proposta por Joseph Jacotot no século XIX

Para o entendimento de uma visão jacotista de inteligência é preciso, primeiramente, ressaltar o alerta que o pedagogo francês faz sobre a desigualdade. De acordo com Rancière (2004), Jacotot rechaçava os processos educativos que assumiam a igualdade como ponto de chegada e não como ponto de partida, ou seja, criticava a lógica escolar que estava mais preocupada em "reduzir" as desigualdades do que verificar as igualdades. Tendo em vista, portanto, que normalmente a relação pedagógica parte da desigualdade num discurso de uma busca à igualdade, o "mito pedagógico" acaba por dividir a inteligência em duas: a inferior e a superior.

> A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2004, p. 24).

Ao subordinar uma inteligência (senso-comum) à outra (ciência), o embrutecimento suscita a lógica da hierarquização das inteligências. É contra essa lógica de hierarquização que Jacotot defende sua hipótese central de igualdade de inteligências, na qual não há uma divisão entre uma inteligência inferior e outra superior, visto que todas as ações humanas são frutos de uma mesma operação de inteligência. Nessa perspectiva, a mesma inteligência aplicada em determinada ação pode ser operada em outra; assim, não há dois tipos de inteligências; o que há, de fato, são manifestações desiguais de inteligência:

[1] Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: tammyito10@gmail.com.
[2] Daqui em diante será utilizado o termo TLD.

> Eis tudo o que está em Calipso: a potência da inteligência, que está presente em toda manifestação humana. A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. Pois se trata de ousa se aventurar, e não de aprender bem, ou mais ou menos rápido. (RANCIÈRE, 2004, p. 49).

De acordo com o autor, os excluídos (cultural, econômica e/ou socialmente) geralmente se subscrevem, eles próprios, a sentença de sua exclusão e admitem suas inteligências como sendo inferiores às outras. Diante disso, para que homens e mulheres assumam a ideia de igualdade de inteligências e reconheçam a dimensão de sua capacidade intelectual e decidam quanto a seu uso, o círculo de emancipação intelectual deve ser começado. O ignorante, diz Jacotot, "conhece seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu" (RANCIÈRE, 2004, p. 61).

Logo, a emancipação intelectual refere-se ao reconhecimento que a inteligência está em todas as ações do espírito humano. Tais homens e mulheres compreenderiam que não se nasce com maior ou menor inteligência; o que difere, para Jacotot, é a necessidade na aplicação das operações de inteligência em determinada ação:

> É inútil discutir se sua inteligência "menor" é um efeito da natureza ou da sociedade: eles desenvolvem a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem. Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que ima vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que podes fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho (RANCIÈRE, 2004, p. 79).

A defesa de que todas as pessoas possuem inteligência e que essa mesma capacidade intelectual pode ser aplicada em outros contextos é também hipótese central da compreensão de inteligência cultural na Aprendizagem Dialógica. Porém, a fundamentação desse entendimento na visão jacotista e na visão dialógica divergem em certo ponto.

A inteligência cultural é um conceito que surge diante da pluralidade de dimensões das interações humanas. Autores estudiosos desse princípio afirmam que a inteligência acadêmica e a prática não são suficientes no marco da racionalidade comunicativa que a sociedade atual se encontra. Diante disso, propõe-se o conceito de inteligência cultural que, numa base interativa com as inteligências acadêmicas e práticas, potencializam as aprendizagens.

Essa diferenciação de inteligências acadêmicas, práticas e interativas que os estudos da Aprendizagem Dialógica faz não significa, no entanto, uma hierarquização das inteligências; não se trata de opor saberes do povo dos saberes do professor universitário, por exemplo. A inteligência cultural engloba todos os saberes funcionais em seu contexto de desenvolvimento e manifestação, de forma a alcançar acordos e consensos cognitivos, éticos, estéticos e afetivos.

Assim, para Flecha (1997, p. 21) "unos hacemos bien exámenes de mecânica, otros saben arreglar el coche cuando se para em la carretera. Puede realizarse el trânsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o vice-versa) siempre que se den algunas condiciones".

Porém, como já visto, para Jacotot a divisão do mundo em inteligências consequentemente implica na lógica de inteligências inferiores e superiores. Para o pedagogo francês, não há diversas maneiras de ser inteligente:

> O pensamento emancipador acredita que, por toda parte, a mesma inteligência está em ação e recusa a visão do "cada um em seu lugar com sua inteligência própria", em que cada qual teria sua parte: uns teriam a árvore, os outros, o papel; uns teriam o particularismo cultural, os outros, o universalismo da lei etc. A emancipação supõe um funcionamento igual e, portanto, universal da inteligência. Ela recusa, no fundo, a lógica das repartições. Mas ela certamente também recusa a idéia de que haveria uma cultura específica do universal, a ser oposta às culturas particulares (RANCIÈRE, 2004, p. 95).

Assim, se para o conceito de inteligência cultural da Aprendizagem Dialógica as inteligências são diferentes e estão reportadas ao contexto cultural pertencente, de forma que a "junção" dos diversos saberes por meio de uma base comunicativa e dialógica potencializam as aprendizagens, para o pensamento emancipador de Jacotot, não deve haver, de forma alguma, a divisão de inteligências, ou seja, recusa a ideia de que cada um tem uma inteligência própria de acordo com seu lugar.

Todavia, se por um lado esse é um ponto importante de afastamento entre essas concepções, é justamente a partir desse ponto que a visão dialógica e a visão jacotista de inteligência convergem.

Em primeiro lugar, ambos os entendimentos de inteligência refutam qualquer tipo de hierarquização das inteligências. Tanto na visão jacostista quanto na Aprendizagem Dialógica, todas as operações humanas são fruto da mesma inteligência e, por isso mesmo, podem ser aplicada em outros contextos. Assim, Rancière (2004) afirma que a preocupação não está em saber "quem construiu Tebas e suas sete portas, para reivindicar o lugar de construtores e de produtores na ordem social. Trata-se, ao contrário, de reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra da arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais".

No mesmo sentido, para Flecha (1997) todas as pessoas possuem inteligência cultural; a desigualdade se dá nas diversas contingências de situação em que a inteligência se desenvolve. Para o autor, o importante é que as pessoas se convençam de que a inteligência que aplicam em determinada coisa pode ser feita em outra situação, se tiverem a oportunidade de demonstrá-la.

Assim, as perspectivas de inteligência aqui estudadas implicam na mesma questão: que homens e mulheres reconheçam que não há inteligências inferiores e superiores, mas apenas diferentes necessidades para que a inteligência se desenvolva. Na visão jacotista, para esse reconhecimento, é fundamental a emancipação intelectual para que as pessoas se convençam de que podem aplicar a mesma operação intelectual em outros âmbitos. Da mesma forma, para a compreensão da Aprendizagem Dialógica, ainda que as inteligências se diferenciem (acadêmica, prática, interativa), são frutos de uma mesma operação humana.

A atualidade da compreensão de igualde de inteligências de Jacotot na Tertúlia Literária Dialógica

Alguns séculos separam Jacotot e Flecha e ainda assim o tom de alerta de ambos estudiosos confluem na mesma direção: a crença do povo na sua inferioridade em diversos âmbitos da vida. Homens e mulheres, social, cultural e economicamente excluídos/as acreditam na existência de uma inteligência superior e outra inferior, na qual a sua encontra-se no patamar mais baixo. De acordo com Flecha (1997), apesar das muitas demonstrações da arbitrariedade

da valorização de uma inteligência em detrimento de outra, a hierarquização das "capacidades intelectuais" ainda estão impregnadas nos processos educativos.

Ainda de acordo com o autor, ao estudar as atividades de Tertúlia Literária Dialógica, constatou que as pessoas se inibem em espaços mais acadêmicos e se veem como incapazes de dialogar sobre o livro lido. No mesmo sentido, Rancière (2004, p. 79) afirma:

> "Eu não posso" significa que emprego minha inteligência em me provar que eu não posso. Com isso, eu a emprego em me provar que os outros não podem, e assim por diante. A transferência da vontade consiste nisso, e é importante que exista um dispositivo material – eventualmente representado pelo livro que é estendido ao aluno – para encarnar essa transferência da vontade.

Como visto anteriormente, acerca da vontade Jacotot afirma que a pessoa deve se encorajar, ver o que é capaz de fazer e aplicar a mesma inteligência em outras situações. Se para o pedagogo francês o livro pode ser o dispositivo material que encarna a transferência da vontade, a TLD apresenta as "condições" - espaços, momentos, pessoas, material... - para esse movimento.

Isso porque a TLD se configura numa atividade de leitura cujos participantes podem compartilhar experiências, interpretações e visões de mundo a partir do que foi lido, não ficando meramente restritos ao desvelamento das interpretações ditas corretas. A possibilidade de relação do texto com o mundo da vida "borra" as imposições acerca do que é certo na interpretação de um livro e, consequentemente, rompe com estatutos de poder no qual uma única figura detém o poder sobre o que se lê.

E a empreitada do pedagogo francês, iniciada em 1818 com a assunção do posto de professor nos Países Baixos, se deu justamente em torno de um livro: Telêmaco. Tal livro, com edição bilíngue, representava o elo entre alunos que ignoravam o francês, e Jacotot que tão pouco sabia o holandês. Foi então, percebendo que seus alunos, abandonados a si mesmos, se saíram tão bem na tarefa de escrever em francês sobre o que havia lido, que a revolução no pensamento de Jacotot começou.

Até então, acreditava que era tarefa do professor transmitir seus conhecimentos aos alunos – ignorantes – de modo que chegassem à sua própria ciência. Após a experiência com Telêmaco, Jacotot passa a defender a emancipação intelectual para o reconhecimento da igualdade de inteligência. Nessa perspectiva, Jacotot afirmava que o ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe. E este movimento começa pelo obstáculo aparentemente mais intransponível: o da leitura. "O livro sela a nova relação entre dois ignorantes que a partir daí se reconhecem como inteligências. E essa nova relação transforma a relação embrutecedora(...)" (RANCIÈRE, 2004, p. 63)

Considerações finais

Desenvolver a Tertúlia Literária Dialógica é também se posicionar contra qualquer tipo de exclusão e vemos isso claramente nos princípios dialógicos norteadores desta atividade, entre eles, a inteligência cultural. Isso porque tal princípio possibilita que homens e mulheres verifiquem que há inteligência em todas as ações humanas, diferenciadas pelo contexto de surgimento, mas de forma alguma hierarquizantes.

Porém, para que verifiquem isso, é preciso práticas educativas que possibilitem um diálogo igualitário. Não adianta defendermos que a inteligência está em todas as ações humanas e que pode ser transferidas a outros contextos, se não há espaços para que isso se manifeste; torna-se uma contradição pedagógica e política.

Por isso mesmo é que a Tertúlia Literária Dialógica apresenta-se como atividade de leitura em que as compreensões são construídas a partir do poder argumento, e não do argumento do poder. Ou seja, a leitura e interpretação não se centram em uma pessoa, pois a ideia desta atividade não é fazer a análise de uma determinada obra, mas sim, proporcionar espaços de reflexão e diálogo a partir das diferentes interpretações que são disparadas a partir de um mesmo livro.

Referências

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual**.** Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

LEITURA DE CLÁSSICOS E EJA: DESAFIOS DO PENSAMENTO E DO FAZER

Tammy Silveira Ito[1]

Daquelas perguntas em que se dá a centelha

Descendo a serra rumo ao litoral, vislumbro a chegada do novo ano e com ele as expectativas em relação ao segundo ano de mestrado, fase da pesquisa em que seria desenvolvida a Tertúlia Literária Dialógica – atividade de leitura em torno dos clássicos – com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos. Compartilho tal estudo com minha companheira de viagem, que exclama: "Os clássicos são extremamente difíceis! Será que vai dar certo?" Olho para a janela e o mar já à vista indica que não há tempo para explicações fundamentadas; respondo em poucas palavras: "pode ser difícil ou fácil, depende de como se lê". Minha interlocutora mantém sua argumentação contra a leitura de clássicos "principalmente para pessoas pouco alfabetizadas". A viagem e o assunto chegam ao fim; mas uma pergunta lateja em minha cabeça: Qual é a dificuldade que paira sobre a leitura desse tipo de livro e coloca em dúvida a "capacidade" de pessoas pouco escolarizadas?

Meio ano já se passou desde o episódio acima relatado, mas ele ainda ecoa no trabalho que se segue. Se a pergunta inicial era sobre a dificuldade que pairava sobre a leitura de obras clássicas, hoje, ela se ramifica em várias outras: afinal, o que são obras clássicas da literatura? Ou melhor: o que vem a ser um clássico para pessoas que retomam o processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos? Como é a leitura de obras clássicas de jovens e adultos/as pouco escolarizados/as?

Incitado por essas questões, este texto apresenta um recorte da minha pesquisa de mestrado, cujo estudo envolve o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica – TLD[2] –, atividade de leitura dialógica dos clássicos da literatura, com alunos/as da EJA. O recorte refere-se à fase de escolha do livro clássico que foi lido durante a atividade com alunos/as de uma sala multisseriada – 1ª a 4ª série – da EJA de uma escola pública de Rio Claro/SP.

Das perguntas-centelhas à pergunta-explosão

O aprofundamento em torno dos aspectos que permeiam a seleção do livro clássico – tanto pela minha parte, enquanto pesquisadora-leitora, quanto por parte dos/as participantes da atividade – teve como objetivo a captura de indícios (GINZBURG, 2007) que sinalizaram as compreensões do que se configura um clássico para pessoas pouco escolarizadas.

Se os denominados clássicos "continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano" (MACHADO, 2012, p. 82), quais são os tais grandes "temas humanos" para esses/as alunos/as? O que a opção pela leitura de determinado livro em detrimento de outro na atividade de TLD pode indicar sobre o que vem a ser um clássico para pessoas que estão retomando o processo de escolarização?

Mas antes de pensarmos essas questões, é preciso contextualizar do que se trata, afinal, a Tertúlia Literária Dialógica.

A TLD é uma atividade cultural e educativa baseada na leitura coletiva e dialógica dos clássicos da literatura universal, na qual "os participantes não apenas interpretam aquilo que o autor ou a autora quis dizer, mas compartilham compreensões e experiências do mundo da vida, descolonizando o conhecimento" (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 132). Assim, a

[1] Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: tammyito10@gmail.com.
[2] Daqui em diante será utilizado o termo TLD para referir-se à atividade de Tertúlia Literária Dialógica.

ideia da atividade não é fazer a análise de uma determinada obra, mas sim, proporcionar espaços de reflexão e diálogo a partir das diferentes interpretações que são disparadas a partir de um mesmo livro. A riqueza desta atividade, portanto, está nos sentidos que extrapolam para além do que está escrito no livro, e se constroem nas diferentes contribuições que os/as participantes compartilham ao dialogar sobre suas compreensões do que foi lido.

Na TLD se leem somente os clássicos da literatura universal e um dos principais motivos para essa leitura é que estas obras refletem com grande qualidade e profundidade temas humanos (fome, pobreza, amor, amizade, raiva, etc.) que são universais, independente da cultura ou da época. Além disso, a escolha dos clássicos para a atividade se dá pela democratização ao acesso a esse tipo de obra, bem como descontruir muros culturais colocados pelos discursos dominantes e excludentes de que os clássicos são reservados apenas para a "elite" que detém um longo saber acadêmico para ler tais obras "complexas".

Outra característica fundamental que diferencia a TLD de outras atividades de leitura é a sua base teórico-metodológica: o conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), que diz respeito a uma maneira de conceber não só a aprendizagem, mas também as interações. Os sete princípios que pautam esse conceito são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

É possível afirmar que só é TLD, se a atividade é inspirada pelos sete princípios acima citados. Do contrário, o que existe nas escolas e em outros espaços são outras práticas de leitura, que são totalmente válidas e importantes em determinados contextos. No entanto, diante da perspectiva de leitura que assumo na pesquisa, a TLD e a aprendizagem dialógica se apresentam como espaço-momento-possibilidade para o desenvolvimento da leitura como experiência de formação (LARROSA, 2010) ancorada nos clássicos.

Aquilo que é clássico sobre o clássico

Desde a origem dos contornos literários que a palavra assumiu, os clássicos são destacados, principalmente, pela sua qualidade perene. Há um consenso de que as obras clássicas são aquelas que continuam tendo importância e relevância na sociedade e na cultura mesmo passado seu contexto de surgimento. São obras que tratam com grande qualidade e profundidade temas inerentes ao ser humano e, por isso mesmo, são universais independentemente da cultura e da época.

Se por um lado existe a concordância em relação às características de referência e permanência dos clássicos, por outro, a discussão em torno dos critérios de definição de uma obra clássica é um campo de disputas. Bloom (1994), ao eleger os cânones da literatura ocidental, o faz pelo campo crítico literário-estético e tece uma crítica aos que defendem a abertura deste rol clássico baseado em argumentos num viés mais político. Vemos, portanto, que os critérios de seletividade para que uma obra seja considera clássica, tem sido disputado por forças "artísticas-estéticas" de um lado e, "políticas-ideológicas", por outro.

Entendendo que, se adentrarmos esse campo, acabaremos por entrar numa discussão muito mais profunda que envolve aspectos de outras ordens (políticas, ideológicas, culturais, literárias, etc.) e que excedem as margens deste trabalho. O que é importante pontuar, no entanto, é que o acesso às obras clássicas é direito de todas as pessoas; a privação delas é que se torna uma atitude elitista.

Dito isso, para a construção da noção do que é um clássico que atenda as perspectivas desse estudo, recorremos a Italo Calvino (1993) e suas quatorze propostas de "*Por que ler um clássico".* O modo como o autor constrói proposições de definição de clássico muito mais pela

relação que se estabelece entre esse tipo de obra e o leitor do que efetivamente uma lista de autores/livros, é a razão de nos referenciarmos em sua obra.

É, portanto, nesta relação entre livro clássico e leitor, e também na tentativa de construir uma noção do que é um clássico baseada na perspectiva de uma leitura como experiência de formação, é que demos atenção especial ao momento de escolha do livro a ser lido na TLD. Isso porque, sendo os/as próprios/participantes os/as responsáveis pela escolha da obra, poderia nos dar indícios do que vem a ser os "grande temas humanos" que definem esse tipo de obra, bem como se dá essa leitura por pessoas pouco escolarizadas. Assim, o clássico nesta compreensão, está intrinsicamente relacionado ao sentido produzido do livro no leitor.

Na busca de indícios

A escolha do livro que foi lido durante a TLD consistiu na primeira etapa do desenvolvimento da atividade na escola e foi feita coletivamente com os/as alunos/as. Participaram da pesquisa 9 mulheres e 7 homens com idades que variavam de 18 a 74 anos. Em relação à escrita e a leitura dessas pessoas, alguns estavam alfabetizados/as, outros em vias de, e ainda havia dois no grupo que era a primeira vez que frequentavam a escola. De uma forma geral, essa era a turma que se apresentava a mim: um grupo de pessoas que estavam retomando ou mesmo iniciando o processo de escolarização e se lançaram ao desafio de participar de uma atividade de leitura de clássicos.

Primeiramente, fiz uma pré-seleção dos livros clássicos existentes na biblioteca da escola. Naquele espaço, onde os livros eram classificados por anos/turmas, o primeiro movimento, assim como a bibliotecária me indicou, foi dirigir-me às duas estantes em que uma etiqueta indicava "EJA". Nessas estantes, percorri os olhos por todas as prateleiras, a fim de encontrar os clássicos. Foi uma busca minuciosa, obra por obra, num movimento de olhos e mãos, que fazia uma lista de cada título clássico que encontrava.

Deste levantamento, reduzi a quatro obras que levaria aos/as alunos/as para que posteriormente fizessem a escolha: *Dom Casmurro* (Machado de Assis); *A metamorfose* (Franz Kafka); *O quinze* (Rachel de Queiroz); e *A hora da Estrela* (Clarice Lispector). Quais critérios utilizei para reduzir uma biblioteca a essas quatro obras? O que pautou minha escolha por esses livros? Qual é a ideia de clássico que fomento e que reflete na escolha desses autores?

Num primeiro momento pensei em selecionar obras que tivessem em grande quantidade na biblioteca; era indispensável que se considerasse a disponibilidade do livro e o próprio acesso, uma vez que a materialidade do livro era um elemento importante na pesquisa. Porém, essa ideia logo foi abandonada, considerando que "o seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele" (CALVINO, 1993, p. 13). Assim, esta seleção não poderia ser pautada apenas pela quantidade de livros existente na biblioteca; não deveria estar ligado a um número, mas sim, aos sentidos produzidos pela leitura e, por isso mesmo, a escolha das obras já mencionadas.

Portanto, nesta pré-seleção houve um movimento de sentido em torno do que se configura uma obra clássica, partindo de certos critérios universais e também do que é um clássico nas minhas leituras. E este movimento continuou quando levei estas obras para que os/as alunos/as escolhessem qual livro gostariam de ler na atividade. E escolheram... Queriam ler e dialogar sobre *Dom Casmurro*.

Se antes as perguntas dirigiram-se a mim quanto à escolha pelas quatro obras dentre tantas outras, as mesmas perguntas passavam a ser feitas para a seleção que esses/as participantes fizeram. O que pautou a escolha de *Dom Casmurro*?

Antes de pensar na resposta a essa questão, é importante descrever como foi feita essa seleção. Levei as quatro obras para os/as alunos/as, fazendo um resumo de cada uma, bem como um breve comentário sobre cada autor/a. No momento em que fazia um "resumo" de *Dom Casmurro*, tomando certo cuidado em não acabar contando a história, a professora da turma, leitora deste livro também, colocou sua opinião sobre a obra e destacando o fator "instigante" no final da história. A colocação da professora, referência da turma, pode ter sido determinante, já que a escolha pela obra de Machado de Assis foi unânime, justificada pelos/as próprios alunos/as que estavam ávidos pelo final da história.

Diante disso, constatamos que o momento de seleção da obra nos apresentava os primeiros indícios sobre os temas de interesse e critérios que jovens e adultos utilizam na escolha de um clássico. Porém, uma ideia mais clara sobre o que viria a ser um clássico para tais participantes, foi observada ao longo dos encontros do desenvolvimento da atividade, cuja leitura compartilhada e dialogada apresentou quais temas são importantes de serem discutidos: religião, crença, amor, amizade, família, gênero, violência, infância, educação.

São esses temas humanos que acabaram por abolir a distância do clássico quando homens e mulheres pouco escolarizados/as dialogaram e converteram aquela história para seu contexto, seu mundo de vida. Não estou falando aqui que eles/as se reconheceram em Bentinho, Capitu, Escobar, etc.; mas, a partir dos fios que tecem a história, pensaram em suas próprias.

E é nesse embate de se pensarem em relação a si mesmos, em relação aos outros e à própria vida, que a leitura passa a ser experiência de formação. Jovens e adultos, que estão retomando o processo de escolarização e, semanalmente, leram, pensaram, dialogaram, compartilharam, argumentaram e escolheram expor suas histórias a partir da história de *Dom Casmurro*.

Eis que estamos diante de uma obra clássica.

Inversão da lente: critérios que pessoas pouco escolarizados/as criam para o *seu* clássico.

O que a opção pela leitura de *Dom Casmurro* em detrimento dos outros livros na atividade de TLD pode indiciar sobre o que vem a ser um clássico para pessoas pouco escolarizadas?

Mais do que respostas a essa pergunta, o que se propõe nesse estudo é a inversão da "lente" da abrangência, muitas vezes não tão consensuais em torno dos critérios definidores em torno de uma obra clássica, para os critérios que determinado grupo de leitores constrói sobre o *seu* clássico (CALVINO, 1993).

A proposta de inversão da lente não significa, de modo algum, suprimir ou excluir os critérios que definem um clássico. Não significa uma abertura leviana para que se diga qualquer coisa em torno destas obras literárias que se caracterizam pela referência e permanência. Inverter a lente significa um olhar atento aos aspectos que leitores/as – nesse caso pessoas pouco escolarizadas que estão retomando o processo de escolarização – criam em relação a uma obra que, historicamente, tem sido relegada apenas a uma parte da população.

Referências

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Garotti. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2002.

MELLO, R. R; BRAGA, F. M; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

KAFKA E OUTROS: DA (IM)POSSÍVEL MORTE, ESPELHOS-ESCRITOS-INVENÇÕES

Artur Rodrigues Janeiro[1]

Ela sorri, ela diz que é a primeira vez, que ela não sabia antes de encontrá-lo que a morte podia ser vivida.
Marguerite Duras

Esta escrita nasce de uma leitura, no entanto, não de uma leitura qualquer. Breve suspense. A partir de uma leitura inicial, um desfi(l)amento de outras tantas leituras ganha espaço e, consequentemente, uma trama de referências a se perder de vista me coloca, leitor-escritor que sou, em constante espaço-outro. Assim, por aqui, desejo navegar: "o navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários." (FOUCAULT, 2009c, p. 422). A saber, esta escrita nasce da leitura do conto "Um sonho", de Franz Kafka (1994), e se propõe enquanto aventura por entre possibilidades do pensar a vida, a imaginação e a morte. Prossigo, navego...

... "porém já estava no cemitério. Havia ali caminhos muito artificiais, de uma sinuosidade pouco prática" (KAFKA, 1994, p. 53). Por aqui, (des)continuidades de traços, contornos de letras, de diálogos. Por isso mesmo, encontros. Encontro-me com excertos da obra de Kafka, mas também de tantos outros: Michel Foucault, Marguerite Duras, Jorge Luis Borges. Encontro-me, ainda, com silêncios florescidos tardiamente, com veios de escolhas-linhas que me levarão a um único ponto final ainda ser forjado. Por aqui, enalteço as (des)continuidades de esperas que habitam as fissuras dos entre-palavras e das entrelinhas, portanto, eis

> escrita tornada saber (e o saber tornado escrita) [...], um meio de impelir o homem em direção aos seus limites, de acuá-lo até o intransponível, de colocá-lo o mais perto possível daquilo que está mais longe dele. [...] Tenho a impressão de que essa abolição da divisão entre saber e escrita foi muito importante para a expressão contemporânea. Estamos precisamente em um tempo em que o escrever e o saber estão profundamente embaralhados (FOUCAULT, 2009d, p. 244).

O que estaria ao término dessa distância, fértil num intransponível a ser superado? Também ao término desta escrita-leitura, desta produção? O quê estaria se não a possibilidade de ocorrência, ou mesmo de existência, do próprio homem estendido-entendido em projeto-projétil de suas ações? Feito volátil dardo lançado das bordas da finitude conhecida do espaço – da finitude do suposto espaço conhecido –, como demonstrado-questionado por Giordanno Bruno (1983)? Semelhantemente, pode-se questionar: de onde fala a vida? essa voz de ficção? Prossigo, navegando pela linguagem...

Atentar-me-ei à questão dos limites, também e por isso mesmo, das fronteiras. Josef K., o personagem do conto de Kafka, tão só, tão eu, tão você, leitor(a), dissolve-se, dissolve-nos, solubiliza toda e qualquer diferença existente entre nós, feito manancial, feito "matéria desagregrável, de misterioso tempo" (BORGES, 1982, p. 49), e tarda a perceber-se em intransponível situação, em/de espantoso limite-fronteira:

[1] UNESP, *campus* de Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: artur.janeiro@gmail.com.

> Enquanto ainda dirigia o olhar para a distância, viu de repente no caminho o mesmo túmulo ao seu lado, na verdade já quase atrás. Saltou rápido sobre a relva. Uma vez que, sob o pé que saltava, o caminho seguia o seu curso desabalado, ele vacilou e caiu de joelhos justamente diante do túmulo. Atrás deste estavam dois homens levantando no espaço entre ambos uma lápide (KAFKA, 1994, p. 53)

Onde estamos? Se não em uma trama "do será, do é e do foi", (d/n)esse rio "pelo qual corre o Ganges?" (BORGES, 1982, p. 49). Como estamos se não movediços por entre as [de(com)]posições de si que o próprio vale da Vida permite ao rio de todos os últimos dias escavar em nós mesmos? Sulcos, fissuras... Navego. Retomarei tal profundidade.

Apesar de uma aparente impossibilidade de todo e qualquer ser vivo (re)conhecer o leito da sua própria morte, seu repouso de vida, eis que o pensamento alcança tamanha encenação, devaneio, inclusive sonho. É pela imaginação que se torna possível iniciar o extravazamento de toda e qualquer condição humana. Da busca pelo leito que se procura (re)conhecer, silenciada a metáfora do rio, seria possível perceber os sulcos que a própria Vida escava nos tempos e nos quais a morte parece ser seu cultivo mais exigente? Ou, perceber-se-iam os sulcos que o Tempo escava nos campos da Morte, semeando vidas? Quem saberá dizer?

Semelhantemente, um autor reconhece o leito-lauda e as sentenças-pautas que seus pontos finais mentem morrer, suas vírgulas fazem respirar e suas reticências prometem ressuscitar? Assenta-se sobre a superfície da lápide, desta lápide, feito escrita que percorre o mundo e o é em potência de imprevisibilidade, a assinatura de inominável instância desconhecida, do esvaziamento da memória, dos confins da matéria? Assentam-se letras talhadas a dizerem que ali não se diz mais nada: "Aqui jaz _____" e, assim,

> cada uma das letras apareceu limpa e bonita, talhada fundo e toda em ouro. Quando tinha escrito as duas palavras [Aqui jaz], [o artista] olhou para K., que estava atrás; muito ansioso pelo prosseguimento da inscrição, K. mal se importou com o homem, fitando somente a pedra. De fato o homem começou a escrever de novo, mas não pôde, havia algum bloqueio, deixou baixar o lápis e se voltou outra vez para K. (KAFKA, 1994, p. 54)

No entanto, é um artista, aqui autor, quem está a observar, encantado, a própria morte que se lhe apresenta em tamanho requinte ornamentado, também artisticamente. Lemos, portanto, o quê um morto, K., relata; o quê a suspensão da sua vida, não privação, faz despregar do olhar enquanto incerta bruma de experiência. Nesse sentido, recordo um excerto de Foucault, o qual me convida a pensar que em Kafka

> O olhar que observa se abstém de intervir: é mudo e sem gesto. A observação nada modifica; não existe para ela nada oculto no que se dá. O correlato da observação nunca é o invisível, mas sempre o imediatamente visível, uma vez afastados os obstáculos que as teorias suscitam à razão e a imaginação aos sentidos [...], a pureza do olhar está ligada a certo silêncio que permite escutar. (FOUCAULT, 1977, p. 121)

Dizer que o olhar não intervém não é anulá-lo em sua potência, mas alocá-lo na potência de um vir a ser que se está sendo desde o começo da escrita ou mesmo antes – é "não intervir" no sentido de "ser a intervenção", uma torrente de acontecimento(s). Disso, o olhar pensado enquanto abstenção de intervenção passa ser ele próprio um momento e campo-fonte de fervilhantes intervenções de/a todos que o realizam, que o buscam e o tangenciam – todos que

embarcam nos lampejos do autor, permitindo ofuscar a própria visão com tudo aquilo exterior aos controles da autoria e sua assinatura. Talvez seja por isso mesmo que não importa, também não se pode precisar, o assombro fomentado por aquilo que nos chega aos olhos, seja de (in)certa (in)visibilidade, ausência ou desconhecimento. Eis – pode ser – apenas mais uma nau em mares revoltos de medos e inseguranças, em tempestade propulsora, criadora...

A partir desses apontamentos, seria limite da/à Arte a morte do artista, do autor? Ou mote, até mesmo fonte de inspiração e criação? Se por um lado pode-se dizer que todo registro, qualquer letra-incisão, é resistência e memória que se abraçam, é necessário buscar compreender que

> essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve; através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor. (FOUCAULT, 2009b, p. 269)

No entanto, o quê ou quem traça, retraça, até mesmo se engraça, com o bloqueio do artista, com o bloqueio do autor e de seu personagem, se não o próprio viver e(m) suas fronteiras-transformações que também sou? Se não a indistinção das possibilidades de quem quer se seja? K., em seu sonho, se aproxima de um ver-se morto, já ajoelhado em seu próprio túmulo, curioso por sua lápide. No entanto, não havendo morto capaz de ver, nem corpo que insista em permanência ou personagem que persista seguramente além da frase, o conto de Kafka, versando sobre a morte, espelha a vida; ainda, o mesmo conto, versando sobre um viver de um morto, espelha a morte. Acerca desse espelhamento e retomando a questão do olhar-intervenção, peço licença a(o) leitor(a) para compartilhar outro excerto de Michel Foucault, ainda que extenso:

> No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou: o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (FOUCAULT, 2009c, p. 415)

Assim, “Um sonho” espelha potencialmente a mais primeva condição humana: a de ser vivo, de ser vivente que morre, de morrente que vive, de morrer em vida. Ainda, penso que para se conseguir tamanho espelhamento não se trata exclusivamente, ou até mesmo exaustivamente, de apenas uma escolha minuciosa de palavras. Talvez, a estratégia (ou seria técnica?) explorada

por Kafka resida mais na elaboração de um conto que se embrenha por entre tantos espelhamentos não refletores de calma objetividade alguma, do que na precisão das palavras. São relações de contato, de toques, que estão colocadas a favor do desenvolvimento e manutenção da sua própria invenção, de seu próprio conto: sonho e realidade se tocam, o ver-se quando não se vê, quando não se deveria ver, passa a tocar e se debruçar sobre a impossibilidade do ver, atribuindo-lhe uma roupagem que a destitui enquanto tal, mas não a abandona em ressignificação; ainda, toca-se o dormir quando se está acordado em sonho para se despertar ao sono dos sonos. Assim, Kafka enquanto K. não lida apenas com metáforas: se permite que a construção literária opere (em/enquanto) uma sucessão de metamorfoses nas quais se é (im)possível morrer, bem como discernir com tranquilidade alguma o quê se é e o como se está. Disso, turvam-se as águas, os contornos das costas; navego em partida pelo "indestrutível núcleo da noite colocado no coração do dia" (FOUCAULT, 2009d, p. 244). Desejo...

Semelhantemente a esse "efeito Kafka", é possível encontrar também em Marguerite Duras (1984) uma fusão (do tipo) vida-(e)-morte:

> Você não olha mais. Você não olha mais nada. Você fecha os olhos para se reencontrar na sua diferença, na sua morte. Quando você abre os olhos, ela está ali, sempre, ela está ainda ali. Você volta para o corpo estrangeiro. Ele dorme. Você olha para a doença da sua vida, a doença da sua morte. É nela, no corpo dela adormecido, que você a olha. [...] Você olha o local do coração. Você acha a batida diferente, mais distante, a palavra lhe vem: mais estranha. Ela é regular, parece que não deveria nunca parar. [...] Você descobre que ali, nela, se fomenta a doença da morte, que é essa forma diante de você desdobrada que decreta a doença da morte. (DURAS, 1984, p. 36; grifo meu)

Recorrer, neste fim de aventura, a Duras é questionar toda e qualquer regularidade que não para, que não para pois é tentativa constante de irregularidades, de desassossego, seja da vida, da morte ou da doença; seja em tons poéticos ou voltado ao desenvolvimento dos labirintos que tantos espelhamentos hospitaleiros produzem (BORGES, 1989), conjugando fractais de fugas do olhar, de olhares que não cessam – engana-se aquele que se vê fechado pelo labirinto; só o conhece quem se aventura pelas aberturas que o compõem. Assim, que neste movimento infinito de conceitos (DELEUZE & GUATTARI, 1997), bem como da linguagem (FOUCAULT, 2009a), a criação seja mergulho insustentavelmente suave, nem por isso não desesperador, tal como o que conduziu K. e Kafka a fazerem da terra uma não-resistência, território, e de toda profundeza impenetrável, uma zona de acolhimento até então impensável, possibilidade de reexistência.

Ainda avistando muitas palavras e coisas não ditas, atraco...

Referências

BORGES, J. L. Heráclito. In. _____. **Nova antologia pessoal**. Trad. Rolando Roque da Silva. São Paulo: DIFEL, 1982.

BORGES, J. L. La pesadilla. In. _____. **Siete noches**. Argentina: Emecé Editores, 1989.

BRUNO, G. **Sobre o infinito, o universo e os mundos**. Trad. Helda Barraco. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DURAS, M. **A doença da morte**. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito [1963]. In. _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, M. O que é um autor? [1969]. In. _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

FOUCAULT, M. Outros espaços [1984]. In. _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009c.

FOUCAULT, M. Um nadador entre duas palavras [1966]. In. _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009d.

KAFKA, F. Um sonho [1914]. In. _____. **Um médico rural**: pequenas narrativas. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VIDA-(E)-TEXTO, MOVIMENTOS (IN)FINITOS

Artur Rodrigues Janeiro[1]

Nunca recusei à minha fecunda e elástica
imaginação os mais rigorosos procedimentos de
pesquisa.
Salvador Dali

Chegou o instante de aceitar em cheio a misteriosa
vida dos que um dia vão morrer.
Clarice Lispector

Advertência

Vou contar, revelar logo menos a(o) leitor(a), que este texto é uma experimentação. É, também, um estudo que, neste caso, explora ensaios de (uma mesma) escrita, de exposição de pensamentos que se emaranham por entre literatura-e-ficção-e-vida-e-escrita-e-... . Desejo que seja entendido por "ensaio" a possibilidade de começos e recomeços, de idas e vindas, voltas que nem sempre chegam onde se esperava chegar. Esperas que também nem sempre volteiam.

Se pensada uma técnica, talvez, uma "estratégia" de produção textual, deste texto, pode-se encontrar que aqui, para esta aventura-(da)-escrita, adotamos/produzimos aproximações, semelhanças, com os apontamentos que o filósofo Gilles Deleuze faz sobre Samuel Beckett.

> Beckett levou ao mais alto grau a arte das disjunções inclusas, que já não seleciona, porém afirma os termos disjuntos através de sua distância, sem limitar um pelo outro nem excluir o outro do um, esquadrinhando e percorrendo o conjunto de toda possibilidade. [...] Diferente dos procedimentos de Luca, o de Beckett consiste no seguinte: ele se instala no meio da frase, faz a frase crescer pelo meio, acrescentando partícula a partícula (*que desse, esse isso aqui, longe ali lá longe quase quê...*) para pilotar um bloco de um único sopro que expira (*queria crer entrever quê...*). (DELEUZE, 1997, p. 126)

Além disso, optou-se por parágrafos relativamente extensos em relação ao desenvolvimento das ideias neles presentes. Apesar disso, a/o leitor(a) notará que os parágrafos estão compostos por orações que em sua maioria são curtas – tratam-se de ramificações encadeadas de ideias, de muitas aberturas-possibilidades de/a pensamentos-outros. Assim, prezada/o leitor(a), perca-se.

Convite à/ou tentativa primeira

Ali, na curva do rio, na quebrada da esquina, no descompasso da espera, da esperança(!), também da surpresa, na propulsão do choro ou do riso, nas dobras do possível, nas desdobras impossíveis de tudo, nas propriedades do nada, nas redobras ao infinito, na duração do silêncio, no também, no ou e no aqui, parece habitar um texto, por vir, vindo, parece haver vida, vinda do, vinda da... deste movimento. Vida e texto em movimentos, movimentação. Vida, "palavra linda, orgânica, sestrosa, pleonástica, espérmica, duróbila" (LISPECTOR, 2013b, p. 13). Texto,

[1] UNESP, *campus* de Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: artur.janeiro@gmail.com.

“todo atravessado de ponta a ponta por um frágil fio condutor – qual? o do mergulho na matéria da palavra? o da paixão? Fio luxurioso, sopro que aquece o decorrer das sílabas” (LISPECTOR, 2013a, p. 51). Este escrito, este texto, é um ensaio de vida. Num ensaio, o que se ensaia é uma encenação; encena-se algo a ser apresentado, ensaiando-o. Eis uma quase obviedade, dessas que se voltam para uma apresentação que se apresenta, para uma encenação encenada e, no entanto, para uma verdade oculta. Neste caso, encenam-se ideias, pensamentos inéditos. O "como?", ao menos um possível, se volta ao pensar "estilo", como "parte obscura, ligada aos mistérios do sangue, do instinto, profundidade violenta, densidade de imagens, linguagem de solidão na qual falam, cegamente, as preferências de nosso corpo, de nosso desejo, de nosso tempo secreto e fechado a nós mesmos" (BLANCHOT, 2005, p. 301). Por isso mesmo, o estilo, aqui, se volta à estratégia, sedução; talvez a técnica, não somente em conceito, também esteja embrenhada estrategicamente. Experimentação. Primeiro fim. Continuar esta escrita deveria recorrer à realização de um novo parágrafo, no entanto, o que fazer com esta incerta teimosia, teimosa insistência? Persistência? Ilusão dinâmica do estático. O que fazer? Qual próxima palavra? Ponto? Por que (re)começar?

Tentativa segunda

Embaraçar palavras e embaçá-las. Começo, recomeço, mas também continuo. Salvador Dali teve um diário que ganhou, inclusive, título. Hoje, “Diário de um Gênio” não é mais um diário. Tornar-se livro livrou-o e, com isso, borram-se conceitos de escrita, conceitos na escrita da escrita. Mesclam-se forma e/com conteúdo, gêneros também. Novamente, conceitos. “Chafarrinada, chafarrinada, chafarrinada, [...]”, repete Dali (1989, p. 188) por quatro vezes. E eu, também. Ou quase. Conheço todo o livro e nada me garante que a/o leitor(a) também. A repetição, então, salutarmente entra em crise.

> [...] nessa relação da linguagem com a sua infinita repetição uma mudança se produziu no fim do século XVIII – quase coincidindo com o momento em que a obra de linguagem se tornou o que ela é agora para nós, ou seja, literatura. [...] O espelho ao infinito que toda linguagem faz nascer assim que ela se insurge verticalmente contra a morte, a obra não o tornava visível se rechaçá-lo: ela colocava o infinito fora dela mesma – infinito majestoso e real do qual ela se fazia o espelho virtual, circular, rematado em uma bela forma fechada. (FOUCAULT, 2009, p. 52)

Além disso, a supressão que sucede a “chafarrinada” guarda em si um misterioso que cair nas malhas de um por vir, reticência alguma será capaz de indiciar com certezas quaisquer a sua profundidade imaginativa. “Quatro ou três vezes?” passa a ser um questionamento desnecessário, uma vez que com ou sem o “também”, eis que surge o “quase” de onde as diferenças emergem e se lançam. Para onde? Aos mundos do mundo. Nem o surrealmente mencionado borrão [chafarrinada] é o mesmo – visto que uma única escrita não bastou. Assim, estou borrando a(s) intenção/ões desses borrões, suas fronteiras intencionais, transitando nessa noite, nesse obscuro tempo(-conceito) de diferenças e repetições. Turvando-me com literatura e filosofia, não sei se deveria citar Deleuze (2006) ou Jorge Luis Borges (1982) para o “luar” anterior, de *différence et répétition*. Turvado, o autor se reconhece neste texto que também se debruça sobre si mesmo? “Turbulenciado”, o autor sabe onde está? e onde está/estão a(s) dobra(s) desse deleitoso debruçar? ele, autor, deseja saber? deseja dizer? Essa noite é alta!

> Um ou outro vaga-lume tornava mais vasta a escuridão. [...] Suspirou com cuidado e finalmente olhou em torno. A noite era de uma grande e escura delicadeza. [...] O que o guiava no escuro era apenas a própria intenção de andar em linha reta. [...] Só descobriria aonde se delineava o horizonte quando o dia raiasse e dissolvesse as brumas. Como a escuridão ainda se mantinha tão colada aos olhos inutilmente abertos, terminou por [...] (LISPECTOR, 1992, p. 5-8)

... questionar: esta "tentativa segunda", então, (não) seria uma repetição? Esta experimentação é da ordem da imprecisão e da imprevisibilidade, por isso mesmo, nega-se enquanto ordem alguma. Objetiva-se tal alcance-negação com esta produção. Ela escapa; ela *é* o que escapa e o quê *não é* por poder estar desconhecida. Ela, assim, pretende ser uma escrita que opera sobre uma automanutenção de esvaziamento próprio Esta experimentação-escrita, fragmentável, fragmentada, se revela feito agrupamento de detritos. O espaço-volume intersticial (de "vazio") não é, então, maior do que o granular-letrado? Também, "detrito-me" se possível (verbo). "Detritus", de Samuel Beckett (1978), com sua "Das posições". No entanto, falaria (em) deposições, sobre os lugares em que a vida (o)corre, escorre, trupica, quica, nem sempre – quase nunca – tranquilamente. Neste texto, por exemplo. Acompanhar, ao menos tentar, esses saltos, estes saltos entre orações, consiste numa tremenda aventura à imaginação do/a leitor(a). "O 'salto' é imediato, mas o imediato escapa a toda verificação. Sabemos que só escrevemos quando o salto foi dado, mas para dá-lo é preciso primeiro escrever, escrever sem fim, escrever a partir do infinito" (BLANCHOT, 2005, p. 305)

Imagino se tivesse dito-as [as deposições]. Mas, e agora, se desejar dizê-las? Refaço(-me). Chamo a/o leitor(a) de volta. No entanto, já disse que "falaria" e que, por isso mesmo, não disse. Novamente, então, necessito terminar, ao menos fechar este ponto da escrita antes que este novo incomodo, essa mudança/ajuste de rota, aflore ainda mais. Portanto, não mesmo fim, embora pensá-lo "outro" e "novamente" em proximidade mútua não me situe em harmoniosa vizinhança. (Re)experimenta(n)do, fim.

Tentativa terceira

Grãos de areia. Grãos de letras. Letras-grãos. Palavrão de palavrinhas. De grão em grão, deposição de vida, movediça. Terceira vez em que a vida insiste em escapar, fugir. "Movediça" é a imprevisível palavra da vez. Se pudesse não teria colocado-a. Se a enfrentasse, remover-lhe-ia para nem mesmo ter trazido tal mesóclise. No entanto, movediça que a vida é, teria como, ser vivo que sou, não ser movediço também? Hei de me compreender fundido neste e a este objeto-objetivo em... .

> Olhado novamente e mais uma vez de forma semi-inconsciente, com a mente que pensava em algo mais, qualquer objeto se mistura tão profundamente ao conteúdo do pensamento que vem a perder sua forma verdadeira e se recompõe de modo um tanto diverso numa forma ideal que assombra o cérebro quando menos se espera. (WOOLF, 1992, p. 98)

Eu, autor, não-John – o personagem de "Objetos sólidos", de Virginia Woolf –, mas sim, o "dispositivo", por vezes opaco, por vezes translúcido, que desencadeia todo o desenvolvimento do conto, as ações de John, seu viver. Eu, enquanto reverberação infinita de sentidos que, por vezes e inclusive, são contraditórios. A partir disso, ao nível de proporcionar uma melhor compreensão, Eu, também,

> [...] uma gota pesada de matéria sólida – e aos poucos desalojou um grande cubo irregular e o trouxe à tona. Desprendendo a camada de areia, apareceu um matiz verde. Era um pedaço de vidro, espesso a ponto de parecer quase opaco; o macio atrito do mar desbastara quase por inteiro qualquer ponta ou forma, de modo era impossível dizer se ele fora de uma garrafa, copo ou vidraça; apenas um pedaço de vidro, quase uma pedra preciosa. Bastaria prendê-lo num aro dourado, ou perfurá-lo com um arame para que se transformasse em jóia [...] (WOOLF, 1992, p. 97; grifos meus)

Eu, essa indefinição vítrea de matéria, também solidamente líquido, volátil, pois sustentavelmente efêmero; matiz de instantaneidades, instantâneo "objeto compacto, concentrado, definido em relação ao mar ambíguo e à nebulosa praia" (WOOLF, 1992, p. 97) – recônditos do mundo, zonas de contato, de precisa imprecisão. Repito, em meio a estas palavras *in* tensão: "hei de me compreender fundido neste e a este objeto-objetivo em..." movimentos, aberrantes movimentos que

> [...] nos *arrancam* de nós mesmos, segundo um termo que retorna com frequência em Deleuze. Há algo "forte demais" na vida, intenso demais, que só podemos viver no limite de nós mesmos. É como um risco que [...] ela permite atingir, ver, criar, sentir através dela. A vida só passa a valer na ponta dela própria. *Quid vitae?* (LAPOUJADE, 2015, p. 22)

Respondo: de vidro, "vidramento", objeto cortante, que faz sangrar, aflorar o pulsar; de vidro, objeto polido, gema-gota de areia, livramento. Também de mar e dos seus turbilhões: mar-areia, "marareia", maresia, este natural aerossol (textual). De pulverizações-outras: sólido-fluido, de fluidez que escapa ao controle dos vivos enquanto a Vida não escapa ao pó, energia; vidro feito palavra, estilhaço contornado, sutil. De cacos, de (des)continuidades não somente de (um) si. Fissuro... Debruçando dúvidas sobre a relação do compacto-concentrado com o descompact(ad)o-des(con)centrado. Fraturam-se as palavras em vários eixos de núcleos periféricos. A leitura, de toda a escrita aqui presente/proposta/produzida, oscila.

Des-contínu'ação à terceira

... feito feixe de luz que irrompe na escuridão. Ardor. Não se trata de uma lógica vã de uma mera confusão de sentidos de e entre palavras. A nitidez é de alguma importância não primária. Não é necessário retomar/retornar os/aos borrões. Aqui, eis uma escrita-borrão, uma correspondente à técnica artística empregada por Diego Velázquez em seu quadro *Las Meninas* (1656), por exemplo. No entanto, se há uma iluminação que incide, há de ocorrer uma sombra que se projeta. Ações: "vida [que] procura ganhar da morte em todos os sentidos da palavra ganhar, e em primeiro lugar, no sentido em que (...) joga contra a entropia crescente" (CANGUILHEM, 2009, p. 107). Dizer que o texto vive, então, é jogar com organizações de diferenças, de diferenciais, logo, constantes auto-desorganizações.

À margem de dois movimentos ou à guisa de *in*-conclusão

Das margens onde habitam os fôlegos, suspira-se, não inconfortável, mas insustentavelmente a permanência da/na existência. Questão de duração.

> Que falar, escrever, que as exigências contidas nessas palavras devam cessar de convir aos modos de compreensão exigidos pela eficácia do trabalho e do saber especializado, que a fala possa não ser mais indispensável para entendermo-nos, isso não indica a indigência desse mundo sem linguagem, [...] (BLANCHOT, 2005, p. 297)

mas, sim, a não compreensão do silêncio enquanto expressividade, ainda que muda, se preferirem; ainda que, por exemplo, expressão indíciária, vestígial. Semelhantemente, eis pistas de vida que somente um morrer cotidiano, que somente o ponto a ponto final, o linha após linha, pode nos conduzir a pensar, refletir – num movimento, "movitempo", em que vida e morte se miscigenam em mesmo invólucro de misteriosa indiscernibilidade. Nem começo, muito menos fim. Silencioso não-escrito do além-ponto.

Referências

BECKETT, S. **Detritus**. Trad. Jenaro Talens. Barcelona: Tusquets Editores, 1978.

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, J. L. Heráclito. In: _____. **Nova antologia pessoal**. Trad. Rolando Roque da Silva. São Paulo: DIFEL, 1982.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza R. de C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DALI, S. **Diário de um gênio**. Trad. Luís Marques; Martha Gambini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

DELEUZE, G. Gaguejou... In: _____. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito [1963]. In: _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LAPOUJADE, D. **Deleuze, movimentos aberrantes**. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LISPECTOR, C. Água viva. In: _____. **As palavras**: nada têm a ver com as sensações, [...]. Rio de Janeiro: Rocco, 2013a.

LISPECTOR, C. **A maçã no escuro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

LISPECTOR, C. Um sopro de vida. In: _____. **As palavras**: nada têm a ver com as sensações, [...]. Rio de Janeiro: Rocco, 2013b.

WOOLF, V. Objetos sólidos. In: _____. **Objetos sólidos**. Trad. Hélio Polvora. São Paulo: Siciliano, 1992.

A MORTE *NÃO POSSÍVEL*: DESTERRITORIALIZ-AÇÃO E LUTA SOCIAL

Waldirene de Jesus[1]

Escreve-se sempre para dar a vida,
para libertar a vida aí onde ela está aprisionada,
para traçar linhas de fuga.
Gilles Deleuze

A morte *não possível*: Desterritorializ-ação e luta social

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Gilles Deleuze

O que pode a imagem? A imagem como *mais uma* possibilidade de vida? Imagem e leitura-ação e escrita-ação e filosofia-ação? Experiment-ação.

A imagem dança por entre territórios cósmicos, atravessa a Ciência e suas máquinas, o Homem e suas criações, a Natureza e seus elementos, enfim dirige-se não somente à Terra ou ao Sol, mas ao acontecimento, experimentação da vida.

> A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (Guattari e Rolnik, 1986, p. 323)

Vida como des-centro, não a vida que se opõe à morte, mas a vida que es-capa vida, rizoma fugas, centros temporários e independentes, a própria morte como um centro que prolifera vida. Experimentar o filme, suas mortes e im-possibilidades, incorporar na letra o ritmo que inspira e respira.

Experiment-ação de leitura/escrita no encontro do filme "Cabra marcado para morrer", de Eduardo Coutinho (1984) e o conceito de desterritorialização de Deleuze e Guatarri, como vontade de vida pelos sujeitos e coletividades que proliferam, ocupam e resistem nos territórios que incorporam a luta agrária. A opressão, a miséria e o latifúndio precarizando a vida, mas também uma morte que grita a (*im*)possibilidade de lutar e de viver *fora* do possível.

Desterritorialização em Deleuze e Guatarri como desagenciamento por reterritorialização, afecção, passagens a outros meios-ritmos, afetos de onde decorrem potências e funções. A desterritorialização é sempre dupla, um verbo, ação.

No filme "Cabra marcado para morrer", de Eduardo Coutinho (1984), temos imagens que nos afectam, tocando-criando em nós músicas de uma vida precária que resiste à própria vida.

O futuro já passou, a vida ante-cede e passa, tece-se de ventos, palavras, sons, cores, movimentos e também de (*im*)possibilidades, não há como não ser futuro, como não lutar e

[1] UNICAMP, Campinas-SP, Brasil. *E-mail*: waldirenedejesus@hotmail.com.

como não viver. As crianças, já nascidas no futuro, ressoam no grito "não é possível" e brincam, voam. Pequenos Pedros.

Pedro vive *fora* do possível, nas possibilidades tecidas pelos milhares de camponeses e pela terra. Gravadas em imagens a vida precarizada e seus gritos, marca-imagem-morte reagenciada numa marca-vida-im-possível que potencializa lutas sociais e cria outras funções para morte.

A que a morte faz funcionar? O que ela afirma? O que possibilita e im-possibilita?

Escapar a vida futura como meio de garantir um horizonte onde todos possam tecer-se na terra, quiça na água e no ar. Como tecer passado sem futuro? Como tecer presente sem futuro? Imanência. O horizonte intensifica e desintensifica nas linhas que urde.

Acontecimentos adiantados. Um outro vitalismo, não se trata de criar vida na morte, mas que a vida como pura imanência é um signo e e um som e uma cor e….. Um Cosmo que povoa a célula de im-possibilidades, possibilidades não prováveis. Pequenos lances.

Pequenas mortes, libertação de estratos. O organismo morre, mas Pedro não.

Afinal o que é Pedro? Futuros paternos, liderantes e adultos? Pequenas mortes e explodem lobos, orquídeas, crianças, operários, índios, estudantes, guerreiros e nômades.

Pedro é muitos, é Pai, Elisabete, Filho, Irmão, Filosofia, Decomposição, um Olho e uma Câmera, uma música e um animal, não há como matar uma música no refúgio do silêncio. A vida sempre escapa, re-fugiados em Guerra.

O filme "Cabra marcado para morrer" é uma saída para vida e também essas escritas.

No final Pedro não morre!

Prestação de contas. Temos de construir passados para o Pedro vivo e ele está aqui.

Guerras diárias, a liderança não dá mais conta e muito menos a dependência. A receita e o receituário não dá mais certo… Talvez devêssemos comê-los crus ou comer outra coisa, ser diverso.

A vida falta, constrói-se na sua im-possibilidade. A vida como devir, salta entre territórios e é sempre menor, não há o que lhe basta sempre re-territorializa em suas criações e fugas.

A partir das obras de Deleuze e Guatarri como "O que é Filosofia?" (1992) e "Mil-platôs" (1997; 1996; 1995 a e 1995 b) podemos pensar o devir enquanto movimento de experimentar/criar a vida, sujeitos e coletividades proli-ferando nos territórios. O devir movimenta *entre* territórios-vida, territórios-idéias, territórios-sons, territórios-imagens, territórios-velocidades, territorialização e desterritorialização-reterritorialização do trabalho e repouso e amores e protestos e indignações e... A relação com a terra e com a morte é fuga, foge a modelização imposta pelo capitalismo/consumismo, a luta social pode ser vista como fuga aos enquadramentos políticos-tiranos (GUATARRI; ROLNIK, p. 44, 1986).

Enquanto escape, a luta social é nômade, enquanto povo assume diferentes formas, composições e manifestações. Como dizer se aquela obra é mais ou menos política? Em qual posição do mapa de afectos-políticos nos encontramos e como se faz justa?

Elizabeth e sua justeza, ordem de palavras, justo uma expressão… "Não é possível"! Pedro, Elizabeth, seus filhos... não têm como passar fome, morrer, se entregar a polícia, ser torturado, golpeado, não há como não filmar... Viver "não pode deixar de ser", num corpo morto e "já" marcado para morrer, a-final não podemos nos esquecer que Pedro não morre.

Pedro retorna e retorna e retorna e…, a vida inesgota, a cada retorno uma nova batalha, um novo passado para sustentar o porvir, o caso de um povo que resiste, futuro "não possível".

Linha que se forma, uma letra, um esboço, o presente como corda bamba, num lance entre abismos, infinitos passados e impensáveis futuros, afastando toda possibilidade que pretenda aprisionar a vida, ficar sem a terra ou sem lutar.

Resistir aos e-ventos da morte e as suas conspirações, as tentativas de tirar-nos o futuro, provar que ele não existiu.

O corpo-sem-órgãos faz manter-se nas oscilações da corda bamba, torna leve o corpo em de-composição, a-mortece. O corpo volátil de Pedro se arrasta traçando linhas na multidão e ele acompanha a própria marcha fúnebre. Registra-se no campo. Lembrando Deleuze em "*São organismos que morrem, não a vida*".

Distanciamos do horizonte e o perdemos de vista, vemo-nos como raios, rastros de raios que se afetam pelo mar e pela morte, morte de Pedro.

Muitos horizontes à espreita trazem o cansaço, a desesperança e a tristeza da morte, afastam nossos "entes queridos" e os deixam esquecidos, incapazes de carregarem o futuro e as lanternas, partem apenas para passados condicionados, condicionados à morte que encerra a vida e não ao esgotamento de seus formatos. Já foi dado o veredito, faltam apenas narrar os fatos nessa ordem…

De quem é o morto?

O velho roteiro não cabe mais, o horizonte é outro, a luta agrária não é só de Pedro e dos outros camponeses, torna-se uma causa comum de atores, fotógrafos etc. Registrar as marcas da morte, do camponês, do operário e do estudante e construir um passado onde "não foi possível não lutar contra a fome e a miséria".

O Golpe de 64...

O filme e a vida se encontram em "Cabra marcado para morrer", as imagens das imagens, sobreposição, encenar a própria vida... Elizabeth, os filhos e um pai-cadáver-imagem, o pai de todos. A morte des-reterritorializada na luta social pela terra. Coutinho e os atores, os próprios camponeses, e o corpo-cadáver do líder José Pedro Teixeira assassinado em 1962, militantes da causa camponesa de luta pela terra. Elizabeth e o devir-Pedro, Elizabetes, Martas, Abraões, multidões de camponeses que seguem o cadáver-de-olhos-abertos. O ator que representa Pedro, aos poucos também vai se tornando o líder. Diversidade que explode de Pedro.

Capturar moléculas da morte, sombra, terra, solidão e toda sua im-possibilidade, o devir corpo-morto passa por Pedro e por todos os outros que encenam o filme. Exércitos de Zumbis-Pedro, devir-morto-da-vida, re-ex-sistências que vivem nas entrevidas e entre-latifúndios. O corpo não pode ficar vivo e nem pode ficar morto, não há como morrer ou viver em "Cabra marcado para morrer", a imagem e a sensação de um caixão que incomoda e luta por um lugar na terra. Capitalismo funerário. Corpo des-terrado, re-territorializado.

As imagens que sustentam a vida in-sustentável, a vida que sustenta o filme, o campo que sustenta os cadáveres. Diversa é a morte que ocupa os corpos e os corpos que habitam a morte. Habitar a morte, não há como matar a morte, não há modelo para a morte, a morte in-comoda, não cabe no corpo, reterritorializa.

> Habitar como poeta ou como assassino? O assassino é aquele que bombardeia o povo existente, com populações moleculares que não param de tornar a fechar os agenciamentos, de precipitá-los num buraco negro cada vez mais vasto e profundo. O poeta ao contraio, é aquele que solta as populações moleculares na esperança que elas semeiem ou mesmo engendrem o povo por vir, que passem para um povo por vir, que abram um cosmo. (Virilio in Deleuze & Guattari)

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 5. Editora 34, 1997a.

_____. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 4. Editora 34, 1997b.

_____. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 3. Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 2, Editora 34, 1995b.

_____. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1, Editora 34, 1995a.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: ED. 34, 1992. (Coleção TRANS).

_____. **O Anti-Édipo**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976/ 1972.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** - Cartografias do Desejo. RJ, Vozes, 1986.

Filmografia

COUTINHO, Eduardo. **Cabra marcado para morrer**. 1984. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VJ0rKjLlR0c>.

A LEITURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR, A ESCOLA E OUTROS ACHADOS

Eduardo Antonio Jordão[1]

O texto que se segue conta uma experiência[2] de escrever que teve como escopo inquietações envolvendo a leitura e a escrita. Por onde começar a redação de uma síntese de tudo o que foi lido e debatido durante um determinado percurso? O Roland Barthes, em 1970, escreveu *Por onde Começar?*, e se colocou no lugar de um estudante que tem diante de si o desafio de iniciar a análise de uma obra literária. O autor conclui que se deve assumir uma liberdade metodológica, não começando pela análise de um texto, mas, antes, realizar uma primeira leitura, procurar pelos seus temas, conteúdos e simbologias que nele residem. Ao encontrar essas diversas unidades na trama, o estudante é capaz de desfiar os primeiros fios da tarefa analítica, avançando dos pontos familiares para outros que possam surgir. (2004, p. 186)

Depois de ter se dedicado à análise estrutural das narrativas no contexto do estruturalismo francês, Barthes propõe uma nova forma de abordagem com o livro *S/Z* (1979), ao vê-las como *lexias*, isto é, unidades de sentido e funcionamento de um discurso. A seguir, serão apresentadas algumas unidades de sentidos e ideias que organizaram o texto: discussões a respeito da leitura, da escola, da sociedade, das imagens e da política, das memórias de estudante e leitor, em suma, temas que remetem à reflexão sobre a ação de ler e por consequência, de escrever.

Leitura

O que é leitura? Depois de relembrar, de forma bastante rápida e imprecisa o pensamento de autores como Roger Chartier e Paulo Freire, uma passagem do *Livro dos Simulacros*, de Joaquim Brasil Fontes Jr, chama a atenção:

> Em latim, *legere* significava primitivamente "colher": olivas, nozes, pequenos frutos; indicando, entretanto, o gesto da mão que *recolhe*, no sentido de *ajuntar*. A esse, outros sentidos se entreteceram: *ossa legere* é "recolher os ossos de um morto após a incineração" e *legem oram*, "ladear uma margem". Agora, não são apenas a mão e o olho que constroem o semantismo do verbo; todo o corpo participa dele: "caminhando, recolho os traços que figuram uma orla". Mas *legere* é também *escolher*, o que talvez já estivesse presente no primitivo verbo, pois o homem, ao colher, recolhe e escolhe: olivas, nozes, pequenos frutos; os traços de um caminho imprevisto. *Ler*, na acepção moderna do termo é, pois, uma metáfora, cujas raízes conhecemos apenas de modo aproximado: ela pode derivar, segundo os especialistas, de expressões como *legere oculis*, "reunir (as letras) com os olhos". De qualquer maneira, há na palavra ler a presença do olho que anda ao longo da página, colhe signos e recolhe sentidos que vão sendo ajuntados uns aos outros: ler é um verbo "corporal". (2000, p. 77).

Da lembrança dessas palavras que falam da conquista que foi o ato de ler, houve o ensaio de uma primeira resposta àquela pergunta feita acima: ler é aquilo que se recolhe e se junta,

[1] Doutorando, Unesp / Rio Claro-SP. *E-mail:* eajordao@gmail.com.

[2] Experiência aqui entendida conforme Jorge Larrosa: "A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão". O autor, no entanto, admite as dificuldades e imprecisões do termo, que o considera obscuro, vago e confuso e que, no entanto, é repetidamente usado. (2014, p. 10).

para oferecer algum sentido às experiências, ou, em outras palavras, interpretar o mundo no qual se está lançado. Sentidos que são provisórios, porém, numa provisoriedade que não quer dizer relativismo, mas porque a todo o momento se testam.

Ao oferecer sentidos e possibilidades de interpretação do mundo, a leitura apresenta uma dimensão transformadora, isto é, pode desestabilizar no leitor a ponto de provocar nele deslocamentos. Quando Barthes, em a *Aula*, escreve sobre o deslocar-se do autor, numa tentativa constante de lutar contra o poder da língua, ele quer dizer que essa ação é um transportar-se para onde não se é esperado. (1996, p. 27).

Esse deslocamento é um recurso do leitor que, em contato com textos que o confrontam radicalmente, faz suspender seus juízos, sentimentos e pensamentos provisórios e o leva para outro lugar que lhe permite outras visões e leituras de mundo. Conquistar esses outros lugares, avançar para além da decodificação e das relações semânticas mais diretas é o que distingue o possível menino Pinóquio do boneco de madeira, conforme nos apresenta Alberto Menguel em *Como Pinóquio Aprendeu a Ler* (2009). Tornar-se homem, como queria Pinóquio, ou, tornar-se leitor, na metáfora emprega por Menguel ao lançar mão da fábula italiana, não é uma tarefa fácil.

Menguel (2009, p. 91), trata das etapas da leitura, mesmo que não inseridas num contexto de escolarização. Para além de decodificar uma linguagem e estabelecer relações semânticas, a leitura produz algum significado quando suas relações começam a se descolar dos signos e das suas referências semânticas diretas, indo em direção a um universo simbólico, imaginativo e criativo que proporciona outras maneiras de se relacionar com o mundo. Esse outro de tipo de relação com a linguagem a coloca em outro patamar, tornando-a quase que como um novo código, mais pessoal, por ser mediador de relações individuais entre o leitor e o mundo que ele significa e interpreta. Esse outro código também proporciona outras formas de conhecer o mundo e a si mesmo.

A conquista dessa autonomia e independência sempre foram vistas sob suspeita, basta ver o controle imposto à leitura ao longo da história. Na luta entre posse e reconhecimento, como destaca Menguel (2009, pág. 96), entre identidade imposta pelos outros e identidade descoberta por si mesmo, é que se situa o ato de ler: por isso a leitura tem uma dimensão política, na qual se tenta enquadrá-la sob várias formas de controle que vão muito além da aprendizagem do código e do seu emprego na forma oficial.

Formação do leitor

Não deixa de inquietar s discussão e respeito da formação de um tipo de leitor que parece latente nos escritos de Menguel e Barthes. Trata-se de um leito que percebe as camadas, estabelece interrelações, interliga conceitos e ideias presentes em outros autores e em diferentes expressões culturais que dialogam com os textos. Há escritas que carregam consigo uma densidade: quanto mais se escava, mais camadas que se entrecruzam se encontra.

A realidade de nossas escolas, a estreiteza das políticas voltadas à educação e incentivo à leitura apresentam um cenário amplamente desfavorável, ao passo que ainda há uma aposta bastante forte na possibilidade das escolas serem esses locais de formação do leitor. Deve-se questionar ainda se a escola é o local exclusivo para tal fim.

Pode-se ainda perguntar qual o apelo que a leitura apresenta às atuais gerações, ou no que ela é capaz de seduzir. Deve se considerar que, se há leituras que seduzem, quais são elas ou quais são os públicos que se deixam seduzir. Outra questão é o impacto das mídias e redes sociais frente ao aprendizado da leitura e da escrita em suas normas oficiais. Em suma, o que se procura é que significado dos livros e do ato de ler para uma criança ou jovem brasileiro que frequenta uma escola hoje em dia.

Ler e escrever foram atividades disputadas política e ideologicamente ao longo dos tempos, sob formas de controle que ora limitavam, ora incentivavam tais práticas (mesmo que nesse incentivo estivesse contido alguma forma de controle, como um uso oficial da língua, uma interpretação oficial dos textos usados por uma determinada cultura, controle sobre a publicação e circulação de grupos, controle sobre os níveis de leitura que podem ser ensinados).

Uma leitura que produza autonomia e independência quanto às formas de ler os textos e o mundo parece não ser tarefa exclusiva da escola. Há fatores que interferem nessa relação entre o homem e a leitura: o aprendizado do código, as relações sociais que apontam para uma diversidade de visões de mundo, relações com os objetos da cultura que favorecem a construção dessas relações de autonomia e independência, a sensibilidade de cada um frente ao ato de ler e as escolhas valorativas que cada um faz. A escola, como instituição social e política, recebe em sua arena essa diversidade de desejos e conflitos.

Nesse contexto diverso, muitas vezes a problemática do ensino da língua e da formação de leitores recai sob o âmbito pedagógico: projetos mais adequados ou não, escolha de metodologias 'certas' ou 'erradas' (como se a produção do fracasso estivesse direta e unicamente ligada ao erro metodológico), alunos e professores que se envolvem ou não, que são comprometidos ou não, e esse dualidade pouco esclarecedora pode não ter fim. É evidente que a pedagogia também envolve a didática, a metodologia, as escolhas mais apropriadas para um dado contexto, mas o que dificulta esse debate é quando ele mais se próxima com a moral e se distancia da sua dimensão política. No campo da moral pode se falar em certo em errado, no campo da ética e da política, e, portanto, da educação, deve-se assumir a responsabilidade das escolhas.

* * *

Leitura do texto *Experiência e Pobreza*, Walter Benjamim. Leitura do texto *O espectador comum: a imagem como narrativa*, de Alberto Menguel.

_ *Vocês conhecem o quadro de Van Gogh, Barcos na praia de Saints Maries?*

Silêncio!

_ *Vocês viram o quadro de Ensor ou Paul Klee citados por Benjamim?*

Silêncio! E por aí foi diante das outras referências e perguntas.

É preciso ir aos porões, revisitar as filosofias da alcova, repassar a histórias a contra pelo, seguir os rastros, os vestígios, os sinais... Que tipo de leitor boa parte dos estudantes de pós-graduação, escritores de artigos e teses, têm demonstrado ser? Se não se consegue ir às fontes diretas do texto, o que dirá daquelas que precisam ser interpretadas, ou daquelas que apenas serão desveladas submergindo no universo que permeia o autor e o seu texto...



Filósofo ocupado a ler. De: Jean-Baptiste-Simeon Chardin, 1734.

Eis uma imagem do leitor, segundo Fontes Jr, em seu *Livro dos Simulacros*, citando Georges Steiner:

> Ninguém, a não ser Chardin em seu quadro *Um filósofo ocupado a ler*, pintou melhor este ato: o filósofo envergou sua roupa de cerimônia, pois a leitura é um ato de cortesia em relação ao texto, um contato com o autor e suas palavras; ele cercou-se de dicionários e de outros volumes, pois as palavras chegam até ele carregadas de história em potência; preparou a sua pena, pois a leitura é uma resposta ao texto, graças às anotações marginais, às notas, às citações destacadas. No silêncio de seu escritório, ele vai decorar muitas passagens, nas quais, tornando-se por sua vez escritor, vai depositar sua confiança, como os grandes escritores do Ocidente, que nunca deixaram de retomar alguns temas únicos e singulares – tais como as duas cenas, de Cristo e de Sócrates – impondo a literatura como rede de ressonâncias. O que restará, no mundo de amanhã, dessas paixões que colocaram a Europa no parapeito do mundo? O que restará dessas leituras bem feitas, para retomar a fórmula de Péguy, dessas leituras que vinham realmente concluir, realizar as grandes obras dos grandes mestres e nos impunham, a nós, leitores, uma 'terrível responsabilidade'? (2000, p. 13. Grifos do autor).

Essa descrição fez lembrar Agostinho de Hipona, no livro VI das *Confissões*, quando contempla a leitura silenciosa realizada por Ambrósio de Milão:

> No pouquíssimo tempo em que não estava com eles, Ambrósio refazia o corpo com o alimento necessário, ou o espírito com a leitura. Mas, quando lia, os olhos divagavam pelas páginas e o coração penetrava-lhes o sentido, enquanto a voz e a língua descansavam. Nas muitas vezes em que me achei presente – porque a ninguém era proibida a entrada, nem havia o costume de lhe anunciarem quem vinha –, sempre o via ler em silêncio e nunca de outro modo. Assustava-me e permanecia em longo silêncio – quem é que ousaria interrompê-lo no seu trabalho tão aplicado? – afastando-me finalmente. Imaginava que, nesse curto espaço de tempo, em que, livre do balbucio dos cuidados alheios, se entregava a aliviar a sua inteligência, não se queria ocupar de mais nada. Lia em silêncio, para se precaver, talvez, contra a eventualidade de lhe ser necessário explicar a qualquer discípulo, suspenso e atento, alguma passagem que se oferecesse mais obscura no livro que lia. Vinha assim a gastar mais tempo neste trabalho e a ler menos tratados do que desejaria. Ainda que a razão mais provável de ler em silêncio poderia ser para conservar a voz, que facilmente lhe enrouquecia. Mas, fosse qual fosse a intenção com que o fazia, só o podia ser boa, como feita por tal homem. (1973, p. 111).

A admiração de Agostinho se deve a uma prática que ainda não era predominante: o silêncio frente ao texto. Devido à retórica e às práticas de memorização do texto, bem com a necessidade de se trabalhar a entonação do discurso, as leituras eram realizadas através dos olhos e pela voz.

Das escritas cravadas nas rochas, passando pelas placas de argila, pelos pergaminhos e papiros, pelos códices medievais; da invenção da imprensa à circulação em massa dos livros e demais impressos; vimos também a invenção do livro digital e dos meios que lhe dão suporte, que inauguram uma nova forma de se relacionar com a materialidade da escrita, carregada de hipertextos e buscas por referências quase que instantâneas, necessitando apenas do deslizar dos dedos.

Com as duas passagens selecionadas acima, não se pretende defender um determinado tipo de leitura que concede ao texto e ao seu autor demasiada reverência, como que curvando-se diante de sua autoridade. Os excertos revelam o apreço pelas leituras profundas, perturbadas apenas pelas ideias que movimentam o pensamento, que necessitam de condições para que aconteçam. O ruído moderno, a velocidade das informações, a alimentação rápida de mensagens com pouco tempo para reflexão favoreceriam leituras rasas e a multiplicação de lugares comuns?

Considerações finais

Pode-se concluir, com Roland Barthes e Antoine Compagnon, que a leitura, por ter um significado demasiadamente amplo, não pode ser resumida a um conceito. O ponto de partida que talvez permita que se discorra com mais propriedade e concretude sobre o tema seja a ideia de práticas difusas que se estabelecem com a escrita. Tal procedimento não quer dizer uma somatória dessas práticas, mas remete a um abandono de um método prévio para "avançar a golpe de vista, instantâneo: abrir entradas, ocupá-la por meio de sondagens sucessivas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo – que, entrelaçados, tecem a trama da leitura". (1987, p. 184).

As práticas de leitura, constituídas histórica e socialmente, envolvem codificações, técnicas, um ritual de gestualidade dos olhos, da voz e dos corpos, um método, uma noção de sabedoria, prazer ou obrigação. Muitas vezes essas práticas evocam escritas, que permitem dialogar, relembrar ou anotar aquilo que foi lido, seja como método de estudo, seja para

qualquer outro uso diverso. Ler é também uma operação do pensamento, que envolve aprendizado da língua e tudo aquilo que ela movimenta em nosso interior. Ler é um fenômeno humano, cravado em nossa história, servindo como registro, difusão de cultura, expressão de ideais valorativos, servindo também a um amplo mercado editorial.

A noção de leitura como um conjunto de práticas apresenta, potencialmente, pistas para se pensar as práticas escolares, visto que essa tem sido um debate praticamente inerente quando se trata do assunto. Ideias para além de preocupações metodológicas que envolvem o certo e o errado, ou a culpabilização dos interesses dos alunos ou da colaboração – ou falta dela – por parte das famílias, ou do sistema que conspira contra a formação de leitores. As escolas podem se organizar para pensar o ensino em torno das práticas sociais e deixar elucidada suas escolhas para a comunidade escolar como um todo.

Enfim, as escolas também podem se colocar as questões apresentadas por Benjamim em *Experiência e Pobreza* (1994). As experiências se tornam rasas ou carentes de profundidade quando ditadas por uma modernidade que reproduz cultura massificada em velocidades cada vez maiores. Qual o tipo de liberdade, experiência e cultura que se aspira e devora hoje em dia? Não se transmite experiência e conhecimento se não houver apropriação de um patrimônio que vincule o homem à si mesmo e à própria vida. Que novas e velhas formas de ler possa se encontrar e, parafraseando Benjamim, que surjam homens solidários que façam desse novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e renúncia, sobrevivendo a essa cultura avassaladora através dos seus edifícios, textos, quadros e narrativas, com um toque de bárbaro nisso tudo que se acostumou a chamar de civilização; que esses homens possam aos poucos dar um toque de humanidade a essa massa que parece entregue e prostrada. (1994, p. 119).

Referências

AGOSTINHO DE HIPONA, Santo. **Confissões**. São Paulo: Abril, 1973.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cutrix, 1996.

_____. Por onde começar? In: **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

BARTHES, R.; COMPAGNON, A. **Enciclopédia Einaudi**. v. 11: Oral / Escrita, Argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FONTES JR., J. B. **O livro dos simulacros**. Florianópolis-SC: Clavicórdio, 2000.

LARROSA, J. **Tremores**: escrito sobre experiência. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2014.

MENGUEL, A. Como Pinochio aprendeu a ler. In: **À mesa com o Chapeleiro Louco**: ensaios sobre corvos e escrivaninhas. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

_____. O expectador comum: a imagem como narrativa. In: _____. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SAMUEL BECKETT: SOBRE O INOMINÁVEL E O IMPOSSÍVEL

Janniny Gautério Kierniew[1]
Simone Zanon Moschen[2]

O inominável, último livro da trilogia formada por *Molloy* e *Mallone morre*, traz um monólogo despersonalizado, sem qualquer pretensão de significação ou sentido. Escrito no período do pós-guerra, o livro apresenta uma narrativa conflituosa, marcada pela destruição e construção da linguagem, sempre apontando para um impossível de dizer, para aquilo que não tem nome – inominável.

Com estrutura circular e ininterrupta, Beckett constrói um texto que dá voltas em um mesmo ponto, em que tudo começa, termina, parte e finda em um lugar que é constante, um lugar que é começo-fim e fim-começo, irrompendo uma falência sempre em potencial:

> Sou toda uma outra coisa, uma coisa muda, num lugar duro, vazio, fechado, seco, nítido, negro, onde nada se mexe, nada fala, e que eu escuto, e que eu ouço, e que eu procuro, como um animal nascido numa jaula de animais nascidos numa jaula de animais nascidos numa jaula de animais nascidos numa jaula de animais nascidos numa jaula de animais nascidos e mortos numa jaula de animais nascidos e mortos numa jaula de animais nascidos numa jaula mortos numa jaula nascidos e mortos nascidos e mortos numa jaula numa jaula nascidos e depois mortos nascidos e depois mortos. (BECKETT, 2009, p. 150)

A leitura do livro inominável nos revela um contínuo fracasso da linguagem, um excesso de não sentido que suspende a compreensão e nos coloca em estado de espera permanente. De alguma forma, Beckett nos deixa grávidos de um não saber e desafia o leitor a suportar o próprio dilema enunciado no final do livro: "não vou continuar, preciso continuar, vou continuar" (BECKETT, 2012, p. 185). Ler *O inominável* é uma experiência limite, uma experiência de, efetivamente, levar a linguagem à beira de um abismo. Não é à toa que Beckett pergunta ao longo a narrativa: qual a função da palavra? O que é uma palavra? De onde me vem tal palavra? De onde me vêm essas palavras que me saem pela boca?

> Não tenho nada a fazer, quer dizer nada em particular. Tenho que falar, é vago. Tenho que falar, não tendo nada a dizer, nada a não ser as palavras dos outros. Não sabendo falar, não querendo falar, tenho que falar. Ninguém me obriga a isso, não há ninguém, é um acidente, é um fato. Nada poderá jamais me dispensar disso, não há nada, nada a descobrir, nada que diminua o que falta a dizer, tenho o mar a beber, então, há um mar. (BECKETT, 2009, p. 58)

O inominável não é um texto para ser explicado. Ele é um texto para, em um primeiro contato, ser sentido, experienciado, pois manifesta algo radical que, de alguma forma, busca sempre uma estratégia de transmissão.

Sendo assim, a partir do encontro com essa obra, algumas questões se colocam: como se transmite o impossível? Que linguagem é essa que Beckett põe em cena a ponto de silenciar um sentido? Como enfrentar o desafio do limite do dizer?

O livro começa da seguinte forma:

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: janninyk@gmail.com.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: simoschen@gmail.com.

> Onde agora? Quando agora? Quem agora? Sem me perguntar isso. Dizer eu. Sem o pensar. Chamar isso de perguntas, hipóteses. Ir adiante, chamar isso de ir adiante. Pode ser que um dia, primeiro passo, vá, eu tenha simplesmente ficado, no qual, em vez de sair, segundo um velho hábito, passar o dia e a noite tão longe quanto possível de casa, não era longe. Pode ter começado assim. (BECKETT, 2009, p. 29)

As palavras de Beckett produzem um efeito de vertigem, um desiquilíbrio que desloca o leitor do seu lugar. Fábio de Souza Andrade, no livro *Samuel Beckett: o silêncio possível*, chama essa sensação de "labirintite verbal" e diz que o texto provoca um ruído que rompe com um discurso linear, contaminando tanto o leitor como o mundo representado. Já no ensaio "O esgotado", Deleuze propõe que Beckett elabora em sua obra um processo de esgotamento da linguagem, realizado, primeiramente, por meio da combinatória exaustiva das palavras; em seguida, das vozes; e por último, do espaço e das imagens.

> É que eu ainda não disse nada. Captado pelo ouvido, isso me sai imediatamente pela boca, ou pelo outro ouvido, é mais uma possibilidade. Inútil multiplicar as ocasiões de erro. Dois buracos e eu no meio, ligeiramente tapado. Ou um só, entrada e saída, onde as palavras se dão encontrões, como formigas, apressadas, indiferentes, sem trazer nada, sem levar nada, fracas demais para cavar. (BECKETT, 2009, p. 109-110)

O psicanalista Edson de Sousa, no ensaio "Samuel Beckett: breve gramática sobre o inominável", diz que encontramos no livro um ponto que, ao organizar uma certa estrutura, produz também seu colapso, de modo que Beckett aponta justamente para um fracasso da compreensão. Ou como diria o próprio escritor: fracasse mais, fracasse melhor. Sousa (2014), nesse breve ensaio, está interessado em pensar *O inominável* a partir de um polo que desorganiza a linguagem a ponto de abrir espaço para uma reflexão que dê lugar às utopias. Apoiado na formulação de Lacan de que a literatura é uma acomodação de restos, o autor propõe que Beckett nos dá palavras-formigas que furam o texto, de forma a criar um grande formigueiro que nos inunda de caminhos e espaços para que a linguagem possa ser arejada (SOUSA, 2014, p. 268).

Diante disso, trago para a discussão um outro texto literário que, assim como a obra de Beckett, abre furos e chega a um limite que evidencia algo da transmissão de um impossível: *Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street*, de Herman Melville.

Bartleby é um escrevente de Wall Street que, depois de três dias, ao ser contratado como copista em um escritório em Nova Iorque, responde a solicitações e exigências sempre do mesmo modo: preferiria não. *I would prefer not to* é uma fórmula que instaura um curto-circuito semântico produzindo "a força da contingência, e fazendo hesitar a 'necessidade' como valor primeiro" (MARCOS, 2013, n. p.). Explico: em face da urgência de um "é preciso", o personagem responde com uma suspensão, uma interrupção, um "preferiria não" que coloca um ponto de interrogação. Ao suspender a ação com o seu "preferiria não", Bartleby suspende um tempo, uma urgência do fazer; coloca um desvio que concentra uma substância ética e política, pois ao apontar para a condição de preferir não, ele desvia a direção certa de uma ação e interrompe a consequência inevitável. Ou seja, Bartleby também abre buracos.

Sobre esse texto de Melville, Deleuze vai dizer, no livro *Crítica e clínica*, que "preferiria não" é uma fórmula agramatical responsável por suspender as referências, abrindo uma zona de indiscernibilidade entre sim e não, entre preferível e não preferível, entre aceitar e recusar. Para o filósofo, é uma fórmula devastadora e que não deixa nada subsistir atrás dela, de modo

que Bartleby provoca uma espécie de estupor à sua volta, como se houvesse dito o indizível ou o irrebatível, esgotando de modo inexorável a linguagem.

Nessa mesma perspectiva, Agamben toma a história de Bartleby para trabalhar a noção de potência e situa o escrivão como a experiência de contingência absoluta. Em Agamben, a fórmula "preferiria não" anuncia a experiência de uma possibilidade ou de uma potência. Por estabelecer uma suspenção na linguagem, em que vontade, querer ou poder são deixados de lado para abrir um buraco vazio, a frase enunciada por Bartleby supõe um intervalo em que não podemos nem atribuir, nem negar, nem aceitar ou refutar qualquer condição. Sobre isso, diz Agamben: "A experiência que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas a espiral luminosa do possível" (AGAMBEN, 2015, p. 32).

A obra de Beckett, assim como o livro de Melville, apontam para um só movimento: ao limitar, pensam um não limite; um certo fracasso que se coloca como possibilidade futura. É pela via do fracasso e da falha que o personagem Bartleby e a obra de Beckett colocam uma recusa e encenam estatutos prenhes de potências. Ao esgotar os possíveis da linguagem, eles operam com um impossível, ou por um possível da potência. Dessa forma, temos em Beckett o que Agamben (pensando com Aristóteles) denomina de "potencia-de-não", ou ainda, uma grande elegia ao fracasso, que inaugura pela via da impossibilidade outras formas de organização e de criação em torno de um buraco vazio.

Para finalizar, trago o trecho final de *O inominável*:

> É preciso dizer palavras, enquanto houver, é preciso dizê-las, até que elas me encontrem, até que elas me digam, estranha pena, estranho pecado, é preciso continuar, talvez já tenha sido feito, talvez já tenham me dito, talvez já tenham me levado até o limiar da minha história, diante da porta que se abre para a minha história, isso me surpreenderia, se ela se abrir, vai ser eu, vai ser o silêncio, ali onde estou, não sei, não saberei nunca, no silêncio não se sabe, é preciso continuar, não posso continuar, vou continuar. (BECKETT, 2009, p. 185).

Referências

AGAMBEN, G. **Bartleby, ou da contingência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ANDRADE, F. de S. **Samuel Beckett**: o silêncio possível. São Paulo: Atelier Editorial, 2001.

BECKETT, S. **O inominável**. São Paulo: Ed. Globo, 2009.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

MARCOS, M. L. O valor da interrupção. In*:* **I Would Prefer Not To**. Em torno de Bartleby. Córdova: UnYLeYa, 2013.

SOUSA, E. L. A. de. Samuel Beckett: breve gramática do inominável. In: PEREIRA, L. S. (Org.). **A ficção na psicanálise**: passagem pela Outra cena. Porto Alegre: APPOA/Instituto APPOA, 2014. p. 264-276.

AS LEITORAS DE ROMANCES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "CARLOS GOMES" EM CAMPINAS (1951-1976)

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner[1]

O presente trabalho dedicou-se a investigação de práticas de leitura no Instituto de Educação "Carlos Gomes", em Campinas, entre 1951 a 1976. Foram tomados como objeto de análise romances de uma coleção que integra o acervo histórico da biblioteca desta instituição atualmente denominada Escola Estadual "Carlos Gomes". Chamada de Coleção Biblioteca das Moças, a Coleção foi publicada pela Companhia Editora Nacional[2] no período entre 1926 a 1960 e era destinada à leitura feminina com o propósito de disseminar normas sociais consideradas adequadas à formação da mulher. A pesquisa ancora-se em trabalhos da História da Educação, História Cultural da leitura e relaciona-se aos estudos de gênero. O desenvolvimento de rastreamento das marcas de leitura e registros de empréstimos deixados por suas leitoras seguiu a proposta do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) levando aos resultados da análise que indicaram o uso de estratégias (CERTEAU, 1996) utilizadas pelos editores com o objetivo de alcançar o público feminino, assim como pistas sobre táticas (CERTEAU, 1996) que as leitoras utilizavam durante a leitura destes romances.

Os vestígios localizados nos romances surgiram através das assinaturas, carimbos, referências aos locais de compra, anotações em suas margens – marginálias –, e, ainda, pelos objetos esquecidos entre suas páginas. Além destes indícios, os reforços dados em suas capas com fita adesiva demonstram o quanto foram manuseados; os registros nos cartões de empréstimos evidenciam que foram diversas vezes procurados oferecendo pistas sobre a presença de suas "possíveis leitoras".

Seguindo as considerações tecidas por Chartier ao propor que as análises sobre a leitura necessitam contrapor práticas de ordenação de condutas, espaços e pensamentos às *táticas* de consumo desenvolvidas pelos indivíduos, acreditou-se que os caminhos percorridos pelas "possíveis leitoras" da Coleção Biblioteca das Moças no Instituto de Educação "Carlos Gomes" possibilitaria a contraposição entre as *estratégias* da Companhia Editora Nacional e as *táticas* de que as "possíveis leitoras" lançaram mão, demonstrando que "longe de terem a absoluta eficácia aculturante que lhes é atribuída com frequência, esses dispositivos [...] deixam necessariamente o lugar, no momento em que são recebidos, à variação, ao desvio, à reinterpretação" (CHARTIER, 2002, p. 53).

Esta aparente contraposição tratada por Chartier (1990, p. 121), entre o "caráter todo-poderoso do texto" e a "liberdade primordial do leitor", ficou demonstrada logo no início da investigação, quando os marcos temporais levantados por meio da pesquisa bibliográfica sobre a constituição da Coleção não correspondiam às datas registradas nos exemplares. Ao projetar uma pesquisa que considerava uma estratégia voltada inicialmente para moças, possivelmente normalistas, das décadas de 1920 e 1930 e encontrar exemplares publicados na década de 1950 com registros de empréstimos até a década de 1970, verificou-se que a "liberdade do leitor" se

[1] FE/Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: cassia.smk@hotmail.com.

[2] A Companhia Editora Nacional Monteiro iniciou seus trabalhos em 1917, com Edições da *Revista do Brasil*. Em 1919, foi fundada a Lobato e Cia., transformada em Monteiro Lobato e Cia., com a entrada de Octalles Marcondes Ferreira como sócio de Lobato, em 1920. A Monteiro Lobato e Cia. vai à falência em 1925, por não conseguir pagar as máquinas da gráfica recém-adquiridas, levando à falta de capital para o pagamento das dívidas e à falência da empresa. A partir da falida Monteiro Lobato e Cia., a Companhia Editora Nacional é montada por Lobato, Octalles Marcondes Ferreira e seus irmãos, em 1925. Retorna ao mercado editorial e figura entre as maiores editoras do país. Lobato permanece até 1929, momento em que vende suas ações, mas continua com poder de decisão dentro da Editora (TOLEDO, 2001).

aparecia à medida que a pesquisa avançava. Cabia, assim, interrogar os distintos usos feitos desses textos (CHARTIER, 1990, p. 122) ao logo desse período.

O modelo de análise proposto por Darnton (1992, p. 299), no qual recomenda uma estratégia dupla combinando análise textual e pesquisa empírica, possibilitou que a análise fosse além da materialidade do texto. Desse modo foi possível comparar os leitores implícitos do texto com os leitores reais, neste caso as “leitoras pretendidas” e as “leitoras rastreadas”. Ao considerar registros particulares de leitura fontes valiosas para a história da leitura, o autor acredita ser este um canal privilegiado de acesso às práticas de leitura do passado, apesar de geralmente serem raras e fragmentadas. Mesmo que não represente o todo, Darnton (1992, p. 224) ressalta que é possível “captar algo do que a leitura significava para poucas pessoas que delas deixaram registros”.

Para seguir no rastreamento das “possíveis leitoras” da Coleção foi desenvolvida a análise detalhada da materialidade de cada um dos exemplares. Nesse levantamento ficou estabelecido o pertencimento dos romances à biblioteca do Instituto por apresentarem o carimbo da instituição escolar ou de tombo, constituindo como já mencionado, a ancoragem ao período em que a instituição foi denominada Instituto de Educação. Desse modo, houve a presença predominante de marcas voltadas para a ordenação dos romances dentro da biblioteca mediante os carimbos da instituição, carimbo e número de tombo, e cartões com registro de empréstimos.

Analisar essas marcas permite inferir as relações que a “possível leitora” estabeleceu com o livro, sinalizando que realizou uma convivência mais aprofundada com o impresso (CUNHA, 2009). Entre as marcas as anotações marginais podem ser compreendidas como um dos gestos que conduz as práticas de leitura e de escrita e tornam-se um modo de localizar citações e exemplos que o leitor detém “como modelos estilísticos, dados factuais ou argumentos demonstrativos, que ele transfere do livro lido para seu caderno de lugares-comuns” (CHARTIER, 2002, p. 94).

Retomamos as ressalvas feitas por Ginzburg sobre trabalhos que se dedicam aos vestígios, indícios e pistas que “sobreviveram” ao descarte e à má-conservação ao longo do tempo, sendo preciso ter sempre presente que são trabalhos que lidam com possibilidades e não com verdades, e a análise empreendida dos dados e das fontes deve considerar a “distorção que lhes é inerente” (GINZBURG, 2011).

Após o levantamento dos empréstimos registrados, o primeiro empréstimo localizado estabeleceu uma nova data. Se os exemplares encontrados na biblioteca foram publicados entre 1954 e 1960, os registros de empréstimos surgem no ano 1957 e avançam até 1975. O último registro de empréstimo chama a atenção por trazer uma leitora da década de 1970 que lia romances de uma coleção considerada “literatura de água doce” na década de 1920. Esse dado despertou especial interesse por fazer reconsiderar o ato da leitura apenas como consumo, tornando-o um paradigma da *atividade tática*. Essa leitora da década de 1970, ao ler romances de uma coleção idealizada dentro de *estratégias* previstas para alcançar moças das décadas de 1920 e 1930, ao elaborar sua leitura, reelabora um novo texto indicando que “a leitura produz outros efeitos além dos de inculcação” (CERTEAU, 1996). O exercício de aproximação das práticas cotidianas, aqui desenvolvido a partir do movimento de empréstimos dos romances, reforça a ideia de que o leitor, neste caso a “possível leitora”, pode habitar um lugar de liberdade e criatividade através dessa caça furtiva que é a leitura.

Durante o levantamento das datas de empréstimos, surgiu a dúvida se estas seriam tão coincidentes por algo relacionado à organização da biblioteca, por exemplo, o sistema de registro de empréstimo em cartões poderia ter sido implantado em 1957. Contudo, após encontrar o exemplar do romance *Quem espera sempre alcança*, foi verificado que seu primeiro empréstimo datava de 10/4/1955, demonstrando que havia, então, registro dos empréstimos

antes dos primeiros localizados nos exemplares da Coleção. Outras tantas questões foram resolvidas ao longo da investigação tomando por base os vestígios que eram levantados, às vezes arduamente caçados, outras vezes surgiando pela eventualidade.

Um desapontamento ocorrido logo no início da pesquisa foi a impossibilidade em dar nome e rosto à "possível leitora" a partir do número de usuário. Apesar de despertar questões profícuas para a pesquisa, a aluna nº. 540 permaneceu como um número de usuário, aluna do 1º. Colegial C, do Instituto de Educação "Carlos Gomes". Ao considerar os romances que emprestou, essa aluna não demonstra preferência por um autor, fez empréstimo de três autores diferentes, esteve matriculada em 1970 e 1971, e possivelmente concluiu o colegial em 1972. A informação dada à bibliotecária sobre a perda do livro lhe atribuiu uma atitude descuidada com os livros emprestados. Além disso, dentro do movimento geral de empréstimos da Coleção, a aluna nº. 540 pode ser considerada uma leitora eventual.

As tentativas de avançar além desses dados tropeçavam na impossibilidade de relacionar o número de usuário aos prontuários de alunos matriculados nesse período de 1957 a 1975. Não foram localizados registros que estabelecessem uma relação do número do cartão de empréstimo com os prontuários, números de matrícula ou listagem de nomes de alunos.

Em artigo intitulado *O mapeamento de uma biblioteca de formação de professores*, a professora Dra. Maria Cristina Menezes analisa os relatórios da bibliotecária em exercício nesse período considerando as informações sobre o "funcionamento da biblioteca, número de consulentes e consultas por área de conhecimento, o movimento das classes quanto a essas consultas, o aumento no número de obras e a proporção das mesmas quanto às áreas" (2011, p. 1). As informações constantes no artigo indicam a autonomia que a biblioteca possuía, possibilitando uma organização que não necessariamente estava ligada à organização administrativa da escola. A partir das informações abordadas neste artigo é possível inferir que a biblioteca possuía uma organização própria. Desse modo, a tentativa em estabelecer uma relação do cadastro de usuários da biblioteca com a organização de documentos de alunos da parte administrativa da escola demonstrou ser pouco factível.

Diante dessa dificuldade, optou-se por trabalhar apenas com os dados levantados a partir dos exemplares encontrados na Coleção Biblioteca das Moças. Inicialmente foi feito um investimento de ordem quantitativa por meio da construção de tabelas e gráficos com informações levantadas. Esses levantamentos contribuíram para a análise da Coleção a partir de dentro da biblioteca do Instituto de Educação "Carlos Gomes", numa tentativa de rastrear a "possível leitora".

Analisar o movimento de empréstimos dos romances possibilitou esboçar um perfil dos usuários que faziam os empréstimos desses romances classificando-os como: "ocasionais", aqueles que fizeram apenas 1 empréstimo, totalizando 143 casos; "eventuais", aqueles que emprestaram de 2 a 5 livros, num total de 163 usuários; "constantes", considerados usuários com empréstimos entre 6 e 13 romances; e foi localizado um usuário classificado como "assíduo, por ter emprestado 21 romances. Os dados evidenciaram um total de 361 usuários e aproximadamente 1.153 empréstimos ocorridos no período registrado nos cartões.

O levantamento e análise dos dados gerou um grande volume de informações, que pouco esclareciam e pareciam um bloco uniforme de dados. Aos poucos, desvios foram localizados, entre estes, a recorrência de empréstimos dos mesmos romances. Então iniciou-se a investigação dos motivos que levaram a essa preferência. Dentro do movimento de empréstimos ao longo dos anos pesquisados, interessou saber em que medida os livros emprestados eram retirados da biblioteca ou lidos na sala de leitura[3]. Para esse levantamento foram considerados

[3] A opção por utilizar o termo "sala de leitura" partiu da entrevista com as ex-alunas, que mencionam a sala de leitura durante seus relatos sobre a biblioteca.

como livros lidos na sala de leitura aqueles que, no cartão de empréstimo, constam registrados com o mesmo dia de retirada e devolução do exemplar.

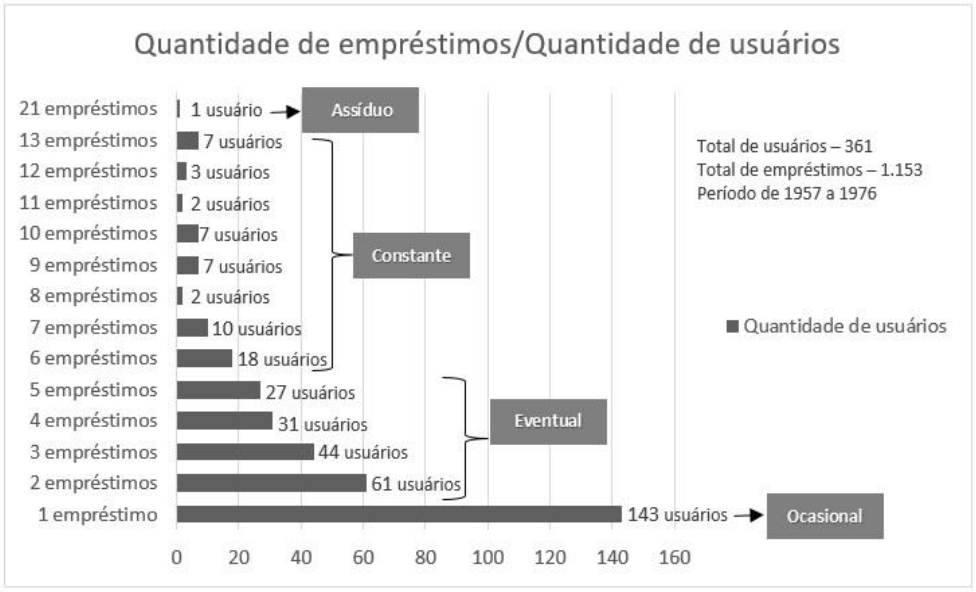


Gráfico 1 – Levantamento do perfil do usuário/empréstimos.

Cabe lembrar, no entanto, que o empréstimo não está diretamente ligado à leitura. A retirada do romance da prateleira ou o ato de levá-lo consigo não garante necessariamente que foi lido. Pode ocorrer o empréstimo do romance para outra pessoa, no período de um mesmo empréstimo o livro ser lido por mais de uma pessoa ou ficar esquecido entre os materiais escolares e voltar à prateleira sem sequer ser folheado, entre outras possibilidades. Todas essas questões pertencem ao “paraíso perdido” das práticas da leitura (CERTEAU, 1996, p. 270). Resta ao pesquisador insistir naquilo que não foi perdido, retomar os dados numa “leitura às avessas”, afastar-se e “contemplar a realidade de um ponto de vista insólito” e tentar escapar da cristalização e automatismos que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1: Artes de fazer.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CUNHA, M. T. S. **Armadilhas da sedução**: os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DARNTON, Robert. História da leitura. In*:* BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. 2. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 199-236.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Controlando a evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, Fernando A; SILVA, Rogerio Forastieri (Org). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v. 1.

MENEZES, M. C. O mapeamento de uma biblioteca de formação de professores. In: **Anais** - VI Congresso Brasileiro de História da Educação, SBHE/UFES, 2011, Vitória/ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, SBHE/UFES, 2011. p. 1-13.

ANTIGAS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA ESCOLA ATUAL

Érika Christina Kohle[1]

Introdução

Ao longo da história da leitura no mundo ocidental houve uma evolução em suas práticas. No entanto, nas escolas, ainda é forte a presença de práticas rudimentares de leitura que se efetivavam em sociedades antigas com outros modos de pensar, agir e de viver, mas que, hoje, não condizem com a realidade da vida dos sujeitos. Isso acontece porque se mantêm princípios herdados de determinado momento da história pedagógica, que são atravancadores do ensino que prioriza as necessidades dos sujeitos. Por isso, pretende-se, discutir sobre esse assunto e tecer uma reflexão sobre de onde e de quando vêm os modos equivocados de se ensinar a leitura e sobre quais seriam as práticas, táticas e estratégias constituintes do ato de ler adequadas para os leitores do século XXI.

A leitura como distribuição de som

De acordo com os estudos de Chartier (2002, p. 41-42), na Grécia Arcaica, por volta do século VIII a. C., havia uma tradição estabelecia que valorizava a linguagem oral, enquanto a escrita, por ser vista como algo incompleto, só interessava se fosse empregada por meio da leitura oralizada para distribuir os conteúdos por meio de sons, ou seja, como algo meramente instrumental, tão desprezada, que o ato de fazer sua distribuição era relegado a um escravo. Na política, os debates sobre democracia ocorriam oralmente; por meio da fala, o homem dominava o outro ou defendia-se. Entretanto, na Grécia Arcaica, a busca pela formação do homem autônomo se colocava como ideal de sociedade democrática, e a dependência de alguém para dar sons aos escritos já era encarada como algo divergente dessa visão.

Após dezoito séculos, na sociedade atual, em que se almeja a independência e a liberdade intelectual de cada sujeito, esta prática de ler pronunciando para os outros já deveria ter sido extinta. Entretanto, sua presença é marcante nas escolas dos dias atuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, como por exemplo, no método e nas avaliações do Programa "Ler e Escrever", projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização, que de acordo com dados de 2010 abrange 29.000 classes em todo o estado, e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização (leitura e escrita), ao avaliar os conhecimentos dos alunos de 3º ano em todo o território nacional; neles, as questões e os enunciados dos exercícios chegam às crianças por meio da voz do professor e esse procedimento passa a ser constante nas salas de aula, cuja consequência é a destituição da autonomia dos alunos para ler.

Na média Idade Média, por volta do século V, as palavras começaram a ser grafadas separadamente e, nesse momento, a escrita passou a atender aos olhos, possibilitando o surgimento da leitura silenciosa, de maneira sufocada, desprestigiada e clandestina. Mas, constituía-se aí uma oportunidade de fazer uma leitura com o enfoque na atribuição de sentidos.

Sobre isso, Chartier (2002, p. 54) diz que durante o século V há um movimento de interiorização, que engloba não só a palavra como voz da consciência, mas também a capacidade de ler com a mente, que se intensifica entre o final do século III e o início do século I, e a presença do livro para a leitura realizada na intimidade dos quartos tornou-se corriqueira.

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: fraumartins@yahoo.com.br.

A natureza da atividade de leitura

A ideia de que há um processo de reconstituição da leitura por uma palavra interior, que medeia os sinais gráficos e a compreensão, circunda a atividade de leitura, no entanto, a velocidade desse ato é superior às possibilidades físicas de produção de uma linguagem intermediária oral tanto pronunciada quanto interiorizada. Por essa razão, a leitura

> [...] trabalha sobre um simbolismo direto, é a tomada imediata de um significado da escrita; o leitor compreende o texto escrito tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê. [...] (FOUCAMBERT, 2008, p. 66-67).

Por isso, as práticas de leitura propostas pela escola deveriam enfatizar o modo de ler com o cérebro, pois a criança pequena até o momento de entrada na escola encontrou sentido em tudo que fez, então, busca sentindo nas atividades escolares; entretanto, ao entrar em contanto com os manuais de leitura e sua metodologia composta de exercícios artificiais de transcodificação de fonemas, depara-se com algo que não se insere em sua vida cotidiana.

> Chega-se assim a uma situação bastante paradoxal. Todas as pesquisas sobre a leitura expert apresentam a escrita como uma linguagem para o olho, e a leitura como um processo grafo-semântico, uma troca direta e recíproca entre as informações atrás e diante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1997, p. 121).

Isso afeta a didática, que abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar suas transposições. Entretanto, as avaliações dos dados oficiais revelam que: "[...] mais da metade dos alunos de quinta série apega-se ainda ao fonológico e dificilmente consegue organizar uma mensagem [...]" (FOUCAMBERT, 1997, p. 121). Desse modo, poderia ser mostrado aos pedagogos que, no decorrer do processo de aprendizagem dos atos de leitura, há uma via fonológica que não é natural e muito menos necessária.

A aprendizagem da leitura antes e hoje

De acordo com Chartier (2002, p. 79), no Mundo Romano aprendia-se primeiramente a escrever para depois aprender a ler. Antes de tudo, tinha-se que aprender as formas e os nomes das letras, depois o traçado, as sílabas das palavras e depois as frases e

> [...] o próprio exercício continuava com uma leitura feita por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é, um considerável grau de rapidez sem incorrer erros. O exercício era feito em voz alta e enquanto esta última pronunciava as palavras já lidas, os olhos deveriam olhar as palavras seguintes. (CHARTIER, 2002, p. 80).

Naquele tempo, o próprio Quintiliano, fonte responsável por essas informações, considerava a aprendizagem dessa técnica dificílima, porque exigia um desdobramento da atenção por tratar-se de uma leitura "ao mesmo tempo oral e visual." (CHARTIER, 2002, p. 80).

Tanto antes quanto agora no quotidiano das escolas ensina-se primeiro a escrita e em seguida a leitura em voz alta como parte do percurso entre os interlocutores do processo discursivo, por isso, ler apresenta-se como uma ação lenta, pois a escansão oral dos fonemas freia a velocidade da visão.

A valorização da leitura dos gêneros considerados clássicos

Desde o mundo Romano em que os atos de leitura começaram a se popularizar, os livros e a literatura distinguiam grupos sociais. Existiam as tabernas geridas por e para as pessoas de condições econômicas inferiores e as a livrarias para um público mais instruído, onde havia conversas eruditas entre os cultos e os pseudointelectuais. Segundo Chartier & Cavalo (2002, p. 83-84), dos primeiros almejava-se apenas o cultivo dos gestos de leitura, mesmo que fossem incapazes de refletir sobre a qualidade das leituras e de compreender cada trecho dos textos; para os últimos, destinava-se a leitura das grandes obras consagradas, pois a leitura dessas obras "[...] exigia um grande domínio técnico e intelectual." (CHARTIER& CAVALO, 2002, p. 78). Naquele momento, os romanos ao menos estimavam o comportamento dos leitores que liam para si, por força de suas funções ou por algum outro motivo, e a escola da atualidade muitas vezes contrapõe-se a esse modo de pensar, pois não apenas não cria necessidades de leitura nas crianças, como também destitui os atos de leitura de suas funções sociais.

Até hoje, a ideia de que somente a leitura dos clássicos tem valor circunda os territórios escolares e o modo de pensar da sociedade. Movimento contrário a esse deveria ocorrer na escola, porque a cada situação de comunicação os sujeitos necessitam de determinado gênero discursivo para se exprimirem e a cada novo gênero conhecido as possibilidades discursivas são expandidas. Por isso a escola deve oferecer uma gama variada de gêneros discursivos às crianças, para que sejam cada vez mais autônomas em suas capacidades discursivas e superem as dificuldades de expressão e de compreensão advindas da falta desse conhecimento, que criaria dificuldades a eles também fora da escola.

Como antes, na escola, preocupa-se apenas com a leitura de alguns gêneros eleitos e a leitura dos outros gêneros é vista com preconceito, como algo direcionado aos menos capazes ou à classe trabalhadora. Além disso, a leitura dos gêneros não eleitos, quando aceita, é vista com entusiasmo se tiver apenas a função de trampolim para se chegar à leitura dos clássicos da literatura. Nesse modo de ver, "[...] o leitor que não lê, pelo menos, os escritos considerados nobres não pode ser considerado leitor." (ARENA, 2003, p. 58). E esclarece que

> [...] o problema do ser ou não leitor não deveria vincular-se ao que denomina leitor consumidor – aquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país – mas àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige. (ARENA, 2003, p. 58-59)

Sobre os gêneros eleitos pela escola, Bahloul (2002) salienta que nos depoimentos das entrevistas de sua pesquisa as pessoas disseram que a escola não contemplava os gêneros que elas haviam desejado ler e que elas quase nunca tinham a chance de escolher o que queriam ler.

Ao impor os clássicos da literatura tem-se a pretensão de que as pessoas ao passarem por eles se habituem a essa leitura. Entretanto, Bahloul (2002, p. 46), em seus estudos, exibe dados que comprovam o contrário, nos relatos das entrevistas, os gêneros escolhidos após a saída da escola passam de textos legítimos para a cultura dominante, para os textos práticos, obras de temas familiares da comunicação da mídia de massa ou revistas ilustradas.

O controle do que é lido

Fato facilmente perceptível ao se abordar a temática da leitura é o seu controle, existente no presente e que sempre ocorreu ao longo dos tempos, pela igreja, pelos reis, pela elite, pelos

governos, pelas famílias e pelas escolas. Isso se dá, porque ler muda o modo de pensar das pessoas e quem está no poder sabe disso, portanto, nunca se hesitou em controlar esse ato.

Um exemplo disso seria a constatação de que apenas no mundo romano a leitura tornou-se acessível às mulheres. E mesmo assim, para elas, a temática era bem reduzida, ligada a temas relacionados ao amor, segundo Chartier & Cavalo (2002, p. 87).

Livros em ditadura sempre foram itens proibidos, perseguidos e eliminados.

> Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. (MANGUEL, 1997, p. 315).

Como os leitores têm o poder de refletir sobre as informações que encontram, a censura está sempre a serviço dos dominantes, para que o perigo de poder pensar não se alastre, principalmente pelas populações dominadas.

Mas há também outra face da leitura; ela pode servir para disseminar ideologias como ocorreu com *Mein Kampf* de Hitler no período do terceiro Reich na Alemanha, que serviu para propagar a mentalidade e os ideais nazistas. Conforme relata Kemplerer (2009, p. 51) a língua direciona os sentimentos, conduz a mente e sutilmente dirige o inconsciente. Ela é absorvida por seus usuários em doses discretas e de modo distraído, como algo inócuo, mas que contamina sem fazer-se notar. Segundo o autor, na euforia da batida dos tambores, a censura reinava absoluta, escolhendo os livros que seriam eleitos e queimando outros que achava inadequados aos ideais do partido que se encontrava no poder.

A escola de hoje controla o que é lido ao eleger e proibir livros, fortalecendo a censura consolidada por um processo histórico difundido no percurso da humanidade.

Conclusão

Nas escolas desse milênio, a falta de motivação causada pela imposição do que deve ser lido pela escola associada à ausência de projetos de leitura, a não valorização das descobertas e a obrigação de percorrer o caminho da leitura oralizada (antes da leitura grafo-semântica); faz com que a escola crie visões deturpadas sobre o ato de ler, que o transforma em algo monótono, vagaroso, inerte e infecundo.

Por ser a escola um lugar de formação para a vida, na qual os sujeitos deverão agir do modo mais autônomo possível diante das limitações da sociedade do consumo, atos de ler propostos por ela deveriam ser os mais semelhantes possíveis aos encontrados em situações autênticas de leitura. Para isso os atos de leitura deveriam ser entendidos a partir de suas funções. “A mais constante de suas características é a intencionalidade, o fato de se integrarem num projeto que esboça de antemão suas modalidades e seus objetivos [...]” (FOUCAMBERT, 1997, p. 105). Assim, os atos de leitura teriam que ser direcionados aos propósitos inerentes aos múltiplos contextos em que se encontram.

De acordo com Foucambert (1997, p. 102) “aquele que lê sabe por que lê e, portanto, decide como fazê-lo.” Os projetos de leitura definirão os pontos de chegada e os modos de ler de acordo com sua destinação, pois, por mais informal e corriqueira que a situação possa parecer, serão adotados pelo leitor comportamentos de acordo com a situação de leitura.

Por meio de projetos de leitura e das circunstâncias postuladas por eles, os alunos terão contanto com inúmeros textos de maneira autêntica. E, assim, a compreensão passará a ser vista como um processo ativo, pois o que os leitores compreendem àquilo que desejam saber.

Referências

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003.

BAHLOUL, J. **Lecturas precárias**: estúdio sociológico sobre los "poços lectores". México: Fondo de Cultura Economica de España, 2002.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: UFPR, 2008.

KEMPLERER, V. **LTI** – A linguagem do Terceiro Reich. Tradução de Miriam Bettina Paulina Oesler. São Paulo: Contraponto, 2009.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Érika Christina Kohle[1]

Introdução

Pretendeu-se neste texto discutir sobre algumas contribuições que o professor pode proporcionar a seus alunos para auxiliá-los a produzir textos escritos. Uma vez que,

> [e]screver, particularmente, não é uma tarefa fácil; produzir textos escritos, com coerência, de acordo com a estrutura global que os caracteriza, com encadeamento coesivo e organização de parágrafos e frases, tem sido um problema que atinge alunos dos distintos níveis de ensino. (MILLER, 2003, p. 9).

Na sociedade atual, essa inquietude pela aprendizagem da escrita é materializada na elaboração de métodos emergenciais de ensino, adotados pelas redes educacionais, e na aplicação de avaliações externas, como o Programa "Ler e Escrever", projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização, que de acordo com dados de 2010 abrange 29.000 classes, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e avalia os conhecimentos dos alunos de 3º ano em todo o território nacional.

No entanto, nesse programa de ensino, e nessa avaliação, as práticas tradicionais encontram-se ainda presentes. Isso ocorre porque

> [...] as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 71).

Assim, tanto na teoria quanto na prática atos de escrita são considerados hábitos motores, cujos problemas são o desenvolvimento muscular das mãos, as questões de traçado de linhas riscadas ou pautadas etc. Então, "às crianças não se ensina a linguagem escrita, mas os traços das palavras e por meio deles não se ultrapassam os limites da caligrafia". (VYGOTSKI, 2000, p. 183)

Quando se trata a escrita como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, de acordo com Bakhtin, as palavras são reduzidas a um sinal.

> [...] o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, [...] nada têm a ver com as técnicas de produção. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 96-97).

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail*: fraumartins@yahoo.com.br.

O sinal só terá significado para seus receptores, quando for orientado por um contexto discursivo e passar a ser constituído como um signo, compreendido no seu sentido.

Em vez de se preocuparem em desenvolver uma via artificial e intermediária apegada historicamente ao ensino da escrita, que segundo Vygotski (2000, p. 184) significa para a criança dominar um sistema de extremamente complexo, necessidades de escrita deveriam criadas para elas.

Sobre isso, Luria (1998, p. 143) afirma que, antes mesmo de atingir a idade escolar, a história da escrita na criança já teve início e ela já assimilou técnicas que tornam mais fácil aprender o conceito e a prática da escrita e por isso faz deduções sobre o que seria escrever. No entanto, ao chegar à escola a criança se depara com uma escrita diferente daquela com a qual teve contato durante toda a sua vida, e encontra atividades motoras de cópia, completamente estéreis.

A importância da escrita revela-se por meio dos usos e dos valores que ela adquire na sociedade. Utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual foi criada, a criança se apropria verdadeiramente desse instrumento cultural, pois protagoniza esse processo. Entretanto, "[...] esse trabalho começa não por propor atividades de escrita para a criança, mas por estimular e exercitar seu desejo de expressão" (MELLO, 2006, p. 190).

Os desafios de promover a objetivação da escrita.

É importante lembrar que "quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor." (MILLER, 2003, p. 9). Por isso, é necessário ter consciência de que os processos de escrita de textos devem envolver a produção de sentido tanto para quem escreve como para quem os lê.

Mas, para que isso ocorra é preciso mudar as concepções sobre os processos cognitivos dos sujeitos presentes nas escolas da atualidade. Yarochevsky (1989, p. 120) afirma que por volta dos anos 60 do século passado, os cientistas ocidentais enxergaram nos estudos de Vygotski, sobre as raízes genéticas entre pensamento e linguagem, uma alternativa para isso. Nesses estudos constatou-se que

> [...] a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais [...]. Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. (YAROCHEVSKY, 1989, p. 123).

A partir dessa mudança de paradigma, a figura do professor é encarada como essencial para a aprendizagem, pois exerce função de mediador entre a criança, os comportamentos sociais e o conhecimento, já que a criança interioriza as formas sociais de comportamento que os adultos utilizam com ela desde o começo de sua vida.

Além disso, Oliveira (2006, p. 3-4) enfatiza que a partir da sua atividade o homem busca satisfazer não só suas necessidades biológicas, mas também as necessidades que ele cria ao longo de seu processo de desenvolvimento.

> Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram [...]. E esse fim posto é sempre um produto social, mesmo quando enunciado por um indivíduo singular. Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e, consequentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria, assim, a cultura. (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

De um processo contínuo e ininterrupto de apropriação e objetivação gerador de novas necessidades resulta a universalização do homem. Uma vez que, os progressos não se efetuam de maneira espontânea, porque dependem das interações das crianças com seus interlocutores.

A importância do trabalho com gêneros do discurso

Uma alternativa para os métodos tradicionais de ensino da escrita seriam as propostas de escrita a partir dos gêneros do discurso.

> As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 283)

Além disso, é papel da escola levar os alunos a dominarem cada vez mais os gêneros do discurso e levá-los a produzir gêneros cada vez mais elaborados para que possam fazer suas próprias escolhas de acordo com a necessidade das situações em que se encontrarem e dominá-los de forma cada vez mais autônoma.

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285).

Entretanto, ao propor atividades destituídas de sentido às crianças, segue-se o caminho inverso em relação ao desenvolvimento do conhecimento, porque é impossível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada. Para que sejam compreendidos, os enunciados devem ser transpostos do campo da estrutura para o campo do discurso, ou seja, para seu contexto sociointerativo.

Desse modo, a linguagem é entendida nas relações entre o "eu" e o "outro" e da instabilidade e das múltiplas possibilidades de significação da palavra. Visto que,

> [...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

Assim, o sujeito cria seu enunciado de acordo com o seu *outro* no processo discursivo. Porque durante a sua formação, desenvolve seu discurso em contato constante com os enunciados dos outros, que por sua vez são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si.

Quando se pode escolher o gênero do discurso a ser escrito, as dificuldades de escrita passam a ficar em segundo plano, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que essa

escrita tem uma função social. Além disso, é facilmente perceptível que os sujeitos quando estão inseridos em situações reais de escrita para determinado interlocutor, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das funções da escrita.

Ainda em relação ao trabalho com gêneros, Marcuschi traz uma questão importante que a escola deve compreender – o controle social exercido pelos gêneros discursivos.

> Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sócio-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação dependem boa parte da forma de nossa inserção social e do nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Portanto, numa sociedade caracterizada pela divisão de classes, em que o domínio dos gêneros é uma das condições para a interação nas diferentes instâncias sociais, os gêneros se marcam como um instrumento ideológico das classes dominantes para a manutenção do *status quo* social estabelecido. Por isso a escola deve oferecer uma variada gama de gêneros textuais aos alunos para que sejam cada vez mais autônomos diante das necessidades discursivas, pois a falta desse conhecimento dos gêneros criaria dificuldades de uso da escrita.

A relevância da reflexão sobre linguagem para o ensino da escrita

Ao estudar a linguagem é preciso admitir não apenas as ações linguísticas, mas também a reflexão sobre a linguagem. Caso contrário, a linguagem seria entendida como um mero código ensinado por meio de decodificação mecânica. Entretanto, "a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão." (GERALDI, 1993, p. 12).

Por meio das atividades de reflexão sobre o uso da língua a partir das necessidades ocorrentes no momento da escrita, a aprendizagem se dá de modo consciente, e, essas atividades se manifestam como negociações de sentido, autocorreções, reelaborações, antecipações, entre outras.

Nesse trabalho de reflexão e de ação sobre a linguagem a criança incorpora ao seu sistema anterior de conhecimentos os saberes desenvolvidos na discussão epilinguística, que "conduz a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão." (MILLER, 2003, p. 13).

Constata-se, portanto, que o trabalho de reflexão sobre os textos em seu momento de elaboração, permite o desenvolvimento dos usos da linguagem escrita.

Conclusão

Uma alternativa para o ensino dos atos de escrita seria garantir, desde o início, o contato dos alunos com gêneros discursivos para que eles possam perceber os enunciados inseridos em seu conjunto sócio-histórico-social.

Além disso, com a cooperação de interlocutores letrados, a criança elabora aos poucos o conceito de escrita. Pois, a língua só pode ser apropriada em sua completude em seu fluxo, por meio do processo de dialogia, em que os sujeitos, no momento em que entram em contanto com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra em uma interatividade complexa e dinâmica.

Além disso, o estudo epilinguístico dos aspectos da linguagem causam interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M (VOLOCHINÓV, N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita com um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, JM, 2006. p. 181- 192.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara, JM, 2003, p. 9-22.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, JM, 2006. p. 03-26.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras escogidas**. Madrid, Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

YAROCHEVSKY, M. G. León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. **Enfance**, Presses Universitaires de France, 1989, Tomo 42, n. 1-2, p. 119-125.

VIVER, EXPERIMENTAR, (DES)TECER, RECRIAR, TECER, BUSCAR: TOALHA DE LER

Lara Jatkoske Lazo[1]

Não me vejo e leio o mundo e os livros como no passado.

Sócrates dizia que era necessário "conhecer-se a si mesmo" para se poder alcançar o conhecimento das coisas. O homem é um leitor por natureza; reflete-se nas coisas ao que elas respondem. Mas, é realmente possível conhecer-se integralmente, se nos modificamos a cada momento?

Em 2015[2], lembranças de experiências vieram-me à tona. Pude rever-me lançada de outros tempos, com um olhar distante e analítico. Não voltei até o passado e me inseri nele; o passado se projetou no futuro e chegou até mim sob os olhos de um eu presente pensante. Coloco o meu ego antigo como terceira pessoa do discurso com quem a primeira (a contemporânea) conversa, sob o olhar leitor modificado pelas experiências da vida. Revivo o passado de forma diferente, porque aquela terceira pessoa não é mais o eu presente. Reanimo o ego antigo com o atual. Conheço-me ou só conheço facetas de um velho eu transformado pelo presente efêmero do olhar? Da primeira pessoa, a infantil, vi um olhar sonhador por um futuro distante e misterioso, que conversava com fadas e acreditava possível subir em arco-íris. Mas seu desejo era o futuro, a Esperança de algo que o tempo guardava. Olhando para a "fita branca" da infância, descubro, de inocência, só o branco do futuro no olhar infantil: a inocência diante da fatalidade de existir e não se poder vislumbrar a existência na totalidade; de ser um viajante com um destino incerto, com fé em algo que só deseja ser bom, mas que não pode vislumbrar; de sentir-se eterno; de só crer, aceitar a obrigação de existir e nela ter fé; a inocência da Esperança. Nunca vivemos realmente o presente, porque a esperança nos move e grita: - Avante! Ele é efêmero; em um átimo, torna-se passado, um foco num momento do movimento incessante da vida, como numa fita de filme ou como no Paradoxo da Flecha Imóvel do pré-socrático Zenão. O homem deseja projetar-se a frente no tempo a partir de um flash presente.

Eu, primeira pessoa, sinto-me, ao ver a minha terceira projetada no tempo, como que diante da Esperança e da Eternidade. Hoje, desenrolada a "fita branca", procuro a inocência em mim e só a encontro na Esperança, mais tênue do que na infância, por causa da ausência do "devir-criança" (SCHÉRER, 2009, p. 191-209). Posso até aproximar-me da terceira pessoa, a infantil, mas nunca mais a serei, porque a razão e os clichês me impregnaram. Assim acontece, por exemplo, com

> o artista criador: ele não se torna criança, mas compartilha sua vizinhança, intercâmbio entre-os-dois, em que o artista fornece-lhe o que ela ainda não tem (a capacidade de dar forma à experiência), enquanto ele recebe da criança o que deixou de ter: a franqueza de um olhar não obstruído pelos clichês. Devir-criança é retirar da página as imagens e as ideias feitas [...] (SCHÉRER, 2009, p. 208-209).

[1] *E-mail:* larajlazo@yahoo.com.

[2] Texto produzido como considerações pessoais das aulas de Epistemologia e Leitura, ministradas na pós-graduação da UNESP de Rio Claro, pelas Profas. Drª. Arlete De J. Brito e Maria Augusta H. W. Ribeiro (2015). Dedicado a elas e à Profa. Drª. Maria Rosa R. M. De Camargo.

Os clichês matam, aos poucos, uma parte da Esperança (a dos sonhos antigos e a da capacidade de sonhar novas possibilidades), com a razão ditatorial da sociedade, principalmente, a dominante.

Lendo, fui percebendo que a Esperança é a única forma de inocência existente e o motor da vida. Aniquilada pela fatalidade, como nos filmes "Alemanha Ano Zero" e "A Fita Branca," a Esperança igualmente pode ser representada pela imagem atual do menino imigrante sírio morto numa praia da Turquia, após o naufrágio de seu barco (Demir, 2015). Em vez da foto de um adulto, eis que se mostra ao mundo uma imagem mais comovedora: a de uma criança morta. Que romance existencialista não teria escrito Dostoiévsky desta imagem? Os elementos e

> o vocabulário, que usamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra, [...] são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo aspecto de circunstâncias socais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. (MANGUEL, 2001, p. 28)

A foto destaca os pés, que não mais tocam o chão; os mesmos que caminhavam em busca do sonho, guiados pela Esperança, numa trajetória misteriosa e aventuresca; os pés, contatos com o mundo, que após a iniciação do caminho pelas águas (o mar), não conseguiram levar a sua dona, a Esperança, a continuar sua trajetória, pois que morre e, com ela, a inocência. A Esperança não leva a um fim, mas a um caminho incessante enquanto vivemos, que é o percurso das experiências para a transformação do ser humano. Essa transformação é o que deseja a Esperança e o que envolve o bem e o mal. O caráter está em prova, como em Gil Vicente: Belzebu, mais uma vez, tentará os seus escolhidos: Todo Mundo. Ou, melhor, aqueles o escolherão. Na visão de Sartre, o livre arbítrio é nosso, um direito do ser humano, que dá forma ao mundo (SARTRE, 2009).

Assim, associo a trajetória humana, condensada nessa triste imagem, com histórias como as de Pinóquio, Jesus e Valjean; com a relação entre Gepeto e Pinóquio; Maria e Jesus; Jean Valjean e Cosette. Nas três, li a simbologia por um viés maçônico e rosacruz, sendo que Collodi e Victor Hugo, pelos textos, aparentemente tinham vínculos com estas ordens filosóficas, que trazem tradições simbólicas anteriores à Era de Cristo: o burro (jegue, boi ou jumento), na história de Jesus, é como os pés do menino sírio, o contato e o apego à terra, o trabalho necessário no mundo, a experiência como aprendizagem; tanto Pinóquio como Jesus e Jean tiveram a iniciação vencida através das águas e de longa e árdua trajetória: o ventre da baleia; a crucificação, após o que das chagas de Jesus vertia água; e os caminhos nos esgotos subterrâneos de Paris. Aí estão o trabalho, a provação do caráter, a iniciação e o autosacrifício pelo outro e pela própria transformação (renascimento), tal como é mostrada em o Asno de Ouro de Apuleio e representada pela idade de 33 anos de Jesus Cristo, o 33 maçônico do alcance da perfeição moral. Eneias também "vive" nessas histórias, tal como outros heróis, cujo ideal é vencer, primeiramente, a si mesmos. Tudo se resume na metamorfose do homem para um ser melhor, na luta entre o mal e o bem, entre o bicho e o homem, entre o demônio e o herói. Canta, essa luta, também Gil Vicente, em O Auto Da Lusitânia, em que Belzebu tenta Todo Mundo (os homens), só vivendo na sociedade, porque é ouvido por este. Belzebu é uma palavra, cujo sentido original era relacionado à transformação, à vida, à terra e ao deus-boi cultuado pelos antigos mesopotâmicos, deturpada pelos judeus ao sentido maléfico de Senhor das Moscas e Senhor do Esterco. Todos os heróis tiveram provações; foram abandonados pelas divindades à sorte, porque o livre arbítrio é direito de cada um; todos renasceram das águas e tornaram-se

mais humanos (Por exemplo: os heróis gregos choram, porque se humanizam à medida em que também se divinizam. Os homens e os deuses eram semelhantes na mitologia clássica); todos foram tentados pelo mal e o venceram. O garoto sírio não pôde continuar sua trajetória, simbolizando a morte da inocência, da Esperança, da humanidade e do futuro. Seus olhos cerrados representam as janelas do futuro fechadas. E isso é hediondo, porque atinge a Esperança de todos nós. Mostrar a sola dos pés, na cultura síria, indica repulsa, grande ofensa. O garoto repudia o mundo que o matou. Os sentimentos de todos se refletem no corpinho morto, que parece viver em forma de dor. A humanidade morre naquele indivíduo, renascendo nos corações de seus leitores, num forte tom existencialista. Assim que se sentiu Margarete Duras, vivendo o sofrimento em seu livro A Dor. Os leitores vivem na criação; os atores, na pele. O existencialismo torna-se, no aspecto de sentir, quase um impressionismo.

Após anos mudei a forma de ler, relacionando pontos como nunca antes, sentindo-me mais humana em minha trajetória. Os personagens tomam formas em mim e eu dou outras a eles.

Vejo a Fada Azul, a Estrela de Belém e o Pão, nas obras acima, como varinhas mágicas do desejo de transformação, quando este torna-se ação criadora. A leitura dos livros articulada com a leitura do mundo pode ser a varinha mágica no decorrer das experiências vividas. Viver, experimentar, (des)tecer, recriar, tecer, buscar: toalha De Ler. Fios criadores. O Grilo falante de Pinóquio (Consciência ou ditadura social?) canta na mente: Acorda! Leia! Ouça! Aja! Meu eu docente precisa aprender a usar a varinha mágica não só para encaminhar, mas para permitir a consciência e transformar; não ainda para tornar a criança um adulto, porém, para dar-lhe o direito de ser criança, de descobrir o mundo com a própria leitura, sem a ocultação do que denominamos realidade: "É nesse território ambíguo, entre posse e reconhecimento, entre identidade imposta pelos outros e identidade descoberta por si mesmo, que se situa, na minha opinião, o fato de ler" (MANGUEL, 2009, p. 96). Como humana, docente e, agora, como leitora que se descobre leitora outra, percebo que preciso olhar sem pressa para os lados e para cima; ao infinito das possibilidades e atentar para as "mitologias" (no sentido de códigos de Barthes), que enfeitiçam o homem em sua trajetória e o tendenciam. Relacionar as experiências à leitura; deixar de focar o chão limitador e olhar para o alto e à volta; tomar consciência do que dizem os signos e de como eu e as outras pessoas os leem, na quase vertiginosa ciranda linguística e semiótica do mundo. Só assim pode haver significativa transformação: "[...] Pinocchio somente aprenderá se não tiver pressa de aprender e só se tornará um indivíduo completo graças ao esforço de aprender lentamente" (MANGUEL, 2009, p. 98). Olhando para cima, damo-nos o direito de expandir a mente para um infinito de possibilidades, talvez parecido com o jeito das crianças, no entanto, mais contraído pela lógica e pela experiência de anos.

Segundo o poeta latino Ovídio, em Metamorfoses, a capacidade mágica de olhar para cima é ter Esperança e a possibilidade de se Transformar. Seguimos como Fernão Capelo Gaivota, que parte conscientemente para a busca da própria transformação; como Castaneda, o aprendiz do índio Don Juan, em sua árdua trajetória em Viagem a Ixtlan.

Em Pinóquio, a escola não é para crianças, é um trajeto à idade adulta, à negação da liberdade: "[...] não é um espaço onde se tornar uma criança melhor e mais completa, mas um lugar de iniciação ao mundo dos adultos, com suas convenções, suas exigências burocráticas, seus acordos tácitos e seu sistema de castas" (MANGUEL, 2009, p. 96 -97). A infância é negada, porque é subversiva. Pinóquio deve ser domesticado para ser mais uma marionete da sociedade. Ele não aprende a ler profundamente, porque, para tanto, precisa de tempo e na casa de Gepeto há relógios por toda a parte, fazendo-o se lembrar das limitações do ponteiro. Pinóquio é rebelde, preguiçoso e criança, condição perigosa para a sociedade, porque é livre de pensamento e vale pela pessoa que é e não por aquilo que desejam que seja. Como todos nós, o menino de madeira foi domesticado e sua mente tornou-se adulta. Percebo que nós, como o

boneco, deixamos o impossível para sermos o possível que é o exigido pela sociedade. Marionetes de um sistema, agimos conforme ele, uns mais, outros menos; que, aprendendo a ler com profundidade, ao menos podemos ter mais consciência das coisas num âmbito histórico e atual, tornando-nos mais capazes de transformarmo-nos e ao próximo. Tarefa difícil, porque ler profundamente, numa época em que a pobreza de experiência repudia o esforço e em que a tecnologia exige rapidez, eficácia e uma certa "desumanização", requer muita força de vontade.

Aventurando-me pelas ideias de Benjamin, a leitura se esfazia pela pobreza da experiência, que vem se instalando em decorrência das guerras mundiais, da violência política e econômica e da tecnologia sobreposta ao homem. O poder capitalista, com sua fé de mercado, reza o "capital nosso de cada dia", tornando-se, muitas vezes, mais importante do que o próprio ser humano. De sua concretude formal à hipótese e desmaterialização, através, segundo Agamben, do slogan dominador, instalou-se um ideal mais importante do que o próprio homem, que é assimilado pela Esperança e elevado a fim e não a meio. Essa Esperança acredita em um objetivo final para a sua trajetória: a riqueza e o poder. O meio até isso pouco importa. O homem começa a definhar enquanto experiência e humanidade para se virtualizar. O caráter perde a vez, porque não dá crédito capitalista, enquanto que este cria símbolos de valor e de poder. O slogan se instala confortavelmente aos leitores incautos. Não seria uma personificação de Belzebu, como no canto de Gil Vicente? Aquilo que Todo Mundo quer?

Ler sabendo o que se está lendo.

Eis por onde ir!

Referências

AGAMBEN, G. Benjamin e o capitalismo. **Lo Straniero.** Roma. Trad. Selvino J. Assmann. Santa Catarina: Instituto Humanitas Unisinos, mai. 2013. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/520057-benjamin-e-o-capitalismo-artigo-de-giorgio-agamben>. Acesso em: 5 set. 2015.

DEMIR, Nilüfer. Policial paramilitar turco investiga o local onde apareceu o corpo de uma criança imigrante numa praia de Bodrum, na Turquia. Globo.com, [São Paulo], 09 set. 2015. JPEG. Altura: 620 pixels. Largura: 1.082 pixels. 133,79 KB. Formato JPEG. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>. Acesso em: 17 out. 2015.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. (Coleção Elos).

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. (Coleção Obras Escolhidas, 1).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

MANGUEL, A. Como Pinocchio aprendeu a ler. In: _____. **Alfabeto da Esperança**: escritores pela alfabetização. Trad. de Vera Sarmento e Catarina Eleonora Silva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 89-99.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 19-33.

O Simbolismo maçônico de Pinóquio. **Revista Universo Maçônico**. ano IV, n. 12, 15 jun. 2010. Editora Novo Oriente

SARTRE, J. P. **O ser e o nada.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a Infância Para Além das Crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 191-209. (Coleção "Educação, Experiência e Sentido").

A FUNÇÃO HUMANIZADORA EM *LUA NO VARAL*, DE ANTONIO BARRETO

Luciana Ferreira Leal[1]

Introdução

Antonio Candido identifica três funções exercidas pela Literatura, são elas: função psicológica (necessidade de fantasia), função formadora (as fantasias têm base na realidade) e função social (identificação do leitor e de seu universo vivencial), as quais, em seu conjunto, denomina de função humanizadora da Literatura. As três funções, identificadas por Antonio Candido, podem ser analisadas no livro em questão em que texto e ilustração se juntam para tratar da poesia, o que nos permite a dupla leitura poética e humanizadora: a do texto e a da imagem.

O livro possibilita ampliação das referências estéticas e culturais do leitor, visto que é um texto permeado de movimento, de sentido contrário, de abertura para o outro, é o texto que rompe o equilíbrio e faz pensar. A poesia contida em *Lua no varal* mostra aos leitores que existem várias maneiras de usar as palavras e a linguagem.

Lua no varal

Lua no Varal, publicado em 1986, foi, em 2012, sob a responsabilidade do designer gráfico de Maurizio Mannzo, publicado sob nova edição. As ilustrações e projeto gráfico de Paulo Bernardo Vaz foram recuperadas, por meio de restauro digital. Foi mantido, no projeto gráfico, a concepção da estrutura original, apenas com mais área branca, nova tipografia e pequenos ajustes na nova diagramação do livro.

Lua no Varal é um livro destinado ao público infantil que encanta leitores de todas as idades. Chegou às minhas mãos como sonho, como sentimento a ser pendurado no fio do tempo e me seduziu imediatamente. Tinha a impressão de que as páginas, quando as virava, saiam ao vento para respirar e me acenava como convite para continuar a leitura. Tantas perguntas fiz para mim mesma: é possível pendurar a lua no varal? Como posso pendurar a lua no varal? Em vez da lua, penduro o sonho?

Com cores vivas, o ilustrador interpreta e ilumina os múltiplos sentidos da expressão "lua no varal" encontrados nesse livro. A Literatura forma, não pedagogicamente, mas humanamente. A função formadora é aqui entrevista na descoberta de um mundo de infinitas possibilidades, na descoberta das palavras, dos sons e das rimas. Os recursos expressivos da produção poética são muito bem utilizados em Lua no varal. Dividido em quatro grandes poemas: "A poça-d'água", "A lâmpada", "A serenata" e "A aurora", sugerindo momentos decisivos da noite e madrugada (do entardecer ao amanhecer), o livro é permeado de imagens poéticas, na maioria das vezes insólitas, efeitos rítmicos e elaboração lexical.

O autor, Antonio de Pádua Barreto Carvalho, nasceu em Passos (MG) em 13 de junho de 1954. Reside em Belo Horizonte desde 1973. Morou também em algumas cidades do Oriente Médio. Tem vários prêmios nacionais e internacionais de literatura, para obras inéditas e publicadas, nos gêneros: poesia, conto, romance e literatura infanto-juvenil. Participa também de várias antologias nacionais e estrangeiras de poesia e contos. Foi redator do Suplemento Literário do Minas Gerais, articulista e cronista do jornal Estado de Minas e da revista "Morada" (BH). Colabora com textos críticos, poemas e artigos de opinião para "El Clarín" (Buenos Aires), "Ror" (Barcelona); "Zidcht" (Frankfurt), "Somam" (Bruxelas); e outros periódicos.

[1] Faculdade FACCAT; Secretaria Municipal da Educação, Tupã, São Paulo, Brasil. *E-mail:* luciana_lea@hotmail.com.

O ilustrador, Paulo Bernardo Vaz, possui graduação em Comunicação Social, mestrado em Editoração e Audiovisual, diploma de estudos aprofundados (DEA) em Audiovisual e Telemática (1981), doutorado em Comunicação e Educação e Pós-Doutorado pela Universidade do Minho (2010). Professor Visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Santa Catarina e aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisas sobre design gráfico, fotojornalismo, imagem, tipografia e publicidade na mídia impressa.

As funções da literatura

Professor, crítico e ensaísta Antonio Candido, mestre de todos nós, discorre acerca das funções que a literatura pode desempenhar na formação do homem. Segundo ele, as funções são: psicológica, formadora/educadora e social.

Na função psicológica, a literatura responde às necessidades humanas de ficção e fantasia. Essas necessidades são expressas por meio dos devaneios em que todos se envolvem diariamente. Em se tratando das modalidades de fantasia, para Candido, a literatura seja, talvez, a mais rica, pois é capaz de suprir, e transformar a realidade com o trabalho executado pela imaginação literária.

Na função formadora, a literatura formaria e educaria como a própria vida. Por ter base na realidade, a literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, não segundo a pedagogia oficial, ou como um apêndice de instrução moral e cívica ou, ainda, como nos manuais de virtudes e boa conduta, mas trazendo em si tanto o bem quanto o mal e agindo de forma imprevisível na formação do homem, ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

A terceira e última função considerada por Candido diz respeito ao conhecimento do mundo e do ser, à identificação do leitor e de seu universo vivencial e ele denomina de função social. Essa função é que faculta ao homem o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional. Assim, essa função é verdadeiramente sentida quando o leitor é capaz de incorporar a realidade da obra às suas próprias vivências e experiências pessoais, ou seja, quando o leitor se sente participante de uma humanidade também sua, conseguindo incorporar à sua experiência o que o escritor lhe apresente como sentido de realidade.

Essas funções influem diretamente no homem, visto que a literatura, relacionada à demonstração do real, expressa o homem e, ao mesmo tempo, volta-se para sua formação, ao passo em que é fruidor da mesma. É notória a importância que a literatura exerce no meio social, principalmente no homem, participante e responsável pelo sustento e manutenção do seu meio.

Lua no varal (2012) trata-se de literatura de fato, pois neste livro encontramos as funções estabelecidas por Candido. A função psicológica permeia todo o texto. Nós leitores nos contagiamos com a imaginação literária oferecida pelo livro. As fantasias e devaneios também fazem parte do universo ficcional. Os recursos expressivos da produção poética são muito bem utilizados em *Lua no varal* (2012). Dividido em quatro grandes poemas: "A poça-d'água", "A lâmpada", "A serenata" e "A aurora", sugerindo momentos decisivos da noite e madrugada (do entardecer ao amanhecer), o livro é permeado de imagens poéticas: "Ali, na janela da noite,/ onde a Lua é uma queijo de mel,/ um menino lambe seus sonhos/ brincando com a lâmpada do céu" (p. 7), na maioria das vezes insólitas: "mas aí um peixe de penas" (p. 17) e efeitos rítmicos: "E logo depois desse aviso/ no meio da praça da Farra/ surgiu a banda encantada/ do Circo Nacional de Milonga." (p. 14).

A Literatura forma, não pedagogicamente, mas humanamente. A função formadora é aqui entrevista na descoberta de um mundo de infinitas possibilidades, na descoberta das palavras, dos sons e das rimas. Indiretamente, por meio de muita imaginação e fantasia, *Lua no varal* (2012) nos

persuade de que a literatura, o livro,, além de existir para ser admirado, para ser bonito, poderá ser uma salvação. Por isso a sugestão do sono lírico que liberta da gaiola e possibilita o sonho. (p. 9). E isso nos faz lembrar de Goethe (1749-1832): "não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte, e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte."

E tudo acontece enquanto o menino lê uma história. Toda a imaginação e fantasia são decorrentes do livro que lê. O menino, na volta do sonho, traz a lua no braço e a dependura no espaço "do quarto-crescente que é o seu" (p. 10) e na Rua do Sono presentificam-se as memórias de um menino sonâmbulo que escondia nuvens nos paralelepípedos da rua e a musicalidade provocada pela algazarra de cigarras zunindo múltiplas guitarras à medida em que surge o Circo Nacional de Milonga e a temporada do riso. As imagens são as mais insólitas possíveis: cobra que voa e onça com catapora (p. 15)

A linguagem sugestiva, conotativa, metafórica, figurada, criativa, inusitada cumpre, no livro analisado, a chamada função poética. Na definição de Jean Cohen (1974), crítico de literatura, Poesia é palavra. É linguagem. Todo o gênio do poeta reside na invenção verbal. É justamente esta forma de dizer e de expressar que me encanta em *Lua no varal* (2012): "era a Lua encurralada na rua enluarada/dormindo bem fresquinha numa pooça- dágua." (p. 26)

Se a poesia é uma forma peculiar de dizer, de expressar, de maneira surpreendente o livro Lua no varal revela isso. Para Bartolomeu Campos Queirós (1997), a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A literatura não é servil, ela só existe em liberdade, o seu compromisso é com a revelação, por isso a sua função formadora.

Antonio Barreto perfeitamente nos mostra que a essência da poesia não está no próprio assunto, na expressão do sentimento, da comoção, do encantamento, mas na palavra.. Por meio da aproximação de sentidos contrários, o contraste se estabelece, servindo, essencialmente, para dar ênfase aos conceitos envolvidos. Metaforicamente, estamos diante da ideia de que a poesia não tem fim e suas interpretações também não se esgotam. Jean Cohen (1974) considera que poeta é poeta não pelo que pensou ou sentiu, mas pelo que disse, uma vez que não é criador de idéias, mas de palavras. Todo seu gênio reside na invenção verbal.

A função psicológica e formadora, descritas por Candido (1972) são aqui entrevistas por meio da linguagem poética que ultrapassa sua função meramente comunicativa e se torna, ela própria, a matéria prima para a obra de arte. Em função disso, ressaltamos que na função poética o esforço do autor incide sobre a estrutura da mensagem, sobre a forma de dizer: Poesia é o texto permeado de movimento, de sentido contrário, de abertura para o outro, é o texto que rompe o equilíbrio e faz pensar. (CECCANTINI, 2004, p. 146). São exatamente essas várias definições e indefinições que dão à poesia riqueza e grandiosidade, pois a sua expressão pode ser multifacetada.

Para Lavínia Fávero, na poesia, o silêncio não representa uma ausência, mas uma possibilidade de sentido, pois o que o poema cala diz tanto quanto o que ele enuncia, porque sinaliza algo que está faltando. Porque afinal, em Lua no varal, o amanhecer, pode representar tanta coisa, inclusive a que não foi expressa.

E assim o livro chega ao seu fim. E nós leitores e apreciadores do bom texto literário atentamos para o fato de que o fim do livro remete ao seu início, em se tratando do espaço e do contexto. "Ali, na janela da noite" (p. 7), primeiro verso da primeira estrofe do livro, é retomado na última página.

A função social, terceira e última função descrita por Candido, se refere à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra artística. Nesse sentido, maior é o efeito dessa função quando o leitor consegue relacionar a realidade da obra às suas próprias experiências pessoais. Em *Lua no varal (*2012) temos, de forma metalinguística, uma das mais

belas e interessantes reflexões sobre a poesia. Não há uma única definição para *poema*, assim como não há uma única interpretação para o texto literário.

O livro *Lua no varal* possibilita abertura para construção de sentidos. Além das metáforas, antíteses, assonâncias e aliterações: "era a lua em disparada pela rua afora/ violando a luz de lã/ da lâmpada pálida/da aurora" (p. 52), outro recurso bem interessante utilizado por Antonio Carvalho diz respeito à alusão, referência explícita à personagem mitológica de Ícaro: "Até que a noite infinita/lhe traga o sono mais lírico/ e ele sonhando ser Ícaro/ escapa de sua gaiola/ munido de tinta e pincel" (p. 9) para servir de termo de comparação, e que apela à capacidade de associação de ideias do leitor. O recurso à alusão na Literatura pode testemunhar a relação de um autor com a tradição que representa ou com a qual se identifica. Diferentemente da mitologia grega, o Ícaro, de *Lua no varal*, envelhece: "Mas é na janela da aurora/ – quando o dia tira o chapéu –/ que Ícaro de cabelos brancos/ e enormes asas de cera/ estende entre duas estrelas/ um mágico fio de cristal." (p. 54)

Considerações finais

Por fim, ressaltamos que a poesia mostra aos leitores que existem várias maneiras de usar as palavras e a linguagem. No livro *Lua no varal*, reeditado e publicado em 2012, Antonio Barreto mostra aos leitores que existem várias maneiras de usar as palavras e a linguagem: "Ali, onde a rua era curva/como a pança de Papai Noel,/ um bumbo espantou a chuva/ depois o trombone, o tarol/ e numa algazarra as cigarras/ zuniram muitas guitarras." (p. 13)

Carlito Azevedo considera a poesia "algo tão generoso que às vezes até se dá o trabalho de aparecer uma ou duas vezes um bom livro de poemas". No livro *Lua no varal* generosidade se efetiva, pois estamos diante de texto que, do começo ao fim, é permeado de poesia.

Conforme discorremos até aqui, de acordo com Candido (1972), a literatura tem o poder de atuar na formação do indivíduo. Ainda, nas palavras de Candido, "a Literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver." (1972, p. 806)

Referências

AZEVEDO, Carlito. Sambaquis. **Poesia a queima roupa**. Disponível em: <https://sambaquis.wordpress.com/category/poesia-a-queima-roupa/page/8/>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

BARRETO, Antonio. **Lua no varal**. Ilustrações Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: Miguilim, 2012.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo. v. 9, n. 24, p. 803-809, set. 1972.

CECCANTINI, João Luís C. T. Literatura Infantil – a narrativa. In.: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA Rony Farto; ZANCHETTA JUNIOR Juvenal (Org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 2.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Tradução de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.

CRUZ, Edson (Org.). **O que é poesia?** Rio de Janeiro: Confraria do vento/Calibán, 2009.

FÁVERO. Lavínia. **Isto é um poema que cura os peixes** – guia de leitura para o profes-sor. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/backend/public/recursos/ Guia20de20leitura20Isto 20e 20um 20poema20que20cura20os20peixes.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Máximas e reflexões**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Menino Temporão. In: PAULINO, Graça (Org.). **O Jogo do livro infantil**: textos selecionados para a formação de educadores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

BASES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Sérgio Antônio da Silva Leite[1]

Apresentação

Nas últimas décadas, temos observado, em nosso meio, a presença crescente do tema da afetividade na agenda de pesquisadores da área da Educação, especialmente relacionados com a Psicologia Educacional (Dantas, 1992; Oliveira, 1992; Mahoney, 1993; Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Arantes, 2003; Leite, 2006, 2013). A partir de meados dos anos 90, iniciamos uma série de estudos e pesquisas sobre a questão da dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica em sala de aula, através de um grupo de orientandos de diversos níveis, o qual tive o imenso prazer de coordenar. Este grupo ficou informalmente conhecido como Grupo do Afeto[2]. Deve-se esclarecer que esse nosso envolvimento com a questão da afetividade ocorreu a partir de propostas de estudos que passaram a focar a questão da constituição do leitor autônomo, estimulando o aprofundamento teórico e a realização de inúmeras pesquisas sobre o tema.

A questão dualismo x monismo

Um dos primeiros desafios teóricos que se colocaram para o Grupo do Afeto foi compreender os motivos determinantes da ausência do tema da afetividade na agenda do pensamento educacional ocidental, em especial da pesquisa realizada em sala de aula. Alguns interlocutores (Capra, 1982; Figueiredo, 1992; Giles, 1993; Bosch, 1998; Marcondes, 2000) nos possibilitaram supor que tal ausência se deva ao domínio secular da conhecida *concepção dualista* no pensamento filosófico ocidental, segundo o qual o Homem é um ser cindido, não único.

Assumir a concepção dualista razão/emoção significa crer que o sujeito é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. No mesmo sentido, implica assumir que o Homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica – formada pelas emoções e afetos – o que o caracteriza, por princípio, como um objeto não passível de um pleno conhecimento por parte da ciência. Mas além da própria visão dualista entre razão e emoção, observa-se que, historicamente, constituiu-se uma hierarquia entre essas duas dimensões: a razão passou a se entendida como a dimensão superior, que melhor caracteriza o ser humano, enquanto as emoções respondem pelo lado sombrio, nebuloso e até "pecaminoso" da natureza humana.

É possível situar o auge do racionalismo no Positivismo, de Augusto Comte[3], na virada para o século XX, ratificando o poder da razão como a única forma de produzir conhecimento, o que passou a influenciar sensivelmente o pensamento científico.

Este quadro, aqui resumidamente apresentado, ajuda a compreender as razões do predomínio da concepção dualista no pensamento ocidental e do domínio da razão sobre a emoção. Da mesma forma, possibilita entender a ausência da dimensão afetiva no pensamento pedagógico e educacional dos sistemas de ensino nos diversos países. Concretamente, isto significa que as políticas educacionais e o próprio pensamento pedagógico desenvolveram-se a partir do pressuposto de que a dimensão afetiva não participa do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode ser explicado e planejado apenas em função dos aspectos cognitivos.

[1] Departamento de Psicologia Educacional da FE/Unicamp. *E-mail:* sasleite@uol.com.br.
[2] O Grupo do Afeto é parte integrante do grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita, da FE/Unicamp.
[3] 1789-1857.

E mais, que é possível desenvolver a dimensão cognitiva sem interferir ou sem que seja influenciada pela dimensão afetiva.

Uma das principais reações, visando à superação da concepção dualista, ocorreu ainda no século XVII, através das ideias desenvolvidas por Baruch de Espinosa[4] (Spinoza, 2009; Chauí, 2005; Damásio, 2003). Ainda em um período marcado pelo amplo domínio político-ideológico da Igreja, este filósofo holandês defende que corpo e mente não são realidades distintas, mas atributos ou manifestações diferentes de uma mesma substância. Rompe-se, desta forma, a concepção hierárquica que definia a alma como superior ao corpo, devendo comandá-lo. No mesmo sentido, essas ideias vão possibilitar reinterpretar a relação entre razão e emoção: estavam lançadas as bases filosóficas da *concepção monista*, que tem sua plenitude somente no século XX, influenciando inúmeros autores na área da Psicologia, em especial Vygotsky.

Segundo esta concepção, o Homem é um ser único, que pensa e sente, simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e os diversos objetos e práticas da cultura, com os quais se relaciona. Em outras palavras, razão e emoção passam a ser, gradualmente, compreendidas como dimensões indissociáveis, mantendo profundas relações de interação entre si.

Ainda na Psicologia, observou-se, durante o século XX, um crescente fortalecimento da concepção monista com o advento de teorias centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, possibilitando uma nova compreensão sobre o próprio Homem, com fortes impactos nas relações entre razão e emoção. Pode-se ilustrar essa mudança através de duas máximas totalmente conflitivas, relacionadas com a concepção humana, distantes temporalmente por um intervalo de três séculos: de um lado, a máxima cartesiana[5] - *penso, logo existo* – em que a razão e o pensamento são interpretados como os motivos da existência; de outro lado, a máxima recente do neurofisiologista português António Damásio – *existo e sinto, logo penso* – (Damásio, 2001), propondo uma clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção, anunciando que esta é base para a constituição cognitiva do ser humano.

É inegável o impacto da concepção monista nas teorias e práticas na área da Psicologia Educacional. No caso do Grupo do Afeto, a concepção monista possibilitou o aprofundamento da nossa interlocução com autores que defendem concepções segundo as quais o Desenvolvimento Humano deve ser explicado pela inserção do Homem em sua cultura, através das relações sociais vivenciadas no seu ambiente, durante sua história de vida. Foi nesse processo que nos aproximamos das ideias de Vygotsky e Wallon, cujas sínteses abordaremos na sequência.

Nossos interlocutores teóricos

Vygostsky (1993, 1998) assume uma concepção segundo a qual o Homem nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, pela inserção na cultura, através das relações sociais, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Ou seja, o ser humano nasce com as chamadas *funções elementares*, de natureza biológica, cabendo à teoria psicológica explicar como tais funções, a partir da inserção cultural, vão se constituir nas chamadas *funções superiores*, que caracterizam o ser humano.

Oliveira (1993) resume as ideias centrais das teorias de Vygotsky:

[4] 1637-1677.

[5] Dèscartes – 1596-1650. Sua obra "Discurso do Método" foi publicada em 1637.

1. as funções psicológicas superiores têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade;
2. o funcionamento psicológico humano fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico;
3. a relação Homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de *mediação* como central na teoria. Dentre os sistemas simbólicos, a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores.

Como se vê, a mediação assume um papel central no pensamento vygotskyano, pois a presença dos elementos mediadores introduz um elo nas relações do sujeito com o meio, o que é possível pela complexidade das funções superiores que possibilitam a utilização de ferramentas auxiliares da atividade humana.

O desenvolvimento humano, para este autor, pode ser entendido como o processo de apropriação dos elementos e funções culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturas).

O processo de desenvolvimento humano ocorre a partir das situações de aprendizagem, envolvendo as experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais que a cultura possibilita, onde o papel do outro é fundamental. Aprendizagem, portanto, é o processo propulsor do desenvolvimento.

Neste sentido, uma das grandes contribuições de Vygotsky refere-se à proposta dos planos genéticos do desenvolvimento humano. Para ele, o processo de desenvolvimento humano ocorre através da interação dialética entre quatro planos: a *filogênese* (plano do desenvolvimento da espécie), a *ontogênese* (plano do desenvolvimento orgânico do indivíduo), a *sociogênese* (plano do desenvolvimento do indivíduo na cultura) e a *microgênese* (plano da vivência individual, da subjetividade). Com isto, Vygotsky supera a possibilidade de uma visão reducionista do desenvolvimento, considerando, dialeticamente, as várias dimensões: biológica, social e individual.

Nesta concepção, o sujeito é entendido como um *ser interativo*, que sofre os efeitos da cultura, ao mesmo tempo em que age e altera o ambiente. Da mesma forma, ao internalizar os significados da cultura, o sujeito não o faz mecanicamente, mas tal processo se dá de forma ativa por parte do sujeito.

Com relação à afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, considerando-a como um dos grandes problemas da Psicologia da sua época. Para ele, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significados e sentidos, construídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas.

Assim, o autor assume uma perspectiva desenvolvimentista das emoções, propondo que não há redução ou desaparecimento das mesmas, mas um deslocamento para o plano simbólico, da significação e do sentido. Assume que as manifestações emocionais iniciais estão ancoradas na herança biológica, mas que, através das interações sociais e em conjunto com outras funções superiores, perdem seu caráter instintivo para assumir formas mais complexas e conscientes de expressão. Neste sentido, pode-se afirmar que, segundo esta abordagem, os afetos são frutos de processos socialmente construídos a partir da herança biológica, inicialmente presente no indivíduo.

Como síntese, vale ressaltar que Vygotsky prevê que o Homem é o único animal superior com inúmeras possibilidades de desenvolvimento das funções superiores mais complexas, desde que esteja inserido em um ambiente sócio-cultural adequadamente organizado.

Wallon (1968, 1971, 1978), outro importante interlocutor dos membros do Grupo do Afeto, desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano centrado na relação dialética que ocorre entre quatro grandes *núcleos funcionais*, determinantes do processo: a *afetividade*, a *cognição* e o *movimento*, sendo que a relação desses três núcleos, nas diferentes etapas do desenvolvimento, vai constituir o quarto núcleo, que o autor caracteriza como *pessoa*. Para esse autor, o processo do desenvolvimento humano, que ocorre através da contínua relação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social.

Para o autor, a afetividade é um processo mais amplo, que envolve a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção é considerada o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e seu ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Neste sentido é importante considerar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, já presentes no recém-nascido, como elementos constitutivos da emoção. Esta apresenta, ainda, três importantes propriedades: a) *contagiosidade* – capacidade de contaminar o outro; b) *plasticidade* – capacidade de refletir no corpo os seus sinais; c) *regressividade* – capacidade de regredir as atividades ao raciocínio lógico.

Por sua vez, os sentimentos caracterizam-se pelos componentes representacionais e de maior duração; apresentam uma característica psicológica, surgindo mais tardiamente no processo. A paixão é encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e possibilita mais autocontrole sobre o comportamento (Mahoney, 2004, p. 17-18).

A afetividade é um conceito mais amplo e complexo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, quando surgem os elementos simbólicos, fornecidos pela cultura, como, por exemplo, a fala. Envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. Segundo Dér (2004), trata-se de um conceito que envolve componentes de natureza orgânica, corporal, motora e plástica, que é a emoção, além de componentes cognitivos e representacionais, que são os sentimentos e a paixão. Deve-se destacar, no entanto, que a complexificação das formas de manifestação afetiva só pode ser atingida através da mediação cultural, a partir de um ambiente social concreto, como lembra Dantas (1992).

Portanto, emoção e cognição coexistem no indivíduo, continuamente, embora Wallon defenda a existência de um predomínio alternativo entre os dois núcleos, durante as diversas etapas do processo desenvolvimento. Como lembra Almeida (1999), a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários (p. 29). Portanto, em cada etapa do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados; entretanto, nesse entrelaçamento, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa. Neste sentido podemos entender que o autor assume uma postura desenvolvimentista para cada campo funcional, inclusive o afetivo.

Vygotsky e Wallon apresentam proximidade no que se relaciona aos grandes eixos de suas abordagens. Quanto à questão da afetividade, é notável que os autores apresentam pontos comuns com relação aos seus aspectos essenciais. Isto porque:

1. ambos assumem que as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, ganham complexidade na medida em que o sujeito desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico por ela oferecido, ampliando-se, assim, as suas formas de manifestação.

2. ambos assumem, portanto, o caráter social da afetividade, embora reconheçam que as primeiras respostas emocionais no ser humano são de natureza biológica, que continuam a compor a complexidade das formas de expressão afetivas até na idade adulta;
3. assumem que a relação dialética e recíproca entre afetividade e a inteligência é fundante para o processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, uma das possibilidades para a pesquisa científica, focando a sala de aula, é identificar como a afetividade participa nos impactos que a mediação pedagógica, desenvolvida pelo professor, produz nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares.

As contribuições do Grupo do Afeto

Um dos desafios que se colocaram no início das pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto foi a questão metodológica: que tipo de dado deveria ser construído sobre a questão da afetividade que atendesse os critérios científicos sobre as relações que estavam sendo estudadas.

As opções assumidas em todas as pesquisas do grupo centraram-se na *metodologia qualitativa* (Bogdan, R. & Biklen, S. K., 1997; Ludke, M. & André, M. E. A. 1986).

Dentro desta abordagem, o trabalho de pesquisa no Grupo do Afeto foi desenvolvido a partir de dois procedimentos utilizados: as *entrevistas recorrentes* e a *autoscopia* (Sadalla e Larocca, 2004; Leite e Colombo, 2006). O procedimento de entrevistas recorrentes envolve a realização de entrevistas a partir de uma pergunta chave apresentada pelo pesquisador. Esses dados são transcritos e devem gerar um conjunto de núcleos temáticos ou categorias relacionados com os objetivos da pesquisa. Uma das pesquisas iniciais do Grupo do Afeto que utilizaram este procedimento foi o de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de quatro sujeitos adultos como leitores autônomos.

A autoscopia, por sua vez, implica a realização de filmagens de relações interpessoais que ocorrem no ambiente natural. Esse material é editado, em trechos curtos – de dois a três minutos de duração – que são apresentados, sequencialmente, aos sujeitos da pesquisa, através de uma tela, nas chamadas sessões de autoscopia. Nestas sessões, o pesquisador estimula o sujeito a falar sobre os seus sentimentos naquela situação apresentada pela filmagem. Essas falas são gravadas e, a partir delas, serão construídos os núcleos temáticos ou categorias, para posterior interpretação. Uma das primeiras pesquisas no Grupo do Afeto, que utilizaram o procedimento de autoscopia, foi a de Tasssoni (2000), que analisou a dimensão afetiva nas relações professor-aluno, em classes de pré-escola, com crianças de seis anos de idade.

A produção do Grupo do Afeto, iniciada nos anos 90, intensificou-se a partir de 2000[6]. Até o ano de 2008, o grupo reunia-se quinzenalmente, quando doutorandas, mestrandas e alunas da Graduação do curso de Pedagogia estudavam textos dos autores que constituíam as bases teóricas do trabalho e, principalmente, discutiam as pesquisas que estavam em andamento.

As pesquisas desenvolvidas pelos participantes do Grupo do Afeto giram em torno do que considero ser o seu grande eixo: a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, dentre os quais se incluem trabalhos que analisam o processo de constituição de sujeitos como leitores.

[6] A partir de 2000, foram produzidas cerca de 30 pesquisas sobre o tema da Afetividade, assim distribuídas: 03 teses de Doutorado, 08 dissertações de Mestrado, 15 TCCs – Trabalho de Conclusão de Curso, 04 pesquisas de Iniciação Científica, todos sob minha orientação. Além disso, foram organizados 02 livros (LEITE, 2006, 2013) e publicados vários artigos e revistas nacionais e internacionais.

Deve-se destacar que uma decisão metodológica assumida pelos membros do Grupo do Afeto, desde as pesquisas iniciais, refere-se a priorizar, na escolha dos objetos específicos de estudo, histórias de mediação afetiva consideradas de sucesso. Isto pode ser explicado pelo fato de que, na literatura, é muito maior o número de estudos sobre o chamado fracasso escolar e quase inexistentes os estudos sobre o sucesso. Além disso, entendemos que estudar a dimensão afetiva nessas situações, além de possibilitar um acúmulo de conhecimento sobre o fenômeno, traria elementos propositivos para os processos de ensino/aprendizagem nas diversas áreas curriculares abrangidas.

Dentre os diversos objetos abordados pelas pesquisas do grupo, destaco uma linha que ficou conhecida como o *professor inesquecível* - professores que produziram profundos impactos afetivos positivos nas relações dos alunos com as respectivas áreas de ensino. O desafio que se colocou foi descrever e analisar essas práticas que caracterizam esses professores como inesquecíveis, por seus alunos. Os trabalhos sobre o tema (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Falcin, 2006) foram realizados com jovens terminando o Ensino Médio. Utilizou-se o procedimento das entrevistas recorrentes, sendo que a pergunta-chave era: "dentre todas as disciplinas que você cursou, houve algum(a) professor(a) que marcou positivamente a sua vida?". A análise dos dados possibilitou identificar quatro grandes características no processo de mediação pedagógica desenvolvido por esses professores: 1) as práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas em sala de aula; 2) a relação percebida pelos alunos entre o professor e os conteúdos ensinados; 3) características do comportamento do professor; 4) impactos na vida futura dos alunos.

A partir do conjunto de trabalhos realizados pelos membros do Grupo do Afeto, é possível apresentar uma síntese atual sobre as ideias que caracterizam questão da afetividade nas práticas pedagógicas:

1. a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Atualmente, entendemos que o conhecimento se constrói na ação que se estabelece entre o sujeito e os objetos da cultura; nesse processo, o papel do sujeito é ativo: aprende na medida em que age sobre o objeto, ou seja, elabora ideias, hipóteses, estabelece relações, produz movimentos de análise e síntese e, eventualmente, emite juízos críticos sobre os conteúdos abordados;
2. toda relação sujeito-objeto, no entanto, é sempre mediada por algum agente cultural. Tais agentes podem ser tanto pessoas física quanto produtos culturais, como é o caso de textos que promovem a mediação entre o sujeito e um determinado conteúdo da cultura. No entanto, assumir o papel da mediação implica reconhecer que a qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto do conhecimento depende, em grade parte, da maneira como a mediação, concretamente, ocorre;
3. a contribuição do Grupo do Afeto é demonstrar que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o agente mediador são, também, marcadamente afetivas, não se limitando apenas à dimensão cognitiva. Ou seja, as práticas desenvolvidas pelo agente mediador produzem no sujeito, inevitavelmente, impactos de natureza afetiva, positivos ou negativos, que vão se constituir como parte da dimensão subjetiva do sujeito em questão;
4. assume-se, assim, que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Focando a sala de aula através deste referencial teórico, pode-se inferir que o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados é, também, de natureza afetiva, podendo, portanto, ser marcada por uma relação positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação realizada. Os

> dados acumulados de pesquisa pelos membros do Grupo do Afeto sugerem que uma história de mediação positiva produz, a curto prazo, um *movimento de aproximação* entre o aluno e o objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um *movimento de afastamento* entre o sujeito e o objeto.

Deve-se relembrar que o próprio processo tradicional de avaliação é marcadamente aversivo, produzindo relações afetivas negativas em muitos alunos, como demonstra o trabalho de Leite e Kager (2009). Neste sentido, resgatar a dimensão afetiva positiva no processo de ensino-aprendizagem significa assumir que é possível planejar condições de ensino que aumentem a possibilidade de os alunos envolverem-se, de forma afetivamente positiva, com os conteúdos e práticas de ensino.

Os estudos sobre o processo de constituição do sujeito, como leitor autônomo, podem ser plenamente explicados de acordo com os pressupostos aqui assumidos: praticamente, em todas as pesquisas sobre constituição do leitor, realizadas no grupo, os sujeitos relatam uma história com a leitura marcada por relações profundamente afetivas e pela presença afetuosa de mediadores, vivenciadas seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar.

Finalmente, podemos considerar o que temos caracterizado como um processo de *ensino de sucesso*: não basta que aluno aprenda/aproprie-se de um conteúdo; é necessário que se estabeleça uma história de relação afetiva positiva com mesmo, o que vai depender, grande parte, do processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo professor, no caso da escola; e pelos pais, no ambiente familiar.

Sobre o processo de constituição do sujeito como leitor.

A partir do referencial teórico aqui assumido, podemos afirmar que a constituição do sujeito como leitor autônomo é um processo socialmente construído, determinado pela história de mediações sociais concretamente vivenciadas pelo sujeito, o que envolve o ambiente familiar, além das diversas situações sociais, incluindo, obviamente, a escola. Essa história de mediações deve garantir ao sujeito apropriar-se de todos os aspectos envolvidos no processo, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão afetiva, pois, como vimos, ambas as dimensões atuam simultaneamente, não sendo possível dissociá-las.

Uma implicação imediata deste referencial teórico é que o processo de mediação, que geralmente envolve família e escola - no caso da constituição do sujeito como leitor – não pode deixar de considerar as duas dimensões, principalmente a afetiva, a qual foi historicamente excluída da agenda educacional, por razões aqui já analisadas. Na prática, significa, por exemplo, que as atividades mediadoras devem ser planejadas de forma a evitar/anular possíveis impactos afetivos negativos, em um processo que deve ser marcado, principalmente, pelos impactos afetivos positivos. Tal cuidado, em especial, deve ser observado no período inicial em que a criança começa a vivenciar suas primeiras experiências com as práticas sociais de leitura. Para alguns, essas experiências ocorrem em casa; para outros, somente na escola. Mas o desafio é o mesmo: pais e professores devem planejar ambientes e situações extremamente favoráveis para que as crianças tenham contato com o texto.

No Grupo do Afeto, várias pesquisas foram desenvolvidas sobre o tema da constituição do leitor, baseadas no enfoque teórico aqui apresentado (Grotta, 2000; Souza, 2005; Silva, 2005; Higa, 2007, 2015; Orlando, 2014).

Grotta (2000), cujo trabalho foi pioneiro, realizou uma excelente pesquisa onde analisou o processo de constituição das práticas leitoras de quatro sujeitos adultos, considerados leitores autônomos. Souza (2005) e Orlando (2014) focaram o papel da família. Silva (2005) focou o papel

da escola no processo de constituição de leitores. Higa (2007), também focando a escola, descreveu e analisou as práticas pedagógicas de duas professoras que trabalharam com uma mesma turma, mas com práticas pedagógicas radicalmente diferentes com relação à leitura. Recentemente, a mesma autora (Higa, 2015), em seu Mestrado, estudou o papel mediador de famílias que frequentam a biblioteca municipal de uma cidade, no interior do estado de São Paulo.

É possível identificar aspectos comuns em todas as pesquisas aqui referenciadas sobre o tema. Em nossa opinião, a questão central refere-se ao papel do outro nesses processos identificados e analisados: os dados suportam amplamente a interpretação de que a constituição do sujeito como leitor é um processo socialmente construído, dependendo da ação simultânea de várias instâncias mediadoras, com características específicas. Portanto, não é mais possível assumir qualquer asserção interpretativa sugerindo tal processo como um fenômeno natural, predeterminado por fatores intrínsecos ao indivíduo. Ou seja, o Homem constitui-se como leitor a partir das práticas sociais de leitura vivenciadas na sua cultura, através das relações sociais.

Em todas as histórias de constituição do sujeito leitor, descritas nas pesquisas aqui referidas, é possível identificar claramente os impactos afetivos positivos produzidos por agentes mediadores, sejam eles os pais, professores, parentes, irmãos, amigos, sejam as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, familiar ou numa biblioteca. O papel da mediação do outro, portanto, é fundamental, lembrando que essas situações ocorrem na concretude das relações sociais e interpessoais, as quais se tornarão intrapessoais, como nos ensina Vygotsky.

As pesquisas realizadas descrevem e analisam, minuciosamente, essas relações, nos diferentes ambientes estudados, mas podem ser caracterizadas como aspectos diferenciados em torno de um mesmo eixo: no caso, o papel do outro, do agente mediador que afeta a subjetividade de cada sujeito com relação às práticas sociais de leitura.

Para finalizar, citamos Grotta (2000), em sua dissertação de Mestrado: “um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas.” (p. 197).

Referências

ALMEIDA, A. R. S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 239-249, maio/agosto.

ALMEIDA, A. R. S. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus.

ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Org.) (2003). **Afetividade na Escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. (1997). **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed.

BOSCH, P. van den (1998). **A Filosofia e a Felicidade**. São Paulo: Martins Fontes.

CAPRA, F. (1982). **O Ponto de Mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix.

CHAUÍ, M. (2005). **Espinosa** – uma filosofia da liberdade. São Paulo: Editora Moderna Ltda.

DAMÁSIO, A. (2001). **O erro de Dèscartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia. da Letras.

DAMÁSIO, A. (2003). **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Cia. das Letras.

DANTAS, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DÉR, L. C. S. (2004) A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola.

FALCIN, D. C. (2003) **Afetividade e condições de ensino**: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

FIGUEIREDO, L. C. (1992). **A Invenção do Psicológico**: quatro séculos de subjetividade. 1500-1900. São Paulo: EDUC / Escuta.

GILES, T. R. (1993). **Dicionários de Filosofia**. São Paulo: EPU.

GROTTA, E. C. B. (2000). **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

HIGA, S. E. L. (2007). **A constituição do sujeito como leitor**: duas histórias de mediação. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

HIGA, S. E. L. (2015). **Famílias que participam de Biblioteca**. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. (2005). A afetividade em sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 9(2), p. 247-260.

LEITE, S. A. S.; FALCIN, D. C. (2006). O professor inesquecível: a afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C.; BUSSAB, V. S. R. (Org.). **Razão e Emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 213-254.

LEITE, S. A. da S. (Org.) (2006). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, S. A. da S. e COLOMBO, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan. /mar.

LEITE, S. A. S. (2013). (Org.). (2013). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez Editora.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MAHONEY, A. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia**, n. 3, p. 67-72.

MAHONEY, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola.

MARCONDES, D. (2000). **Iniciação à História da Filosofia** – dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor.

OLIVEIRA, M. K.(1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; Oliveira, M. K. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

OLIVEIRA, M. K. (1993). **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

ORLANDO, I. R. (2014). **Formação de Leitores**: a dimensão afetiva na mediação da família. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

PINHEIRO, M. M. (1995). **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula**: concepções de professores e direções para o ensino. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC de São Paulo.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez.

SOUZA, J. S. Z. de. (2005) **A mediação da família na constituição do leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

SPINOZA. (2009). **Ética**. São Paulo: Autêntica.

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.

TAGLIAFERRO, A. R. (2003). **Meu professor inesquecível**: a construção de uma memória coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

VYGOTSKY, L. S. (1993). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

WALLON, H. (1971). **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

WALLON, H. (1978). **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

O POTENCIAL DA NARRATIVA TRANSMÍDIA NA APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Daniella de Jesus Lima[1]
Andrea Cristina Versuti[2]
Daniel David Alves da Silva[3]

Interseção entre a narrativa transmídia e os gêneros textuais

A narrativa é criada por meio da fala ou escrita do sujeito, a fim de comunicar algo a um(ns) interlocutor(es). Para isso, os sujeitos criadores da narrativa utilizam outras fontes, concretizando a intertextualidade, colhidas em sua experiência para contemplar o que deseja construir. E essa necessidade de fontes que fomentem o que se pretende construir estimula a busca por informações, aprofundando assim, o conhecimento desses sujeitos. (MORAES; SANTOS, 2013). Com a Cultura da Convergência, as narrativas, perpassam por diferentes mídias para atender às necessidades dos sujeitos e, também, para atingir um número maior destes. Isso está incorporado à cultura desses sujeitos, que criam e recriam conteúdos que estão presentes em diferentes plataformas simultaneamente, por meio da interação e da colaboração.

Henry Jenkins define a Narrativa Transmídia como uma história expandida e dividida em várias partes que são distribuídas entre diversas mídias. (JENKINS, 2009). Narrativa Transmídia é uma estratégia de comunicação, que organiza conteúdos e plataformas para contar uma história. (GOSCIOLA; VERSUTI, 2012). Tal estratégia determina qual plataforma será indicada para a história principal e quais outras serão utilizadas pelas histórias complementares.

Neste processo, cada mídia contribui de maneira própria e específica para o desfecho, construindo uma experiência coordenada e unificada de entretenimento. (MARTINS, 2009). Essas narrativas atravessam diferentes mídias a partir das quais é possível criar um universo ficcional expandido ao redor da obra. Não é apenas o conteúdo que migra nesse processo, por isso é necessário um planejamento transmidiático atento à cinco elementos fundamentais (história, audiência, plataformas, modelo de negócio, execução) e que prima por utilizar as potencialidades e os recursos específicos de cada meio na ampliação da experiência do sujeito com o conteúdo ficcional exposto. Já que, "cada meio ou plataforma de comunicação gera diferentes experiências – cognitivas, emotivas, físicas – de uso, cada meio tem sua especificidade". (SCOLARI, 2013, p. 83).

A prática de construção de conhecimento de forma participativa/colaborativa entre os sujeitos agentes revela potencialidades do uso de elementos da Transmídia para a Educação. Por meio dos elementos transmídia os sujeitos criam histórias baseadas em outras, ou ainda as modificam, fazendo uso de sua autonomia. Duas coordenadas podem definir as Narrativas Transmídia; expansão de uma história por intermédio de vários meios e colaboração dos usuários nesse processo expansivo. (SCOLARI, 2013). A criação de histórias e disponibilização destas em diferentes mídias por leitores, com base em uma determinada narrativa original, também a torna Narrativa Transmídia. A participação do público na construção da narrativa e a possibilidade de atingir um maior número de sujeitos são pensadas por Massarolo e Mesquita:

> O mundo de histórias da narrativa transmídia promove a imersão das audiências em novas formas de experiências, nas quais as histórias mais significativas

[1] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. *E-mail*: daniellalima90@gmail.com.
[2] Universidade de Brasília, Brasil. *E-mail*: andrea.versuti@gmail.com.
[3] Faculdade Maurício de Nassau, Aracaju, Sergipe, Brasil. *E-mail*: dandavias@gmail.com.

> reforçam a noção de pertencimento a um universo narrativo mais amplo. Assim, uma história ao ser desdobrada para outras mídias é compartilhada por novas audiências. (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p. 36).

Partindo deste pressuposto, para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser significativo, eficaz e efetivo no contexto atual, as instituições precisam desenvolver um atividades diferenciadas, que estejam de acordo com as necessidades atuais do ensino e da aprendizagem, bem como dos sujeitos aprendizes. Para isso, sabe-se que é imprescindível o uso de tecnologias digitais, mídias e metodologias que "conversem" com a forma de aprendizagem dos sujeitos inseridos nessa cultura digital. (FAVA, 2014).

Assim, pensou-se no uso de elementos da Transmídia (criação de novas histórias, expansão da narrativa original para outras mídias, coautoria, participação/engajamento com o universo da narrativa) no processo de aprendizagem. Para este estudo, foi feita a inserção destes elementos na metodologia de ensino do conteúdo Gêneros Textuais, bem como da prática de leitura e escrita.

Como já mencionado, a Narrativa Transmídia surge no contexto da convergência de conteúdos nas mídias. Com isso, percebe-se uma mudança cultural, principalmente nos meios de comunicação. Os sujeitos continuam se comunicando, a comunicação sempre esteve na cultura destes, a maneira como esses sujeitos estão se comunicando é que muda constantemente, novas características foram incorporadas à cultura já existente. Assim como acontece com os Gêneros Textuais, que se adaptam às necessidades dos sujeitos emergentes no evento comunicativo.

Os gêneros textuais são aprendidos e utilizados na comunicação, uma vez que em cada momento de comunicação é preciso utilizar pelo menos um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Como afirma Marcuschi (2007), os gêneros textuais são materializações de textos que usamos no dia a dia, estes, por sua vez, apresentam características "sociocomunicativas" que possuem conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição específicos. Sendo assim, cada gênero possui um formato característico que se adequa a cada momento de comunicação específico.

Ainda como afirma Marcuschi (2007, p. 31), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". Sendo assim, os gêneros são utilizados de forma específica para determinada situação comunicacional. Eles são utilizados de acordo com a necessidade do conteúdo que os sujeitos desejam emitir, bem como o contexto de interação presente. Assim, Rita Faleiros define os Gêneros Textuais como:

> Textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. (FALEIROS, 2013, p. 3).

Dessa forma, ao entrelaçar o uso de Gêneros Textuais à Transmídia, percebe-se uma proximidade, uma vez que os gêneros são criados e utilizados para a comunicação entre sujeitos e a transmídia tem como um dos recursos a disponibilização de conteúdos para conhecimento/informação, seja formal ou informal, em diferentes mídias. Assim, verifica-se que na expansão de um universo narrativo, ou seja, na construção de uma Narrativa Transmídia são utilizados Gêneros Textuais.

Este artigo apresenta uma proposta de leitura atenta aos elementos da transmídia, a partir de Gêneros Textuais e dirigida ao romance Capitães da Areia, de Jorge Amado, na qual o leitor pode explorar a criação de histórias paralelas por meio das possibilidades deixadas no decorrer

do enredo, além ampliar sua interação com a narrativa e enriquecer seu conhecimento acerca do Gênero Textual desenvolvido, nesse caso a carta pessoal, pois se trata da construção de um conteúdo autoral.

Gêneros textuais e narrativa transmídia no processo de aprendizagem: uma abordagem prática

Para viabilizar o desdobramento da narrativa em uma proposta transmídia, foi aplicada a atividade de expansão da narrativa junto aos alunos do curso de Jornalismo de uma IES. Esta expansão, realizada por meio de atividade prática, foi feita a partir do gênero carta pessoal. A atividade foi desenvolvida em um momento do curso da disciplina Produção textual II, a qual está inserida nas disciplinas do segundo período do referido curso.

A carta pessoal, gênero escolhido para o desenvolvimento da atividade, justifica-se pela adequação desta ao contexto de todos os personagens da história. Levou-se ainda em consideração o corrente uso deste gênero pelos sujeitos. Apesar de a carta pessoal ter sido "esquecida" pelo avanço das tecnologias, suas características estão intrínsecas no e-mail. O nome do gênero muda pelo fato de mudar o suporte em que este se materializa. Além disso, pensou na variação de linguagem que pode ser utilizada na escrita de uma carta pessoal, pois dependendo do grau de intimidade da relação entre os interlocutores, a linguagem utilizada pode variar da informal para a formal.

Na etapa em que foi desenvolvida a atividade utilizou-se o método de procedimento experimental, por meio de pesquisa-ação. A técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário fechado, aplicado antes e após a atividade, utilizando-se de escala do tipo Likert. O questionário contém dez itens, nos quais os sujeitos apontam seu nível de conhecimento acerca das TICs e Mídias, da Narrativa Transmídia e dos Gêneros Textuais no geral e, mais especificamente, do gênero trabalhado na atividade. O universo da pesquisa foram os alunos do segundo período do curso de Jornalismo da IES e a amostra pesquisada foram cinco alunas da turma que estavam desenvolvendo um trabalho solicitado pela professora da disciplina, utilizando o romance Capitães da Areia.

O primeiro momento da atividade concretizou-se pela discussão acerca de alguns conceitos, mais especificamente dos conceitos de Narrativa Transmídia e Gêneros Textuais. E ainda, discutiu-se sobre as características do gênero escolhido para ser produzido pelos alunos. Em seguida, explicou-se sobre a proposta de expansão narrativa aos alunos e sobre o acompanhamento do desenvolvimento das produções destes, presencialmente, por meio de encontros semanais, marcados previamente.

Legenda	
1	Não conheço
2	Conheço pouco
3	Conheço de forma intermediária
4	Conheço muito, mas nem tudo
5	Conheço tudo

Quadro 1 – Legenda da escala do tipo Likert referentes aos itens do questionário

Em cada item do questionário aplicado, os sujeitos apontaram um dos cinco níveis apresentados acima. A partir da análise dos questionários respondidos antes e após a atividade,

constatou-se que a maioria dos sujeitos manteve estável o conhecimento acerca das tecnologias e mídias. O item seguinte aborda sobre o conhecimento que os alunos têm do conceito de Narrativa Transmídia. Por meio da análise, observou-se que todos os alunos saíram do nível de desconhecimento do conceito para o conhecimento intermediário. O que é válido destacar, uma vez que esses elementos da transmídia estão presentes no cotidiano dos sujeitos imersos na cultura digital.

A análise feita dos itens sobre Gênero Textual revelou que os alunos saíram do nível de pouco conhecimento para o conhecimento intermediário. O acréscimo de um nível apenas, em contagem geral, pode ser justificado pelo fato da atividade ter dado ênfase a apenas um gênero, a carta pessoal. Por meio da análise dos itens referentes ao gênero trabalhado, afirma-se que os sujeitos pesquisados apontaram elevação de dois níveis no conhecimento do gênero. Na maioria, percebeu-se a evolução de conhecimento intermediário para conheço tudo. Em análise geral, elucida-se que os alunos desenvolveram a aprendizagem acerca do gênero desenvolvido, uma vez que o produziram autonomamente.

Contudo, para a aprendizagem significativa de Gênero Textuais, a pesquisa mostrou ser fundamental que seja feita a articulação e o entrelaçamento de elementos transmídia à conteúdos e práticas curriculares já existentes, potencializando-os a partir do engajamento dos sujeitos.

Considerações finais

Na sociedade mediada pela convergência de conteúdos, os sujeitos podem se tornar autores/coautores de conteúdos em qualquer momento e/ou espaço. Neste artigo, refletiu-se sobre a Narrativa Transmídia, como um universo narrativo que se apresenta em diferentes mídias com diferentes histórias. Dentre essas histórias, têm-se histórias produzidas por fãs/consumidores/leitores do universo. Por meio dos elementos da transmídia desenvolveu-se uma atividade na qual os sujeitos, a partir da leitura do romance Capitães da Areia, construíram uma expansão desse enredo em uma carta pessoal. Dessa forma autoral, os sujeitos engajaram-se na leitura do romance da literatura brasileira, preocuparam-se com as características do gênero trabalhado e com a linguagem escrita utilizada.

Com os resultados obtidos constatou-se que a estratégia para a aprendizagem de gêneros textuais traz potencialidades para a educação. Os sujeitos imersos na realidade da cultura digital podem ser estimulados à construção significativa do conhecimento pela instituição educativa, a partir do entrelaçamento dos conteúdos do currículo escolar às particularidades da comunicação do sujeito que se socializa no contexto da sociedade convergente.

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FALEIROS, Rita Jover. O conceito de gênero textual e seu uso em aula, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/conceito-genero-textual-seu-uso-aula-735561.shtml?page=2>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. C. **Narrativa Transmídia e Sua Potencialidade na Educação Aberta**, 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=428>. Acesso em: 8 ago. 2016.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, C. **A cultura da convergência e a narrativa transmídia**. Opinião & Notícia, Rio de Janeiro, 24 set. 2009. Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/vida/tecnologia/a-cultura-da-convergencia-e-a-narrativa-transmidia/>. Acesso em: 7 ago. 2016.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. **Narrativa transmídia e a Educação**: panorama e perspectivas. Ensino Superior Unicamp, Especial, p. 34-42, 2013.

MORAES, E. G.; SANTOS, M. O jornalismo como narrativa transmídia: reflexões possíveis. In: RENÓ, D. et al. (Edit.). **Periodismo transmedia**: miradas múltiples. Bogotá: Editorial Universidad del Rosário. Escuela de Ciencias Humanas, 9 ago. 2013. p. 21-34.

SCOLARI, C. A. **Narrativas Transmedia**: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto S. A. Ediciones, 2013.

SILVA JR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

LEITURA E MEMÓRIA DE IDOSOS: RESSIGNIFICANDO SUAS HISTÓRIAS

Eliana Carlota Mota Marques Lima[1]
Maria Helena da Rocha Besnosik[2]

É preciso começar a perder a memória, ainda que se trate de fragmentos desta, para perceber que é esta memória que faz toda a nossa vida. Uma vida sem memória não seria uma vida, assim como uma inteligência sem possibilidade de exprimir-se não seria uma inteligência. Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento. Sem ela, não somos nada.
Luis Buñuel

Introdução

Este artigo trata de um recorte da pesquisa que investiga as histórias de leituras dos idosos, imbricadas nas suas histórias de vida. A intenção é a valorização das suas memórias de leituras que certamente podem contribuir para a ampliação do estudo no campo da história cultural e da história da leitura. Os sujeitos participantes dessa pesquisa são idosos que integram a Oficina Memórias e Leituras vinculada ao Programa da Universidade Aberta à Terceira Idade - UATI.

O Programa da UATI da Universidade Estadual de Feira de Santana está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão. Foi criado em 1992 e vem desenvolvendo diversas atividades com intuito de despertar a comunidade para as questões relativas ao envelhecimento. A oficina Memórias e Leitura tem como objetivos: utilizar a leitura como instrumento de reativação da memória; valorizar as histórias de vida dos indivíduos da terceira idade; incentivar o prazer pela leitura; possibilitar aos sujeitos envolvidos o resgate de memórias, vivências, experiências de vida; e oportunizar momentos de integração entre os alunos.

A partir do nosso contato com a oficina acima referida, sentimos a necessidade de buscar conhecer mais como esses idosos se relacionam com a leitura, como foi o seu processo de formação leitora ao longo da sua vida. Assim, os colaboradores da pesquisa são idosos entre 70 e 90 anos das mais diversas classes sociais, econômica e étnicas.

A abordagem dessa pesquisa se caracterizou como qualitativa, o que permitiu a reflexão e a análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do tema em estudo no seu contexto histórico. Assim, adotamos a história de vida como metodologia que melhor se adequa à proposta dessa pesquisa.

A metodologia histórias de vida possibilitou a análise e compreensão do processo de ressignificação das práticas leitoras e das memórias dos idosos. Através desse recurso, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa, pois, ao obter um relato dos participantes, tivemos a oportunidade de identificar e registrar as lembranças dos idosos, relacionando suas histórias de vida com suas memórias de leitura e assim traçar um perfil desses leitores, constatando seus variados modos de interação com a leitura em diferentes períodos de suas vidas.

Como instrumento metodológico, foi utilizada a entrevista narrativa possibilitando a livre expressão dos participantes, elemento fundamental para a interpretação da experiência vivida.

[1] Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: ecmmlima@gmail.com.
[2] Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: maria.besnosik@gmail.com.

Visando a assegurar o anonimato, foram emprestados aos idosos os nomes fictícios de Afrodite, Apolo, Atena, Eros e Morfeu respeitando, assim, a sua privacidade frente aos relatos e experiências pessoais revelados.

Contextualizando o campo teórico: por que a história cultural e a história da leitura

A escolha por este aporte teórico ancora na perspectiva de que a história cultural e mais especificamente a história da leitura fazem emergir sujeitos antes esquecidos na sociedade contemporânea.

De acordo com Peter Burke (2008), ainda não se obteve uma resposta satisfatória para definir história cultural, embora ela não seja uma descoberta ou invenção nova visto que a pergunta sobre o que é a história cultural foi feita em 1897 pelo alemão Karl Lamprecht. Mas é fato que a história cultural se ocupa com a pesquisa e a representação de determinada cultura em dados período e lugar.

Assim, o historiador Peter Burke (2008) constata que houve uma redefinição nos estudos históricos e nas abordagens e discussões teóricas, quando ocorreu a ascensão da história cultural, por intermédio da nova história cultural - NHC, na qual análises econômicas, políticas e sociais se aproximavam de termos e diagnósticos culturais. Assim, antigas questões foram reavaliadas sob novas designações, como "cultura da pobreza", "cultura do medo", "cultura das armas", etc.

A nova história cultural trouxe novos paradigmas, entre eles o de prática e representação, "a história das práticas religiosas e não da teologia, a história da fala e não da linguística, a história do experimento e não da teoria cientifica" (BURKE, 2008, p. 78). O conceito de prática foi utilizado em vários estudos como do consumo, colonialismo, linguagem, religião, renascimento e outros.

Já o conceito de representação, por sua vez, atingiu várias formas, entre elas literárias, visuais e mentais, e contribuiu para o estudo de múltiplos temas como música, memória e corpo. Graças à preocupação com as representações e as práticas, é que ocorreu uma guinada para a história das práticas cotidianas, que tem em uma das suas formas mais populares, a história da leitura.

A história da leitura tornou-se um campo de estudos muito profícuo a partir dos anos 1970, principalmente com a matriz da historiografia desenvolvida na França, da nova história cultural, em que se desenvolveu o interesse por novos objetos de estudo, novas abordagens e novos problemas para a História. Um desses novos "objetos" foi exatamente a "prática de leitura", isto é, como nas várias épocas da história humana a prática da leitura foi se transformando de acordo com a construção social de cada uma dessas épocas. Entre os novos focos estabelecidos, destacam-se o papel do leitor, mudanças nas práticas de leitura, nos "usos culturais" da imprensa, "recepção" das obras de literatura (BURKE, 2008, p. 82).

Na perspectiva da nova história cultural, a história da leitura tem por objetivo primordial compreender como as pessoas leram e deram sentido às mensagens existentes nos textos de diversas naturezas. Porém, a atividade da leitura é extremamente subjetiva e acessar o mundo dos leitores comuns e percorrer os caminhos das suas leituras é uma tarefa desafiadora, mas necessária, porque a historiografia tem demonstrado a relevância para os estudos históricos, da inserção do cotidiano das pessoas comuns nos acontecimentos do ponto de vista histórico.

Assim, o movimento da NHC e da história da leitura produziu efeito sobre a vida cotidiana de pessoas que eram consideradas à margem da sociedade. E "a narrativa retornou junto com a preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos" (BURKE, 2008, p. 158).

Diante disso, percebemos a caminhada leitora de idosos como um estudo estreitamente ligado à história cultural e à história da leitura e assim descrevemos no tópico seguinte algumas das trajetórias leitoras vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

Memórias e importância das leituras na vida dos idosos

"É contando suas lembranças que o velho reconstrói sua história, dando sentido ao passado, ao presente e ao futuro" (CHERIX, in BARBIERI e BAPTISTA, 2013, p. 149). Corroborando a importância do idoso dar sentido à sua vida ao contar suas lembranças, discutimos nesse artigo, os dados produzidos a respeito das histórias de leitura imbricadas na trajetória vivida de apenas três sujeitos participantes da pesquisa.

Morfeu tem clareza de suas memórias relativas à leitura, revela a leitura de livros mais densos e fala como os personagens marcam também sua vida:

> São muitas. Só que ao longo da vida, vai lendo, o tempo vai passando, vai surgindo novos autores, então a gente... Mas um autor que sempre me recordo é do autor Victor Hugo. Ele tem livros belíssimos. Os Miseráveis. Toda pessoa precisava ler um livro daquele pra saber o que é uma pessoa humana. É uma leitura muita extensa, tem várias fases. Mas é um livro que nunca deixo de ler. De vez em quando, eu leio. Leio também Os Sertões, de Euclides da Cunha. Eu gosto muito de ler que fala aqui do Nordeste, de Antônio Conselheiro. São esses dois que eu sempre... De vez em quando não tenho nada pra ler. Eu pego pra ler, para recordar. Nunca me canso de ler. Os Miseráveis marcou pela trajetória de vida dos personagens. Você tem assim uns trinta anos pra viver e conduzir a vida como ele conduziu. Não é pra todo mundo, realmente. O livro é uma coisa belíssima. É um volume enorme, mas a pessoa nem nota porque de acordo com a trajetória, como ele conduziu a vida dele em prol do próximo, é muito interessante. Eu estou sempre pensando nessas leituras. O Jorge Amado também é um autor nosso, falou aqui de Ilhéus, sobre o cacau, é um autor que também eu sempre recordo (MORFEU, Entrevista 2015).

Esse idoso inicia seu relato dizendo que tem muitas leituras e cita autores reconhecidos como Jorge Amado, Euclides da Cunha e Victor Hugo, que são considerados clássicos da literatura nacional e internacional, respectivamente. Mas o mais significativo é expor que está sempre pensando nessas leituras. Ele também retrata a importância que atribui à leitura no sentido de contribuir para a formação humana.

Morfeu traz uma reflexão mais profunda sobre a importância de recordar as leituras feitas:

> Essas recordações são importantes na medida em que nos fazem pessoas melhores. Que se preocupam com os outros, não pela sua maneira de ser, de se portar, como pessoa humana. Eu acho que essas leituras nos reforçam, nos fazem pensar não somente na gente, não ser egoísta, em viver em prol dos outros, em pensar em ajudar de alguma forma, acho que a gente deve procurar ajudar as pessoas quando precisam de ajuda sem pensar em nosso benefício, e sim no benefício do próximo. Essas leituras me nortearam muito na minha maneira de ser, na minha maneira de pensar, na minha maneira de agir, tudo isso. Então, as leituras que eu fiz durante a vida, eu sou, digamos assim, um reflexo do que eu li, do que assimilei com as leituras. Essas leituras influi muito na formação da pessoa desde quando ela vem, digamos assim, nos ensinando como viver (MORFEU, Entrevista 2015).

Na visão de Morfeu, ele é reflexo do que leu, do que assimilou com as leituras feitas ao longo da sua vida. Para ele, recordar as leituras faz com que a pessoa possa se tornar melhor.

Sobre suas memórias, Apolo diz: "Eu trago recordações porque sempre mexe com a minha vida um pouco. Sabe?" "Esse livro de cordel é... tem "Zé Pretinho", tem "A chegada de Lampião no Inferno", tem "Floriano e Nega", tem outras e outras e outras aí... e de placa de caminhão, tem tantas placas de caminhão, frase de para-choque (APOLO, Entrevista 2015)."

Apesar de Apolo dizer ler pouco, ele destaca: "Do pouco que eu leio, eu não esqueço porque me alegra muito. ...a pessoa que mora só. Eu moro só". Na visão de Apolo, as recordações servem para ocupar o espaço vazio da solidão. Ele traz como principal lembrança a literatura de cordel:

> Trago a recordação da leitura do cordel, porque sempre mexe com a minha vida um pouco, sabe? Porque tudo que eu canto e que eu falo sempre a minha vida tá pelo meio. A leitura do cordel me ajudou, porque é lição de vida, porque a vida é a mesma coisa. Eu tenho coisas gravadas na memória, que eu leio e não esqueço. A leitura de cordel ensina coisa que, às vezes, a pessoa ia fazer e não faz, porque leu aquela ali e aprendeu. Comecei a ler cordel desde quando meu pai começou ler Zé Pretinho e O Abrigo do Dois, sabe, ali eu gravei sem escola sem nada. E aí até hoje eu nunca, nunca esqueci, eu sabia todinho o livro, mas com o tempo, vai esquecendo, mas até o meio eu sei. Gosto de cordel (APOLO, Entrevista 2015).

Ao pensar nas memórias que tem de leitura, Atena declara:

> Um livro que eu li que foi até de um sorteio lá e eu ganhei esse livro, foi um livro de formação. Esse livro foi muito bom porque me ensinou muita coisa. Era um livro de formação, tinha ele até outro dia. Mas eu gostava do livro porque toda vez que eu lia o livro, eu recordava aquela época de quando eu tinha aquelas festas e a gente ia dançar e eu via esse sorteio e eu que ganhei o livro. Foi bom, e o livro era de formação, mas eu não lembro mais o nome do livro. Dava orientação, orientação a adolescente de vários temas (ATENA, Entrevista 2015).

Ao pensar sobre esse livro do qual Atena guarda tamanha recordação, nos perguntamos: que suporte leitor será este? Um livro de autoajuda ou outro gênero? Não dá para saber ao certo, mas não há dúvida da importância que ela atribui a este livro, que considera livro de formação. Para ela, este material de leitura foi um baluarte, um livro que possibilitou reflexões e a ajudou a superar momentos difíceis. Dessa forma, o momento que ela estava vivendo, influenciou para se apegar a esse material de leitura, pois ele, com os ensinamentos que trazia, ajudou a fortalecê-la. Conforme Petit (2009, p. 17) "... a contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. – toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida – é uma experiência corrente". Ainda, de acordo com a autora, "Haveria um texto subjacente em certas obras que não é verbal, mas rítmico, ou um canto, e é sobre ele que os leitores inseririam suas emoções e suas experiências"(p. 62).

Ao analisar suas memórias de leitura, observa-se que o processo de formação desses leitores ocorreu de diferentes maneiras. De acordo com os relatos, os primeiros contatos com materiais de leitura ocorreram antes da chegada à escola. Alguns disseram que foi por meio de familiares que liam histórias, trechos bíblicos, cordéis.

Os resultados da pesquisa apontam o modo como a formação leitora desses idosos foi construída e como suas vidas foram marcadas por suas memórias de leitura. O passado sendo escutado e resgatado, localizado dentro de um presente por meio da memória.

Referências

BARBIERI, N.; BAPTISTA, C. **Travessias do tempo**: acompanhamento terapêutico e envelhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BUÑUEL, L. **Meu último suspiro**. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BURKE, P. **O que é História Cultura?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DARTON, R. História da Leitura, In BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**; novas perspectivas. São Paulo: EDUNESP, 1989.

GOMES, E. *et al.* **Projeto da Universidade Aberta à terceira Idade**. 1992.

LIMA, E. C. M. M. **Memórias de Leituras de Idosos da UATI/UEFS**: Ressignificando suas Histórias, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS DE LEITURA: O PAPEL DA BIBLIOTECA NO COTIDIANO ESCOLAR

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima[1]

Introdução

Os estudos sobre a contribuição da Biblioteca Escolar (BE) para a formação de leitores e como espaço mobilizador de práticas de letramentos socioculturais são crescentes nos últimos tempos. Essa demanda se ancora na necessidade de reconceptualização do papel que a BE vem assumindo nas práticas pedagógicas nas últimas décadas. Sendo a formação de leitores proficientes uma responsabilidade da escola ainda vista como uma das principais agências de letramento, carece, nos dias atuais, dar uma centralidade ao debate sobre os modos e as práticas de letramentos que tanto o espaço da sala de aula como a BE precisam assumir com vistas a ressignificar a aproximação dos jovens ao mundo da leitura e, mais especificamente, ao livro como objeto cultural.

Este estudo é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA. Trazemos para socializar as discussões acerca da concepção de BE que perpassa o cotidiano da escola na perspectiva dos professores e estudantes, bem como investigar qual o papel que a BE assume na cultura escolar e no processo de formação de leitores de alunos da rede pública estadual do município de Feira de Santana (BA).

A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspiração etnográfica, utiliza como referencial teórico os estudiosos da História Cultural e da História da Leitura como Chartier (2001), Burke (2005), Hebrard (2009), Manguel (1997), Street (2014), Abreu (1999), Besnosik (2002), entre outros. Como método de coleta de dados as entrevistas narrativas, os grupos de discussão e o diário de campo. A necessidade de tematizar o papel da leitura e da literatura na formação de nossos alunos/leitores surge da inquietação não apenas de responder aos baixos índices e competências apresentadas por nossos jovens nos instrumentos oficiais de avaliação, mas, acima de tudo, por compreender que ao egressar das escolas, os jovens diminuem significativamente suas inserções nas práticas leitoras, fundamentalmente por construir, ainda no tempo formal de ensino, uma concepção de leitura sinônimo de obrigatoriedade escolar.

E assim, ao não estabelecer com a leitura uma experiência estética e uma relação de construção de sentido, essa tem sido substituída facilmente por outras práticas sociais como assistir TV, uso de mídias digitais, conversar com amigos etc., conforme a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) publicou recentemente. Sendo assim, é papel dos pesquisadores, e, prioritariamente dos educadores, refletirem sobre qual a concepção de leitura perpassa as nossas práticas cotidianas e qual o desafio a ser enfrentado para tornarmos as nossas escolas comunidades leitoras.

A cultura escolar e o desafio de formar leitores: retratando cenários

Discutir a formação de leitores pode, à princípio, parecer um tema esgotado, mas, nas dimensões continentais desse nosso país, ainda é significativo o número de pessoas que não acessam as práticas culturais de leitura. Portanto, não estou me referindo apenas ao acesso ao livro. No Brasil, segundo dados do Ministério da Cultura, ainda prevalecem muitas desigualdades no acesso à produção cultural.

[1] UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil: *E-mail*: rbredalima@yahoo.com.br.

> Entretenimento: a minoria dos brasileiros frequenta cinema uma vez no ano. Quase todos os brasileiros nunca frequentaram museus ou jamais frequentaram alguma exposição de arte. Mais de 70% dos brasileiros nunca assistiram a um espetáculo de dança. Grande parte dos municípios não possui salas de cinema, teatro, museus e espaços culturais multiuso.
> Livros e Bibliotecas: o brasileiro praticamente não tem o hábito de leitura. A maioria dos livros estão concentrados nas mãos de muito poucos. O preço médio do livro de leitura é muito elevado quando se compara com a renda do brasileiro nas classes C/D/E. Muitos municípios brasileiros não têm biblioteca, a maioria destes se localiza no Nordeste, e apenas dois no Sudeste. (Fonte: Ministério da Cultura – IBGE - IPEA).

Sendo assim, não podemos centrar o debate apenas no espaço da escola, mesmo sabendo que a escola ainda é, nos dias atuais, uma das principais agências de letramentos e de oportunidade de acesso ao livro, à leitura e a outras práticas culturais, para uma parcela significativa da população. Devemos reconhecer que a luta pela democratização do acesso aos bens culturais deve extrapolar o ambiente da escola.

Assim, pensar sobre as práticas de leitura que vêm sendo oportunizadas nos espaços das BE ou no interior das escolas, nos remete a tentar entender qual Cultura Escolar temos hoje instituída nos espaços formais de ensino. Essa inquietação surge pelos dados já recolhidos na pesquisa de campo em que apontam números preocupantes, pois do quantitativo de nove (09) escolas presentes na zona rural do município, apenas uma (01) escola mantem a biblioteca em funcionamento e das 67 da zona urbana, apenas 15 escolas conseguem manter aberta as BE.

Segundo Barroso (2016) a cultura escolar pode ser entendida em três perspectivas: funcionalista, estruturalista e a interacionista. Na perspectiva funcionalista, a "cultura escolar" é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Na perspectiva estruturalista, a "cultura escolar" é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, na perspectiva interacionista, a "cultura escolar" é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a "cultura" produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Tomando as concepções apresentadas por Barroso (s/d) e tecendo uma análise sobre os contextos vivenciados ao longo da pesquisa de campo, é possível afirmar que a cultura escolar instituída na grande maioria das escolas se pauta nas duas primeiras perspectivas, ou seja, presenciamos um ofuscamento ou silenciamento das BE, estas vistas e concebidas como espaços "quaisquer", espaços sem identidade, sem vida pulsante, sem programação própria. Não presenciamos uma cultura leitora instituída e defendida como projeto da escola. São, em algumas situações, projetos individuais, pontuais.

Um dado recorrente no interior das escolas tem sido o processo de desterritorialização do espaço destinado à BE, pois quando a escola precisa de espaço para agregar novos projetos, seja para atender novas demandas por matrícula ou aderir a novas iniciativas, o primeiro espaço a ser lembrado para destroná-lo é o da BE. Assim, como não há evidenciada uma cultura escolar leitora, boa parte das escolas mantem as BE fechadas. E, desse modo, são poucos os

movimentos e ou enfrentamento pelos sujeitos da escola contra o processo de desapropriação da BE para dar lugar a um novo espaço.

A realidade é que as BE são tratadas como peças que não se encaixam na engrenagem da cultura escolar. Mesmo havendo acervo e, em muitas escolas, espaço físico, não há uma estrutura de funcionamento que assegure a permanência desse espaço aberto. No tocante as condições de funcionamento, não tem sido muito difícil encontrar a BE dividindo suas instalações com cadeiras velhas, caixas de livros que nem foram abertos, violões, livros didáticos amontoados, ou ainda, destinado para atender a determinados projetos e, assim, inviabilizando totalmente o livre acesso dos alunos.

O desafio de formar leitores: de que práticas de leitura falamos

É foco dessa pesquisa a rede estadual de ensino de Feira de Santana, Bahia. O quadro que tem se revelado quando o assunto é o funcionamento das BE e sua articulação com as demais práticas escolares no intuito de formar leitores, é bastante desolador, haja vista as parcas ações encontradas. Entretanto, se é papel social e político da escola formar alunos leitores, então inquieta-me saber quais são as estratégias utilizadas e ou fomentadas na Cultura Escolar dessas instituições na perspectiva dessa formação.

Pesquisas revelam que não basta ter bibliotecas escolares para garantirmos alunos leitores. A presença da BE é fundamental e um direito como defende Candido (1995), mas, um acervo parado, muitas vezes escondido, sem mediação e estratégia de aproximação não tem conseguido seduzir e formar leitores.

No mapeamento realizado por meio das visitas *in lócus* às 76 escolas da rede estadual, o cenário revelado é bastante desanimador. A situação relatada pelos gestores ou coordenadores, é de precária condição de funcionamento no que tange ao aspecto técnico administrativo, pois as poucas escolas que conseguem manter as BEs abertas têm lançando mão de funcionários vinculados a empresas terceirizadas, que, na maioria das vezes, não possuem formação específica para atuar no espaço da biblioteca, logo, acabam assumindo basicamente a função de abrir e fechar a BE, manter o acervo organizado e, em alguns casos, realizar o sistema de empréstimos dos livros. Mas, toda a parte de mobilização e dinamização do acervo existente fica comprometido.

O que existe em muitas escolas são ações e iniciativas individuais e pontuais, mas poucas ações articuladas com a biblioteca. Foi possível identificar professores que visitam a BE, que realizam algum trabalho envolvendo o acervo, que fazem indicações de leitura, mas, de um modo geral não foi encontrado nas escolas visitadas um projeto coletivo, um projeto articulado com foco na formação de leitores. Exceto, a experiência que vem sendo desenvolvida e acompanhada, em uma escola da rede, que tem implementando desde 2014 as Tertúlias Literárias como estratégia formativa tanto entre os professores quanto entre os alunos. A prática dessa atividade vem sendo desenvolvida em vários países, e por diferentes entidades como escolas, associações de mães e pais, ONG's e grupos de mulheres, entidades culturais e educativas como forma de superação de exclusão social pelo diálogo. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação, pois é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas que recém aprenderam a ler (MELLO, 2003).

Não há um único modo de realizar as Tertúlias, sua origem ocorreu em 1978 na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. No caso específico do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, as Tertúlias Literárias são atualmente atividades permanentes no currículo da escola e, para isso, passou por adequações necessárias para as rotinas e práticas da/na cultura escolar. A Tertúlia nesta escola vem sendo organizada com apenas uma sessão de debate sobre a obra escolhida. Mas, há todo um processo

preparatório em que o grupo lê, *a priori*, a obra selecionada. A preparação de uma Tertúlia envolve: construção coletiva dos combinados e das regras de funcionamento da sessão; organização visual do ambiente (normalmente a capa da obra vira cartaz, marcadores de livros etc.), preparação da sessão do tema/obra (por professores e alunos); além do lanche coletivo. As vivências das Tertúlias acabam virando pequenos acontecimentos na escola. Mudam-se as rotinas, envolvem outros atores e articulam-se, quando possível, mais de uma disciplina. A realização da Tertúlia modifica a cultura da/na escola, pois há uma produção coletiva, participativa, um entrelaçamento de saberes, de relações e de práticas e assim, a perspectiva interacionista de cultura escolar se materializa, pois gera a constituição de uma identidade singular como preconiza Barroso (s/d).

O colégio implantou desde 2014, as Tertúlias Literárias como um projeto de formação de leitores. A adesão ocorreu primeiramente pela necessidade de maior investimento na formação leitora dos professores. Declara a gestora Flávia Araújo que seu maior desejo é:

> Fazer com que a minha escola, os adultos, não as crianças, não os adolescentes. Que os adultos sejam leitores e que disseminem, que façam isso algo perene. Eu não quero só leitura da moda. Eu acho que a gente tem que ter a escola leitora que lê tudo, sempre... Apostar e investir no trabalho com as Tertúlias Literárias revelou uma significativa oportunidade de reaproximar os professores ao gosto pela leitura, pois o maior desafio tem sido encantar os professores para o trabalho com a leitura. (Entrevista/dezembro-2015)

E como defende Petit (2009) não é a simples aproximação com os livros que garante que nos tornemos leitores. É preciso criar estratégias e práticas coletivas de leitura para encantar, seduzir, provocar.

Ensaiando uma conclusão

A imersão no campo de pesquisa vem revelando as singularidades da cultura e dos cotidianos escolares, e alguns aspectos têm nos chamando à atenção, posto que a presença de um acervo qualificado não é mais uma realidade distante, fato atribuído às políticas públicas de leitura instituídas desde o final da década de 80 do século XX e que perduram ainda nos dias atuais. O que percebemos é uma tímida cultura escolar de articulação, por parte dos sujeitos que assumem o fazer pedagógico, entre o acervo disponível nas BEs e inúmeras práticas de letramentos socioculturais que podem ser planejadas e vivenciadas cotidianamente.

O cenário revelado parcialmente aponta que é possível traçar perspectivas futuras, mesmo com as condições de funcionamento muito aquém do necessário e do esperado. Há indícios de mudanças na cultura escolar de algumas instituições, sendo assim, o desafio atual é visibilizar às praticas culturais de leitura que ocorrem em espaços escolares como também tecer as denúncias necessárias quando as condições impedem a efetivação de práticas leitoras com intuito de avançar cada vez mais.

Referências

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. 4. Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

MELLO, Roseli R. de et al. Tertúlia Literária Dialógica. In.: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

A LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM NOS DIZER SOBRE A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS?

Carla Patrícia Acioli Lins[1]
Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles[2]
Maria das Graças Soares da Costa[3]

Os estudos e pesquisas sobre formação de professores e processos de profissionalização, intensificados nas últimas décadas, reafirmam de forma recorrente a necessidade de melhoria da educação escolar, bem como o importante papel do professorado para a qualificação da escolarização. Nesse sentido, destacamos que o debate tem sido significativo seja no âmbito macro das políticas públicas, seja no interior das associações e grupos que discutem a formação e profissionalização docente. O reconhecimento da importância do professorado, pelos contextos educacional e social, tem razão bem delineada uma vez que é a ele que se atribuí, e se demanda maior responsabilidade na condução dos processos de educação e escolarização das crianças e jovens. Por isso, tem se constituído tema de interesse, de significado complexo, e abordado a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

Importante salientar que a preocupação por diferentes esferas da sociedade com a formação e profissionalização docente se conjuga as tensões e lutas pela qualidade e pelo reconhecimento da educação e escolarização como um direito. Quer dizer, existe a preocupação compartilhada, que a escola ofereça vivencias e experiências marcadas por aprendizagens significativas sobre o currículo bem como que a experiência na escola possa criar, principalmente, as condições subjetivas para que, quem passar por ela, possa manter-se aprendendo.

Ao compartilharmos do interesse pela formação e profissionalização docente, observamos, a partir de dados de pesquisa sobre processos de profissionalização, o quanto podem nos dizer as práticas referentes aos modos de experienciar os tempos, espaços e conhecimentos curriculares que se configuram nas maneiras de ensinar e aprender que envolvem os estudantes, professores/as e a escola.

Pensamos que ao realizar escolhas e tomar decisões sobre quais atividades, envolvendo aprendizagens sobre a leitura e escrita irá propor aos estudantes, o/a professor/a indica a existência de diferentes modos de compreender e de significar atos de ensinar – aprender, e de como fazê-lo, bem como diferentes formas de conceber a leitura e a escrita. A compreensão do professorado, e as práticas diversas que dela decorrem, se relacionam à construção de significados diferentes, construídos tanto, e não só, ao longo do processo de formação inicial quanto ao longo da experiência formativa que se dá cotidianamente a partir do envolvimento com suas atividades, com os estudantes e a escola, e que se apresenta quando operam o currículo.

A partir dessa observação, objetivamos refletir sobre a profissionalização de professores tomando como referência os modos como esses se relacionam com o ensino da leitura e escrita, ou como e a partir de que referências traduzem práticas sociais tais como ler e escrever em práticas curriculares. Observamos a dimensão da profissionalidade, ou seja, nosso interesse está focado em refletir como os professores transformam o conhecimento sobre a leitura e escrita em algo que possa ser ensinado aos estudantes de forma que as suas aprendizagens sejam favorecidas, se tornem possíveis e abram possibilidades de novas e continuas aprendizagens.

A dimensão, do que Bourdoncle (1991) denomina profissionalidade, é parte do processo de profissionalização. O autor concebe tal processo a partir do debate sociológico das profissões

[1] UFPE / CAA. *E-mail:* aciolilins.carla@gmail.com.
[2] UFPE / CAA.
[3] FAFIRE.

entendendo-o, tal como outros, que este se constitui na luta de um grupo por reconhecimento e valorização profissional. No esforço de compreender a profissionalização de uma profissão e as tensões que a envolve Bourdoncle a pensa a partir de três dimensões, denominadas de profissionalidade, profissionalismo e profissionismo.

A profissionalidade, define a natureza elevada e racional dos saberes e a competência para utiliza-los no exercício profissional. Essas capacidades são desenvolvidas através da ação dos especialistas e da formação contínua que contribuem promovendo o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes racionais no exercício da profissão, possibilitando maior eficácia coletiva e individual podendo gerar o reconhecimento e a valorização profissional ao criar jurisdição. Esse processo de aprimoramento é também denominado desenvolvimento profissional. O segundo estado, denominado de profissionismo, não se apoia nos conhecimentos e capacidades exigidas pela prática, mas faz referência às estratégias e discursos utilizados pelo grupo profissional para reivindicar o reconhecimento de suas atividades. Nesse caso, profissionalização, segundo Bourdoncle (1991), designa o processo de aperfeiçoamento coletivo do *status* social da atividade, exemplificando-o com a ação dos sindicatos e associações. O último estado apontado para descrever profissionalização, faz referência à adesão ao discurso e às normas, à consciência profissional, à exigência de eficiência que são estabelecidas coletivamente, considerando os sentidos precedentes. O processo que conduz a esse estado é a socialização profissional, o que é chamado pelo autor de profissionalismo.

Diante da realização de associações entre profissionalidade e a pura utilização de técnicas que geram, pertinentemente, críticas ao conceito, pensamos ser importante destacar que o significado de profissionalidade assume aqui conotação mais ampla. Operar na realidade considerando a natureza elevada e racional dos saberes, não significa atender a procedimentos, agir padronizadamente, ou apegar-se as técnicas, mas ao contrário dispor criativamente de saberes capazes de contribuir com o favorecimento das condições necessárias para aprender e se manter aprendendo.

Apresentado o que pretendemos, e o lugar do qual buscamos problematizar as relações entre profissionalidade e a leitura e a escrita, apontamos para os aspectos observados no cotidiano de duas professoras do ensino fundamental da rede municipal de ensino, que informam, ao nosso ver, sobre tais relações.

A profissionalidade, a leitura, a escrita: estabelecendo alguns nexos

Ao observar algumas práticas de professores no contexto escolar pudemos verificar que a compreensão das professoras tendeu entre a ausência de entendimento por parte do professor sobre o que está em jogo nos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a compreensão da leitura e escrita como conteúdos a serem ensinados. A perspectiva da leitura e da escrita como um gosto a ser desenvolvido, como uma atividade prazerosa e /ou ordinária, enfim, como uma prática incorporada, como uma necessidade para entender o próprio mundo e o seu arredor não emergiu dos dados sobre os quais realizamos nossas reflexões.

Notamos a leitura e a escrita, tratadas apenas com conteúdo curricular a ser ensinado – mas sem considerar ou se preocupar com sua possível articulação ao planejamento das intervenções didáticas. Observamos que apesar da existência nas salas de aula observadas, de um “Cantinho da Leitura” ele apenas era indicado aos estudantes pelas professoras quando os estudantes estavam “ desocupados porque já tinham encerrado as tarefas”. Chama também nossa atenção uma plaquinha posta no “Cantinho” solicitando silencio. O tratamento dado pelas professoras ao “Cantinho do Leitura” permite observar que não há intencionalidade em organizar, propor ou incentivar sua utilização pelos estudantes ludicamente ou de diversificar

os momentos de sua utilização sem associar seu uso, ao simples preenchimento do tempo. O Cantinho é um espaço e tempo curricular importante na criação do gosto e prazer pela leitura e mesmo assim tratado como um recurso à ocupação do tempo.

Salientamos também o entendimento da leitura como uma atividade social – ler com e para os outros, e nesse sentido a existência da plaquinha contraria essa compreensão podendo apontar que as professoras e a escola estão alheios ao compartilhamento desse conhecimento sobre as práticas de leitura sinalizando questões que se voltam para a formação inicial e continuada dessas professoras que dizem respeito a construção de aspectos referentes a sua profissionalidade.

Além do "Cantinho da Leitura" observamos atividades de leitura coletiva " sem interações" entre professoras e estudantes e entre os próprios estudantes. A leitura coletiva se constituiu apenas em leituras pausadas por ordens das professoras: comece, termine, continue, sem problematizações, comparações ou reflexões que poderiam permitir, ao nosso ver, experiências significativas dos estudantes consigo, com o texto, contexto e intertexto. Nesse sentido, pudemos verificar que as atividades de leitura e interpretação foram recorrentemente restritas a copiar –responder, conforme o texto sem que o professor oferecesse ao estudante oportunidades de arriscar –se em sua imaginação e desenvolvimento crítico.

A cópia de textos foi outra atividade recorrente de escrita nas observações. Tal como as atividades de leitura a cópia de estórias e outros tipos de textos, pareceu-nos mecânica. A cópia por si! Desprovida de qualquer sentido que pudesse auxiliar as crianças a se vincular positivamente a prática da escrita ou percebe-la como uma prática social, ao contrário, o trato da escrita pelas professoras envolve um ritual para lidar com a ocupação do tempo da aula ou como uma punição – algumas vezes as professoras solicitaram aos estudantes escrever várias vezes seus próprios nomes para melhorar a letra e/ ou ocupa-los. Neste caso a preocupação era com o traçado da letra e/ou com o preenchimento do tempo e não com o desenvolvimento criativo da escrita.

Na escola, destacamos que a biblioteca – sua organização e uso chamou nossa atenção, pois ela não funciona todos os horários, não empresta livros, e a bibliotecária afirma gostar de estar só em seu canto! Tal fato aponta para a reafirmação dos aspectos relativos ao cumprimento das formalidades e rituais escolares e pouco para a incorporação de mudanças ocorridas nos últimos anos, decorrente da socialização de saberes sobre a leitura e escrita, que poderiam ancorar práticas curriculares de leitura e escrita fundadas em conhecimentos profissionais forjados e compartilhados pelo professorado.

As situações observadas sugerem que a profissionalidade definida por Bourdoncle (1991) como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utiliza-los no exercício profissional tem seu sentido variado e em relação com os modos de tratar a leitura e escrita. Dessa forma, percebemos inferências dos professores que diante das situações de aprendizagem da escrita e leitura não criam, recriam ou problematizam os seus usos sociais ou tão pouco tratam como conteúdos que são ensinados a partir de uma racionalidade técnica.

Por fim, atentamos que a escola – seu espaço e sua organização indicam os modos que os professores concebem e tratam as aprendizagens de escrita e leitura de seus alunos indicando também sobre o processo de profissionalização dos professores. Destacamos que tais observações vêm reafirmar a necessidade de estudos empíricos que se proponham aprofundar a investigação das relações entre ensino e profissionalização com o objetivo de melhor qualificar a educação escolar e a profissão docente.

Referências

ACIOLI LINS, Carla. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula**: mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização — o caso de professores do ensino

médio. Recife: O autor, 2011. 296 p. Tese (Doutorado) – Orientador: Profa. Dra. Silke Weber. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Doutorado em Sociologia, 2011.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises ey américaines. **Revue Française de Pedagogie**. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

DUHART, O. G. Narrativas e Experiência. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Afragide, Portugal: Publicação Dom Quixote, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007.

PROMOÇÃO DO USO ADEQUADO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DO PROGRAMA RADIOFÔNICO NA PONTA DA LÍNGUA – TUDO O QUE VOCÊ JÁ SABIA, MAS ACABOU DE ESQUECER[1]

Isaura Maria Longo[2]
Ana Cristina Bornhausen Cardoso[3]

Introdução

A Rádio Educativa Univali FM (Itajaí, SC), há 14 anos (2002-2016), traz em sua grade de programação, o programa *NPL*. Trata-se da veiculação de programetes com caráter didático-pedagógico que têm por objetivo divulgar, de forma divertida e dinâmica, informações sobre o uso adequado da Língua Portuguesa, além de informações sobre Literatura e Cultura. A motivação para a realização desse trabalho se dá pelo fato de existir parcos estudos sobre indicadores avaliativos em relação ao impacto do programa sobre seus produtores e ouvintes no que tange ao conhecimento e uso adequado da língua portuguesa. Assim, este artigo tem por objetivo avaliar a percepção de produtores e ouvintes sobre a importância do programa *NPL* para promoção do uso adequado da Língua Portuguesa. O presente trabalho possibilita uma maior compreensão do processo de produção do programa; sinaliza de forma lúcida conceitos que permeiam a produção do programa; reconhece a importância do rádio como meio de comunicação mais abrangente em termos de público atingido; e promove o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão no ambiente universitário.

O programa *NPL* pretende disseminar o uso adequado da Língua Portuguesa, desmistificando a forma tradicional de circunscrever o ensino de português em um formato normativo-prescritivista, onde regras e conceitos são apresentados de forma descontextualizada. Faz-se mister encaminhar os estudos da língua em uma perspectiva funcional, situacional e comunicativa, privilegiando o funcionamento da língua em situações reais de uso, para que sua complexidade possa ser entendida de forma reflexiva, promovendo a discussão e compreensão dos fatos da língua de forma menos artificial.

Fundamentação teórica

Entendemos a linguagem como uma atividade social e interativa. Ao ser compreendida assim, assume-se que ela não é homogênea, mas heterogênea, pois contém um conjunto de ações, representações, valores e atitudes construídas em um contexto sociohistórico e interativo. A linguagem, numa visão interacionista, deve ser entendida como forma de ação, sendo percebida como atividade e não como estrutura apenas (FARACO, 2005 *apud* MARCUSCHI, 2008). Seu uso e funcionamento se dá em "textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade" (MARCUSCHI, 2008, p. 22). Desta forma, "não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas" (MARCUSCHI, 2008, p. 23), isso quer dizer que são sujeitos de verdade que produzem textos de verdade, que se relacionam e visam a algum objetivo comum. A língua não é um organismo desencarnado,

[1] Neste trabalho usaremos a sigla NPL toda vez que nos referirmos ao nome do programa Na Ponta da Língua – Tudo o que você já sabia, mas acabou de esquecer.

[2] Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Santa Catarina. Brasil. *E-mail:* isaura@univali.br.
[3] Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Santa Catarina. Brasil. *E-mail:* anacardoso@univali.br.

descolado da realidade, os textos, as palavras tomam forma e sentido em uma linguagem que representa a experiência de sujeitos históricos de carne e osso.

Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um simples código autônomo, um sistema abstrato, ela é variada e variável, interativa, cognitiva e situada. Ao ser vista como tal, assume-se que é possível observar o que fazem os falantes com/na/da língua, ou seja, observar a língua em seu funcionamento a partir de suas condições de produção e recepção. Afirmam Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 110) que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes". Essa forma de conceber língua conduz a um ensino funcional e sociointerativo da linguagem.

Embora se decida por uma noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, não existe a possibilidade de trabalhá-la sem considerar o sistema, se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua. A gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como instrumento que permite uma melhor comunicação. "O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua", afirma Marcuschi (2008, p. 57). A gramática não tem uma finalidade em si mesma, ela existe para permitir a comunicação entre seus falantes.

Nesse contexto, mediar o conhecimento da língua via rádio educativa, se mostra muito importante para o processo de formação do produtor/ouvinte. Uma rádio dessa natureza também pode servir como poderoso projeto de letramento assim como um instrumento de interação sociodiscursiva no ambiente acadêmico. Baltar (2012, p. 18), afirma que "os programas de uma rádio escolar, por exemplo, podem estimular o desenvolvimento de múltiplas competências, principalmente no que tange à competência discursiva de estudantes e professores, bem como pode servir como "dispositivo de ensinagem[4] dos gêneros textuais orais e escritos".

Procedimentos metodológicos

No que se refere a seus objetivos, esse estudo se classifica como descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, tratar-se de um estudo de caso. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, essa pesquisa classifica-se como quantitativa.

O Projeto de Extensão *NPL* nasceu em 2002. Ao longo destes 14 anos, foram produzidos mais de 2.300 programetes e mais de 15.500 veiculações foram realizadas pela emissora. Eles são criados e produzidos pelos acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda, acompanhados pela orientação de docentes do curso. O objeto de estudo são os programetes com um minuto e quinze segundos de duração. São microprogramas que têm "um formato de anúncio que se veicula ao vivo ou gravado e que se integra à programação da emissora como um espaço autônomo" (REIS, 2008, p. 53). São veiculados cinco programas inéditos, de segunda a sexta, quatro vezes ao dia, durante a programação da Rádio Educativa Univali FM. Os Programas atingem todos os ouvintes da Rádio Univali FM em diversos períodos do dia.

Quanto à análise dos dados, a abordagem é de caráter quantitativo. A população e amostra desta pesquisa compreende dois públicos-alvo os produtores e os ouvintes: (1) de um total de 167 produtores participantes entre 2002-2016 responderam à pesquisa 38 produtores, alunos do curso de Publicidade e Propaganda; (2) de um total de 2651 inscritos na página do Facebook do NPL e da Rádio Educativa Univali FM, responderam à pesquisa 91 ouvintes/seguidores. Cabe ressaltar que os produtores do NPL são voluntários, e os ouvintes entrevistados devem

[4] Baltar (2012) usa o termo "ensinagem" a fim de ressaltar uma posição contrária à dicotomia ensino-aprendizagem.

estar sintonizados diariamente, o dia todo, à rádio, uma vez que o NPL não possui horário fixo e seus programetes são veiculados de forma aleatória durante a programação.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram desenvolvidos dois questionários com perguntas fechadas formulados a partir da utilização da Escala Likert (Discordo totalmente, Discordo parcialmente, Neutro, Concordo parcialmente e Concordo totalmente). Os questionários foram enviados nos meses de agosto a fevereiro de 2016. Ambos foram hospedados no site Google Docs. Para contatar produtores e ouvintes foram encaminhados os questionários via Facebook, cujo link direcionava à página do Google Docs.

Análise dos resultados

Os dados nos Quadro 1 e 2 evidenciam a percepção de produtores e ouvintes sobre a importância do programa radiofônico NPL para promoção do uso adequado da Língua Portuguesa.

PERCEPÇÃO DOS PRODUTORES - NPL (resultados em %)	**Disc. Total.**	**Disc. Parc.**	**Neutro**	**Conc. Parc.**	**Conc. Total.**	
1. O programa NPL influenciou na minha formação profissional pois aumentou minha eficácia no uso da língua portuguesa.	**5,3**	**0,0**	**15,8**	**39,5**	**39,5**	**79,0**
2. O processo de criação dos programetes ampliou meu conhecimento sobre a gramática da Língua Portuguesa.	**0,0**	**0,0**	**10,5**	**28,9**	**60,5**	**89,9**
3. O processo de criação dos programetes possibilitou identificar quando devo usar o nível informal e formal da Língua Portuguesa	**0,0**	**5,3**	**21,1**	**34,2**	**39,5**	**73,7**
4. Minha participação no programa ampliou o meu repertório linguístico.	**0,0**	**5,3**	**13,2**	**31,6**	**50,0**	**81,6**
5. Minha participação no programa permitiu que eu percebesse o uso da língua em seus diferentes contextos de comunicação.	**0,0**	**7,9**	**15,8**	**23,7**	**52,6**	**76,3**
6. O programa NPL permitiu que eu pesquisasse e conhecesse a origem das palavras.	**0,0**	**5,3**	**02,6**	**26,3**	**65,8**	**92,1**
7. O programa Na Ponta da Língua permitu que eu compreendesse os diferentes significados das palavras.	**0,0**	**5,3**	**5,3**	**34,2**	**55,3**	**89,5**
8. A gravação dos programetes propiciou desenvolver habilidades de oratória.	**2,6**	**5,3**	**10,5**	**21,1**	**60,5**	**81,6**
9. Minha participação no programa NPL propiciou um conhecimento mais profundo dos gêneros textuais radiofônicos.	**2,6**	**5,3**	**10,5**	**21,1**	**60,5**	**81,6**
10. A produção dos programetes aprimorou minha habilidade de escrita.	**2,6**	**7,9**	**10,5**	**26,3**	**52,6**	**78,9**
11. A produção dos programetes aprimorou minha habilidade de síntese da informação.	**7,9**	**2,6**	**7,9**	**21,1**	**60,5**	**81,6**
12. Durante a produção dos programetes, eu preferi tratar de temáticas menos complicadas e com menor grau de dificuldade.	**15,8**	**18,4**	**31,6**	**13,2**	**21,1**	**34,4**
13. O programa NPL propicia o aprendizado das regras do Novo Acordo Ortográfico.	**0,0**	**0,0**	**15,8**	**26,3**	**57,9**	**84,2**
14. O rádio é um bom veículo para divulgar o uso adequado da língua portuguesa.	**2,6**	**5,3**	**10,5**	**23,7**	**57,9**	**81,6**
15. Eu sinto que tenho mais acesso à informação e me torno mais crítico após produzir os programetes para o NPL.	**13,2**	**5,3**	**10,5**	**28,9**	**42,1**	**71,0**
16. O contato com o NPL me animou a propagar o uso adequado da língua portuguesa**.**	**10,5**	**7,9**	**13,2**	**18,4**	**50,0**	**68,4**

Quadro 1: Percepção dos Produtores – Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas obtidas revelam que mais de 50% os indicadores situam-se em um patamar superior a 80%, o que demonstra que o programa NPL é eficaz no aprendizado da língua portuguesa. Considerando a eficiência do programa no aprendizado da língua para os produtores, cabe ressaltar que 81,0 % dos entrevistados, afirmaram que o conhecimento da norma culta e a participação no NPL foram muito importantes para sua formação profissional e pessoal. Além disso, destaca-se que a metodologia do programa, unindo a teoria da Língua Portuguesa com a prática vivenciada pelos personagens permitiu que o produtor associasse a nova informação a uma situação real de uso da língua.

PERCEPÇÃO DOS OUVINTES - NPL (resultados em %)	**Disc. Total.**	**Disc. Parc.**	**Neutro**	**Conc. Parc.**	**Conc. Total.**	
1. As curiosidades apontadas no programa ajudam a ampliar meu conhecimento de mundo.	**1,7**	**0,0**	**0,0**	**45,8**	**52,5**	**98,3**
2. As curiosidades abordadas no programa me levam a perceber uma identidade cultural regional, nacional e global.	**1,7**	**0,0**	**8,5**	**27,1**	**62,7**	**89,8**
3. O programa Na Ponta da Língua ilustra a diversidade de sotaques brasileiros.	**1,7**	**1,7**	**10,2**	**18,6**	**67,8**	**86,4**
4. O programa Na Ponta da Língua me proporciona o contato e o entendimento dos ditos populares brasileiros.	**1,7**	**1,7**	**5,1**	**30,5**	**61,0**	**91,5**
5. O programa Na Ponta da Língua me instiga a ler obras da literatura brasileira e mundial.	**5,1**	**8,5**	**28,8**	**27,1**	**30,5**	**57,6**
6. O programa Na Ponta da Língua aumenta meu vocabulário.	**0,0**	**1,7**	**6,8**	**23,7**	**67,8**	**91,5**
7. O programa Na Ponta da Língua permite que eu compreenda as origens das palavras.	**0,0**	**5,1**	**1,7**	**16,9**	**76,3**	**93,2**
8. O programa Na Ponta da Língua permite que eu compreenda os diferentes significados das palavras.	**0,0**	**3,4**	**5,1**	**27,1**	**64,4**	**91,5**
9. O programa Na Ponta da Língua propicia o aprendizado das regras do Novo Acordo Ortográfico.	**1,7**	**1,7**	**8,5**	**20,3**	**67,8**	**88,1**
10. O programa Na Ponta da Língua propicia o aprendizado das classes das palavras.	**0,0**	**1,7**	**11,9**	**28,8**	**57,6**	**86,4**
11. A estrutura do programa por meio de diálogos informais desmistificou a visão de que aprender a língua portuguesa é tarefa muito difícil.	**5,1**	**1,**	**3,4**	**32,2**	**57,6**	**89,8**
12. Os diálogos apresentados no programa Na Ponta da Língua me permite observar que o uso da língua está diretamente relacionado ao contexto onde ela é usada.	**1,7**	**3,4**	**5,1**	**25,4**	**64,4**	**89,8**
13. A duração do programete é suficiente para o entendimento da informação veiculada.	**1,7**	**5,1**	**3,4**	**37,3**	**52,5**	**89,8**
14. As músicas de fundo e os efeitos sonoros utilizados nos programetes contribuem para o entendimento da situação de comunicação.	**1,7**	**8,5**	**13,6**	**22,0**	**55,2**	**76,2**
15. O humor utilizado nas situações de comunicação fez com que eu me interessasse mais pela temática do programete.	**1,7**	**5,1**	**10,2**	**22,0**	**61,0**	**83,0**
16. O rádio é um bom veículo para divulgar o uso adequado da língua portuguesa.	**3,4**	**1,7**	**8,5**	**16,9**	**69,5,**	**86,4**
17. Eu me tornei mais atento as questões do uso da língua portuguesa após escutar o programa Na Ponta da Língua.	**0,0**	**8,5**	**15,3**	**27,1**	**49,2**	**76,3**
18. O contato com o Na Ponta da Língua fez com que eu propagasse o uso adequado da língua portuguesa.	**3,4**	**6,8**	**13,6**	**25,4**	**50,8**	**76,2**

Quadro 2: Percepção dos Ouvintes – Fonte: Dados da pesquisa.

Ao verificar o perfil dos ouvintes da Rádio Educativa Univali FM observa-se que os indicadores referentes às temáticas situam-se em um patamar superior a 85%, o que demonstra que o programa NPL é eficaz no aprendizado da língua portuguesa. A inclusão de situações-problema permite que produtores (item 5/76,3%) e ouvintes (item 12/89,8%) percebam que linguagem e realidade se fundem, num processo sociointerativo em diferentes contextos de comunicação. Em relação à utilização do rádio como veículo para a difusão do uso adequado da língua portuguesa, produtores (81,6%) e ouvintes (86,4%) concordam tratar-se de um bom veículo mesmo com o surgimento das novas tecnologias, uma vez que o rádio é um meio de comunicação que atinge uma maior parcela da população.

Considerações finais

Conclui-se que o programa NPL veiculado da Radio Educativa Univali FM possibilitou pensar e discutir atividades envolvendo a escrita e a oralidade no ambiente universitário, tendo como foco o estímulo do uso adequado da língua portuguesa. Acrescenta-se que o incentivo e a valorização da escrita por parte dos produtores motivaram: a aquisição de autonomia e conhecimento na produção de gêneros textuais pertencentes ao universo radiofônico; o desenvolvimento da criticidade, criatividade, reflexão e argumentação.

No que diz respeito à formação de nossos acadêmicos pode-se dizer que o NPL promoveu uma maior aproximação da universidade e a comunidade, incentivando o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed., São Paulo: Hucitec, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

REIS, C. **Propaganda no rádio**: os formatos de anúncio. Blumenau: Edifurb, 2008.

RODRIGUES, Mariana Lima *et al*. A percepção ambiental como instrumento de apoio na gestão e na formulação de políticas públicas ambientais. In: **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 21, supl. 3, p. 96-110, 2012.

A LEITURA VIA GÊNEROS MULTIMODAIS: UM OLHAR SOBRE A FANFICTION

Andressa Aparecida Lopes[1]

Introdução

Dentro dos eixos de ensino de Língua Portuguesa propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a leitura torna-se uma prática essencial e, muitas vezes, centralizadora no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estudo em tela traz a abordagem da leitura e da escrita – uma vez que estão normalmente associadas – em uma busca por conhecimentos a serem desenvolvidos por meio do gênero discursivo *fanfiction* como objeto de ensino.

Nesse contexto, pretende-se investigar o uso de instrumentos, ambientes e objetos de ensino que envolvam a tecnologia nas práticas escolares e sociais dos jovens em processo de escolarização, uma vez que se acredita que o ensino deve propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas sociais nas quais o aprendiz atua ou atuará futuramente. Desse modo, não há como deixar a tecnologia e os ambientes virtuais e de rede fora do alcance da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

A multimodalidade e os gêneros discursivos

Segundo Bakhtin, os gêneros são tipos "relativamente estáveis de enunciados" que possuem regularidades e características associadas ao momento da interação e os objetivos comunicativos:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Essas construções também refletem os conhecimentos e práticas sociais que são adquiridos/realizadas ao longo do tempo. É nesse contexto que o domínio da língua e das diversas modalidades de linguagem em suas interações sociais são utilizados:

> No meio digital, a quantidade de gêneros textuais emergentes é enorme. Nesse novo ambiente de comunicação mediada por computador, os textos são marcados pela interatividade tecnológica que contempla diversos elementos multimidiáticos, multimodais e hipertextuais. Nesse contexto de interatividade tecnológica, o hipertexto se combina com a multimodalidade e, sob o conceito de hipermodalidade, permeia a essência da natureza do texto no ambiente digital, viabilizando novas formas de acessar, produzir, interpretar e interferir nos conteúdos disponíveis nesse meio. (OLIVEIRA, 2014, p. 7-8).

[1] Unopar, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: dressalopes@hotmail.com.

A multimodalidade está cada vez mais incorporada às práticas sociais. Nesse sentido, os elementos tecnológicos e digitais acabam por integrar o cotidiano dos sujeitos que, por sua vez, vão assimilando, de forma dinâmica, as práticas e instrumentos tecnológicos às suas práticas, inclusive escolares. Dessa forma, cada vez mais, as atividades cotidianas acabam solicitando o uso de linguagens diversas e/ou ambientes digitais.

A respeito da formação do leitor/produtor de textos nesse contexto, Silva (2012) afirma que:

> o mundo digital proporcionou uma participação maior do leitor com a inclusão no corpo do texto de elementos não verbais – como tantos escritores têm desejado há muito tempo, pois, a partir dos hipertextos, ou seja, dos links, surgem imagens e ícones em movimento, vídeos, efeitos sonoros, entre outros, além da possibilidade do leitor interagir com o texto simultaneamente e, até mesmo interferir no mesmo. (SILVA, 2012, p. 5).

Esta particularidade é, hoje, a realidade dos diversos canais e ambientes que o homem interage e realiza suas atividades diárias, ou seja, ele compreende e até já espera que a participação de outros ocorra.

Ainda, é correto afirmar que a leitura incide muito mais em ambientes multimodais do que em versões impressas de revistas, jornais e livros. A própria criação de um equipamento específico para a leitura de arquivos digitais mostra um cenário de buscas por ferramentas que auxiliem nesta prática que tem se transformado em diária.

Os ambientes multimodais que apresentam recursos e gêneros interligados às produções são conhecidos como fandoms, uma vez que é neste lugar/domínio que diversos públicos distintos vão em busca de leitura ou produções de textos relacionadas ao seu gosto por filmes, músicas, séries, animes, entre outros.

Segundo Miranda (2009, p. 52),

> A "fancultura" não é um fenômeno recente. Ela surgiu junto à "cultura de massa", com a propagação da televisão e do cinema e a formação dos ídolos jovens. Como o próprio nome diz é uma cultura de fãs que desejam ficar o mais próximo possível do mundo a que assistem e daqueles que representam os seus personagens favoritos.

Além dos livros, este recurso propiciou que as demais mídias também fossem incorporadas neste universo das adaptações e criações multimodais. Dentro do vasto número de produções, encontram-se gêneros que envolvam linguagens sonoras, imagéticas, tecnológicas, audiovisuais, além da linguagem verbal (produções escritas), objeto deste estudo: as *fanfictions*.

Elas caracterizam-se como:

> produções narrativas veiculadas por sites que publicam contos, romances ou histórias em quadrinhos que exploram um certo gênero ou uma certa personagem. Há, também, blogs que se dedicam a desenvolver histórias paralelas para personagens originais cujas trajetórias de vida são discutidas em fóruns e e-mails entre os interessados. (ZAPPONE, 2008, p. 32).

Tratam-se de produções multimodais, uma vez que misturam a linguagem verbal a imagens, sons, vídeos entre outras formas de linguagem, que são produzidas e publicadas em blogs ou sites especializados neste gênero. Estas produções abordam algum personagem ou

elemento narrativo de um dos gêneros apontados ou, ainda, realizam produções e adaptações de possíveis continuações ou desfechos diferentes do filme, livro ou série original.

Nesse contexto, mais que um gênero multimodal, trata-se de um objeto de valoração temática e expressiva, o que permite, ao longo das interações entre locutores e interlocutores, a melhoria na qualidade de todos os aspectos do texto, ou seja, a leitura, além de ser uma atividade de lazer e apreço torna-se crítica em relação à produção do outro, o que permite o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais, temáticas e enciclopédicas.

Nesse sentido, percebe-se que a multimodalidade e o suporte em questão também devem ser de domínio dos usuários. Dessa forma, a abordagem de gêneros digitais e linguagens múltiplas deve fazer parte do cotidiano dos alunos dentro e fora de sala de aula.

O desenvolvimento da prática de leitura via *fanfiction*

Segundo os documentos oficiais (PCN e Diretrizes Nacionais) as práticas sociais abordadas no contexto escolar devem priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos aspectos já mencionados anteriormente (conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, temáticos e enciclopédicos) que os leitores e autores de *fanfictions* realizam constantemente.

Nesse sentido, antes mesmo de proporcionar o domínio de níveis distintos de leitura, as redes de *fanfiction* – as fandoms – proporcionam a disseminação de leituras variadas o que leva não-leitores a se apropriarem desta prática e, futuramente, ampliar os seus conhecimentos acerca da língua e de suas particularidades.

A familiaridade que se estabelece com este mundo particular de leituras e produções escritas permite, muitas vezes, mais leitura e aprofundamento sobre o texto do que a escola, uma vez que não é vista, pelo jovem, como uma prática escolar.

Ainda, sua participação assídua permite que o mesmo estabeleça criticidade perante a sua produção e as dos demais interlocutores:

> Talvez o fã não saiba, mas, nessa sua leitura extensiva, está produzindo uma forma crítica, que subjetiva o texto lido e o submete a uma adaptação a que ele não estava previsto, dessa maneira, renovando a interpretação. E, no que difunde novas interpretações, atualiza a forma de recepção do sistema literário. (MIRANDA, 2009, p. 54)

Nesse contexto, a cada nova leitura e produção o locutor dialoga, mesmo que de forma inconsciente, com seus interlocutores, com seu próprio texto e com a obra original, o que permite que vozes dialógicas sejam incorporadas constantemente à sua escrita e às suas ideologias, o que Bakhtin afirma ocorrer nas diversas interações sociais que o homem realiza.

Dessa forma, entende-se que o gênero em questão, além de expandir a leitura e produção textual, permite, também, uma reflexão maior do gênero discursivo enquanto prática social, suas condições de produção e características específicas.

Como o objetivo deste estudo é observar as possibilidades de construção de conhecimentos, elenca-se, assim, objetos de aprendizagem (que se associam nas práticas sociais e escolares) que podem ser alcançados ao inserir a *fanfiction* como objeto de ensino.

O primeiro deles refere-se ao conhecimento linguístico. Independentemente da disciplina, o conhecimento linguístico sempre será apropriado ao longo do trabalho com gêneros discursivos/textuais. Dessa forma, o professor pode abordar este conhecimento de várias formas.

Entretanto, alicerçando a prática docente à concepção de linguagem como forma de interação e às propostas aliadas tal concepção, a abordagem das especificidades da língua neste gênero deve ser realizada por meio da análise linguística contextualizada às práticas de leitura e escrita.

Apesar de o gênero *fanfiction* ser conhecido e, muitas vezes, de domínio dos jovens em processo de aprendizagem, é interessante que o professor, ao selecioná-lo enquanto objeto de ensino, faça uma apresentação deste gênero, apontando suas características quanto ao conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas. Estas "regularidades" do gênero, apesar de serem adaptadas pelos autores, representam a materialização da *fanfiction* enquanto prática social e permite que os *fanfictioners* (a função social do autor/produtor da *fanfiction*) reflitam sobre sua composição e marcas específicas.

Para a Língua Portuguesa é uma etapa de bastante relevância, uma vez que é nesta primeira etapa que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conseguem desenvolver alguns tópicos da linguagem em uso em aspectos gramaticais, ortográficos, textuais e discursivos.

Esta gama de abordagens sobre o uso da língua nesta prática específica considera o segundo objeto de aprendizagem, ainda que ele se associe diretamente com o conhecimento linguístico: o conhecimento textual.

Este objeto de aprendizagem é essencial tanto para a leitura quanto para a análise linguística quanto para a escrita, uma vez que entender o processo de construção de um enunciado exige domínio da língua em uso, mas, principalmente, considerar os padrões de escrita, especialmente no que concerne à coesão e à coerência.

No caso da leitura, a presença destes dois elementos textuais permite que a compreensão do texto seja realizada de forma muito mais autônoma e agradável, uma vez que a incoerência temática e ideias fragmentadas pode dificultar o processo de compreensão e mudanças significativas no enredo e no entendimento do texto.

Assim, chega-se ao segundo objeto de ensino: o domínio dos elementos da narrativa, uma vez que para se (re)produzir temas ou enredos adaptados, deve-se ter a compreensão mínima de uma estrutura narrativa e de seus elementos constituintes.

De forma geral, verifica-se que as características básicas da narrativa são realizadas nas *fanfictions*, uma vez que as histórias são escritas com verbos no pretérito, normalmente em 3ª pessoa – ainda que este gênero permita a particularidade do enunciador de participar da história – as personagens possuem suas posições dentre do enredo, há a marcação de lugares e do tempo também (cronológico ou psicológico).

Este item também revela um terceiro objeto de aprendizagem que é a ampliação da leitura, uma vez que esta prática docente via *fanfiction* viabiliza a leitura e o contato com outras modalidades de linguagem e de gêneros discursivos como filmes, romances, contos, poemas, crônicas, narrativas curtas, vídeos, imagens, recursos audiovisuais, linguagens digitais entre outras, para a construção do conhecimento acerca do recorte realizado.

Deve haver um conhecimento muito amplo sobre o filme, série, livro ou enredo adotado para a *fanfiction* que será produzida e, normalmente, um fã ou admirador do recorte escolhido já visualizou o objeto em questão muitas vezes e em suportes distintos.

Dessa forma, pensando numa prática em sala de aula, a seleção de um filme ou livro que seja de comum conhecimento e gosto da turma, permite que a troca de livros, filmes e outros gêneros ocorra e, principalmente, possibilite o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A resistência com os livros e a leitura na escola alia-se ao fato de os jovens possuírem um uso muito maior das tecnologias digitais do que qualquer outro suporte de comunicação. Dessa forma, administram suas buscas por informações por meio de recursos de leituras rápidas e dinâmicas, otimizando o tempo e realizando várias atividades ao mesmo tempo:

> No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, essas novas práticas de leitura e escrita, em que os leitores/alunos são autônomos na escolha das leituras disponíveis, exigem dos alunos diferentes habilidades de identificar, selecionar e utilizar os textos disponíveis no material digital adequadamente. (OLIVEIRA, 2014, p. 7)

Nesse contexto, inserir uma prática docente via *fanfiction* permite desenvolver as práticas de leitura e escrita por meio de um contexto digital e que assegure, de alguma forma, que os aprendizes irão interagir com textos verbais ou multimodais para a construção de suas ideias, enredos e enunciados.

Esta prática permite, também, a relação entre escola - tecnologia – conhecimento: a integração que as pesquisas sobre ensino buscam na contemporaneidade.

Considerações finais

Este estudo representa um primeiro recorte reflexivo sobre o ensino de língua portuguesa via gênero *fanfiction*, de forma a permitir a mediação tecnológica e a interação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem com textos e ambientes multimodais presentes no cotidiano.

Não há dúvidas de que hoje a busca por um ensino-aprendizagem reflexivo e crítico é realizada em todos os níveis da educação e, o professor enquanto um dos sujeitos principais de tal processo necessita depositar um novo olhar sobre as práticas sociais que seus alunos realizam e incorporar, de alguma forma, isso às suas práticas pedagógicas.

Contudo, pode-se concluir, a longo desta reflexão, que um ensino por meio de gêneros multimodais auxilia na construção de significados e, principalmente, de diversas formas de conhecimentos que os alunos – enquanto cidadãos atuantes – utilizarão em seus grupos sociais.

Nesse sentido, a mediação tecnológica e a incorporação de gêneros multimodais do cotidiano dos jovens permitem alcançar pequenos e grandes sucessos ao longo da aprendizagem dos discentes, o que viabiliza um ensino de qualidade, interdisciplinar e funcional.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MIRANDA, Fabiana Móes. “Fancultura” e Texto Literário: união no ciberespaço. **Revista Encontro de Vista**, 3. ed., 2009. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/FANCULTURA_E_TEXTO_LITERARIO_UNIAO_NO_CIBERESPACO.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

OLIVEIRA, Camila Mota; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. Leitura, escrita e as inovações tecnológicas: interagindo com o texto no ambiente escolar. In: **Hipertextus Revista Digital**, v. 12, 2014.

SILVA, Olga Ozaí da. A leitura no processo de produção de fanfiction. In: III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2012, Porto Alegre. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (**Anais**). Porto Alegre: PUCRS, 2012.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Fanfics** – um caso de letramento literário na cibercultura? Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, 2008.

INFÂNCIAS *E* CONVERSAÇÕES *E*... A LITERATURA E O DESENHO COMO FORÇA PARA PENSAR A ESCOLA

Suzany Goulart Lourenço[1]
Janete Magalhães Carvalho[2]

Pelas infâncias inventadas nos bons encontros



Imagem 1: Tela de Martha Barros "Infância". Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br>.

Uma escrita atravessada pelo devir-criança ou pela possibilidade de movimentar o pensamento com as crianças: "Quando aprendemos com as pessoas, aprendemos mais" (Fragmento das conversações). Devir que não é imitar, mas possibilidade de diferir, de se opor ao modelo dominante de ser criança, de afirmar a potência inventiva que todos portam. Modo de ampliar os encontros com sentidos outros para a escola. Sentidos crianceiros que apontam para processos de *aprenderensinar*[3] que se compõem como tentativas de escape à *Imagem moral ou ortodoxa* (DELEUZE, 2000).

Cartografar fabulações de crianças a partir de desenhos *e* literaturas *e* conversações, considerando uma perspectiva processual de pesquisa (CARVALHO, 2008), é traçar um plano que afirma a vida dos cotidianos escolares e que transborda, como indica Deleuze (2010), discursos minoritários, que contradizem a lógica dos efeitos de verdade que os *Currículos-Codificados* (CORAZZA, 2013) impõem. As redes de conversações produzidas com as crianças de uma escola pública municipal de Serra/ES não tiveram como fundamento a individualização de cada criança, mas sim a compreensão de que, conforme Carvalho (2011), a potência do encontro está no coletivo, na pluralidade e na polifonia. Nesse contexto, é possível afirmar que nas conversações importam as forças e os efeitos produzidos na coletividade dos encontros.

Ruth Rocha, com a história "Quando a escola é de vidro" (do livro "Este admirável mundo louco"), e Caio Riter, com o livro "Um reino todo quadrado", ajudaram a forçar o pensamento nas redes de conversações que aconteceram no percurso da pesquisa (mais ampla) de mestrado intitulada "A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar*". Histórias que nos contam sobre currículos, infâncias, aprendizagens e modos de ser e estar

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: suzany.goulart@gmail.com.
[2] Professora do PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: janetemc@terra.com.br.
[3] A estética de escrever palavras juntas é também uma tentativa de escape ao dogmatismo gramatical e ortográfico, bem como ao discurso hegemônico da Ciência Moderna e suas dicotomias.

docente e estudante. A partir dessas histórias, as crianças conversaram sobre: como e onde aprendem na escola? Como e onde gostariam de aprender na escola? Por que todos eram quadrados e azuis na história de Caio Riter? O que são os potes de vidro da história da Ruth Rocha? Essas, dentre outras questões, movimentaram as redes de conversações.

Assim, pelas infâncias que são inventadas nesses bons encontros e que também inventam outros possíveis para a escola, pois, como diria Manoel de Barros "O que não é inventado, é falso", a composição do campo problemático foi atravessada pelas seguintes questões: é possível ouvir e considerar as vozes das crianças que compõem os cotidianos escolares de escolas públicas? Haveria espaço na escola para os seus desejos? Como a literatura e os desenhos das crianças forçam nosso pensamento em busca de outros possíveis na escola? Qual a potência da infância na escola?

A experiência cabe em um pote de vidro? Ou sobre a impossibilidade do imperativo de ser quadrado e azul

Foucault (2010) afirma que as relações de poder produzem efeitos de verdade que silenciam diversos discursos. Nesse sentido, é possível dizer que diferentes relações de poder perpassam os cotidianos escolares entre professores e crianças, professores e professores, crianças e crianças etc. Assim, a cartografia das redes de conversações com as crianças, a partir da compreensão de que os "potes de vidro" da história de Ruth Rocha "É um tipo de castigo", "[É] Para eles ficarem quietos", "Para obedecerem a professora" (Fragmentos das redes de conversações), evidencia que as estratégias de controle utilizadas pela escola visam a impossibilitar a experiência apontada por Larrosa (2002, 2011) e, consequentemente, silenciar os discursos infantis.

> ***Na escola, vocês têm potes de vidro?***
> - Sim, as ocorrências.
> - Ficar só na sala de aula
> - Os castigos.
> - A fila é um pote de vidro.
> - Seria melhor ir direto para a sala...
> - A escola é nosso pote de vidro!
> - Um pote gigante!!!
> - Só a quadra que não é um pote de vidro.
> (Fragmentos das redes de conversações)

Larrosa (2002, 2011) aponta que a visão moderna de escola impõe uma forma de compreender a experiência, pela qual os sujeitos já saberiam habitar tecnicamente os *espaçostempos* da escola. Entretanto, o autor assinala que a experiência não pode ser planejada de modo técnico, pois acontece pela sensibilidade do *sujeito da experiência*, aquele que se coloca aberto aos imprevistos e à alteridade. Essa abertura torna-se improvável quando os "potes de vidro" são colocados como prioridades na escola ou quando ser "quadrado e azul", como o rei da história de Caio Riter deseja, torna-se um imperativo.

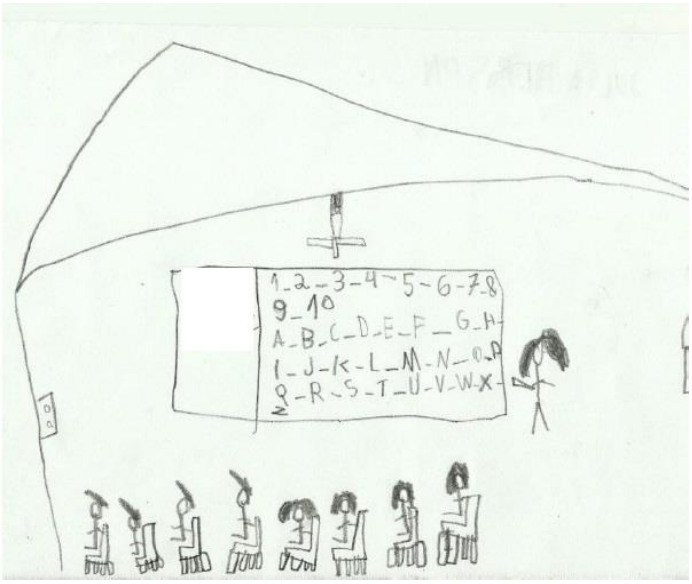


Imagem 2: Como e onde aprendem na escola? Acervo da pesquisa.

O envolvimento com histórias possibilita diferentes produções de sentidos a partir das vivências, desejos, angústias, anseios daqueles que experienciam a contação. As literaturas, nos contextos das redes de conversações, ampliaram a abertura para que fossem evidenciadas as imagens, dogmáticas ou não, de experiências vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, contrapondo a concepção moderna de escola que ainda prevalece nos cotidianos escolares, objetivando e restringindo a experiência e os processos de *aprenderensinar*, como ressoou nas redes de conversações e nos desenhos, faz-se necessário romper com o dogmatismo e com os clichês que paralisam docentes e crianças, tais como: "Aprendemos apenas na sala de aula", "O recreio é o tempo para brincar", "Aprendemos quando ficamos em silêncio e sentados" (Fragmentos das redes de conversações). Deleuze (2000) indica que esse rompimento depende da atualização de forças não instituídas, forças que furam os clichês ao dar espaço às infâncias e ao movimentar os processos de *aprenderensinar*.



Imagem 3: Como e onde gostariam de aprender na escola? Acervo da pesquisa.

A força da literatura e dos desenhos para pensar a escola nas redes de conversações indica que potencializar os processos de *aprenderensinar* ouvindo as crianças é oportunizar encontros,

experiências, não prescrever o que devemos ensinar e aprender, pois implica compreender que esses movimentos são produzidos por meio da sensibilidade dos sujeitos da experiência e não possuem limites.

Experienciar a escola pela infância

> *Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos [...], isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.*
> Gilles Deleuze

Conforme aponta Deleuze (2001), os desejos das crianças são sempre coletivos e convocam a questionar o atual modelo discursivo de escola que se perpetua não apenas no município de Serra/ES, no qual o regime de verdade que prevalece é o da prescrição e do dogma. As crianças convidam a experienciar a escola por vias que não são lineares ou arbóreas, mas rizomáticas e inventivas: "[Para aprender] tem que ter alegria!", "Aprender a brincar em comunidade", "Às vezes, na aula de Matemática, fazemos grupos", "A minha professora brinca com a gente" (Fragmentos das redes de conversações).



Imagem 4: Composição com a história de Ruth Rocha. Acervo da pesquisa.

Quando afirmam "Tem que ter alegria!", atravessam a conversa com suas fabulações e vontade de compor com a escola pelos bons encontros, no desejo de efetuar suas potências, pois, conforme Deleuze (2001, p. 41), "[...] a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência". O autor indica ainda que o exercício do poder e a efetivação da maldade implicam "[...] impedir alguém de fazer o que ele pode, [...] impedir que este alguém efetue sua potência" (p. 41). Nesse sentido, ao alegarem que os processos de *aprenderensinar* poderiam ser movimentados pelas contações de história, pelo lúdico ou pelas músicas e não apenas pelo silêncio, pelos conteúdos ou pelos livros didáticos, as crianças instigam a pensar uma escola na qual é necessário apostar mais na infância como devir para a quebra da *Imagem dogmática*. Afirmam, assim, a potência da infância como abertura aos possíveis para não sufocarmos nos potes de vidro e nas ordens preestabelecidas do reinado dos *Currículos-Codificados*.

Desse modo, à guisa de uma conclusão provisória, haja vista que novas conexões surgem e ampliam os modos de pensar, esta escrita, como aposta no devir-criança, é uma tentativa de afirmação da potência da infância e suas possibilidades de inventar currículos outros. Currículos que quebram potes de vidros e inventam mosaicos ou caleidoscópios. Currículos que não pretendem reinar em um reino quadrado e azul, mas desejam compor com a diferença. Para essa composição, mais do que importante, é primordial ouvir e considerar a pluralidade das vozes infantis, visto que atravessam os *espaçostempos* escolares como possibilidade de (re)existência à *Imagem dogmática* para a potencialização dos movimentos curriculares e afirmam: "Fora do vidro é melhor, mas fora da escola não!". Portanto, as crianças desejam estar na escola, desejam produzir os processos de *aprenderensinar* junto aos docentes, não seguindo um "Plano de ensino", uma "Proposta curricular" ou uma "Sequência didática" que foram produzidos *para* elas e não *com* elas, mas sim experienciando a escola e a vida, o que depende de encontros, do *estar com* e da alegria.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2008. p. 121-136.

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luíza; GARCIA, Alexandra (Org.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 59-76.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. "**TV Escola**", Brasília, MEC, 2001. Transcrição traduzida disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar***. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PLANEJAMENTO: DESDOBRANDO A REALIDADE ESCOLAR E RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas[1]
Regina de Jesus Chicarelle[2]
Heloisa Irie Toshie Saito[3]

Introdução

Objetivamos, por meio deste artigo, discutir acerca do papel do planejamento no desvelamento da realidade escolar e na ressignificação da prática pedagógica. Analisamos dados obtidos por meio de uma pesquisa-ação colaborativa entre universidade e instituições educativas públicas, desenvolvida durante quatro anos. Após realização de sessões de estudo semanais, ao longo de 2012, acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e da formação de professores, procedemos a coleta de dados por meio de observação da prática pedagógica em turmas de educação infantil e ensino fundamental.

A leitura da prática pedagógica indicou o planejamento como ponto nevrálgico da organização do ensino. A recusa dos professores em permitir o acesso dos pesquisadores ao seu planejamento e o desconforto gerado quando ele lhes era solicitado indicaram a extensão do problema a ser enfrentado. Nas instituições de educação infantil o encaminhamento da prática pedagógica, em diferentes momentos da rotina diária, marcada por atividades repetitivas, dava indícios de que não havia planejamento prévio. Nas escolas de ensino fundamental tivemos acesso somente a um plano de aula composto por atividades xerocopiadas e indicação de páginas do livro didático cujos exercícios seriam realizados. Em ambos os casos, a prática docente indicava que, se havia planejamentos, estes consistiam em sequências de atividades desconexas, fragmentadas, sem significado para as crianças.

Vasconcellos (1995) defende que o planejamento é mais que uma técnica; é uma questão política e social de tomada de decisões. De acordo com esta ótica, o planejamento é condição para revestir de organicidade e intencionalidade a prática pedagógica, considerando as condições objetivas da realidade. A partir dessa concepção discutida ao longo do processo formativo, os profissionais das instituições educativas parceiras, sob orientação das coordenadoras da pesquisa, ressignificaram seu planejamento, redefinindo conteúdos, objetivos, metodologias, recursos didáticos e avaliação. Para demonstrar o trabalho realizado apresentaremos, inicialmente, algumas reflexões sobre a ação de planejar. Em seguida, discorreremos, com base em dados empíricos, acerca da ausência de planejamento, desvelando a realidade escolar. Por fim, trazendo elementos conclusivos, evidenciaremos o papel do planejamento na ressignificação da prática pedagógica.

Algumas reflexões acerca da ação de planejar

O ato de planejar suscita a concretização do pensamento humano, está ligado intrinsecamente com a solução de problemas ou conflitos vivenciados, os quais promovem a busca por meios mais eficientes, recursos disponíveis, a fim de alcançar os objetivos almejados. No âmbito escolar, diz respeito a uma das funções docentes que mais requer análises, acompanhamento e avaliações sistemáticas.

[1] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: mangelicaofl@ibest.com.br.
[2] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: reginachicarelle@gmail.com.
[3] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: htisaito@uem.br.

O planejamento visto sob o prisma da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é uma tarefa atribuída à instituição de ensino, sob responsabilidade da equipe pedagógica e do corpo docente. Seu objetivo maior é a aprendizagem do aluno, devendo ser consideradas suas necessidades educativas. De acordo com a referida lei, cabe ao professor atuar na construção do planejamento, bem como na elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino de que ele faz parte.

Vasconcellos (1995) discute sobre a "complexidade da prática pedagógica", a qual necessita ser planejada. Essa complexidade é advinda: do objeto, que trata da atividade em si; da atividade coletiva, a qual exige articulação, organização e registro; da educação escolar, a qual tem dupla fonte de complexidade porque envolve a organização adequada do currículo, o qual racionaliza as experiências pedagógicas para tornar a ação pedagógica mais eficaz; da comunicação com os outros professores içando integração curricular, não incorrendo a repetições desnecessárias e vazios curriculares.

Considerar a complexidade pedagógica significa, segundo o referido autor, não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem, fazer uso racional do tempo, pensar sobre a prática, evitando a rotina viciada e a improvisação, evitar a expropriação a qual o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu fazer. Vasconcellos (1995) afirma que não são as ideias que modificam a realidade, mas a ação. Contudo, a ação sem ideia é ineficaz. Sendo assim, "[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que pensa" (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Dentre as diversas formas, níveis e tipos de planejamentos, destacamos o que Vasconcellos (2000) nomeia como plano de ensino e aprendizagem ou mesmo projeto educativo. De acordo com essa ótica, planejar é resultante de um trabalho individual ou coletivo, em uma unidade, rede escolar ou mesmo, em termos mais abrangentes, em um sistema de ensino. A atitude intencional de transformação da realidade, a postura do professor em comprometer-se com bases teóricas e metodológicas para implantação da ação pedagógica, são os fatores preponderantes nesse processo.

Planejamento: desdobrando a realidade escolar

Apresentamos algumas das análises e reflexões aferidas acerca da categoria planejamento provenientes das observações realizadas nas quatro instituições de ensino, nas quais foram coletados os dados da presente pesquisa.

Numa das instituições de ensino fundamental, em nenhum momento as pesquisadoras tiveram acesso aos planejamentos, ato justificado pelos professores em razão da necessidade de mudar o que havia planejado devido a imprevistos. Interpretamos que a professora recusou-se por ter consciência de que seu planejamento não corresponde à sua prática; ou a professora anota de forma geral e aleatória os conteúdos a serem desenvolvidos, sem indicar objetivos, metodologia e procedimentos de suas aulas; ou a professora pauta-se em sua experiência docente, não concebendo como necessária a elaboração de planos de aula. A ideia apresentada na terceira consideração se coaduna com as demais observações feitas, nas quais muitas atividades, apesar de serem preparadas ou selecionadas previamente, eram realizadas de forma aleatória, não havendo sequência entre elas, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo.

Em outra instituição de anos iniciais de ensino fundamental, tivemos acesso somente aos planejamentos bimestrais, nos quais constava a relação dos conteúdos, referentes a um determinado período do ano letivo. Foi possível ter acesso somente aos planos de aula de uma

professora. Constatamos que se tratavam de listagens de atividades previstas para serem realizadas ao longo do dia, inclusive indicando as páginas dos livros didáticos que seriam resolvidas e constando as atividades reproduzidas que seriam coladas nos cadernos das crianças. Eram planejamentos com muitas atividades, parecendo haver uma preocupação com o cumprimento do rol de conteúdos. Contudo, apesar de não ter sido possível verificar o planejamento diário de outras professoras, as práticas pedagógicas observadas indicaram que, provavelmente, se de fato eles existiam, tratavam-se também de sequências de atividades, aparentemente sem objetivos previamente definidos.

Observou-se que, em muitas vezes, as atividades, sejam elas dos livros didáticos, passadas na lousa ou impressas, eram realizadas continuamente, uma após a outra, até uma interrupção da aula, como o recreio ou o horário do almoço. Nas situações observadas, verificou-se que as crianças resolviam sequências de exercícios, página após página, sem que a professora determinasse, em função do planejamento e do conteúdo que estavam sendo desenvolvidos, quais atividades deveriam ser feitas. Em várias situações foram apontadas a ausência de mediação da professora, que lhes permitissem refletir sobre tais atividades, sobre o conteúdo ministrado ou o conceito que estava sendo explorado.

Verificamos que muitas das inúmeras atividades propostas tinham potencial em termos de promoção da aprendizagem. Todavia, tornavam-se repetitivas, fragmentadas, superficiais, mecânicas e sem significado para as crianças. Essa forma de encaminhar as atividades deixava a turma mais agitada e sem atenção para realizá-las, pois não as mobilizavam para os conteúdos em estudo. Acreditamos que estas práticas possam ser reflexos da forma como o planejamento diário estava organizado.

Os dados provenientes das observações das instituições de educação infantil, remetem-nos a resultados muito próximos. As duas instituições apontaram a existência de um planejamento anual enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal planejamento descreve os objetivos, conteúdos e metodologia, de acordo com a faixa etária, a serem aplicados semestralmente. Em dias previstos no calendário escolar, esse planejamento é reorganizado pelas profissionais de cada turma juntamente à supervisora educacional de cada unidade escolar. Contudo, a maioria das professoras das duas instituições não disponibilizou os planos de aula.

Percebeu-se que havia por parte dos profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil significativa disposição em cumprir as tarefas previstas no planejamento. As atividades eram repetitivas, desprovidas de intencionalidade pedagógica, fragmentadas, por vezes improvisadas, como se planejar fosse uma ação meramente burocrática, distante de seu papel na organização do ensino tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao interpretarmos os obtidos nas instituições de educação infantil, destacamos que o trabalho realizado pelas profissionais que aí atuam como auxiliares educacionais. A desvalorização e o distanciamento existente entre cargo-função-formação de tais profissionais desencadeiam diversos problemas que interferem na prática pedagógica, visto que era perceptível a distinção das funções desempenhadas pelos professores, os quais concentravam suas atividades no período da manhã, e das auxiliares educacionais, responsáveis pelas ações que envolviam cuidado e recreação, realizadas no período da tarde.

Essa situação associada à problemática do planejamento revelou grande fragilidade na organização do trabalho pedagógico nos diferentes momentos da rotina diária, evidenciando a relação de dissociação entre as funções dos profissionais da educação infantil, desvinculando o cuidar do educar. Contudo, a ação de planejar deve ser vista como uma tarefa das professoras e das auxiliares educacionais, como profissionais encarregadas de pensar o fazer pedagógico como um todo.

Planejamento ressignificando a prática pedagógica

Após os dados obtidos por meio de observações em diferentes turmas de educação infantil e ensino fundamental, organizamos um curso de extensão para os profissionais das instituições parceiras da pesquisa, ação que oportunizou aos mesmos colocarem em prática os conhecimentos apropriados no decorrer dos estudos realizados. Após a realização de palestras, mesa redonda, seminários, leituras e estudos acerca do papel do planejamento para a organização do ensino, foi-lhes proposta a elaboração e a execução de um planejamento de conteúdo programático no nível de ensino em que atuavam. Cada grupo elegeu uma turma para desenvolver esta atividade e após o processo de execução do planejamento, a tarefa foi de elaboração do relato da prática pedagógica ressignificada para posterior socialização aos demais participantes do curso de extensão. Cada instituição ficou sob a supervisão de uma docente da UEM, a qual contou com a colaboração de assessores da Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) e dos demais participantes do projeto de pesquisa. As reflexões possibilitadas por esse trabalho foram apresentadas aos demais cursistas por meio de relatos de experiências os quais evidenciaram através das práticas implementadas mudança de concepção em direção à concepção de Marsiglia (2011): planejamento como instrumento que possibilita a mediação e torna a ação docente intencional.

Verificamos que o papel do planejamento foi repensado, submetido à análise e avaliação do grupo, o qual pode refletir sobre a sua própria ação, permitindo um maior entendimento a respeito da função que o planejamento exerce na ação pedagógica. Nesse contexto, conforme preconiza Vigotski (2007), o professor sujeito experiente da cultura, o qual se apropriou dos signos e conhecimentos historicamente produzidos, deve recorrer ao planejamento, concebendo-o como um instrumento que possibilita aproveitar as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos em formação, usar racionalmente o tempo escolar, evitar improvisos, possibilitando o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Algumas considerações finais

Como elemento conclusivo, afirmamos, por meio dessa pesquisa-ação colaborativa, que o planejamento revelou as mazelas e as dobras da realidade escolar e, paradoxalmente, mostrou-se, conforme Vasconcellos (1995), como importante instrumento para reverter o quadro educacional atual, em direção a necessária organicidade e intencionalidade que a prática pedagógica requer.

Valorizar o planejamento da prática pedagógica significa compreendê-lo como indispensável. Implica na disposição em querer enxergar possibilidades de mudança, suscita intervir na realidade e transformá-la, representa assim, o maior e mais urgente desafio da humanidade. Por isso, Vasconcellos afirma (1195, p. 31) afirma que "não adianta ter planos bonitos, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas e bonitas práticas realizadas" (VASCONCELLOS, 1995. p. 31). Com essa reflexão encerramos nossas contribuições acerca do papel do planejamento no desvelamento da realidade escolar e na ressiginificação da prática pedagógica.

Referências

BRASIL. Lei Diretrizes e bases da educação nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, nº 248, p**.** 27833-27841, 23 dez. 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7 ed, São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE PARTIPAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES

Heloísa de Oliveira Macedo[1]
Ana Luiza Bustamante Smolka[2]
Débora Dainez[3]

Introdução

Este texto resulta de um projeto de pesquisa realizado na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, cujo objetivo é conhecer como professores lidam com problemas de linguagem e aprendizagem no cotidiano escolar. Propõe-se a acompanhar casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem visando analisá-los e discuti-los com os professores de modo a contribuir para o desenvolvimento do trabalho na sala de aula. A perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1984, 2000, 2006; Pino, 2000) é o referencial teórico que ancora a proposta. Desse projeto, algumas questões se destacam: O que são as dificuldades de aprendizagem? Como podemos estabelecer, ou não, alguma relação entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento? Qual a repercussão em sala de aula de um maior conhecimento, por parte do professor, sobre linguagem e desenvolvimento? Como minimizar o processo de patologização da escolarização?

Um caso em foco

Quando da apresentação da proposta de investigação e intervenção à equipe escolar, foram indicados, inicialmente pelos professores, quatro alunos tidos com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, que necessitariam de acompanhamento. Destes, o caso de Cláudio (12 anos) nos chamou atenção pelas características apontadas, assim como por sua história e trajetória de escolarização.

Cláudio chegou transferido de outra escola, com um histórico de problemas de comportamento e de aprendizagem e diagnóstico de DI e TDAH. As aulas já haviam iniciado quando ele ingressou em uma turma do 5º Ano, sem saber ler e escrever.

As queixas apresentadas pela escola em relação ao aluno eram, na maioria, relacionadas ao comportamento: agressividade, fuga da escola, não permanência em sala de aula, problemas de convivência social, baixo desempenho escolar. Segundo a mãe, antes dele nascer ela sofrera um aborto, então, embora tenha apresentado a placenta envelhecida na gestação de Cláudio, segurou o parto, com acompanhamento médico, até as 38 semanas. Cláudio nasceu bem, segundo a mãe, mas teve hipoglicemia e só dormia na maternidade. Demorou para falar, mas o desenvolvimento motor foi rápido. Não dormia direito até os quatro anos e ainda hoje, à noite, às vezes, deixa escapar urina. Seu sono é agitado, fala dormindo, tem sonambulismo, baba e respira pela boca. Aos sete anos passou por avaliação com fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e psiquiatra, por apresentar dificuldades escolares e de comportamento.

[1] Pesquisadora-colaboradora no GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* helomacedo06@gmail.com.
[2] Professora Livre-Docente e coordenadora do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* asmolka@unicamp.br.
[3] Pós-doutoranda e membro do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* ddainez@yahoo.com.br.

Como resultado das avaliações no período em torno dos sete anos, recebeu o diagnóstico de desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado e deficiência intelectual leve (F-70). Como tratamento, foi medicado com Ritalina, a qual tomou dos sete aos onze anos, além de terapias. Sua frequência às terapias não foi regular o que acabou resultando na suspensão da medicação. Ainda segundo a mãe, com o medicamento estava começando a aprender, mas ficou sem acompanhamento, o que o prejudicou.

Modos de participações do aluno na escola: (re)construindo relações

Os dados a seguir foram construídos a partir dos registros em áudio e videogravação e em diário de campo durante as visitas semanais realizadas pela pesquisadora: uma ou duas vezes na semana, em horários diferentes, com práticas distribuídas entre as observações do Cláudio e de outros alunos. As atividades observadas aconteceram dentro da sala de aula, no pátio, durante os intervalos ou na quadra, em aulas de educação física.

Para fins de análise, selecionamos três situações: uma atividade individual de matemática com a pesquisadora na biblioteca da escola, uma reunião com as equipes da escola e do Posto de Saúde e outra na sala de aula. Tais segmentos nos mostraram, desde o princípio, as possibilidades de participação e de aprendizagem do aluno em contraposição ao que é apresentado pela escola.

“Trinta... quarenta” e “duas vezes seis”

Situação: Após o primeiro encontro de Cláudio com a pesquisadora, em que ele contou a ela que gostaria de ser bombeiro e aceitou a ajuda para aprender matemática, no segundo encontro, novamente a pesquisadora o encontra próximo ao portão de saída da escola, querendo ir para casa. Retomada a proposta de trabalharem juntos, Cláudio aceita acompanhar a pesquisadora à biblioteca da escola (não quer voltar à sala de aula). Lá, tendo como referência o jogo “Nunca Dez”, a pesquisadora propõe que separem e contem quantos palitos de sorvete eles têm no pacote para usarem no jogo. Cláudio diz que não sabe contar muito bem, mas juntos conseguem iniciar e ele percebe que consegue, mas a cada contagem, olha para a pesquisadora e busca a confirmação daquilo que faz e fala. Com os palitos separados em grupos de dez, a pesquisadora solicita a contagem total dos palitos e pergunta como podem fazer isso sem contar cada um novamente. Cláudio consegue identificar a possibilidade de contar as dezenas e inicia essa contagem: “dez, vinte, quarenta...” interrompe imediatamente, olha para pesquisadora, percebe que cometeu um deslize e corrige para “trinta, quarenta...”. Na sequência, a pesquisadora diz a ele estar surpresa de ele saber contar, já que havia dito que não sabia. Cláudio reage dizendo que sabe “conta de mais”, mas não de “vezes”, ao que a pesquisadora diz que não acredita, pois ele parece saber mais... e, usando os palitos propõe o seguinte: separa cinco palitos e pergunta quanto fica se ela colocar mais um – ele responde “seis”. Ela pega outro monte e repete a pergunta. Ele acerta novamente. Então, ela pergunta quanto os dois grupos somam e ele fala “doze”. Ela pergunta quantos grupos de seis eles têm na mesa e, quando ele responde “dois”, ela diz: ”então, quanto é que dá duas vezes seis?”. Ele responde, com estampada surpresa no rosto: “doze”. “Ah, então duas vezes seis é doze? Isso é multiplicação? Como você me disse que não sabia? Foi uma mágica aqui?” e os dois riem. (Registro videogravado e registrado em diário de campo em 01/10/2015).

Podemos observar nessa situação a importância da mediação do outro, como *lócus* de apoio para o desenvolvimento da atividade. O modo como o outro significa afeta o modo como convoca o aluno para o trabalho com o conhecimento (Smolka, 2010). O outro convida, sugere, confia, indaga, completa, confirma, indica, incentiva, acredita... E o aluno, na relação, se flagra como sujeito de potencialidades. Inclusive, a percepção do "erro" e a imediata correção, quando Cláudio busca confirmação e a aprovação da interlocutora, mostram a possibilidade de aprendizagem, os conteúdos já aprendidos e que parecem estar marcados pelo fracasso incorporado pelo menino, quando esse mesmo conhecimento não reverbera em outras situações de ensino.

Dizendo de outro modo, o aluno mostra-se capaz de se concentrar, de se envolver e realizar uma tarefa quando empoderado e ancorado pelo outro, que acolhe a hesitação e trabalha na zona de possibilidades (Vigotski, 2006), considerando o que o aluno traz em termos de conhecimento, organizando e apoiando novas elaborações e sistematização; como, por exemplo, quando trabalha a noção de multiplicação a partir da noção de soma, já elaborada por Cláudio.

Modos de participação na ação coletiva

A partir das ações que vão sendo realizadas na escola e protagonizadas por Cláudio, vamos conversando com os professores e com o psicólogo que o acompanha, sobre as possibilidades de ações que possam tirá-lo do lugar de fracassado que vem ocupando, buscando minimizar suas alterações de comportamento.

Em uma reunião da qual participaram a equipe gestora, alguns professores e o grupo do posto de saúde, questionou-se novamente o psicólogo se não seria melhor que Cláudio fosse novamente medicado. O psicólogo não acreditava que isso mudaria a condição de aprendizagem do aluno e ressaltou a importância de uma maior implicação da família no acompanhamento terapêutico do menino. Após o relato do psicólogo, uma professora de segundo ano contou que alguns dias antes encontrara Cláudio fora da sala, andando pela escola, e o chamara para ajudá-la com seus alunos. Eles estavam desenvolvendo uma atividade em grupo, e ela pediu que Cláudio ficasse junto a um dos grupos para ajudar as crianças. A professora contou que a participação de Cláudio foi exemplar e que isso poderia ser uma boa estratégia para ajudá-lo. Discutiu-se então sobre a possibilidade de desenvolvimento de um projeto em que outros alunos de 5º ano pudessem participar de atividades nos 1ºs e 2ºs anos, de modo a viabilizar outros contextos de participação e aprendizagem (Relato registrado em diário de campo, relativo à reunião realizada na escola em 19/04/2016).

Chamamos a atenção sobre o relato que faz outra professora, que não de sua sala de aula, em que Cláudio, dentro da escola, tem a possibilidade de se envolver em uma atividade escolar, com crianças mais novas do que ele, numa posição em que seu saber se evidencia como algo potencial. É a partir de uma ação no coletivo de trabalho da escola que emerge a ideia do desenvolvimento de um projeto que possa ajudar alunos que apresentem defasagem na aprendizagem de conteúdos escolares. A ideia surgiu a partir da problematização do caso de Claudio, mas são os professores em conjunto que imaginam e assumem a proposta. Essa ação compartilhada repercute e mobiliza a escola como um todo. Na proposta apresentada em reunião, que foi batizada de "Projeto de Monitoria", ainda em estágio de implementação, constata-se a possibilidade de um trabalho coletivo empenhado em desconstruir os preconcebidos sobre as impossibilidades dos alunos "deficitários". Isso acontece pela sensibilidade e pelo novo olhar possível para o aluno, que vai sendo orientado e permite a

emergência de novos modos e possibilidades de participação nas atividades que acontecem no contexto escolar. E, dessa maneira, Cláudio, e outros alunos como ele, podem se envolver, se engajarem em práticas significativas, nos dando indícios de seu potencial.

Desconstruindo o diagnóstico

Um outro episódio também pode ser ilustrativo e, junto com os já relatados, servir de argumento para questionar a deficiência intelectual e nos auxiliar na resposta às seguintes perguntas: nas situações em que de fato pode-se observar Claudio em situações de aprendizagem, o que acontece? Como uma criança com DI/TDAH permanece quase 2 horas sentado, com um adulto, em atividades de matemática e jogo de raciocínio? A dificuldade de aprendizagem é fato, mas qual sua natureza? Por que precisa estar nele a causa (ou a culpa?) do não aprender? O que significa carregar um diagnóstico de deficiente intelectual?

A seguir apresentamos um relato sobre participação de Cláudio em sala de aula e de como isso evidencia as possibilidades de aprendizagem e um saber que podem desconstruir o diagnóstico inicial recebido por ele, e, especialmente, a necessidade de ser medicado com Ritalina (ou algum outro metilfenidato).

Na classe do Cláudio, todos estavam vendo a página do FB da Turma do Porque, criada pelo professor junto com a turma. Aparecem fotos de vários alunos, entre eles do Cláudio. O professor pede que Cláudio digite o nome dele na legenda. Ele fica envergonhado, mas o faz, sem o acento e sem a letra maiúscula. Fica muito bem por um tempo ao lado do professor, mas quando a atenção se volta para outros, mesmo sendo permitido que ele permaneça ao lado do professor mexendo no computador, acaba levantando e saindo e vai para outra sala de quinto ano, ao lado da dele. Vou junto e lá, como ele não quer muito que fique com ele, dou atenção a uma menina com síndrome de Down que me pede para ver suas atividades e demanda bastante minha atenção. Diante disso, Cláudio realiza a atividade que a professora da sala propôs e solicita minha ajuda, me tirando de perto da outra menina, para escrever ATCHIM num desenho (ajudo-o e ele escreve AISIM – comigo dando pistas fonéticas – chamando atenção, marcando os sons) ajudo-o a corrigir, o grupo gosta e aceita e ele fica satisfeito – estavam envolvidos com produção em grupos de material para campanha de prevenção da gripe. Saem para recreio logo em seguida. (Registro em Diário de Campo – 30/03/2016)

No relato acima podemos observar participações efetivas de Cláudio em sala de aula, respondendo a gestos de acolhimento de vários professores. O que mais se evidencia é um menino que mesmo sem um determinado saber exigido pela escola (saber ler e escrever com doze anos de idade e num 5º ano), consegue e quer aprender. Nesses casos, como interpretar o diagnóstico? E que efeitos ele produz no aluno, na escola? (Kassar, 1999).

Não é de hoje que o fracasso escolar tem sido explicado por muitos como um problema localizado no aprendiz: “a medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda está em vigor em plena década de oitenta” (Patto, 1988, p. 76). O que diremos, então, ao constatarmos que esse tipo de discurso ainda apareça quase 30 anos depois?

Considerações finais

Na análise das relações e das condições de ensino na escola evidencia-se a necessidade de um trabalho orientado: é em uma relação de ensino que coloca o aluno como capaz de

aprender que ele se concentra, se envolve, participa e encontra meios de realizar as tarefas escolares. Esse modo de (medi)ação se mostra eficaz e dispensa, na maioria das vezes, os medicamentos. Nosso estudo, portanto, continua a levantar questões sobre os diagnósticos, a medicalização, a educação inclusiva e as condições efetivas que a instituição escolar tem de trabalhar as relações de ensino.

Referências

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP.: Autores Associados, 1999.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul., 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In.: A. L. B. Smolka e A. L. H. Nogueira, (Org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, Mercado de Letras. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 10. ed., 2006, p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

ESCREVER LIVROS: ESTRATÉGIAS TRANSFORMADORAS DA APRENDIZAGEM

Heloísa de Oliveira Macedo[1]
Wani Franciscatto Gebin[2]

Nesse artigo refletimos sobre a abrangência do conceito de autoria e no quanto os trabalhos que a têm como foco podem potencializar a aprendizagem no espaço escolar. É a isso que estamos chamando de estratégia transformadora da aprendizagem.

O contexto de produção teórica: por que falar em autoria

Tomando Bakhtin (1992) como referência, questionamos: o que significa ser autor? Mais ainda, de que maneira o reconhecimento da autoria (de si e do outro) pode ser instrumento (no sentido vigotskiano do termo) nos processos de aprendizagem? É preciso que vejamos a obra, muito mais do que **um** livro, mas a obra de **um** autor.

Ao assumirmos uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos a autoria, seja no livro, seja na obra artística, enquanto possibilidade de produção de significações, compreendendo a natureza social e discursiva do desenvolvimento e do conhecimento (Smolka, 2010). Tratar de autoria, é falar de subjetividade, da relação particular do sujeito com sua produção, da condição ou da identidade que se assume quando se produz textos em uma ação discursiva dialógica, verdadeiramente significativa, para si e para seus interlocutores, histórica e culturalmente situada.

Essa ação discursiva dialógica pressupõe a enunciação, como "produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 1999, p. 112). Ou seja, para constituir-se como autor, é necessário que se enuncie o pensamento de modo a tornar possível o compartilhamento de ideias, o que só acontece nas interações. Esta ação será determinada pelas condições sociais da mesma, pela situação social mais imediata, que junto com "o meio social mais amplo determinam completamente (...) a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 1999, p. 113). Assim, a construção do texto, realizada dialogicamente, só acontece se sua natureza social for efetivamente compreendida (Bakhtin, 1992).

Autoria, além de um processo de constituição do sujeito-autor, pode ser *lócus* de investigação dos diferentes processos cognitivos mobilizados nos processos de aprendizagem (atenção, concentração, memória, percepção figura-fundo, percepção lógico-temporal, percepção espacial), entendendo-a, à luz dos trabalhos de Vigotski, diretamente relacionada à constituição da linguagem e do sujeito, como elementos indissociáveis e mutuamente constitutivos. Assim, como tornar esse caminho de produção discursiva um efetivo instrumento na aprendizagem?

Os trabalhos de autoria

Esse trabalho é resultado do encontro entre dois projetos e um menino que nos desafiou e nos fez encontrar: uma pesquisa sobre as práticas e as relações de ensino, numa escola municipal de ensino fundamental (EMEF); um projeto de ensino nessa escola e um menino de doze anos que, por apresentar dificuldades na aprendizagem e manifestações agressivas no

[1] Pesquisadora colaboradora do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* helomacedo06@gmail.com.
[2] EMEF Edson Luis Lima Souto. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* wgebin@bol.com.br.

ambiente escolar, demandou uma atenção especial e nos desafiou a pensar sobre práticas que pudessem tirá-lo (e a outros) do lugar da não-aprendizagem.

Ao olharmos para esse menino, perguntávamo-nos sobre o significado de sua agressividade e como poderíamos lidar com ela, minimizando as dificuldades escolares que a acompanhavam. Pensamos que se ele conseguisse perceber o que de fato a escola poderia lhe oferecer e ele seria capaz de produzir, poderia sair do lugar do não-saber. Será que ele tinha alguma percepção sobre sua capacidade produtora, de algo que pudesse ser admirado pelos outros e, especialmente, por ele mesmo? Embora ele tenha sido um motivador desse encontro e desse trabalho, não nos detivemos em suas produções, mas colocamos em destaque o quanto o registro de trabalhos de seu grupo escolar, como a escrita de livros e a produção de obras de arte, é uma prática transformadora da aprendizagem.

As produções foram desenvolvidas por alunos de um quinto ano. Para produzir um texto ou uma obra de arte, além da materialidade do produto, temos que pressupor quem será nosso interlocutor e em que contextos nossa produção terá repercussão e será vista ou lida. Ao perceber que sua obra pode ser admirada pelo outro, o sujeito pode tomar consciência de sua produção e, verdadeiramente, tornar-se autor e o objeto de interlocução (o texto ou a obra), pode ser elaborado e revisado com vistas a essa interlocução.

Nesse contexto, em que o texto é uma unidade de produção verbal que veicula uma mensagem (Bakhtin, 1992), um objeto de leitura produzido em eventos comunicativos (Koch, 2002), consideramos a língua como interação. Fazendo coincidir texto e autoria, com Vigotski (1983) acreditamos na interlocução como fundamental, pois depende dos processos psíquicos graças aos quais o sujeito toma consciência do processo e das relações envolvidas. Ou seja, se o aluno percebe que o seu interlocutor se preocupa com ele e compreende o objeto em questão (a produção de texto ou a produção artística), então pode tomar consciência do que está fazendo e consegue promover mudança.

Assim, o conceito de autoria, subsidiado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pode ser definido como a condição ou a identidade que o sujeito escritor/artista assume quando escreve, quando produz textos ou obras de arte em uma ação discursiva dialógica verdadeiramente significativa, para si e para seus interlocutores, histórica e culturalmente situada.

O contexto de produção prática: as oficinas de sexta

O relato a seguir, sobre o desenvolvimento do projeto de ensino, é bastante ilustrativo das questões que apontamos acima. Destacamos em negrito alguns dos aspectos mais relevantes sobre a constituição da autoria sob a determinação das interlocuções e do contexto.

Mal sabia eu que seria um enorme desafio! O orientador pedagógico contou que essa sala vinha de uma série de professores que se alternavam desde o início do ano, e que tinha alunos de evasão escolar, educação inclusiva e alguns alunos reprovados. Alguns dias depois de assumir a sala, a vontade de ir embora foi grande. Muita indisciplina, agressividade, dispersão. Precisava de alguma estratégia. Um dia, solicitei aos alunos que trouxessem, numa sexta-feira, folhas de árvores, galhos e jornais para fazermos uma brincadeira e mostrei a eles um vídeo animais feitos de folhas secas que, com cola branca, viravam um quadro. Eles adoraram, trocaram ideias, ajudaram-se, deram nomes aos bichos, e a concentração foi um pouco maior que o normal. Quando os trabalhos secaram, fizemos um painel de exposição e fotografei cada um ao lado do seu quadro. Ficaram felizes, ***reconhecendo-se como autores daqueles trabalhos****.*

Algumas intercorrências: um aluno de inclusão bem agressivo, mostrou sua dificuldade em dividir; outro aluno usava palavras agressivas que pareciam esconder sua insegurança em relação ao trabalho. Aos poucos, todos realizaram seus trabalhos e percebi a turma: auto-estima baixa, sentimentos de incapacidade de realizar algo, necessidade constante de reforço. Isso me deu a ideia das oficinas, mas queria que os alunos a sugerissem. Então, durante o relato sobre como foi fazer o quadro, surgiu: "prô, vamos fazer toda sexta uma coisa diferente?" Essa era a deixa que eu esperava. Fizemos uma negociação: eu me comprometeria com as atividades às sextas e eles se esforçariam mais nos outros dias. Os temas foram escolhidos, junto com os alunos, por votação.

Na próxima sexta-feira, os alunos arrastaram as carteiras para os cantos da sala, deixando o meio livre para espalhar os materiais. ***A configuração da sala alterou-se****, assim como também a* ***disposição de cada um para o desenvolvimento de uma atividade nova****, dentro da escola, sem cara de aula! Todos que quiseram fizeram suas pipas: quem não sabia fazer amarração* ***teve ajuda de algum colega que sabia****; as meninas montaram um salão de beleza fazendo as unhas umas das outras (e de alguns meninos). Ninguém foi embora enquanto não terminamos a organização da sala.* ***Essa era a regra e todos a respeitaram.***

Começamos, também, a participar de um projeto de leitura com outros quintos anos. As salas se reuniam e havia leitura de textos produzidos por eles ou de outros autores. Pensei, então, em utilizar a escrita das atividades como ***texto a ser compartilhado*** *na roda de leitura, para melhorar a* ***elaboração do pensamento****. Com isso* ***íamos integrando atividades aparentemente lúdicas e não escolares****, àquelas eminentemente escolares.*

Junto com professor de educação física, trabalhamos sobre os jogos PanAmericanos, a partir de vídeos sobre o tema e sobre atletas campineiros que participariam. Alunos de outras salas também participaram dessa oficina e colaram cartazes pela escola.

Para cada oficina houve um ***registro da autoria****: uma apresentação em sala, uma fala de sobre sua realização e uma história escrita, um texto sobre a produção, que depois era corrigido e usado como complemento à atividade curricular e, sem que eu percebesse, mesmo com matérias e conteúdos distintos, surgia a ideia de alguma atividade para oficina. Na oficina de argila, por exemplo, trabalhamos os movimentos de translação e rotação (conteúdo de ciências): transformaram a argila em órbitas, planetas girando e vulcões. Uns dias após a oficina, um aluno pesquisou na internet que era possível fazer uma experiência com combustão e quis mostrar na escola. Concordei. Ele fez um vulcão de argila e demonstrou sua experiência de combustão e explosão para todos os quintos anos ao mesmo tempo. Foi uma grande* ***diversão com aprendizado****, em particular do exercício de* ***autonomia****. Esse aluno vinha de reprovação anterior, havia problemas com conselho tutelar e o pai estava preso; faltava demais na escola e não dava importância alguma para o aprendizado. Na época dessa experiência, ele já vinha todos os dias para escola. Ele era bom em esporte e essa mudança no comportamento levou o professor de educação física a encorajá-lo a treinar vôlei em sua equipe de competições municipais. Outro aluno, que também era muito bom corredor, porém indisciplinado, com as oficinas tornou-se mais concentrado, menos agressivo e não mais faltava. Também ganhou seu lugar nas competições de corrida municipais e foi apoiado pelo padrasto que passou a acompanhá-lo bem de perto. Sua mãe relatou que ele havia melhorado bastante no comportamento em casa.*

A esta altura já era mais ***tranquilo introduzir o conteúdo pedagógico*** *e* ***os alunos entenderem a necessidade do estudo****. Aproveitei e usei personagens da história, especialmente da cultura e da arte, como estímulo, como: Frida Kahlo, sua vida e obra transformaram-se numa oficina de desenhos, considerando as interpretações de cada um; Van Gogh, em que vídeo, música, visita virtual aos museus se desenvolveram em releituras das obras do pintor. Saíram pinturas apaixonantes.* ***O envolvimento da turma foi o que de melhor aconteceu****. A escola toda viu,*

elogiou, deu palpites e isso elevou a autoestima de todos. Fotografamos e, no dia mostra cultural da escola, os trabalhos foram expostos nos corredores, com muito sucesso.
Finalmente, resolvemos fazer um teatro sobre a vida de Van Gogh para a apresentação de final de ano da escola. Para que todos tivessem um personagem, incluímos os personagens que passaram por nós ao longo do ano e juntos construímos a peça.
Nesse processo, de quase um ano, houve a colaboração de professores de outras disciplinas, do orientador pedagógico (o apoio tão necessário da direção da escola) e da pesquisadora que realizava um trabalho na escola com um aluno meu. Dessa parceria surgiu a ideia de registrar em livro os relatos dos alunos sobre as oficinas, que foi transformadora em muitos aspectos. Esta turma foi para o sexto ano em 2016 com a promessa de que o material produzido por eles, tanto escrito como desenhado, pintado, fotografado e filmado seria publicado em um livro em 2016.

Algumas reflexões

Em 2015, então, o trabalho que se desenvolveu no espaço escolar, indo além do conteúdo pedagógico, aproveitando o coletivo escolar para ampliar as produções de conhecimento das crianças. O reconhecimento disso pode ser registrado e transformar-se num livro. Sendo um projeto coletivo, pode ter continuidade no ano seguinte, em 2016, quando a professora de português se envolveu e trabalhou a reescrita dos textos iniciais com os alunos no sexto ano.

Nos textos, os alunos escreveram sobre o que sentiram com as oficinas e puderam organizar suas ideias.

Enfim, o que consideramos como aprendizagem? Os relatos das crianças, devidamente registrados em textos que comporão um livro a ser editado para ocupar espaço na biblioteca da escola, bem como o registro fotográfico e a exposição das obras de arte, mostram o quanto novos conhecimentos foram adquiridos. Hoje eles sabem quem foram os artistas e personagens com os quais trabalharam, entendem o significado de suas ações, localizam na história suas participações: eles de fato **aprenderam**. Seus relatos sobre as experiências vividas nos dão indícios dessa aprendizagem prazerosa.

Os espaços de apresentação e publicação constituíram-se verdadeiros espaços de interlocução, possibilitando a tomada de consciência das potencialidades de cada um: trabalhos em grupo, compartilhamentos, registros. Mesmo o menino de doze anos, sobre o qual relatamos no início disparador desse trabalho, participou e soube dizer quem eram vários desses personagens, digitou uma parte de seu texto, permitindo que um colega o ajudasse (fato antes inimaginável). Aprendeu e ficou na escola.

Como resultado parcial desse trabalho, podemos dizer que mesmo o aluno com dificuldades na linguagem escrita pode tornar-se autor, consciente de sua capacidade, de suas possibilidades de ler e escrever, produzir registros gráficos de seu trabalho, de sua aprendizagem, de poder ser lido – daí, potencializamos a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem e minimizamos as dificuldades, quando sua obra é reconhecida pelo outro, quando sua produção torna-se instrumento de interlocução.

Especialmente, entendemos que a escola seja um local privilegiado dessa interlocução onde o sujeito pode tomar para si a produção do livro, da obra de arte, como objeto social e de escrevente/aluno de artes tornar-se verdadeiramente um autor/artista.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979].

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1995.

KOCH, Ingedore; VILLAÇA, Grunfield. **Desvendando os Segredos do Texto**. Cortez: São Paulo, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.) **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escojidas**. Moscú / Madrid: Editorial Pedagógica, 1983. v. 4.

A LEITURA DIALÓGICA E AS ABORDAGENS DE LEITURA NOS PERIÓDICOS NACIONAIS: POSSÍVEIS ENCONTROS E DESENCONTROS

Amanda Chiaradia Magalhães[1]
Vanessa Cristina Girotto[2]

A leitura vem sendo amplamente discutida e abordada nos periódicos por diversas vertentes. Porém, a leitura dialógica ainda é pouco conhecida e, dessa forma, vem sendo aos poucos abordada nos trabalhos. Desta forma, este artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama sobre como a leitura e as estratégias para seu desenvolvimento na escola vem sendo abordadas em três periódicos nacionais e apresentar a leitura dialógica como alternativa viável para potencialização e desenvolvimento de uma leitura crítica e participativa.

Para tanto, em um primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico sobre como a temática "leitura e escrita" foi tratada, entre os anos de 2000 à 2010, nos periódicos: Leitura: teoria e prática; Revista Brasileira de Educação e Caderno Cedes. A escolha dos periódicos se deu, por serem de grande relevância e impacto científico em nosso país. Apresentaremos então, as abordagens apresentadas nestes periódicos bem como as práticas que eles apresentam. Em um segundo momento, discorreremos sobre como tais assuntos impactam no desenvolvimento da leitura na escola e por fim, apresentaremos a leitura dialógica como sendo uma prática que busca a leitura crítica, por meio do compartilhamento dos clássicos de literatura.

Para nossa coleta de informações entramos nos sites das revistas e buscamos pelas palavras-chaves: leitura, leitura e escrita e estratégia de leitura. Os artigos eram selecionados tendo em vista sempre o ano de sua publicação e se a temática cabia ao que estávamos buscando. Desta forma, organizamos no quadro a seguir o número de artigos encontrados e utilizados em nosso levantamento:

	Revista Brasileira de Educação	Educação e Sociedade	Leitura: teoria e prática
1ª seleção	**52**	**16**	**14**
Seleção Final	**8**	**4**	**6**

Quadro 01 – Artigos encontrados e analisados

No total foram selecionados 18 artigos. Destes, apenas 2 discorriam como deveria se desenvolver a leitura crítica apresentando estratégia de leitura. Os demais, abordavam a temática e asseveravam a importância da leitura crítica, da leitura de diferentes gêneros textuais porém, não apresentavam alternativas palpáveis de como se fazer.

Notamos que há alguns pontos semelhantes (mesmo não sendo este o foco do trabalho) entre a teoria por nós proposta (da Aprendizagem Dialógica) e os conceitos encontrados nos artigos. Os textos trazem, em sua maioria, diferentes concepções de leitura/escrita e discorrem sobre uma perspectiva crítica de leitura e reiteram a importância de uma leitura dialógica, mas notamos que o fazem não sob o mesmo olhar que estamos propondo, ou seja não seguem os princípios teóricos da Aprendizagem Dialógica.

Os artigos encontrados afirmam que é preciso romper com o modelo de leitura tecnicista, porém não apresentam um novo modelo para que se efetive a leitura com êxito. Vale ressaltar que o termo dialógico e diálogo encontrado nos artigos por nós analisado foi utilizado a luz dos

[1] Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, Alfenas/MG, Brasil. *E-mail*: amanda.ch.magalhaes@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, Alfenas/MG, Brasil. *E-mail*: vanessagirotto@yahoo.com.br.

pressupostos de Bakhtin (autor que foi utilizado recorrentemente nos artigos por nós analisado) e não a partir dos pressupostos de Freire (2010). Não nos cabe aqui fazer uma comparação entre os dois autores, só queremos deixar claro que a leitura dialógica que estamos propondo incorpora alguns conceitos de Bakhtin, não necessariamente o conceito de diálogo proposto por este autor.

O diálogo na perspectiva freireana, que é o foco de nosso trabalho, é o que possibilita a criação individual bem como a transformação do mundo pelos sujeitos, sendo por esse motivo banida a ideia de que uma pessoa é responsável por depositar seus pensamentos em outra pessoa. Cada sujeito, através do diálogo é capaz de conseguir sua significação com o mundo.

Diante da análise realizada, concluímos que ainda há muito a ser estudado, no sentido de atuarmos enquanto sujeitos no mundo e contribuir para pensarmos ações e transformações necessárias ao campo da leitura.

Os artigos por nós encontrados e analisados nos mostram que houve um avanço nas perspectivas de leitura e escrita no decorrer das décadas, demonstram uma preocupação em observar e estudar como o(a) aluno(a) se apropria destes elementos. Por outro lado, as publicações atuais revelam uma fragilidade de novas ações neste campo, uma vez que como já citamos acima, poucos foram os artigos que apontaram maneiras de trabalhar a leitura/escrita de forma a contribuir para a formação de leitores críticos e fluentes na atual sociedade.

Assim como o proposto por Freire (2010), além da denúncia é necessário fazer o anúncio. No caso do nosso trabalho, apresentamos a Leitura Dialógica como o anúncio de que se é possível trabalhar com a leitura crítica, por meio do compartilhamento da leitura de literatura clássica.

O conceito de **aprendizagem dialógica**, que foi elaborado por Flecha (1997) em conjunto com pesquisadores do CREA/ES, e é formado por princípios "que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática se dá como uma unidade." (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 44). Em uma concepção dialógica da aprendizagem entende-se que as pessoas aprendem a partir das interações entre os sujeitos e também que todos(as) possuem algum conhecimento que contribui na construção do conhecimento dos outros, ou seja, em uma aprendizagem dialógica as pretensões de igualdade destacam-se em relação ao poder.

Podemos afirmar que o século XXI tem se apresentado por diferentes autores, por exemplo Castells (1996), com a denominação de sociedade da informação, do conhecimento e do risco. O que elas têm em comum? Gómez et al. (2006) nos indicam que em todas elas, o diálogo se constitui como uma nova categoria social inerente às relações sociais, influindo em todos os âmbitos: econômico, político, pessoal, familiar e social. As autoridades antes inquestionáveis agora se abrem ao diálogo, mostrando uma significativa mudança em todas as esferas citadas. De acordo com Aubert et al. (2008): "as relações de poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão dando espaço para as relações dialógicas onde ou se consensuam as coisas ou há um conflito permanente quando não se chega a nenhum acordo".(p. 29)

Nesse sentido, os espaços abrem-se mais para o diálogo, incluindo a escola, a família e as relações de forma geral. As elaborações teóricas de Flecha (1997) e sua equipe indicam alguns princípios centrais na constituição do conceito de aprendizagem dialógica, são eles: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedades e Igualdade das Diferenças. Estes preceitos, que aparecem aqui separadamente, na prática só funcionam se estiverem juntos. Para ser possível uma aprendizagem dialógica, os princípios devem estar funcionar como uma unidade, se algum deles falhar a proposta de aprendizagem dialógica não funciona.

O eixo central de uma perspectiva de Aprendizagem Dialógica está pautado em Atuações educativas de êxito (FLECHA, 1997). Estas ações têm como objetivo aumentar o rendimento

acadêmico e melhorar a convivência entre todos os setores da escola/comunidade. Uma das atividades realizadas é a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) ou apenas Leitura Dialógica, que como afirma Girotto (2011), é um processo não apenas de leitura, mas também de diálogo, por meio do qual as pessoas podem intercambiar ideias, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimento, encontrando, assim, novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas. De acordo com Valls, Soler e Flecha (2008):

> A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo (ibid., p. 3).

De acordo com os estudos que embasam essa perspectiva (GIROTTO (2011), MELLO et. al, (2006), SOLER (2001), FLECHA (1997)), o ler dialogicamente implica mover o centro do ato de significado de uma interação subjetiva entre a pessoa e o texto, em nível individual, para uma interação intersubjetiva entre crianças e ou pessoas jovens e adultas em relação a este mesmo texto.

A palavra tertúlia é de origem Espanhola e significa encontro, de acordo com o dicionário. A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa. E segundo Flecha (1997) está organizada da seguinte forma:

> A tertúlia literária dialógica se reúne em uma sessão semana de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a ser comentada na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por que lhe resultou especialmente significativo. O diálogo vai se construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa ou errônea. (FLECHA, 1997, p. 17)

Outra característica da TLD é o tipo de literatura que esta atividade se baseia. Para se realizar, é preciso ler os clássicos da literatura universal, já que como afirma Girotto (2007) os livros clássicos conseguem "ser eternos e sempre novos", uma vez que sua história sobrevive ao tempo e pode ser lido com o olhar voltado para o hoje, transcendendo assim o tempo e o espaço que foi escrito, além do mais, os clássicos são importantes por suas leituras serem um legado eterno para a Humanidade (Machado, 2002).

Ainda segundo Girotto (2011) a leitura de um clássico deve estar ao alcance de todas as pessoas, já que é considerada uma obra de qualidade lexical, semântica inquestionável, e o acesso a tais obras auxiliam no processo de multiplicação de novos leitores(as) que, "à medida que fazem a leitura, passam a incorporar novas leituras, novas histórias, enriquecendo, assim, o diversificado mosaico delineado por este tipo de literatura." (p. 103), ou seja quando é realizada a leitura dos clássicos, o leitor é capaz de fazer significações subjetivas a partir daquilo que o livro despertou (lembranças, sonhos, dúvidas, desejos) fazendo então sua própria leitura. Para Machado (2002)

> [...] não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança nossa de um texto atual que lemos antes. Ora lemos mais de um livro ao mesmo tempo (e eles inevitavelmente se contaminam nesse momento), ora somos obsessivamente

> possuídos por um único texto que não conseguimos largar, ora passamos um tempo sem ler, apenas remoendo o que foi lido antes. (ibid., p. 130)

A atividade de TLD, de acordo com Mello et al, (2006), tem como principais objetivos: o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo para superar situações de exclusão social, cultural e/ou educativa; a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da literatura clássica universal e nacional; o estímulo ao acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas; a explicitação da existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida, e o auxílio na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos/as.

Na leitura dialógica a figura de um moderador(a) é imprescindível, uma vez que é ele quem fará a organização das inscrições, garantindo o diálogo igualitário bem como quem terá direito a falar primeiro (por seguir os sete princípios da aprendizagem dialógica, a TLD dá sempre preferência as pessoas que ainda não falaram e fazem parte de algum grupo de minoria, ou seja, pessoas que socialmente são excluídas seja pela sua cor da pele, grau de instrução, sexo, etc.). O moderador(a) nem sempre é o professor(a) ou alguém com titulação acadêmica, mas sim aquela pessoa que mais conhece a atividade e contribuirá para que seja respeitado e seguido os princípios que orientam a atividade.

Tal proposta vem ganhando êxito, em âmbito internacional e nacional, como já anunciamos anteriormente, por apontar resultados significativos para o aprendizado da leitura, bem como por romper com um ensino bancário, criticado por Freire (2010) e colocar os diferentes saberes em interação (Vygotsky), mediados pelo diálogo. Por esse motivo, por acreditar que ler dialogicamente potencializa o ensino, instiga a criticidade e aguça a curiosidade, que estamos propondo neste estudo aprofundar os estudos em torno desse tema e ao mesmo tempo identificar na literatura atual alguns elementos que nos ajudam a estabelecer a ponte entre o que foi produzido atualmente (entre os anos 2000 a 2010) e o que a vertente dialógica vem afirmar. Afirmamos a importância desse estudo por entendermos a necessidade de dialogar com o que se tem produzido e ampliar, assim, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura na atual sociedade.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que, longe de ser a solução para todos os problemas que o ensino e a aprendizagem de leitura vem enfrentado, a leitura dialógica se apresenta como sendo uma alternativa viável que rompe com o modelo mecanizado de leitura, propondo uma leitura crítica por meio do compartilhamento dos saberes e a construção de novos conhecimentos por meio da interação.

Nosso trabalho diagnosticou que, apesar da preocupação com o desenvolvimento da leitura crítica e participativa (proclamada desde os documentos oficiais até os projetos políticos pedagógicos das escolas) apontada pelos artigos por nós analisado, havia uma lacuna a ser preenchida neste cenário: apresentar alternativas para que educador(a) pudesse trabalhar em sala de aula. Desta forma, nosso trabalho tem o intuito de anunciar a leitura dialógica como uma prática que supre tais necessidades e que amplia não só o quesito instrumental de seus participantes, mas também amplia sua leitura de mundo, uma vez que há a interação de diferentes saberes.

Referências

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Graó, 2002.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s. l.]: Paidós, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, 43. ed.

GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de; **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GIROTTO, Vanessa C. **Leitura Dialógica**: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. – **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MELLO, Roseli. R. et al. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. Artigo apresentado no **3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, de 23 a 25 de outubro de 2006.

SOLER, Marta. **Dialogic Reading**: a new understanding of the reading event. 2001. Tese (Doutorado), Harvard University, 2001.

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães[1]
Crislainy de Lira Gonçalves[2]

O presente trabalho insere-se no campo discursivo da avaliação da aprendizagem e é fruto de uma pesquisa de campo desenvolvida em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do agreste pernambucano. Assim, tivemos como principal objetivo analisar como as práticas avaliativas mobilizadas no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Neste sentido, tratamos sobre a avaliação e suas contribuições para a apropriação do sistema de escrita alfabética, embasadas pelos pressupostos teóricos de uma avaliação formativa, que não se resume a etapa final de um processo, mas que está arraigada às práticas curriculares e de ensino, colocando à disposição do professor informações qualitativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 1999).

Destacamos a relevância que gira em torno deste debate acerca da avaliação e da Apropriação do Sistema de Escrita alfabética por considerarmos que os processos relacionados ao currículo-ensino-aprendizagem-avaliação estão articulados entre si (FERNANDES, 2011), o que faz com que as concepções acerca destes elementos reverberem na prática cotidiana que envolve o conjunto das ações que constituem a prática docente. Assim, pensando esta relação, nos apoiamos nos achados de pesquisas anteriores, como a de Ferraz (2005), por exemplo, que nos informa que "uma boa parte dos docentes ainda lançam mão de muitos aspectos dos métodos tradicionais de alfabetização para ensinarem o sistema de escrita alfabética" (p. 93).

Neste sentido, questionamo-nos se o motivo pelo qual os docentes ainda se apegam a métodos tradicionais que direcionam os alunos para que aprendam um código e não um sistema notacional está relacionado às concepções não apenas de currículo, mas, aliada a esta, à concepção de ensino e avaliação.

Assim, evidenciamos que a avaliação assume um importante papel no direcionamento que as escolas e os professores dão às suas práticas cotidianas, não somente ao selecionar os conteúdos apresentados pelo currículo, mas, principalmente, ao definirem uma perspectiva metodológica de ensino em detrimento de outras. Assim, ao propormos refletir sobre a avaliação da aprendizagem a partir de um caráter formativo, o fazemos por entendermos que esta perspectiva de avaliação possibilita ao professor criar estratégias outras de ensino que estejam relacionadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, e não somente ao que é requerido através dos resultados que o currículo, as escolas e secretarias buscam estandardizar.

Desta feita, com base nesta problemática que circunda a prática dos professores no que diz respeito à articulação entre a avaliação da aprendizagem enquanto meio formativo que contribui para a apropriação do sistema de escrita alfabética, expomos o percurso teórico-metodológico que utilizamos para a realização deste trabalho, que está fundamentado em uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Destacamos que enquanto *lócus* enunciativo, tivemos como campo de estudo uma escola pública do município de Caruaru-PE, e, como sujeitos, professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nas turmas do 2º ano (P4), 3º ano (P2), 4º ano

[1] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. *E-mail:* priscilamagalhaesufpe@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. *E-mail:* crislainy67@gmail.com.

(P3) e 5º ano (P1) da instituição de ensino selecionada, que no decorrer desse estudo serão identificadas como P1, P2, P3 e P4. Para coleta dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras, que foram analisadas à luz da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010).

Discursos das professoras do ensino fundamental: processo de ensino-aprendizagem-avaliação

Como já mencionado anteriormente, o objetivo central deste estudo consiste em analisar as contribuições das práticas avaliativas para a apropriação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, faz-se pertinente explicitarmos inicialmente nossas compreensões acerca desse sistema. Desta feita, o compreendemos não como um código, mas sim como um sistema notacional composto por um conjunto de regras e propriedades complexas da língua, necessitando assim, ser "entendido como ferramenta simbólica e não um simples código da transcrição da fala" (MORAIS, 2005, p. 8).

Nesse sentido, compreendemos que ser imprescindível no espaço escolar a mobilização de metodologias, práticas e estratégias que contribuam para o desenvolvimento nos alunos das capacidades de compreensão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Com isto, por entendermos as práticas avaliativas como movimento que tem a avaliação enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula, nos questionamos: Qual o papel e o lugar que a avaliação ocupa no ensino desse sistema? Como ela tem contribuído para que os alunos se apropriem desse sistema? A serviço de quem/que ela tem estado?

Assim, situamos aqui a avaliação como "um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguística do aluno" (COSTA, 2009, p. 31). Em outras palavras, nos distanciamos de concepções carregadas de sentidos punitivos das práticas avaliativas, posto entendermos que estas configuram-se como ferramentas orientadoras do trabalho do professor mediante o oferecimento de informações que realimentam o planejamento de ensino.

Por conseguinte, visualizamos na realidade investigadas que as práticas avaliativas mobilizadas pelas professoras imbuíram-se de um caráter formativo, não pontual, mas expressas cotidianamente em vários momentos da prática de ensino. Assim, os diversos instrumentos e procedimentos avaliativos realizados pelas docentes, como ditados, projetos de leitura a partir de vários gêneros textuais, atividades extra livro, momentos de leituras de textos e imagens, individuais e coletivas, bem como produções de textos, as possibilitavam identificar os diferentes níveis alfabéticos que os alunos estavam, conforme indicou P4 ao ser questionada sobre a forma que avaliava seus alunos: "hoje eu vejo que os alunos só conseguiram escrever palavras com uma sílaba, amanhã já verifico que eles conseguiram escrever com duas sílabas, depois com três, e por aí vai. E assim a gente vai vendo a evolução deles, ou não".

Desta feita, o discurso ora apresentado nos revela que as práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula podem revestissem de finalidades diagnósticas das hipóteses silábicas, contribuindo assim para que a docente faça uma leitura das habilidades linguísticas dos alunos, uma vez que como nos indica Costa (2009, p. 30), "a avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura" orientadora da prática de ensino, do planejamento e dos procedimentos metodológicos.

Assim, para além de contribuir oferecendo um diagnóstico dos níveis silábicos dos alunos, analisamos ainda que apesar das práticas avaliativas dessas professoras estarem inseridas no contexto de influência que constituem as políticas e sistemas de avaliação, tais práticas foram mobilizadas no sentido de contribuir para consolidação das habilidades de leitura

e escrita dos alunos que apresentam atrasos na aquisição da linguagem. Desse modo, ao se referir aos alunos com tardia alfabetização, a professora 1 afirma:

> [...] porque na verdade eles estão aqui no 5º ano porque o sistema passou eles, mas eles não têm condições de acompanhar os conteúdos daqui. Mas aí eu não posso ficar parada. Então eu vou procurando meios pra ajudar pra que ele consiga se alfabetizar. Porque infelizmente a realidade que eu tenho aqui é essa: **alunos que estão no 5º ano, mas não são alfabetizados**. E aí fora o meu planejamento normal, eu **tenho que ir buscando outras atividades por fora pra que esses alunos que não conseguem acompanhar, comecem a caminhar**. É o que a gente tá chamando de intervenção na leitura. [...] E aí vou buscando **ensinar mais individualmente a esse aluno**. As atividades também vão ser diferenciada.

Dessa maneira, ao enunciar que "eles estão aqui no 5º ano porque o sistema passou eles", as professoras estão revelando que as medidas (progressão automática) advindas das políticas e discursos oficiais em prol da "alfabetização na idade certa", de forma exacerbada buscam a melhoria dos resultados, contudo, tal progresso quantitativo não necessariamente reflete a qualidade das capacidades linguísticas que estão sendo formadas nos alunos. Prova disso, reside no fato que mesmo os alunos estando no 5º ano (o que se supõe que suas capacidades de leitura e escrita já estão formadas), estes foram "empurrados" para este nível de ensino sem, contudo, terem desenvolvido as competências linguísticas e comunicativas de uso da língua nos espaços escolares e sociais. Entretanto, não é nossa intenção aqui apontar as discrepâncias entre os discursos pensados e os vividos, mas sim refletir acerca das condições reais de apropriação do Sistema de Escrita na escola.

Sendo assim, percebemos no discurso acima mencionado, que frente a disparidade das habilidades linguísticas esperadas e as que de fato os alunos apresentam, as professoras têm buscado desenvolver práticas de ensino mais individualizadas que contribuam para o atendimento das diferentes necessidades e tempos formativos dos alunos. Assim, corroborando com essa individualização e sistematização do ensino, Galvão e Leal (2005) afirmam que "é pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades" (p. 12).

Por fim, como última contribuição da avaliação da aprendizagem enquanto parte do processo de ensino, trazemos as informações que ela proporciona sobre o desenvolvimento dos alunos e a prática dos professores. Isto pode ser evidenciado no discurso da professora 3, que a partir de procedimentos formais e informais de avaliação identificou o seguinte: "o nível de português aqui melhorou consideravelmente a partir do momento que a gente tá fazendo esse trabalho com textos diversos dos gêneros textuais". Percebemos a partir desta fala que através das avaliações desenvolvidas cotidianamente por esta professora, a mesma percebeu a necessidade de mobilização de textos mais atraentes e significativos socialmente para os alunos, visto que estes poderiam trazer contribuições marcantes para a formação das capacidades de leitura, que consiste em um objeto de ensino que, através do sentido que o aluno atribui se transforma em um objeto de aprendizagem (LERNER, 2002).

A fala desta professora também nos aponta o fato de que a avaliação em seus processos formais e informais não somente a direcionou a adotar uma nova forma de trabalho como também contribuiu para que ela analisasse os avanços que esta mudança proporcionou a seus alunos. Assim, vemos através do movimento da prática cotidiana a avaliação enquanto norteadora das práticas de ensino-aprendizagem, que não apenas apresenta informações sobre

as dificuldades dos alunos ao final de um processo, mas que, pelo contrário, possibilita a alunos e professores aprenderem através da sua articulação com o currículo-ensino-aprendizagem.

Algumas considerações

Depreendemos mediante os discursos das professoras a articulação entre a avaliação da aprendizagem e as suas práticas de ensino. Neste sentido, destacamos que a avaliação que se realizou neste cotidiano investigado esteve focada não apenas no aluno - expondo seus avanços e necessidades - mas também no trabalho desenvolvido pelos professores, ao passo que como pudemos visualizar nos discursos das professoras, a avaliação que realizam cotidianamente, constitui-se enquanto ferramenta de diagnóstico das hipóteses silábicas dos alunos, e direciona as práticas metodológicas de ensino que o professor desenvolve na intenção de contribuir para consolidação das habilidades de leitura e escrita dos discentes com atrasos na aquisição da linguagem.

Deste modo, percebemos que a avaliação do processo foi dando dicas aos professores sobre os caminhos a serem percorridos – como por exemplo, o contato com diversos gêneros textuais de uso social - como também, possibilitou obter informações sobre o que e como estes novos caminhos adotados por eles fizeram seus alunos avançarem no que concerne a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Frente a estes achados, ressaltamos que as práticas avaliativas constituem-se como instrumento a serviço de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como ao êxito das práticas de leituras e escritas tecidas na escola.

Referências

COSTA VAL, M. G. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Tela Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G et al. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G et al. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROMOÇÃO DA CULTURA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Maria José Diogenes Vieira Marques[1]
Liciane Mateus da Silva[2]

1. Introdução

O projeto de extensão "Promoção da Cultura do Livro e da Biblioteca: a leitura como estratégia de integração e interação social" foi aprovado na linha de fomento do Instituto Federal do Triângulo Mineiro para ser desenvolvido no ano de 2016 com atividades realizadas em Uberlândia e Uberaba e unidades escolares do ensino médio e fundamental dessas cidades.

A formação da cultura do livro, da biblioteca e de leitores é um processo contínuo que contribui para o conhecimento cultural do cidadão e pode ampliar a concepção de formação profissional através de ações protagonizadas pelos alunos do IFTM nos campi e na rede pública.

Essa concepção está alicerçada no pensamento de teóricos como Edmir Perroti, Vygotsky e Frank Smith, ancora-se na perspectiva que extrapola o conceito imobilizado de leitura para estudo, ou pesquisa ou lazer e, também, a formação de estereótipos orientados sobre os espaços, momentos, livro adequado e leitura solitária, que criam barreiras e impedem o aprofundamento da concepção de leitura.

O acesso facilitado à biblioteca e aos espaços de leitura e atividades culturais fortalece o papel do leitor em seu processo de formação crítico-cidadã. As ações realizadas incluem a formação de bolsistas e voluntários para multiplicar o acesso ao livro, à leitura e à biblioteca; o incentivo da cultura do livro para os alunos do IFTM e da rede pública; campanhas de doação de acervos literários; almoço em poesia, círculo de leitura; apresentação cultural e incentivo à leitura (literária, literária aliada à formação profissional e não literária).

A visão do trabalho pela literatura e a formação técnica e tecnológica são temáticas presentes nas discussões das rodas de conversas literárias abordadas pelos alunos bolsistas do IFTM. A perspectiva ao final do projeto é a de ressignificação do livro, da biblioteca e da leitura pela integração e interação social com vistas, também, à formação profissional.

2. Fundamentação teórica

A comunidade interna e externa das instituições educacionais carece de ações de incentivo à promoção da leitura e integração entre as diversas áreas do conhecimento. Ler é compreender, e "*as palavras reais, escritas ou faladas, são sempre secundárias ao significado, à compreensão*" (SMITH, 2003. p. 191). A formação de leitores ativos é um processo contínuo que demanda trabalho e manutenção das ações formativas. Para tanto a

> formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso. O gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir as páginas de uma publicação qualquer está mediado por complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante. Na realidade, a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado. (PERROTI, 1990, p. 63).

[1] Pró-Reitoria de Extensão– Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Uberaba/MG – Brasil. *E-mail:* mariamarques@iftm.edu.br.
[2] Graduação em Licenciatura em Química – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba/MG – Brasil. *E-mail:* maiconbarone@gmail.com.

O projeto de extensão prevê auxiliar na reflexão e na promoção de ações conjuntas culturais e socialmente demarcadas ampliando a perspectiva que extrapole o conceito comum historicamente enraizado de leitura para estudo, ou pesquisa ou lazer. O livro e o contexto da ação de leitura pode ser ressignificado incluindo integração e interação social.

Também, a formação de estereótipos orientados sobre os espaços, momentos, livro adequado, e leitura solitária criam barreiras que impedem o aprofundamento da concepção de leitura. As instituições de educação podem atuar na criação e sustentação de um vínculo social do leitor e "entre exigências diversas, o estabelecimento de vínculos efetivos entre leitura e sociedade pressupõe instituições e mediadores capazes de viabilizar a relação do leitor com o texto" (PERROTI, 1990, p. 63).

As instituições de educação são responsáveis por promover o incentivo à leitura de seus alunos, mas também ela deve se preocupar com o acesso da comunidade ao acervo e às ações de promoção da leitura, respondendo assim às necessidades da demanda social.

Aliados à concepção de leitura a cultura e o lazer são indispensáveis para a construção de uma educação que valorize a formação humana, a integração das funções sociais da leitura e uma proposta de melhoria de qualidade de vida. É importante ressaltar que

> não podemos nos esquecer de que uma sociedade que distribui de forma desigual os bens materiais irá também distribuir de forma desigual os bens culturais e, dentre estes, o acesso à alfabetização e à leitura, de modo que a luta pelo acesso aos bens culturais precisa, sobremaneira, estar vinculado à luta pelo acesso aos bens materiais. (ESPÍNDOLA, 2012, p. 17)

Desta forma a preocupação institucional com o acesso e à qualidade da cultura do livro são fatores que contribuem para a construção consciente do papel da cidadania no desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Os PPCs, ancorados pelos Parâmetros Curriculares, dos cursos ministrados no IFTM têm currículos que foram elaborados para possibilitar o trabalho extensionista voltado para o desenvolvimento de atividades culturais, multifacetadas, multicampi e interdisciplinares no currículo, assim, o processo educativo, a prática docente e o trabalho cultural enfatizam uma formação conectada com as vivências dos alunos a fim de possibilitar o acesso real à cultura, educação e melhores oportunidades de trabalho e emprego.

A biblioteca, nesse contexto, se torna um espaço central, contudo, não exclusivo de promoção do livro e da leitura pela comunidade interna e externa,

> deve dar suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhar de ideias, pois este local é parte integral do processo educativo (...) portanto, na escola, a criança e o adolescente não devem prescindir, em sua formação como leitor e escritor, dessa possibilidade de ampliar o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia. (SILVA, 2009, p. 116).

Para tanto o acesso facilitado à biblioteca e aos espaços de leitura e atividades culturais corroboram para uma melhoria da compreensão do papel do leitor em seu processo de formação crítico-cidadã.

Os desafios que enfrentamos enquanto estudante é extrapolar a leitura escolarizada do conteúdo *"o que mais chama a atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência, e vice-versa" (*VYGOTSKY, 2001, p. 138) nessa perspectiva de ação, enquanto docente superar a disciplinarização do livro e da leitura; enquanto comunidade é o acesso à

informação, ao livro e às bibliotecas e, enquanto instituição é fomentar as possibilidades de superação dos desafios.

3. Conteúdo e Metodologia

Aliados à concepção de leitura a cultura e o lazer são indispensáveis para a construção de uma educação que valorize a formação humana, a integração das funções sociais da leitura e uma proposta de melhoria de qualidade de vida.

O círculo de leitura é uma das etapas do projeto exclusivamente para atendimento aos servidores da reitoria do IFTM.

A proposta conta com ações de declamação de poesias, apresentações artísticas e culturais, campanhas de doações de livros literários e rodas de conversas no horário de almoço para que os participantes sejam sensibilizados para esta alternativa de aproximação e integração entre os professores, técnicos administrativos e as obras literárias para uma perspectiva em que a fruição literária desperte sentidos ativos na relação entre o leitor, o texto e as mediações culturais.

As principais ações programadas para os campi das cidades de Uberlândia e Uberaba são a instrumentação dos bolsistas com estudos sobre a história do livro e a instrumentação teórica para que se tornem multiplicadores da promoção do livro, da biblioteca e da leitura; o incentivo da cultura do livro para a comunidade do IFTM, alunos, docentes, técnicos administrativos; a promoção da integração dos servidores, alunos e comunidade. Pesquisa quantitativa para conhecer o perfil do usuário das bibliotecas dos campi. Promoção de campanha de doação de acervo literário para os campus e incentivo à leitura (literária, literária aliada à formação profissional e não literária) em escolas de nível fundamental e médio.

Também estão programadas ações para as escolas de ensino fundamental e médio nas cidades de atuação do projeto, atividades em parceria com as bibliotecas escolares e a divulgação dos cursos do IFTM. A ideia é auxiliar os professores a trabalhar

> “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76)

A visão do trabalho pela literatura e a formação técnica e tecnológica são temáticas presentes na discussão das rodas de conversas literárias abordadas pelos alunos bolsistas do IFTM.

4. Resultados

Os resultados alcançados no primeiro semestre de 2016 foram:

- criação da Logo do Projeto:



- criação de Identidade Visual da Atividade Almoço em Poesia:



- realização de 4 edições do "Almoço em Poesia" com temáticas em homenagem aos poetas: Manuel de Barros, Fernando Pessoa e Clarice Lispector:



- criação de espaço para acolhimento de obras doadas e incentivo de leitura no refeitório da reitoria do IFTM;



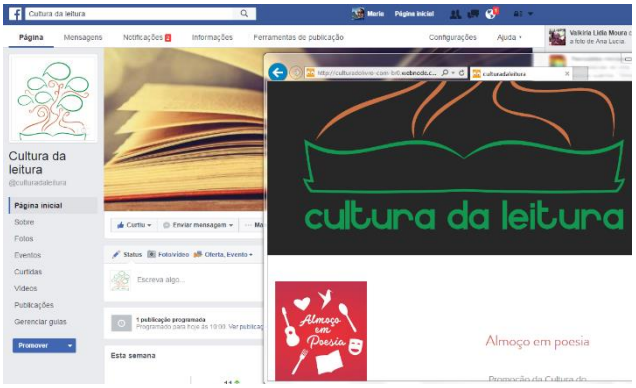








- criação de mídias para divulgação das ações do projeto e interação com a comunidade do IFTM, como instagram, site e facebook:



No 2º semestre de 2016 as ações estão nas escolas públicas de ensino fundamental e médio nas cidades de atuação do projeto, com visitas à 60 unidades das cidades de atuação do projeto.

4.1. Almoço em Poesia

O "Almoço em Poesia" foi uma das atividades criada para incentivar a fruição literária a partir de autores consagrados e ao mesmo tempo desconhecidos através da leitura poética de suas obras no horário de almoço de servidores e alunos.

A primeira edição, realizada em maio, foi denominada "Almoço em Poesia – Manuel de Barros" realizada na reitoria do IFTM e no campus Uberaba. A parceria com o projeto Escola de Artes do campus Uberaba possibilitou que os alunos se apresentassem para os servidores da reitoria com declamações e músicas na temática das poesias. Servidores técnico administrativos, docentes e terceirizados também cantaram e declamaram poesias de Manuel de Barros. Foi iniciada uma campanha de doação de acervo literário para criar o primeiro espaço de leitura na reitoria.

No mês de junho a edição foi do grande poeta português Fernando Pessoa e seus heterônimos e, em julho as atenções foram para a expressão feminina e cenas cotidianas de Clarice Lispector, uma das escritoras brasileiras mais importantes.

5. Conclusão

As ações do projeto incentivam o contato e a interação qualitativa com obras literárias através da mediação que será construída entre servidores, alunos e docentes tanto do IFTM quanto das escolas municipais e estaduais. As atividades de promoção da biblioteca, da leitura e socioculturais também ampliam a integração com a cultural local, a comunidade e possibilitam uma melhor compreensão do outro através do contato mediado.

As atividades de promoção da biblioteca, da leitura e socioculturais ampliaram a integração com a cultural local, a comunidade e possibilitaram uma melhor compreensão do outro através do contato mediado.

A perspectiva ao final do projeto é a de ressignificação da percepção do livro e da biblioteca enquanto cultura acessível, a importância da leitura e a discussão de temáticas que se relacionaram com o trabalho e a integração e interação social.

6. Referências

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Menin, A. M. C. S et al. (Org.). **Ler e compreender**: Estratégias de Leitura. Mercado de Letras, 2010.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. – (Novas buscas em educação; v. 38)

SILVA, Rovilson José. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VYGOTSKY, Lev (1987). **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes (tradução da versão resumida norte-americana).

_____. (2001). **Construção do Pensamento e da Linguagem**. SP: Martins Fontes.

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA "O MESTRE IGNORANTE: CINCO LIÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL" DE RANCIÈRE PARA A REFLEXÃO EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez[1]

A escrita pode ser um instrumento de transgressão, de criação, ou meramente uma ação reprodutora de ideias. Ela ainda, dependendo da visão do sujeito que a utiliza, torna-se instrumento que viabiliza um olhar problematizador sobre o fato que se deseja escrever.

Neste sentido, quando nos reportamos a possibilidades da escrita como meio de problematização das experiências, adentramos na possibilidade de referenciá-la para um contexto de desenvolvimento profissional de professores em exercício. Tal possibilidade pode ser observada em diversos trabalhos de pesquisa, inseridos na área da formação docente, apresentados em congressos e seminários[2], quando relatam diferentes experiências com o uso da escrita reflexiva: ora como instrumento que compões o *corpus* de pesquisas centradas na aprendizagem para a docência, pois configura-se num contexto de observação e produção de sentidos sobre as experiências, ora como objeto a ser investigado. (GASTAL, AVANZI, 2015; ROSA, BARALDI, 2015; BERGAMASCHI, ALMEIDA, 2013).

Tanto para Galvão (2005), Prado (2005) e Souza (2006) o ato de escrever, numa perspectiva reflexiva, oferece a possibilidade de o sujeito se afastar de uma escrita da imediaticidade dos fatos e se aproximar do (re) conhecimento das experiências de sua prática educativa, dando a esta um significado pessoal. Galvão (2005) destaca, ainda, que a escrita nesta vertente ao resgatar memórias e sentidos sobre a profissão assume um "[...] caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época" (GALVÃO, 2005, p. 329). Além disso, consideram-na um instrumento que desencadeia o processo de ver, pensar e agir, sobre os significados produzidos em tais práticas.

Diante deste cenário dialógico, surge, então, a escrita na qualidade narrativa como possibilidade de problematização e análise das experiências na formação de professores, tornando-se um modo outro de refletir a temporalidade dos fatos e significados entrelaçados a eles. Consideramos também, que ela direciona à uma retirada do véu que esconde os significados pessoais e sociais das práticas educativas e ainda, contribui para que o profissional da educação adentre em um mundo criativo, desafiador e instigante, que o torna sujeito-autor, e o conduz a ser o protagonista de suas experiências, assumindo-as ou negando-as.

Nesta escrita as palavras vão se unindo e configurando em produções de diferentes significações sobre as experiências. Assim, como bem destacou Smolka (2004), a palavra torna-se um meio de mobilização e produção de significados, pois: "[...]vão provocando imagens. Elas têm história. E o trabalho com palavras e imagens cria cenas, desenvolve narrativas. As palavras vão mobilizando, constituindo a imaginação, vão configurando conceitos" (idem, 2004, p. 43).

Deste modo, corroborando com o intento de promover um contexto que permita ao sujeito-educador contar suas experiências e questioná-las, e assim, instigar uma interação entre espaços e tempos pedagógicos vividos, nos adentramos na possibilidade de formação, não apenas do professor, mas de diferentes profissionais da educação, com uma proposta de escrita que perpassa o sentido da narrativa, porém configura-se em um movimento singular de criação e análise textual. Nos referimos à análise factual promovida pelas questões jacototianas: "[...]O

[1] Prefeitura Municipal de Jaguariúna, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* aofretorio@gmail.com.
[2] ENDIPE 2012, 2014, entre outros.

que vês? O que pensas disso? O que fases com isso?"(RANCIÈRE, 2002, p. 35). Escolhemos tais questões como metodologia formativa pois, são balizadoras de um conceito de aprendizagem que promove a emancipação intelectual do sujeito em três etapas do desenvolvimento do pensamento a respeito de um conhecimento: percebê-lo, refletir sobre ele e problematizá-lo.

Esta perspectiva inovadora surge da experiência docente de Joseph Jacotot, importante professor e filósofo francês do final do século XVII e início do século XIX, no qual Rancière (2002) desvela em seu livro "O mestre Ignorante: Cinco Lições para a Emancipação Intelectual". O referido filósofo francês aponta que o conhecimento deve ser um instrumento que permita ao sujeito se emancipar dos significados sociais e culturais nos quais está imerso, por ora impregnados de ideologias; e esta emancipação se dá pela elaboração de significados novos sobre uma experiência; além do mais, todo sujeito tem um conhecimento que pode ser desvelado e (re)significado. Nesta perspectiva, o filósofo questiona o modelo de educação e sociedade de sua época, em seu país, que até então, centrava-se no conceito da existência de um mestre que tudo sabia, detentor da informação a ser ensinada, e o aluno, era o sujeito que não possuía o conhecimento, necessitando adquiri-lo. Em tal relação, o processo da aprendizagem estava reduzido apenas à assimilação de um conhecimento, transformando o sujeito em um repetidor de significados prontos.

Para Jacotot (RANCIÈRE, 2002) a relação com o conhecimento precisa ser libertadora e para isto, o mestre deve ser aquele que instiga o exercício do pensar partindo "não do que o "ignorante" desconhece, mas do que se sabe" (idem, p. 191). A lição de emancipação passa, portanto, pelo desvelar de significados e o pensar sobre um saber, assim, surgem as três questões no intuito de expor, refletir e agir em uma sequência de observações sobre um fato.

Atualmente, muitos filósofos e educadores consideram que Joseph Jacotot esteve à frente de sua época quando propôs este exercício de autonomia intelectual para os estudantes e, ainda, que tais princípios são contemporâneos à diversos conceitos sobre ensino e aprendizagem presentes em nossa realidade, instigando à novas práticas pedagógicas (VERMEREN, CORNU, BENVENUTO, 2003).

Partindo do diálogo até aqui exposto, e inspirados no olhar investigativo proposto por Ginzburg (2003), no qual, se atentar aos indícios de existência do objeto investigado contribui para analisar as possíveis relações de causa e consequência dos fatos que o geraram, pretendemos, neste texto, compreender se tal exercício, desenvolvido a partir da problematização dos significados das experiências de diferentes profissionais da Educação Infantil[3], contribui para que estes vivenciassem momentos de criação e/ou transgressão dos sentidos pessoais sobre a própria prática educativa.

Caminhos formativos

O curso de formação continuada, no qual atentamos para dialogarmos neste texto, foi desenvolvido durante um ano com diversos educadores vinculados à uma Prefeitura de um Município no Estado de São Paulo e fez-se como objetivo integrar os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil em ações de observar, planejar e registrar a prática educativa nos ambientes escolares. Deste modo, toda escrita iniciava de um contexto de específico de dinâmicas e diálogos, sobre diferentes experiências e conceitos de planejamento resgatando espaços-tempos de experiências e relacionando-os à espaços-tempos futuros.

[3] No presente texto, utilizamos o termo educador para nos referir ao grupo de professores e monitores de Educação Infantil que participaram do curso de formação continuada no qual foram utilizadas as questões, desenvolvidas por Jacotot, como exercício formador.

A retomada de uma experiência conduzia para o planejamento de uma outra experiência e a consequente produção de um texto escrito. Foi neste processo que surge então, em um dos exercícios de análise de uma experiência pedagógica, a escrita orientada pelas questões desenvolvidas por Jacotot: 1) o que vês? 2) o que pensas do que vês? e 3) o que fazes com o que pensa do que vês?.

Assim, todos os participantes do curso desenvolveram, pelo menos, um exercício de rememoração, ressignificação e análise de uma experiência por meio dessas questões. Ao final de cada exercício, a professora formadora responsável dialogava sobre tal experiência, e posteriormente lia cada um dos textos e os devolvia com comentários e sugestões. Neste sentido, todo texto escrito também se configurou um diálogo formativo.

Apresentaremos neste texto, uma reflexão da professora formadora acerca dos possíveis significados sobre o processo formativo que os sujeitos revelaram em tais produções, sondando quais destes poderiam indicar, entre outras possibilidades, a transgressão de sentidos sobre diferentes experiências profissionais.

Um percurso reflexivo: o que vejo? o que penso do que vejo? o que faço com o que penso do que vejo?

Ao analisar o movimento de produção textual, observamos, na escrita sobre a primeira questão, o que vês, a elaboração de um olhar mais descritivo sobre a situação na qual se desejou dialogar. Os educadores escolheram uma experiência profissional relacionada às relações interpessoais, seja com as crianças ou com seus pares, ou uma atividade pedagógica desenvolvida para ser narrada e assim, torná-la (re)conhecida para si mesmo. Além da descrição, consideramos que este primeiro movimento de escrita também foi um momento de interligar espaço-tempos de experiências e anseios.

Notamos, em alguns textos, que os educadores relataram suas impressões sobre um momento do plano de trabalho realizado, já em outros, prevaleceu a observação de questões interpessoais entre as crianças, tais como, conflitos entre o grupo, a dificuldade em cumprir as regras de convivência e, até mesmo, o grau de envolvimento destas e o interesse delas por temas de aprendizagem. Foi notório que um dos textos transgrediu a proposta da descrição, pois construiu a imagem de sua experiência utilizando uma alegoria: a tela de aquarela monocromática. A representação dos sentidos de sua experiência por uma única cor alude que tal momento pode ter sido distante daquilo almejado, podendo indicar uma possível frustração pessoal.

De um modo geral, na segunda questão "o que pensas do que vês?", almejávamos compreender quais inferências poderiam ser elaboradas a partir do relato das experiências ressaltadas pelos educadores. Este seria o momento de iniciar uma análise sobre o fato narrado, questionando ações, problematizando dizeres, enfim, configurar-se-ia um exercício de reflexão sobre a experiência no qual se pretendia dialogar.

Neste espaço alguns educadores desvelaram as dificuldades inerentes à profissão, em diversos sentimentos, como por exemplo, a incapacidade de mudar a realidade das experiências afetivas de algumas crianças e como esta interferia na qualidade das relações entre o grupo. Os educadores expressaram também suas opiniões, sentimentos e por vezes, descontentamento, sobre as experiências narradas, em uma perspectiva dicotômica entre desistir e continuar na profissão. Pensar sobre aquilo que se deseja ver se configurou, também, em uma análise de tempos e espaços distintos: olhar para o passado no presente. Assim, surgiu o que já esperávamos: tantos questionamentos de si, de planos não concretizados, de desejos que foram transformados em frustrações. Entretanto, em diversos textos surgiram opiniões favoráveis aos

sentidos revividos pelas experiências narradas, surpreendendo muitos educadores, que desconheciam tais evidências.

A escrita sobre a terceira questão jacototiana, "O que faço com o que penso do que vejo?" se configurou como um lugar de composição de novas estratégias de avaliação e ação, seja na prática com as crianças, ou, na análise do lugar profissional que os educadores ocupavam no momento da escrita. Muitos textos apresentaram planos e possibilidades de mudança da experiência analisada e alguns até a reanálise das impressões deixadas na resposta à questão anterior (o que pensas...), desenvolvendo assim, um texto por vezes contraditório, mas que permitiu ao autor se ver e analisar nesta contradição, pois a experiência da vida profissional não é linear e nem coerente. Portanto, nesta última questão, de um modo geral, ora foi repensado o significado atribuído ao fato narrado, ora repensando a ação descrita.

Tecendo considerações

O livro de Rancière (2002) sobre a experiência profissional de Jacotot, bem como sobre sua contribuição ao cenário de ensino e aprendizagem, nos aproxima da noção de emancipação intelectual e conhecimento de uma realidade pela análise dela. Por esta perspectiva, utilizamos tais conceitos, refletidos pelas questões jacototianas já mencionadas, como instrumento de escrita em um curso de formação continuada de Educadores da Educação Infantil. Este foi um contexto de formação que privilegiou a produção de uma escrita questionadora dos saberes sobre as experiências de diferentes práticas educativas e culturais.

Neste espaço, entre produções de narrativas, resenhas, poemas, poesias, práticas educativas, utilizamos as questões jacototianas em uma modalidade de escrita-resgate e projetista das experiências, tendo como mote a articulação do pensamento sobre as ações em tempos e espaços distintos. A proposta também foi mobilizar saberes, desvelando significados na tentativa de promover um ambiente onde o "mestre", por ora ignorante de um saber a ser imposto, direciona a reflexão de seu aprendiz para sua emancipação intelectual por meio de questionamentos.

Observamos que as questões elaboradas por Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2002), ao seguir uma ordem de análise de um conhecimento (resgate, análise e projeção dos sentidos) tornaram-se um instrumento importante no contexto do curso de formação continuada descrito neste texto, pois permitiu aos educadores produzirem novos sentidos e significados sobre o próprio desenvolvimento profissional. Contribuiu, também, para que os educadores percebessem que toda experiência tem seu valor e traz consigo diferentes qualidades.

Ainda, o falar de uma experiência pela escrita, pelo movimento das questões foi, para muitos sujeitos um ato de transgressão, pois, por vezes, o silenciar as experiências ocupou um lugar comum e recorrente na prática cotidiana coletiva e individual dos educadores.

Consideramos, que houve também, uma transgressão dos sentidos sobre a relação entre educar e cuidar, muito discutida no campo da Educação Infantil, dada pela presença de opiniões divergentes e incoerentes, e ainda, pela possibilidade de escrever sobre um sentimento antes não dito, o (des) contentamento. Ainda, observamos, neste processo de escrita, uma aproximação dos educadores com os saberes de sua experiência profissional, dimensionando a importância de revivê-las e (re) significá-las. Sendo assim, a descrição deixou de ser efêmera e tornou-se intencional, pois as questões foram um norte que balizou a sequência da produção reflexiva proposta, desmistificando a função pragmática da escrita, tornando-a parte da rotina e reflexão dos fazeres profissionais.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.**, *on-line*, 2013, v. 29, n. 2, p. 15-41, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69820130002000002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20, fev., 2016.

GALVÃO, C. Narrativa em Educação. **Revista Ciência e Educação**, *on-line*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: fev, 2009.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciênc. educ.**, *on-line*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>. Acesso em: 20, fev., 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história**. relações, subversões, superações. Campinas: Graf FE, 2005.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSA, F. M. C. da; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto) biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**, *on-line*, v. 29, n. 53, p. 936-954. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>. Acesso em: 20, fev., 2016.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador. Bahia: UNEB, 2006.

VERMEREN, P.; CORNU, L. ; BENVENUTO, A. Atualidade de O mestre ignorante. **Educ. Soc.** , *on-line*, 2003, v. 24, n. 82, p. 185-202. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100009>. Acesso em: 10, maio, 2016.

UMA LEITURA SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELACIONANDO EXPERIÊNCIAS

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez[1]

Quando estão com fome eles engolem histórias por todas as bocas, e lá nas suas entranhas acontece um milagre: um pedacinho de uma história de junta com uma ideia de outra, e pronto! Quando eles cospem as histórias, elas já não são mais as mesmas, antigas; são outras, novas. Nada vem do nada...[...]
Salman Rushdie em Haroun e o mar de Histórias

Somos feitos de experiências, de história pessoais e estrangerias; histórias de sentimentos, alegorias, criatividade, enfim, de significações. Muitas vezes o primeiro contato com elas é pela linguagem oral, mas os livros também são este veículo de nos aproximar da experiência de outras vidas, outros caminhos, sejam eles fictícios ou reais.

Assim, também, se compõe a história de vida profissional dos professores; seus anseios e projetos se relacionam à história de vida de seus alunos, seus colegas e também, aos espaços nos quais se formou e o forma. Ainda, tal enredo se une aos diálogos promulgado com teorias, ideais, conhecimentos e visões sobre o ensino.

O presente texto se insere neste contexto diálogo de experiências de um profissional docente, em especial, na história de vida e profissão de uma professora de Educação Infantil, pela sua oportunidade em vivenciar a profissão em terras estrangeiras, além-fronteiras de significados culturais e sociais sobre a infância. Porém, tal experiência não foi isolada, nela esteve presente sua trajetória profissional em terras brasileiras, pelas diversas experiências como professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil no Estado de São Paulo.

Neste sentido, consideramos que dois espaços e tempos sobre a infância foram correlacionados, pois carregamos para novas experiências os significados de experiência já vivenciadas, ou seja, nossa memória afetiva e cognitiva se entrelaça ao já dito em nossa vida pessoal ou profissional. Assim, almejamos também, correlacionar os significados destas experiências, apresentando aproximações ou distanciamentos de duas culturas sobre a infância. Assim, neste texto, escrita e memória se entrelaçam na descrição dos contextos pela professora, bem como lembrou Benjamin (1994)

> Como a tecedura, para produzir um véu, se compõem dos movimentos ao mesmo tempo complementares e opostos dos fios da trama e da urdidura, assim também se mesclam e se cruzam, na produção do texto, a atividade do lembrar e a atividade do esquecer (BENJAMIN, 1994, p. 37)

Um contexto dialógico sobre a Infância

A Educação Infantil é o período propício para estimular o desenvolvimento pleno da criança (motor, afetivo, e cognitivo) (TIERNO, 2009). Desse modo, é nesta fase que se torna imprescindível oferecer a ela oportunidade de conviver com diversos espaços-tempos pedagógicos e, ainda permitir que a criança se relacione com diferentes conhecimentos entre eles os significados culturais da comunidade na qual está inserida. Todas essas ações tornam-

[1] Prefeitura Municipal de Jaguariúna, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: aofretorio@gmail.com.

se estratégias que contribuem para que a criança crie sentidos sobre o mundo e as relações em seu entorno. É por este momento, também, que o lúdico e o cuidar se relacionam com princípios e conceitos cotidianos, definindo um educar em sentidos múltiplos.

Desse modo, falar em Educação Infantil é considerar uma relação dicotômica entre singularidade e pluralidade de sentidos produzidos e relacionados nos diferentes tempos e espaços vivenciados pelas crianças(OLIVEIRA, 2010). Mas este momento também se constitui para o adulto, professor, um espaço onde planejamento, criação, experimentação e o inesperado caminham juntos. Portanto, consideramos ser importante promover um diálogo sobre os diferentes espaços e os tempos pedagógicos, desenvolvidos e experienciados, na Educação Infantil, nos quais são promulgadas as relações entre percepção do espaço vivenciado e conhecimento aprendido, tanto para o adulto, professor, como para a criança.

Neste contexto dialógico, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma leitura de aproximação e/ou distanciamento do sentido do espaço e tempo pedagógico como lugar que oportuniza o desenvolvimento da criança, sobre a égide de duas experiências que contemplam diferentes realidades vivenciadas por uma mesma professora de Educação Infantil: como professora efetiva em um Centro de Educação Infantil pertencente à um Município Paulista, e como professora voluntária em uma escola de Educação Infantil em uma cidade da Inglaterra, no Reino Unido.

Cabe ressaltar que tal reflexão perpassa o conceito de significação das experiências (SMOLKA, 2004) e baseia-se em relatos elaborados por esta professora nos momentos de vivência profissional mencionados. Dado um olhar sobre tais momentos, poderemos inferir aproximações de sentidos do espaço e tempo pedagógico como lugar que oportuniza o desenvolvimento da criança? As duas experiências, embora distintas, poderiam se complementar? Quais contribuições são possíveis para planejar o uso dos diferentes espaços educativos? Quais sentidos sobre a prática docente são elaborados?

Tendo como pressuposto a idéia de contexto como um espaço "que se pode chamar de 'proceduralmente' consequente"(BLOMMAERT, 2008, p. 109), e que envolve uma série de eventos individuais e também as relações entre esses eventos.", primeiramente descreveremos suscintamente os dois contextos, e em seguida, realizaremos uma reflexão.

Contexto 1

> O tempo chuvoso e a temperatura baixa não impediram as crianças de irem ao parque. Fiquei surpresa pois para mim era muito frio. As crianças vestiram suas jaquetas-capa-de chuva e foram felizes brincar lá fora. O parque é todo revestido com um piso emborrachado na cor verde. Casinhas de boneca, navio de pirata, triciclos, pneus, entre outros brinquedos. A escola é uma casa de vários andares. O *basement* ficava a pré-escola. No térreo as crianças de dois anos, no primeiro andar, o berçário, e o *upstairs* a secretaria. O que me chamou a atenção, no primeiro dia, foi a quantidade de escadas que as crianças subiam e desciam. Sem preocupação, sem medo, sem acidentes. A pré-escola foi onde trabalhei. Assim que cheguei fiquei surpresa com a organização dos espaços, muito bem divididos e com muitos brinquedos e diferentes opções de exploração sensorial. Havia uma sala de leitura com almofadas, estantes, luz ambiente e muitos livros. Ao lado uma mini cozinha, com todos os utensílios possíveis. Sala com instrumentos musicais, uma mini vendinha, com sua moeda própria, uma lousa magnética para a chamada, varal com roupas e fantasias, bonecas. Prateleiras com caixas organizadoras contendo diferentes peças de montagem: fazendinha, floresta, legos entre outros. Na sala onde as crianças se alimentavam, mesinhas e cadeiras na cor verde, azul e vermelha. Armários com brinquedos, caixas de areia com instrumentos metálicos e de

> plástico onde havia também diversos imãs para as crianças testarem o que se ligavam a eles. Uma cozinha para manipulação dos alimentos, um quadro com diferentes palavras na lingua grega. Ao lado um pequeno quarto com uma mesa para desenhos e pinturas. Nele também, havia uma estante com gavetas de plástico com diferentes tipos de papeis e lápis de cor para as crianças usarem e um cabide vertical com aventais. Do lado de fora um espaço parecido com um "jardim de inverno" onde havia plantas, uma caixa plástica para se brincar com água e paredes para serem rabiscadas com giz. Tudo muito organizado para a exploração das crianças. Rotinas bem estabelecidas, diferentes brinquedos e materiais ao alcance das crianças; um contexto onde a autonomia prevalecia.

Contexto 2

> Uma sala com armários onde os brinquedos e demais materiais eram guardados. Tapetes de borracha colocados no chão para organizar os espaços de brincadeiras. Uma lousa verde onde as crianças podiam desenhar com giz. Paredes com azulejos onde diferentes atividades poderiam ser expostas. Um carrinho com os colchões para as crianças dormirem após o almoço. Este era o espaço principal da turma de crianças. A instituição, como um todo, possuía diferentes áreas para as crianças explorarem, porém estas eram compartilhadas com as outras turmas. Havia um amplo parquinho com areia e diversos brinquedos: balanços, casinha do Tarzan, gira-gira, gangorra e uma armação de em metal para as crianças subirem. Havia um pátio não coberto onde as crianças podiam brincar com os triciclos. No Galpão, um espaço coberto, havia diversos brinquedos de plástico: casinha, cavalinhos, gira-gira, cama elástica, um cabide com fantasias. Havia também várias mesas hexagonais para as crianças realizarem atividades de pintura, bem como estantes com livros para momentos de leitura e armários de metais onde ficavam guardados os materiais pedagógicos de uso comum dos professores. Neste galpão, eram realizadas diferentes atividades de interação entre as diferentes turmas de crianças: rodas de leitura, apresentação de tetro, músicas e festas dos aniversariantes do mês. Na área externa também havia um espaço com diversas árvores e com piso de cimento utilizado para diferentes brincadeiras usando brinquedos, ou de outros modos. Os espaços externos à sala de "aula" eram diariamente reinventados. As refeições eram realizadas em um único lugar, onde havia mesas e bancos para as crianças. Todos os lugares eram bem limpos e arejados e fáceis de promover a interação e convivência das crianças em diferentes faixar etária"

Tecendo sentidos sobre as experiências

Dois relatos. Duas realidades e tempos distintos. Impressões sobre diferentes espaços onde o objetivo com as atividades foi o desenvolvimento integral das crianças. Não há um lugar melhor que o outro, apenas possibilidades distintas e singulares de promover atividades para a infância.

O Primeiro contexto nos apresenta um ambiente rico em objetos de exploração pelas crianças; uma organização de espaços mais concretos e próximos ao ambiente de uma casa. Não havia a necessidade de reorganizar os espaços diariamente, pois os lugares eram os mesmos, e a disposição dos brinquedos e mobiliários permaneciam. As refeições também eram feitas neste espaço, mas organizado para tal fim.

O que destacou foi a autonomia e organização do uso dos espaços pelas crianças. Elas sabiam onde estavam os brinquedos para brincar e escolhiam a todos o momento o lugar onde desejavam ficar. Havia uma liberdade de decisões, porém direcionado por regras gerais de convívio. A interação entre outras turmas ocorria, geralmente, no parque externo.

Observamos que tanto as atividades pedagógicas como a organização dos espaços refletiam uma concepção de infância permeada pela autonomia e exploração dos ambientes e objetos, pautando-se na construção de um conhecimento por meio das experiências. A logística das ações baseava-se em pressupostos de desenvolvimento cognitivo e interpessoal inspirados no ideal educacional montessoriano, assim, as atividades eram direcionadas pela égide de um "para que" para além do momento vivido. A observação desta realidade se aproxima do já dito por de Horn: "O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica" (2004, p, 15).

O segundo contexto nos apresenta uma riqueza de espaços compartilhados, porém, um espaço de referência para a turma que se assemelhava à uma sala de aula. Todos os dias os brinquedos eram organizados neste contexto. Não havia um mobiliário fixo com brinquedos, o que dificultava as crianças ter referência de lugares: onde ficam as bonecas, os papeis. Os professores eram livres para seguir suas próprias concepções sobre o desenvolvimento infantil, assim, coexistiam planos de atividades baseados em ideais de Freinet, Vigotski, Wallon, entre outros. Mas todos direcionavam as atividades para que as crianças pudessem ter um desenvolvimento cognitivo, motor e social, pleno e integral.

As duas experiências demonstram que a unidade entre teoria e prática, das concepções pedagógicas sobre a infância, se atrelam ao espaço físico no qual as atividades podem ser realizadas.

Assim, observamos no primeiro contexto um espaço delimitado por lugares de atividades, com diversidade de brinquedos e oportunidades sensoriais. Cada turma de crianças se reconhece em seu lugar, ou seja, se faz criança também pelas relações entre seus colegas e os espaços. Com isso, observamos que a pré-escola, lugar descrito no primeiro contexto, proporcionava uma interação maior entre a própria turma, nos afazeres da rotina e o contato com outras turmas ocorria com mais frequência no parque. Ressaltamos, ainda, que tal espaço se assemelhava mais a uma "casa", oportunizando uma aproximação entre situações vivenciadas com suas famílias (cozinha, sala).

O segundo contexto, ao apresentar um espaço de referência sendo apenas uma sala, oportunizou à turma, a exploração de outros ambientes da instituição, bem como, contribuiu para a realização de diversos momentos de interação entre tempos de desenvolvimento infantil. A criatividade e a reinvenção dos espaços tornam-se elementos importantes na rotina e não menos significativos.

As duas experiências se complementam e nos apresenta que o sentido da infância, bem como os pressupostos que orientam o trabalho pedagógico, são uma base fundamental no trabalho com as crianças. Saber onde se quer chegar orienta o caminho a ser percorrido e os instrumentos que podem auxiliar neste processo.

Ainda, questionar o como, o por quê e o para que das atividades da rotina diária, também são importantes passos na estruturação dos espaços físicos, bem como na relação destes com diferentes instrumentos pedagógicos (brinquedos, entre outros).

Neste sentido, cada experiência, embora singular, se complementam; e mesmo sendo constituídas por significados culturais diferentes, como hábitos diários, influência do clima, ou ainda, por usarem diferentes recursos materiais-pedagógicos, ambos os contextos apresentam uma preocupação em oportunizar para as crianças, que deles fazem parte, um desenvolvimento onde a criatividade e o conhecimento possam se relacionar.

Referências

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas -** magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Ed Brasiliense, 1994. p. 197-221

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

A LITERATURA E SEU PAPEL MEDIADOR FRENTE À APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER

Nathalia Martins[1]
Geuciane Felipe Guerim[2]
Sandra Aparecida Pires Franco[3]

[...] ler-nos ajuda a manter a coerência no caos, não a eliminá-lo [...]; a não confiar na superfície brilhante das palavras, mas a investigar a escuridão.
Alberto Manguel

Introdução

Esta pesquisa apoiou-se em reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa: "Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica", que tem por objetivo investigar possibilidades para uma práxis consciente do ensino do ato de ler. Especificamente neste trabalho, buscou-se compreender a valorização da literatura enquanto conteúdo clássico, pertinente para o desenvolvimento do ato de ler.

A história da sociedade vigente vem sendo constituída mediante as relações sociais estabelecidas por meio das práticas humanas, expressas nas organizações culturais, políticas, econômicas e educacionais. Nas organizações educacionais, o conceito de educação é um fator de extrema relevância para a emancipação humana, uma vez que o desenvolvimento da humanidade ocorre por meio de relações sociais que permitem a apropriação de objetivações produzidas por gerações passadas e que estão na materialidade do seu contexto histórico, representando o resultado de uma ampla prática social. (MARTINS, 2004).

Nesse sentido, o papel da educação é garantir o desenvolvimento de funções psíquicas que são, inicialmente, externas aos indivíduos, mas que quando postas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura, são apropriados mediante o ensino e/ou o testemunho do uso, da função social para a qual foram criados. A cultura desempenha assim, "[...] um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados [...]". (LIBÂNEO, 2004, p. 08).

Portanto, não se pode pensar em educação sem se considerar o contexto na qual está inserida. A educação está relacionada à produção material, ideológica e simbólica dos homens entre si, assim, consubstancia-se como um campo de disputa de poder, refletida nas concepções de educação, na organização dos processos educativos e, mais especificamente, nos conteúdos ensinados e na forma em que este processo se desenvolve. (FRIGOTTO, 2003, p. 26).

Como instrumento cultural da produção humana, encontramos na literatura, a possibilidade do indivíduo desenvolver em si a humanidade produzida histórica e coletivamente pela humanidade, compreendendo a sua realidade e desenvolvendo-se.

Educação e Literatura: possibilidades para a formação humana

A educação não pode ser entendida fora do contexto social, uma vez que se encontra inserida e se desenvolve neste contexto, vivenciando e expressando movimentos contraditórios

[1] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: nathaliamartins92@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: geu_tc@hotmail.com.
[3] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: sandrafranco26@hotmail.com.

da sociedade. Destarte, em sua maioria a educação-formal, vem apresentando aspectos voltados para a materialização da divisão entre teoria e prática, processo, este, que dificulta a possibilidade de formação humana, por apresentar um conteúdo fragmentado aliado à ausência de uma análise crítica. Pode-se constatar que esse fator ocorre porque a sistematização assim como os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento pertence à classe dominante. "Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão". (KUENZER, 2005, p. 3).

Todavia, Saviani (2002) questiona a possibilidade de uma teoria educacional que capte criticamente a escola, que seja formulada de acordo com os interesses dos dominados de maneira que possa contribuir para a superação do problema da marginalidade. Essa concepção pedagógica, segundo o autor, superaria tanto o poder ilusório quanto a impotência da escola, servindo como uma referência de luta em posse dos educadores para transformar, mesmo que limitadamente, a realidade educacional.

Nesta perspectiva, enaltecemos o caráter eminentemente humano intencional da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera a necessidade de um ensino crítico que vise a formação de um sujeito para atuar no sentido da superação da alienação das consciências produzidas pelas relações existentes na sociedade capitalista. Saviani (2011) afirma que a educação é uma modalidade de trabalho e aponta a existência do trabalho material e o não material. O primeiro consiste naquele que o homem produz algo externo a ele que se transformará em mercadoria a ser consumida, portanto, há uma separação entre produção e consumo. A categoria de trabalho não material, refere-se aquele cuja produção e consumo não se separam "Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades." (SAVIANI, 2015, p. 286). É no plano dessa modalidade que se encontra a educação, enquanto trabalho humano em que tais ações não se separam.

Assim, considera-se a necessidade de um ensino crítico que vise a formação de um sujeito para atuar no sentido da superação da alienação das consciências produzidas pelas relações existentes na sociedade capitalista. As apropriações do conhecimento humano somado às experiências sociais possibilitam o desenvolvimento do homem, tornando-o capaz de interpretar a realidade e compreender-se no mundo.

Saviani (2008) defende, neste sentido, a apropriação de conteúdos relevantes e significativos, pois somente por meio do conhecimento, do domínio da cultura, o sujeito pode libertar-se e transformar a realidade em que está inserido. Para Saviani (2011), o clássico é aquilo que se firmou e se consolidou como possibilidade de continuidade para o desenvolvimento humano. Assim, encontramos na arte e, especificamente, na literatura esta possibilidade de libertação do domínio capitalista e conhecimento social.

Manguel (1997) afirma que ao somar as experiências humanas com o conhecimento, com as palavras de homens, épocas, lugares, preparamo-nos para lidar com o mundo ao nosso redor. Neste sentido, o ato de ler pressupõe uma apropriação de conhecimentos que somado às experiências do leitor, possibilita o seu desenvolvimento e a literatura, como patrimônio artístico da humanidade, constitui-se um instrumento que produz efeitos sobre o leitor, pois em uma relação dialógica torna-se possível produzir sentidos únicos, sendo este um trabalho psíquico, uma atividade complexa que contribui para o desenvolvimento da consciência do ato de ler.

A leitura nesta perspectiva está a serviço da transformação humana, e, por conseguinte o desenvolvimento da consciência. (REZENDE; FRANCO, 2013). Desta forma, constitui-se instrumento de análise e compreensão do mundo (SILVA, 1984; MANGUEL, 1997). Este movimento pressupõe o contato do indivíduo com o conhecimento elaborado, objetivo da

educação escolar. Assim, a literatura apresenta-se como um dos direitos imprescindíveis à condição humana, colocando-a ao lado dos bens primordiais, como alimentação e moradia.

Entretanto, é preciso considerar a dificuldade posta a uma sociedade estratificada em classes sociais e marcada pela desigualdade para tornar esse bem cultural, especialmente à literatura erudita, como um direito de todas as pessoas. "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." (CANDIDO, 2011, p. 172). Assim, mais uma vez se apresenta como objetivo da educação escolar, como elemento necessário para a formação humana. Candido (2011, p. 189) acredita "[...] no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias postas pela desigualdade econômica".

Vigotski (1999) analisa a arte como instrumento criado pelo ser humano, suscitando transformações no próprio indivíduo e em suas funções psíquicas, assim, observa a literatura, como patrimônio artístico da humanidade.

Neste sentido, consideramos que a literatura em sala de aula possibilita discutir questões fundamentais da vida humana e da realidade social, buscando a formação do ser humano em sua totalidade. Como expressão da realidade humana, a literatura possibilita superar a realidade imediata e compreender as relações humanas em diferentes épocas e de diferentes formas. (LUKÁCS, 1970). Dessa forma, "[...] ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema." (ARENA, 2010, p. 242). No ato de ler, este movimento se efetiva com a produção de sentidos nas situações produzidas pela cultura humana e na prática social, sendo que nas relações culturais estão os elementos de mediação do ato de ler. (ARENA, 2010).

Para Candido (2011), a literatura fornece possibilidades de vivermos dialeticamente os problemas, exercendo influência formativa sobre o leitor, em que este se desenvolve dialeticamente e produz sentidos humanos. Lukács (1970) complementa que as grandes obras de arte possibilitam reviver o presente e o passado da humanidade e suas perspectivas de desenvolvimento futuro. Ressalta que estes elementos são revividos pelo leitor como fatos exteriores, o qual o conhecimento pode ser mais ou menos importante, mas como algo essencial para a própria formação individual. Para Marx (1987), a riqueza do homem é simultaneamente a necessidade de uma totalidade da vida humana, "o homem no qual sua própria efetivação existe como necessidade." (MARX, 1987, p. 180). Consideramos que apropriar-se da literatura constitui-se necessidade humana que possibilita ao homem a sua humanização, ou seja, a formação de um leitor consciente.

Os significados das palavras transmitidos ao longo da historia humana não se constituem apenas como elementos de assimilação do conhecimento historicamente acumulado, mas estabelecem condições fundamentais para o desenvolvimento da consciência. Os homens passam a lidar com objetos ausentes e por meio das palavras torna-se capaz de lidar com todo o sistema de significados do mundo exterior, mesmo não estando em contato direto com o objeto referido. Assim, surge uma nova forma de criação: o homem torna-se capaz de estabelecer relações complexas entre as palavras, expressar objetos, gerar pensamentos e opiniões.

Ao defender que cabe à educação escolar um tipo específico de conhecimento, os conhecimentos clássicos, o trabalho educativo não pode simplesmente limitar-se a uma forma específica de fazer em sala de aula, mas conscientizar-se quanto à própria natureza dos conteúdos representativos da máxima conquista cultural e cientifica da humanidade. (DUARTE, 2015). Assim, torna-se necessário refletir sobre as práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar, que distanciadas da realidade social têm muitas vezes silenciado a elaboração de sentidos pelo leitor, para a simples reprodução e decodificação de palavras soltas, impossibilitando o ato de ler como um processo dialógico que somado às experiências culturais possibilita a formação humana.

Considerações finais

Identificar os conteúdos escolares pertinentes ao desenvolvimento humano é um dos principais objetivos do trabalho educativo. Ao defender o trabalho com a literatura na mediação do ato de ler, compreendemos que esta se apresenta como um caminho de possibilidades, de superação da realidade imediata e de apropriação da riqueza humana. Encontramos no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica elementos fundamentais para o processo de compreensão do conhecimento elaborado como instrumento de formação humana, capaz de superar uma prática imediatista para uma práxis transformadora.

Assim, entrar em contato com a literatura, um valiosíssimo legado cultural, pressupõe promover o contato com os conteúdos clássicos mais representativos do gênero humano (DUARTE, 2015) e com isso objetivar para si a humanidade produzida pelo coletivo dos homens, o que possibilita o desenvolvimento humano. Consideramos que por meio dessa prática social, o trabalho educativo pode vir a ser um importante instrumento de superação da realidade posta, instrumentalizando o aluno para um ato de ler consciente e transformador.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 7 n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 20 dez. 2015.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: dez./2005 n. 68/especial.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-27, 2004.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos 1844**. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, Florestan (Org.). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REZENDE, L. A. FRANCO, S. A. P. Formação de professores e de leitores: Considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso**. Piracicaba, jan./abr. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. T. da. **Ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O ATO DE LER: UMA PERSPECTIVA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Nathalia Martins[1]
Rosangela Miola Galvão de Oliveira[2]
Sandra Aparecida Pires Franco[3]

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada deve
parecer impossível de mudar.
Bertold Brecht

Introdução

O texto socializa discussões e análises do Grupo de Pesquisa: "Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica", que tem por objetivo investigar possibilidades para uma práxis consciente do ensino do ato de ler na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Neste contexto frente a leitura, é necessário compreender que a escola tem um papel de extrema relevância para a formação humana do sujeito, a qual, representa a fonte fundamental para elaboração e organização dos conceitos carregados por toda uma vida, permitindo, que o homem possa entender, produzir e ressignificar sua história. Percebe-se assim, o quão fundamental é a prática dos fazeres humanos para a formação histórica de uma sociedade, seja para prosperar ou prejudicar, pois ambas as situações são decorrente da práxis humana como caminho que define marcas culturais, sociais, econômicas, políticas, morais, entre outras.

Especificamente é necessário que o docente compreenda que a educação escolar é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana. Desta maneira, o exercício docente constitui-se como uma ação que demanda intencionalidade e fundamentação teórica. Diante deste cenário, é preciso romper com esta dualidade entre teoria e prática e compreendê-las como aliadas para então conceber que a "[...] educação é um processo dialético, histórico e que, portanto, não se reduz à reprodução". (DUARTE, 1996, p. 18).

Desta forma, destacamos a importância da compreensão dos determinantes que interferem na formação humana, pois, sabe-se que envolve questões econômicas, políticas, culturais e sociais, sendo assim, a categoria da totalidade permite visualizar elementos que não apenas explicitam a relação do objeto com a situação histórica concreta vivida, mas também permite perceber as contradições presentes no contexto.

Neste processo o ato da leitura na perspectiva do materialismo histórico dialético ainda é pouco entendido pela maioria dos docentes. Sabendo que esta perspectiva faz parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, faz-se necessária a compreensão para que ocorra o real entendimento desta linha teórica pelos profissionais da Educação e assim,

[1] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: nathaliamartins92@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: rmgalvao2012letras@gmail.com.
[3] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: sandrafranco26@hotmail.com.

ocorra a compreensão de como, quando, por que e para quê elaborar planejamentos de aula de leitura nesta perspectiva, representando a oportunidade da organização e sistematização do ensino da leitura objetivando a emancipação humana.

Desenvolvimento

O materialismo histórico dialético pode ser considerado a fonte na qual outras correntes teóricas se fundamentam, tais como: A Teoria Histórico Cultural, e a Pedagogia Histórico-Crítica, estas são as bases teóricas utilizadas para a compreensão do ato de ler expresse no decorrer do texto.

A leitura nesta perspectiva está a serviço da transformação humana, e por conseguinte o desenvolvimento da consciência (REZENDE e FRANCO, 2013). Desta forma, a leitura serve para a compreensão (MANGUEL, 1997), ou seja, para o entendimento do mundo, e dos variados discursos, pois para Manguel (1997) lemos com objetivos, seja para descobrir algo, seja para saber o final de um romance. Entretanto, deve-se perceber que a linguagem advém do papel que cumpre o signo, que para Bakhtin (1988) são frutos da experiência exterior, do meio social no qual é circundante, por isso, ele considera o signo neutro, no qual são transferidas as ideologias dos homens em um tempo histórico e social.

Para Luria (1987) a palavra é a maior representante da linguagem, e como tal possui papel essencial para o processo de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Sendo que "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social" (BAKHTIN, 1988, p. 3).

O processo de abstração e generalização são a base para o entendimento do método dialético de Marx (1990) que tem por princípio o aprofundamento do conhecimento científico, ou seja, não se pode entender algo sem a compreensão do todo, para tanto, faz-se necessário realizar estes dois processos nos quais se percorre o caminho que vai do sincrético ao sintético, sendo o papel do sujeito totalmente ativo (PAULO NETTO, 2011). Para Saviani (2011) o local mais adequado para a transformação do saber elementar para o saber científico é a escola. Por isso, a importância do trabalho com a leitura neste ambiente, pois, percebe-se a necessidade de "valorar de forma altamente positiva a transmissão aos educandos dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários". (DUARTE, 1996, p. 67).

Para Vigotski (1960; LEONTIEV, 2001, LURIA, 1987, TULESKI, 2011) a linguagem contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para estes autores, muitas das funções inexistentes no cérebro surgem com a apropriação da linguagem, sendo este fator de essencial importância para o desenvolvimento humano. Pode-se ainda, atribuir a linguagem a manutenção do homem na terra, pois as experiências acumuladas dos sujeitos são transmitidas a gerações precedentes, este fato, revela a importância da interação social tanto para o nascimento da palavra como também para seu desenvolvimento entre os seres humanos.

Nesta perspectiva, compreende-se que "toda leitura revela as circunstancias do leitor, das quais do resto deriva, pois [...] nossa experiência elabora outras experiências, nossa memória outras memorias" (MANGUEL, 1997, p. 163).

Para Manguel a leitura é pré-requisito e via de acesso a um verdadeiro conhecimento, pois apresenta que mediante o trabalho com o ato de ler "ajuda-nos a manter a coerência no caos, não a elimina-lo [...]; a não confiar na superfície brilhante das palavras, mas a investigar a escuridão". (MANGUEL, 1997, p. 27).

Pensando assim, entende-se como necessário problematizar a prática pedagógica, pois o processo do ato de ler possibilita este estranhamento, proporcionando este novo olhar para o

cotidiano, assim, a educação sendo uma prática social implicada na relação teoria e prática que produz cultura, que irá intervir na transformação e formação do sujeito como consequência, o papel da prática docente não é o de reprodução, visto que seu trabalho deve ampliar vivências e promover o encontro do educando com a cultura erudita a partir de uma organização intencional que possibilite a transformação por meio de uma leitura critica do que está posto na sociedade.

Metodologia

Para a realização deste estudo foi utilizada uma pesquisa-ação de abordagem crítico-dialética de delineamento qualitativo, pois, "[...] o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade." Neste sentido, a educação constitui-se como possibilidade de superação e combate à alienação, por meio da formação humana e de uma ação transformadora o homem é capaz de questionar e compreender os determinantes econômicos, sociais e históricos, que permitem uma análise crítica da realidade e a efetivação da práxis, ou seja: "[...] reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação". (GAMBOA, 2010, p. 9).

Objetivou-se apresentar uma proposta do minicurso sobre o ato de ler, após observar a necessidade de problematizar tal temática no contexto educacional, assim, pretende-se desenvolver em uma universidade pública paranaense, tendo como participantes 30 alunos de licenciatura. Na parte teórica do minicurso serão trabalhados os conceitos de leitura, e na parte prática com a literatura que possibilite olhar para os clássicos como meio de diálogo com a vida fora do livro e as inúmeras possibilidades de compreender e problematizar sínteses do conhecimento.

Resultados

O minicurso pretende demonstrar aos alunos participantes, que em sua maioria são, ou serão docentes das várias disciplinas do currículo, que o ato de ler é essencial a formação humana dos alunos. Para que ocorra a real compreensão da leitura como importante processo de desenvolvimento, é preciso que o docente saiba da origem de formação, assim como dos fatores históricos e sociais de apropriação da linguagem, para que promova a ação docente nos planejamentos escolares com o uso de atividades embasadas, organizadas e sistematizadas em uma linha teórica que vise o ensino para além escola. Nesta perspectiva, supõe-se que os resultados expressem que a metodologia dialética proporcionou a compreensão de como trabalhar a leitura em sala de aula e a relevância deste trabalho para a formação humana do sujeito.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Editores Associados. 1996.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Cascavel, PR: Livros Horizonte. Centro de confecção de material em braile. Julho, 2001. Tradução: Manuel Dias Duarte. Disponível em: <http://minhateca.com.br/malafaia/Livros/Alexis+Leontiev++O+Desenvolvimento+Do+Psiquismo,1451653.txt>. Acesso em: 28/08/2016.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Moscovo/Lisboa: Edições Progresso-Editorial "Avante!", 1990. Disponível em: <http://www.marxist.org/portugues/marx/1867/capital/#sthash.cuMShOHs.dpuf>. Acesso em: 15/08/2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REZENDE, L. A. FRANCO, S. A. P. Formação de professores e de leitores: Considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso**. Piracicaba, jan./abr. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras esgogidas Tomo III**. Moscou, 1960. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Acesso em: 11/03/2015.

VIDAS ESFACELADAS: A HISTÓRIA DE UMA MORADORA DE RUA

Márcia Aparecida Amador Mascia[1]

Estas vidas, por que não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?
(Foucault, O que é um autor?)

Introdução

Este estudo encontra-se dentro de um projeto, em andamento, intitulado "Vozes (In)fames: discursos de exclusão e resistência" o qual, por sua vez, encontra-se inserido em um projeto maior Latino-americano que tem como proposta estudar a família e a pobreza nas ruas. Meu sub-projeto se propõe a empreender uma análise discursiva com o intuito de trazer à tona as vozes de sujeitos duplamente excluídos: pelo contexto de pobreza e pela doença mental. Buscamos pensar e (des)vendar as falas dos loucos e pobres, ou seja, daqueles excluídos em nosso mundo contemporâneo. Assim, pretendemos contribuir com uma pequena parcela nos grandes projetos, levantando as histórias de vida de alguns sujeitos em situação de pobreza. Entendemos que, cada vez mais, torna-se urgente entender a realidade que nos cerca, mapeando a pobreza e seus efeitos nas identidades, e que afetam, também, aqueles que não se encontram em situação de pobreza.

Levando em conta o projeto dentro do qual se encontra inserido, conforme vista acima, este artigo, por sua vez, tem por objetivo levantar e analisar alguns fragmentos de vida e sobre a vida de uma catadora de lixo, "a mulher do saco preto", como ela é conhecida, mas que será designada por nós como Maria. Ela vive em uma cidade do interior e central no estado de São Paulo e vive "literalmente" do lixo. Come restos do lixo, se veste dos plásticos dos sacos de lixo, geralmente pretos, de onde o nome, "a mulher do saco preto" e dorme geralmente na rua, envolta, também, nos sacos de lixo e se confundindo com ele, o lixo.

Em consonância com um estudo já realizado por nós, que trouxe à tona as vozes de exclusão e resistência de Estamira (MASCIA, 2011), a partir de um documentário brasileiro, este estudo, também, pretende levantar fragmentos da história de vida de Maria, "a mulher do saco preto", apontando para as múltiplas exclusões: como mulher, como pobre, como doente mental, como abandonada pela família e pelo marido. Ouvimos Maria e ouvimos uma moradora do bairro no qual ela "perambula". Ao longo da análise, procuramos momentos em sua fala os quais interpretamos como sendo algum tipo de construção subjetiva, e que estamos postulando como resistência.

Referencial teórico

Pautamo-nos nos estudos discursivos, da linha francesa, e nos estudos da arquegenealogia de Foucault, em especial, com relação à obra "A vida dos homens infames".

Para a análise do discurso de linha francesa, o sujeito é entendido como efeitos de sentido do discurso, sendo ambos atravessados pela ideologia e pelo inconsciente. É importante ressaltar que o discurso transcende o meramente linguístico e deriva do histórico-social. A AD tem buscado levantar e analisar os equívocos e mal-entendidos que são produzidos, muitas vezes à revelia pelos sujeitos ao falar uma língua (PÊCHEUX, 2004). Considerados como constitutivos à língua, os equívocos são plenos de sentidos a partir dos quais se faz interpretar os discursos e os sujeitos. Assim, a análise se dá no entrecruzamento do acontecimento e da

[1] Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo. Brasil. *E-mail:* marciaaam@uol.com.br.

estrutura e na tensão entre descrição e interpretação, região de equívoco, de elipse, de falta, próprios da língua estruturada pela ordem do simbólico, instaurado este pela ideologia e pelo inconsciente (PÊCHEUX, 2002).

Tendo delimitado os primórdios da análise discursiva, passemos a algumas considerações com relação ao louco e à loucura, em nossa sociedade.

Dentre as grandes contribuições de Foucault para pensar a sociedade ocidental, citamos seus estudos sobre a loucura. O autor nos faz entender que os personagens à margem da história (o louco, a prostituta, o prisioneiro) devem ser reconhecidos entre seus protagonistas. Assim, empreende o autor um estudo genealógico desses sujeitos da história. Os estudos genealógicos (FOUCAULT, 1979) exigem, segundo o autor, paciência e meticulosidade, paciência de ir e ouvir aquele que não deveria ser ouvido, a história que não deveria ser contada. Os loucos são marcados por essa (não)história.

Dentre os estudos do autor, encontra-se a obra "A vida dos homens infames" que pretendeu levantar histórias de vidas, consideradas miseráveis, medíocres e (in)fames (sem fama), vidas que passariam sem deixar rastros, mas que, de algum modo resistiram. Trata-se, nas palavras do autor, de uma "antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos." (FOUCAULT, 2006, p. 203).

Trata-se de vidas que se tornaram visíveis justamente por fugirem à regra, violando-as, seja criminalmente, seja por não se adaptarem aos padrões, como os loucos. Por fugirem às regras, suas vidas acabam sendo atravessadas por elas (as regras), como fruto de sua própria violação.

Esta é, também, a história da "mulher do saco preto" que, ao fugir dos padrões de normalidade e passar a viver na rua, torna-se famosa nas cercanias onde vive, instigando os "ditos normais" a falarem dela, a construírem histórias, explicações plausíveis a seu respeito, como veremos, a seguir.

Fragmentos de uma vida

A "mulher do saco preto" vive em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ao visitar a cidade, fui surpreendida por esse vivente da rua e do lixo, instigando vários moradores a falarem a seu respeito, vindo a conseguir o depoimento de um deles.

Primeiramente, ouvimos o depoimento de uma moradora do bairro e ouvimos, também, Maria, em uma oportunidade, quando ela perambulava pela rua e estávamos com a moradora, de carro, justamente procurando por Maria.

Segundo o depoimento da moradora, ela teria estudado, se casado, tinha religião, todas características "normais", porém, ao ser traída pelo marido, não aguentou e "surtou", vindo a viver nas ruas e dos restos das pessoas. E, ainda, paralelo a essa "opção" por viver na rua, segundo a moradora, ela desenvolve um discurso místico, abençoando as pessoas. Embora os moradores quisessem ajudá-la, tirando-a da rua, a "mulher do saco preto" volta sempre para a rua, vestindo somente de sacos de lixo e somente de cor preta, vindo a ficar nua, quando os moradores colocam sacos de lixo azuis ou de outra cor, na rua.

Conversando com a "mulher do saco preto", na rua

Durante um longo tempo, tentamos abordar a "mulher do saco preto". Primeiramente, tentamos encontrar algum parente com o qual pudéssemos conversar. Porém, fomos informados que o marido teria desaparecido e ela teria uma irmã adotiva que, também,

desaparecera. Resolvemos, então, solicitar à moradora entrevistada por nós tentar conversar com ela, em nossa presença.

Assim, um dia, estando de carro com a moradora, à procura da "mulher do saco preto", a encontramos e ela veio ao nosso encontro começando uma conversa que foi por nós gravada. Ela estava envolta em sacos pretos, inclusive na cabeça. Apesar de mal tratada pela vida, aparentava ser uma mulher nos seus trinta e poucos anos. Vale ressaltar que não tínhamos nenhuma questão pronta e a conversa se deu de modo casual, partindo a conversa da mesma. A seguir, apresentamos alguns trechos da conversa.

> MSP[2]: Vai devagar, vai devagar, devagar... direção..
> Mo: Devagar, né, Maria. É que eu tô começando a dirigir agora. E sarô a boca aqui?
> MSP: Enquanto meu povo estiver agindo nas 24 horas, ah, eu no dia-a-dia (inaudível) ...
> Mo: Você foi no posto? Já cicatrizou? [referindo a um machucado na mão]
> MSP: Mas foi possível cicatrizar corte que eu tinha na mão do lado de cá. Menos bactérias, leite A, leite B, leite parmesão, queijo parmesão. (Sobreposição de vozes). Essas bactérias... Atenção... Sem ser lá da fábrica de leite de (nome de cidade). Presta atenção... Necessita retirar uma bactéria do leite C que o povo tem no dente, (nome de cidade) eu povo (inaudível). Receba um cliente do bar do Cascão, uma parte da cerveja de volta (inaudível) que o povo trabalhou nessa parte. Senhora, presta atenção, vai ter que fazer um rastreamento na Avenida Marechal (inaudível)... Poderei pedir uma moedinha?
> Mo: Pode. Maria, deixa eu perguntar uma coisa, sarô a ferida aí de trás? E o que é isso?
> MSP: Atenção. Isso é uma bactéria do abacaxi que o povo teve, é tiveram que cortar a pele do meu povo. Vai devagar, vai devagar... Aguarde um pouquinho, tem uma leitura diferente.
> Mo: Pode me dar a leitura. Então, tá.
> MSP: Atenção, calma, calma. É uma promessa também de Deus... Os melhores momentos da novela "O Bravo"[3]. Maestro da novela "O Bravo", que nunca morou na (inaudível) que esfrega o nome. É mais essa parte aí, dona, dona...
> Mo: Você sabe quem sou eu, né? Eu moro lá, né, você sabe?
> MSP: Dona, dona, católicos estão certinhos (inaudível). Empresas (inaudível) ...
> Mo: Maria, fala seu nome certo. Como é seu nome? É Maria McLaren?
> MSP: Meu povo... (Ruído de um carro.) Tenho uma promessa do meu povo, do meu povo, presta atenção.
> Mo: Tem um bichinho aí?
> MSP: É, isso é um inseto das procriações. Se deixar lota até o ... prestenção... (Inaudível). Tá aqui, tá aqui. Foi possível meu povo se ausentar da Folha de São Paulo.
> Mo: Mas aonde que está seu povo, Maria?
> MSP: A senhora vai atravessar toda essa parte...
> Mo: Não vai perder o dinheiro. Eu vou dar uma bolsinha para você, a hora que passar lá em casa. (...)
> Mo: Maria, seu povo está no bairro Santa Eugênia?

[2] Usamos Mo, para "moradora" e MSP para "mulher do saco preto".
[3] Famosa telenovela brasileira que passou nos anos de 1975 e 1976, na Rede Globo.

> MSP: Prestenção, meu povo, meu povo na TV, na tela da TV no meio deste povo, a gente vai se ver na Globo. Esse cantor que é bem pouco (Inaudível)... Alô Pilates, mais um cantor que é (inaudível) ... Prestenção. Luma de Oliveira[4] está certinha com o vestido de alta luxúria. Isis de Oliveira está contra meu povo. Isis de Oliveira passou a (Inaudível)... Atriz e modelo Isis de Oliveira[5] (inaudível)... não foi possível modelo Isis de Oliveira abandonar as partes passadas da novela TV Globo. Não me apareça em frente à Rádio Progresso, que meu povo recebeu um choque no crânio.
> Mo: É o povo, no crânio?
> MSP: Prestenção, conforme recebo um choque no corpo, na cabeça. Aquilo ali recebeu uma ... (Inaudível). Prestenção. Vai devagar, vai devagar, prestenção. Prestenção. Meu povo está morando nesta ... aqui na Vila Dantas[6]. Vila Dantas. As chuvas entre a noite e a madrugada... Dona, dona, presta atenção...
> (Ruído de carro). (Vai embora).

De início, pode-se ver que a conversa acima foi totalmente "comandada" pela "mulher do saco preto". Perdemos alguns trechos, pois ela falava muito rápido e se distanciava de nós, muitas vezes, parecendo conversar consigo própria. Vale ressaltar que ela estava muito agitada, andando de um lado para o outro.

O tópico da conversa foram questões de seu dia-a-dia e, talvez, da maioria das pessoas consideradas "normais", porém, os assuntos nos parecem misturados, à primeira vista. Ela aborda vários assuntos ao mesmo tempo: dos perigos da direção – pareceu surpresa ao ver a moradora dirigindo e, por isso, durante toda a conversa ficou alertando que dirigisse "devagar". Isso faz sentido em um mundo no qual temos cada vez mais carros, congestionamentos e acidentes. Também, conversou sobre os problemas de saúde, do machucado em sua mão, que, segundo ela teria sido originado por uma bactéria do leite. Assim, ela nos alertou que certos tipos de leite apresentam bactérias. Após, fala da novela "O Bravo" e das estrelas globais, assunto comum no Brasil. Urge ressaltar que a novela "O Bravo" é uma novela antiga da década de 70 e tendo Maria por volta de 30 anos, a novela deve ter passado quando ainda era menina. Assim, Maria traz um evento antigo que deve tê-la marcado e o associa a questões atuais. A seguir, comenta sobre o seu "povo". Ela se considera como representante de um "povo", como enviada para salvar, benzer e, embora não tenha ficado explícito na entrevista, isso nos foi relatado pela moradora.

E, para nossa surpresa, comenta sobre "receber choque no crânio, no corpo, na cabeça". Isso, provavelmente, remonta ao fato de ela ter sido internada algumas vezes, no hospital psiquiátrico, e, com certeza, ter recebido choques. Assim, em nossa interpretação, apesar de pensamentos e tópicos misturados e, aparentemente desordenados, consideramos que sua fala nos revela um testemunho de vida, altamente, plausível, fruto de sua vivência e experiência cotidiana. Se ela vive em um mundo à parte, como todos consideram, este não se encontra totalmente desconexo do que vivemos, da época em que vivemos. Seu modo de viver é uma resistência, em nosso entender, pois ela se tornou visível transgredindo a "norma" ao morar na rua e comer restos...

À guisa de conclusões

Há muitos modos de resistência, já que ela se opera na microfísica, de acordo com Foucault (2004), e Maria resiste e constrói sua subjetividade dentro de seu mundo simbólico: da esquizofrenia. A análise aponta para o desejo da construção de uma subjetividade por e de

[4] Luma de Oliveira é uma ex-modelo, atriz e empresária brasileira, famosa por desfilar no Carnaval do Rio de Janeiro.
[5] Irmã mais velha de Luma de Oliveira, também, atriz e ex-modelo.
[6] Embora o nome tenha sido mudado, essa vila existe na cidade onde Maria vive.

Maria: pelos temas corriqueiros com os quais elabora sua fala; por suas lembranças de vida; pela inserção no mundo contemporâneo, de atores globais, inclusive cantando o famoso *jingle* da Rede Globo ("na tela da TV no meio deste povo, a gente vai se ver na Globo"), como se pode ver em sua entrevista; como alguém com um discurso místico - todos mecanismos para preservar algo singular em si e ancorados na realidade.

Trata-se de uma luta para encontrar um lugar no mundo no qual as pessoas não dão mais valor às suas palavras e ações. Para Lacan (1977, p. 216), "os psicanalistas deveriam deixar seus pacientes definirem seus próprios termos, ou acessar suas próprias verdades". De certo modo, é essa a proposta da pesquisa, dar voz a Maria e deixá-la dizer a respeito de sua verdade e, à medida que a ouvimos, podemos ver um quadro da vida social emergindo, às vezes, agonizante, às vezes não – ordem e caos – o modo como ela realmente viveu e como o seu tipo de vida afetou seu corpo e mundo interno.

Referências

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. A vida dos homens infames. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LACAN, J. On a question preliminary to any possible treatment of psychosis. In: **Écrit**: A selection. New York: W. W. Norton, 1977.

MASCIA, M. A. A. "Rio" – a cidade maravilhosa e o lixão de Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidades silenciadas e (in)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão. Campinas: Pontes Ed., 2011.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

MEMORIAL DOS SENTIDOS EM CRÔNICAS E ARTE: A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE

Fernanda Maria Macahiba Massagardi[1]

Narrativas, arte e sentidos

A fotografia do ser desaparecido toca-me como a luz de uma estrela.
Roland Barthes

Incontestável é o fato de que nossa vida pode ser comparada a uma narrativa, construída dentro de um espaço e tempo determinados. Parte deste território, permeado por culturas, estruturas físicas e questões econômicas, políticas e sociais, ilustra cenários individuais e coletivos, de acordo com as experiências de cada ator social nas diferentes realidades. Entretanto, há territórios de vozes outras, que compõem a existência a partir das memórias de outrem, encarnadas em nosso cotidiano. Benjamin afirma:

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. O narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir. (BENJAMIN, 1985, p. 205)

Assim, na perspectiva supracitada, narrar e imaginar são verbos próximos no ato do descrever. Vale lembrar Freire (1996), que ensina nosso *status quo* de seres condicionados, mas nunca determinados. Assim, o fluxo da vida e suas peculiaridades descortinam momentos de possibilidades e nunca de determinismo.

Entretanto, no fluxo do viver é impossível voltar a uma mesma situação e fazê-la diferente. O passado é, de certa forma, um registro do acontecido, mesmo que sujeito a diversas interpretações. Dessa forma, não é possível, por exemplo, revogar a morte de um ente querido ou um evento festivo que uniu duas pessoas em determinada data, em certa ocasião. É sabido que não podemos escapar do real, discutido por Benjamin[2] em seu ensaio "Destino e Caráter", onde questiona o significado da expressão "ninguém escapa ao seu destino."

Esses instantes da existência, a partir de fins do séc. XIX, puderam ser registrados por meio da fotografia. Pode-se dizer, em certa medida, que a arte da fotografia permite aos homens o reavivar da memória, do destino que coube a cada um, por meio dos registros realizados durante o espaço e o tempo de existências singulares, muitas vezes de gerações. Assim, temos a possibilidade de reconstruir o passado para entendimento do presente. Bosi afirma que "o passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar." (BOSI, 1992, p. 149)

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: nandamacahiba@gmail.com.
[2] Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/benjamin_01.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

Considerando que a Arte é uma atividade que se "baseia nessa capacidade que as pessoas têm de ser contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas" (TOLSTÓI, 2002, p. 74), esta investigação de pós-doutorado reuniu, em encontros semanais, na pesquisa de campo, mulheres de terceira idade, no intuito de refletir acerca dos acontecimentos registrados em álbuns de fotografias de família e seus prolongamentos.

Convidadas a participarem de oficinas de técnicas artísticas, deslindando sensibilidades a partir de fotografias alocadas em álbuns de família e também revistas, às senhoras foi pedido que narrassem cenas observadas, imprimindo impressões, interpretações e refletindo se porventura haveria algum desejo de modificação naquelas imagens cristalizadas pelo registro fotográfico.

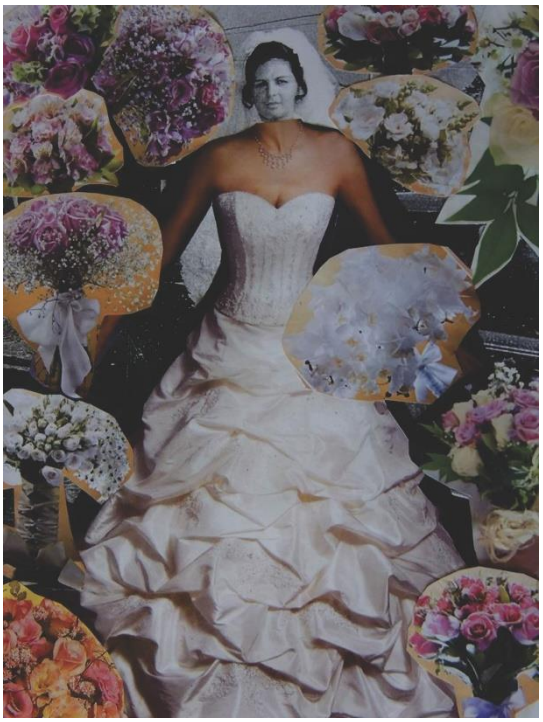


Fig 1: E se eu tivesse casado na primavera e não no inverno? Acervo pessoal

Muitas fotografias com temas comuns foram descortinadas neste fazer e situações similares foram identificadas durante as reflexões. Duarte Júnior ensina:

> A percepção poética do mundo constitui um caminho direto para a valorização de nossa existência como seres do *sentido*, no que há de mais amplamente poético nessa bela palavra da língua portuguesa. Sentido como *significado*, sentido como referente aos *órgãos dos sentidos*, sentido como *consciência* (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo indicando uma *direção*, um *rumo*, para chegar ainda àquilo tudo o que é *sentido* pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar. (DUARTE JÚNIOR, p. 89, 2010)

Assim, o que era impossível - mudar uma realidade - torna-se possível através de intervenções artísticas realizadas em fotocópias dos originais, ressignificando e gerando novos sentidos para situações e experiências. Um exercício de consciência e de autonomia, na medida em que é possível expressar, com a experiência proveniente dos anos, uma marca autêntica e identitária do querer e da intencionalidade.

Devaneios e labirintos

Pensar não é sair da caverna, nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das coisas mesmas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no labirinto [...]. É perder-se nas galerias que só existem porque, incansavelmente, nós as escavamos, girar em círculos no fundo de um beco sem saída cujo acesso fechou-se por trás de nossos passos – até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras praticáveis na parede.
Cornelius Castoriadis

Abrir álbuns de família pode não ser uma tarefa simples. As imagens evocam vozes e sentidos que muitas vezes ficaram esquecidos (literalmente) em gavetas. Pensar sobre as experiências de vida e pessoas que fizeram e fazem parte de nossas vidas exige andar pelas galerias do labirinto, conforme Castoriadis afirma na epígrafe supracitada, até que apareçam possibilidades e fruição.

Devanear pode consistir um ato poético, bem humorado, doloroso, alegre. Somos afeitos aos estímulos recebidos do cotidiano. No entanto, nesta proposta, tais estímulos foram provocados a partir de uma proposta nuclear: observar e refletir sobre fotografias de álbuns de família, de forma a possibilitar novas percepções, partilhas, evocar sentimentos e fazeres artísticos.



Fig 2: Capa do caderno de memórias, se Cristina Antoniazzi e obra "Casamento", de Vera Sá Santos. Arquivo pessoal

Durante a pesquisa de campo foram anotadas diversas falas, prolongamentos do ato de observar imagens e refletir com o grupo, registradas a seguir[3]:

> "- Filho, marido e cachorro a gente adestra no primeiro dia, senão nunca mais." "- Você não sabe o que significou para mim sentar num banco da

[3] Anotações feitas pela pesquisadora durante a pesquisa de campo.

> Unicamp.” “- Eu tenho uma história de vida que não te contei, é para um livro que vou escrever.” “- Eu comprava bananas e não podia comer, tinha que dividir entre minhas filhas. Era minha fruta preferida. Tempos difíceis. Viúva, jovem e com duas crianças. Mas fiz duas faculdades, dei aulas de pintura em pano de prato e até consegui mandar minha filha estudar nos Estados Unidos.” “- Faço poemas eróticos para meu falecido marido, mas você é criança, não pode ver (o mais ousado fala da saudade que sinto de tomar banho com ele).” “- Não foi fácil rever e pensar minha história olhando as fotografias, muitas vezes chorei. Minha mãe ainda é viva. Não lembra de quase nada. Olhando as fotos revi as roupas de festa junina que ela fazia para todos nós. Mostrei as roupas, que ainda guardo. E as fotografias. Ela sorriu.” “- Sinto culpa por não ter tido mais paciência com minha mãe no dia anterior à morte dela, num hospital. Mas eu estava sem dormir há dias.” “- Quando eu o conheci, nem liguei. Ele nem fazia meu tipo. Passava por ele no trabalho e nem aí. Vamos fazer quarenta anos de casados em breve.” “- Não gosto de trabalhos manuais. Meu pai era violento e me obrigou a fazer isso quase a vida toda. Não tenho memórias anteriores ao meu casamento. Minha vida começou quando conheci meu esposo. Posso fazer os trabalhos no *photoshop*?”

Também nosso encontros transformaram-se em registros fotográficos, realizados pelas participantes e por mim, fazendo parte das memórias que ‘gavetas’ (muitas virtuais), hoje carregam.

Desdobramentos

> *Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoa nossa consciência atual.*
> Ecléa Bosi

Na ocasião em que foram elaboradas as propostas teóricas e artísticas da pesquisa de campo, realizei uma viagem até a cidade de Crato-CE, no intuito de conhecer a coleção de fotopinturas do professor Titus Riedl e também a Associação de Cordelistas e artesãs, repositórios de memórias daquele local.

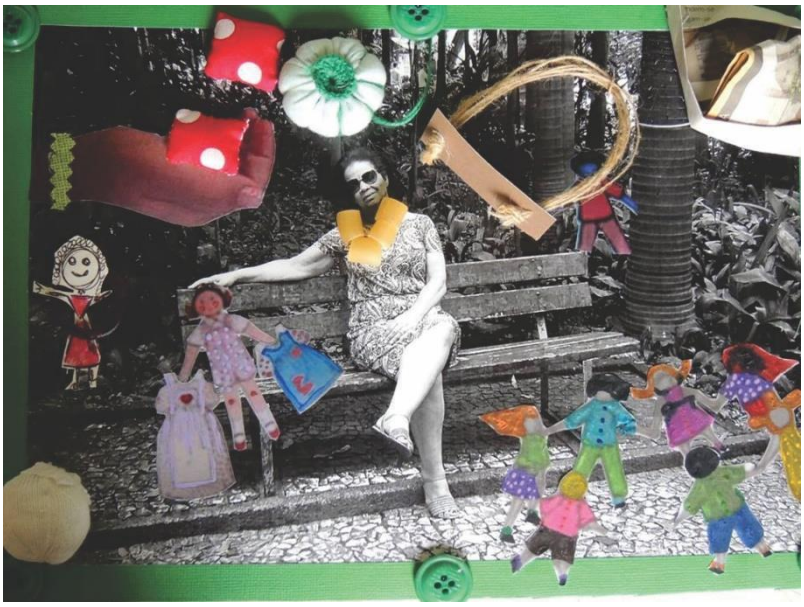


Fig 3: Objetos de infância. Obra de Nilcea Lopes. Arquivo pessoal

Bachelard (2000), em seu livro “A poética do espaço” traz subsídios para a leitura afetiva e íntima assumida pelos objetos:

> O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses "objetos" e alguns outros igualmente valorizados, nossa vida íntima não teria modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, para nós, por nós, uma intimidade (BACHELARD, 2000, p. 248)

Considerando a memória dos objetos, a cordelista Josenir Lacerda compartilhou um de seus poemas, que versa sobre o referido tema, que foi lido em uma das aulas teóricas da investigação.” Uma das participantes do grupo de pesquisa de campo escreveu um texto acerca de uma lembrança de um guarda-louças, que foi evocada, segundo ela, pelas palavras da poeta cearense, transpostas a seguir:

Sonhos e Frutos

No guarda-louça
Da sala da minha avó
Havia uma fruteira
E nela sonhos reluzentes
Chamavam a atenção dos meus olhos
Olhos ávidos de criança
Ansiava vê-los
Maduros, saborosos
Ansiava sentir-lhes o gosto.
O tempo passou
Alguns amadureceram
E eu não atentei para o sabor
Muitos foram roubados
Vários apodreceram
Outros continuam verdes

E talvez jamais amadureçam
Foram colhidos antes do tempo...
A criança fugiu
Hoje só resta o retrato
Amarelado e envelhecido
Do guarda-louça
Colado num canto sombrio
Do meu pensamento.

A partir da leitura do poema de Josenir, Nilcea Lopes, integrante do grupo de pesquisa de campo, escreveu o seguinte texto que, segundo esta, teve a memória evocada pelo poema supracitado:

O guarda-louça

O guarda louça lá de casa era uma coisa muito séria. Ninguém podia mexer, a não ser minha mãe, meu pai ou minhas irmãs mais velhas. Eu adorava ficar olhando aquelas louças que nunca eu podia pôr as mãos. Lá eram guardados tudo que tínhamos de melhor em termos de vasilha de louça ou vidro.

Lembro que sempre que chegava o dia das mães minhas irmãs mais velhas que já trabalhavam davam alguma coisa de uso doméstico para minha mãe. Lembro-me de pratos, travessas, tigelas. Minha irmã Maura sempre embrulhava um prato para mim e para as minhas irmãs menores darmos para minha mãe. Eu ficava muito feliz e achava aquilo tão lindo que não via a hora do café da manhã do domingo das mães chegar para eu dar meu presente e quando nós entregávamos minha mãe ficava muito feliz e emocionada.

Uma vez minha irmã Zila ganhou uma boneca de louça da sua madrinha. Era uma boneca linda, mas eu não sei porque a boneca foi guardada no guarda louça e Zila nem ninguém nunca brincou com a boneca. Era só para contemplação dentro do guarda louça. Quando minha sobrinha nasceu, primeira neta de minha mãe, foi uma alegria só na família. Meus pais não sabiam o que fazer para agradá-la. Ela foi crescendo e aprendendo a brincar e um belo dia cismou que queria a boneca que viu no guarda louça. Minha mãe, que não conseguia negar nada para a neta, tirou pela primeira vez a boneca desde que minha irmã ganhou e deu para a neta brincar. Na primeira hora ela derrubou a boneca e afundou seus olhinhos azuis para dentro da cabeça. Minha irmã, dona da boneca, que jamais brincou com ela, ficou muito chateada. Mas não podia reclamar, porque naquele tempo era assim. Jamais contestávamos qualquer palavra ou atitude de nossos pais.

O exemplo acima demonstra um compartilhar de fatos entre pessoas que sequer se conhecem, mas que remetem a uma identidade e o desdobramento e acesso às memórias a partir da descrição e significação de um objeto, neste caso, o guarda-louças.

E se...

Se eu pudesse voltar a viver, andaria descalço no começo da primavera e continuaria assim até o fim do outono.
Daria mais voltas na minha rua, contemplaria mais amanheceres e brincaria com mais crianças.
atribuído a Jorge Luís Borges

Não raro nos deparamos, em conversas cotidianas com as palavras “e se...”, pronunciadas como sibilas de aspirações impossíveis.

Como exposto no início, é impossível revogar o acontecido, o destino, mas a arte permite intervenções no registro fotográfico, aventando hipóteses a partir de sonhos e desejos.

Durante as reflexões, surgidas a partir da observação das fotografias, muitos anseios foram manifestos no grupo, tais como:

> “- E se eu tivesse uma irmã? Sempre quis tanto. Acho que por isso tive muitas filhas”; “- E se eu fosse Presidente do Brasil? Era o sonho da minha mãe”, “- E se meu esposo não tivesse morrido? Acho que teríamos muitos filhos.” “- E se eu tivesse casado na primavera?” (Fig. 1)

O fazer artístico permitiu uma reelaboração de realidades que, apesar de concretizadas, puderam ser remodeladas no âmbito da arte, expressando quimeras que habitavam a alma de cada uma das integrantes do grupo.

Na figura 4 Marta Delgado apresenta a concretização do sonho de sua mãe: que ela fosse Presidente do Brasil. A foto, realizada em sua juventude, ao subir em um avião, representa uma imagem ‘arquetípica’ de registros realizados pela imprensa de diversos presidentes. Serviu como pano de fundo para a intervenção. Bastou acrescentar a faixa com as cores do país.



Fig 4: E se seu fosse Presidente da República? Obra de Marta Delgado. Arquivo pessoal

Muitos resultados foram apresentados e comporão um livro com os resultados finais desta pesquisa. Convido o leitor a abrir sua gaveta de guardados, observar as fotografias de álbuns de família e questionar: “e se...”

Referências

ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Tradução: Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, E. **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. Departamento do patrimônio Histórico. São Paulo, 1992.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

SILVA, A. **Álbum de família**: a imagem de nós mesmos. São Paulo: Editora Senac, 2008.

NAVEGANDO ENTRE DOIS UNIVERSOS: ÁGUAS QUE ESPRAIAM NO POSSÍVEL

Fernanda Maria Macahiba Massagardi[1]

Vagas em voga

Mar não tem desenho
o vento não deixa
o tamanho[...]
Guimarães Rosa

Assim como o mar de Guimarães, não é possível designar ao espírito humano um desenho específico. Entretanto é possível tangenciar possibilidades, aventar contornos, estabelecer e desenhar prováveis percursos.

Dessa forma, no ano de 2015, em uma parceria entre o Colégio Naval de Angra dos Reis e o Grupo de Pesquisa em Educação Estética do CNPq, foi viabilizada a estadia em território militar, durante dois dias, de artistas, arte educadores e pesquisadores do referido grupo. Considerando a possibilidade de intersecção de universos diferentes, esta foi uma vivência de aprendizagens e confluência de saberes.



Figura 01: Aplausos para a apresentação de música e dança. Fotografia de Vanderlita Marquetti

Vislumbrando a oportunidade de reunir os universos supracitados no intuito de promover um diálogo artístico/cultural/social, em uma vaga híbrida e rica em experiências, a autora deste artigo, líder do referido grupo, com o apoio do Comandante de Mar-e-Guerra Guilherme da Silva Costa e Suboficial Nelcy de Mello, mediou um encontro, com o objetivo de compor com espetáculos musicais e de dança e obras de gêneros diversos de pintura, o Salão de Arte do Colégio Naval de Angra dos Reis.

Entre potências e latências: o marulhar de águas

Alma do Homem, és bem como a água!
Destino do Homem, és bem como o vento!
Goethe

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: nandamacahiba@gmail.com.

A história do Brasil, marcada fortemente por uma ditadura militar no séc. XX deixou, além de cicatrizes e perdas, um forte estereótipo que tem sido parte do cotidiano daqueles que ingressam e se dispõem a seguir carreira nas forças armadas do Brasil. Por outro lado, em um mundo aparentemente díspar do ilustrado anteriormente, estão os artistas, tidos por muitos como gênios ou loucos. Aparências que destoam do lugar comum. Tais assertivas não são provenientes apenas de constatações obtidas em acervos documentais, mas também de uma escuta atenta das falas dos envolvidos nesta proposta.

Entrechoques iniciais geraram um marulhar interessante de águas, possibilitando que latências imiscuíssem em realidades, de onde emergiram em forma de conhecimentos e potências de relações interpessoais e possibilidades de ser.

No ato da inscrição em Campinas, os participantes precisaram assinar um termo de compromisso comprometendo-se a seguir as regras internas do Colégio Naval, que mantém o bom funcionamento de uma estrutura que conta com aproximadamente 800 alunos. Os comentários foram inevitáveis, assim como aqueles surgidos no dia do embarque, quando o ônibus da Marinha do Brasil estacionou defronte ao Instituto de Artes da Unicamp com duas horas de atraso, rompendo com o estereótipo da rigidez militar. Os artistas, ao contrário, estavam todos à espera no horário estipulado. Em 12 horas de viagem e dois dias de estadia, muitas amizades e descobertas surgiram, inclusive semelhanças.



Figura 02: Entrada do refeitório Colégio Naval. Arquivo da autora

Também foi perceptível, à chegada do ônibus nas dependências do Colégio Naval, os semblantes curiosos dos militares ao abrirem os portões para os artistas.

Durante a viagem, que contou com a presença de três militares e 38 artistas e educadores, foram estabelecidos diálogos profícuos e um ambiente de grande companheirismo criado.

Espraiar o possível

Homem livre, tu sempre gostarás do mar.
Charles Baudelaire

Estabelecer rotas pelas correntes contemporâneas não é tarefa simples. Não há medidores exatos e certezas. Navegamos em realidades ubiquitárias. Hall (2006) aponta como principal característica de nossa época a fragmentação da identidade e as possibilidades de existências em múltiplos espaços. E Morin (2011), em proposta desenvolvida para a UNESCO, chama a atenção para o fato de que é preciso valorizar o local e o global, ensinando a condição humana e planetária e o respeito aos diferentes contextos e vivências.

Considerando as assertivas de Morin, que aventam relações interpessoais de qualidade, faz-se necessário o reconhecimento das diferentes identidades de grupos e uma postura ética diante dos parâmetros percebidos. Vale lembrar que a identidade pode ser uma chave de pertença a um grupo, entretanto, se hierarquizada e tida como superior à outros modelos, pode ser mãe de fundamentalismos.

Assim, durante nossa experiência, que originou curiosidades de conhecer outros universos, a reunião de mundos distintos se deu de forma respeitosa e rica, superando as impressões e estereótipos primevos, que socialmente são inculcados no cotidiano. Relembrando Freire:

> A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 31)

O ato de conhecer se dá na aproximação do objeto e olhar crítico e sensível para as vivências. Dessa forma, ao adentrar o ambiente do Colégio Naval, os artistas e educadores puderam fazer parte, momentaneamente, de uma realidade diferente da que estão habituados. Também os militares adequaram seus procedimentos e rotinas para recepção dos convidados. Os artistas e educadores foram hospedados no alojamento do hotel de trânsito e dependências do Colégio e realizaram as refeições nos horários e espaços coletivos juntamente com os militares. Foram momentos de muita alegria e elogios ao *chef*.



Figura 03: Artistas e educadores no refeitório do Colégio Naval. Arquivo da autora

Também algumas normas, como a retirada do quepe e a atitude de deixar que uma mulher adentre as portas antes dos homens, foram parte dos comentários de admiração e recebidos como atos de gentileza.

Terra à vista!

São todos maus descobridores,
os que pensam que não há terra
quando conseguem ver apenas o mar.
Francis Bacon

A arte permite despojar o óbvio e ondular encantamentos pela representação de pontos de vista que surpreendem. Uma das ações do artista é o lugar comum, descobrindo além mar territórios sensíveis que são desnudados pela percepção e transpostos para suportes concretos como uma tela, madeira e tantos outros. O olhar estrangeiro traz outras e novas informações àquelas que são habituais e não notadas pela presença constate no itinerário diário.



Figura 04: Artista criando. Arquivo da autora

Sendo o entorno do Colégio Naval o tema para a criação das obras para o Salão de Artes, foi possibilitado um interstício entre o óbvio e a ressignificação. Pessoas da cidade puderam fruir, como espectadoras, novos cenários e interpretações da localidade a qual pertencem. E os artistas foram mediadores e capitães nessa jornada.

Após um dia de produção, foram apresentadas as obras finais e espetáculos no período da noite, em um evento organizado por alunos e oficiais do Colégio Naval para a comunidade de Angra dos Reis. Também participaram do evento artistas locais.

A nau que carrega sonhos

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar.
Depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar.

Minhas mãos ainda estão molhadas
do azul das ondas entreabertas,
e a cor que escorre de meus dedos
colore as areias desertas.
Cecília Meireles

Lucidez, consciência e possibilidades de sonhar: elementos que compõem o espírito humano. Composição de amplo alcance, a alma humana não deve se deter ou acatar compartimentações, seja no âmbito do conhecimento como nos espaços destinados ao trânsito e vivências diárias. Restringir os espaços pensantes e do habitar são formas de reduzir pensamentos e capacidade de compreensão.



Figura 05: Apresentação de música e dança. Arquivo da autora

Nossa era contemporânea, que exige especialistas, tem gerado um sem número de equívocos, quando não permite um olhar para outros horizontes. Individualismos, estereótipos, preconceitos são palavras evocadas constantemente para levar a termo alguns dos males de nosso século. Olhar apenas para um ponto específico leva o homem a crer em verdades absolutas e únicas. “Navegar é preciso”, disse o poeta. Este verso pode ser uma metáfora para a própria vida, que não aceita o estanque, o restrito. Ela solicita movimento e fluidez de pensamento. Duarte Júnior preconiza:

> Este domínio de campos restritos do conhecimento, peculiar ao mundo moderno, significou, por conseguinte, uma perda não só da abrangência, mas também das qualidades das conclusões obtidas. Conclusões as quais, desarticuladas de uma vida cotidiana e sensível, houveram de perder também todo caráter sensorial e estético (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 167)

No dia seguinte ao do evento, pela manhã, preparando os materiais e malas, os artistas foram abordados pelo Capitão de Mar e Guerra Guilherme da Silva Costa que, em um diálogo sensível e consciente, demonstrou ter ciência do paradigma instaurado em muitos meios, inclusive nos acadêmicos, por acontecimentos passados referentes à ditadura militar. Abordar tal assunto exige um rompimento com o silêncio estabelecido por ambas as partes e foi muito profícuo, na medida em que o referido Capitão apontou que os ingressantes na Marinha, muitos com a mesma idade dos artistas e educadores, também têm sonhos comuns, de uma vida mais digna e de dedicação a uma área que amam.

Ampliar e inter-relacionar universos aparentemente díspares e compartimentados, apontando confluências que são próprias do gênero humano, enfrentando incertezas e estereótipos que geram mal estares, é um ato de coragem e educativo. No diálogo é possível

romper axiomas e renovar ares, sendo a ética a condutora máxima da vivência cotidiana. Adeus às galés e embarque em viagens de descobertas e encantamentos em nosso século XXI.

Entrelaçando escotilhas: largar espias em busca de saberes

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!
Eduardo Galeano

A escotilha permite que o olhar avance os limites da embarcação, deslindando novas possibilidades.

A obra de arte, concretizada pelo olhar do artista, amplia horizontes e aponta elementos que permitem o navegar outros mares, aventar possibilidades.

Também os homens que dedicam sua vida ao mar desenvolvem sua poesia, em circunstâncias de 'Ser' em enfrentamentos de ordem prática e conhecimento das eventualidades características dos oceanos.

Viver é um ato de reflexão, autoconhecimento e conhecimento do outro.



Figura 06: Apresentação de música e dança. Fotografia de Vanderlita Marquetti

Considerar pontos de vista diferentes é um exercício de cidadania e ampliação de repertório de conhecer e viver. A contribuição plural em entrelaçamentos afetivos e culturais enriquecem o homem em sua jornada da existência.

O alcance da condição humana por excelência, no âmbito da educação planetária, bandeira hasteada por Morin (2011), exige a coragem do largar espias em busca de saberes amplos, num espraiar multidimensional, ou seja, considerando o ser humano (biológico, psíquico, social, afetivo e emocional) em sua totalidade e complexidade.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANTON, K. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **O sentido dos sentidos.** Curitiba: Criar, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. São Paulo: L&PM, 2005.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Último acesso em: dezembro de 2015.

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MODOS DE FALAR DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE INDÍCIOS QUE CARACTERIZEM LINGUAGENS SOCIAIS DAS CRIANÇAS

Adriana Santos da Mata[1]

Compreender os modos como crianças pequenas falam e dão sentidos para o mundo sociocultural em que vivem como sujeitos ativos, em relação com os demais sujeitos, buscando pistas e indícios que caracterizem linguagens sociais das crianças é o objetivo deste artigo. Neste exercício de compreensão, recorro a histórias narradas por crianças de três a cinco anos de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Niterói (RJ) e situações de enunciação infantis.

A teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin (2010) e a investigação indiciária de Ginzburg (1990) são as bases teórico-metodológicas deste estudo em andamento.

As análises preliminares indicam que, nas relações de convivência, as crianças pequenas aprendem linguagens diversas, fazem inferências e referências a conhecimentos já adquiridos, utilizam a língua materna em diferentes situações discursivas. As histórias narradas e os eventos cotidianos mostram que: as vivências[2] das crianças se entrelaçam às histórias elaboradas; elas conhecem os elementos da realidade, pois fazem parte de sua experiência anterior, e promovem uma combinação entre eles dando origem a algo novo; crianças conhecem linguagens sociais de diferentes áreas de estudo na escola, mesclando com suas vivências e ampliando suas referências de mundo; elas utilizam linguagens sociais próprias entre pares, especialmente nas situações de brincadeira, reelaborando, produzindo sentidos, relacionando às suas vivências e incorporando conhecimentos da cultura, da tecnologia, do mundo.

Linguagens sociais das crianças

De acordo com Bakhtin (2010), cada camada social, geração, profissão, idade, tem suas linguagens, com vocabulário próprio e sistema de acentos específicos, em cada época histórica da vida ideológica e verbal. Estas linguagens são socialmente típicas, localizadas, limitadas e coexistem com outras linguagens do passado e até do futuro, em um processo contínuo e dinâmico. As linguagens sociais são carregadas de conteúdos estabelecidos, específicos, e se realizam em direções bem definidas. Formam-se em grupos determinados que se identificam e conformam modos próprios de falar, de interpretar, de representar e de agir no mundo sociocultural e ideológico.

Ao elaborar a teoria do romance, o autor destaca que o homem se relaciona não com uma, mas com muitas linguagens, e que passa de uma a outra de maneira automática, como alguém que vai de um quarto para outro. Estas linguagens não entram em choque na consciência do homem, ele sabe quando deve usar cada uma delas. Cita como exemplo o camponês analfabeto que vive nos confins do mundo e utiliza a linguagem de acordo com a ocasião: fala em uma língua para rezar a Deus, canta em outra, usa uma terceira no ambiente familiar, dita uma

[1] Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil: *E-mail:* addamata@hotmail.com.

[2] Trago o conceito de vivência no sentido proposto por Vigostki (2006) que diz que: "a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a unidade das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência".

petição ao escrivão em língua oficial. Isto porque ele sabe da necessidade da escolha de uma linguagem, sua consciência está orientada para o pluridiscurso nas situações da vida real. (BAKHTIN, 2010, 102)

Estas premissas nos permitem uma aproximação da criança pequena com o camponês. Podemos dizer que a criança, embora tenha poucos anos de vivência no mundo, também convive, desde muito cedo, com múltiplas linguagens, em diferentes grupos sociais (família, vizinhos), e instituições (escola, igreja, etc.). Nas relações discursivo-dialógicas, as crianças aprendem sobre a língua materna e as diversas linguagens, estabelecem correlações, ampliam seu universo de referências, valores, crenças, conhecimentos. E elas falam e dão sentidos ao mundo sociocultural de maneiras muito peculiares, em linguagens sociais próprias.

A metodologia de investigação indiciária mostra-se adequada ao estudo, devido à complexidade da busca de aspectos que possam caracterizar linguagens sociais das crianças e à pouca produção acadêmica com a concepção de linguagens sociais. Ginzburg (1990) apresenta diversos saberes indiciários: dos caçadores, dos detetives, dos analistas de pinturas, dos médicos, e explica que eles vão interpretando sinais, seguindo pistas, prestando atenção aos indícios e aos detalhes para remontar uma realidade complexa e dar coerência aos eventos. O paradigma indiciário pode orientar na busca de pistas, detalhes, particularidades, que ajudem na compreensão de alguns aspectos das linguagens sociais das crianças.

Em busca de indícios...

Analisando narrativas de crianças de três a cinco anos, elaboradas para a construção do Livro de Histórias da Turma (LHT) de uma escola pública de Educação Infantil[3], destacamos que as vivências das crianças se entrelaçam às histórias elaboradas, como podemos observar na produção de Laura:

> Os filhos e os pais e as mães
>
> As meninas estavam grávidas de dois gêmeos. O sol estava feliz. As meninas estavam felizes. Os primos também. A casa estava com tudo de neném: berço, cadeira de papa, cadeira que o neném fica sentado, brinquedos, chupeta, mamadeira. Faltavam dois meses pra eles nascerem. O nome deles vai ser Murilo e Ana Beatriz. Os bebês de Carol vai ser Júlia e João.
>
> **LHT: Laura, 4 anos, 16/08/2007**

Contextualizando a elaboração desta história, afirmamos que Laura, de quatro anos, traz vivências pessoais, a começar pelo fato dela ter um irmão gêmeo. Ela escolhe o nome "Murilo" para um dos bebês, fazendo referência ao nome do filho de uma professora que tinha nascido há poucos meses. A personagem "Carol" é Ana Carolina, a amiga da turma que estava sentada à mesa, junto com Laura, também produzindo um desenho para o LHT.

Ao buscar compreender as linguagens infantis, percebemos que as crianças conhecem os elementos da realidade, pois fazem parte de sua experiência anterior, e promovem uma combinação entre eles dando origem a algo novo, tal como faz Alexia:

[3] O Livro de Histórias da Turma (LHT) é uma atividade desenvolvida na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Niterói-RJ), desde o ano de 2005. Cada criança cria um desenho no papel e dita uma história para a professora escrever. Em seguida, são feitas cópias do trabalho para todas as crianças do gupo. Crianças e professora leem a história, fazem comentários e perguntas e, em seguida, as crianças colorem ou aplicam alguma técnica ao desenho. No final, as crianças escolhem o título do livro, assinam a capa dos autores/ilustradores e todas levam um exemplar do livro da turma para casa.

Eu e Victória estamos dançando, brincando, pulando, se divertindo de mãos dadas.
A gente não mora perto, mas no desenho a gente mora perto. A borboleta tá voando onde a gente tá, lá em Niterói.
Vai ter uma festa da Victória em Niterói.
Tia Espedita vai estar na festa. Já tá convidada.
Só que a festa não é agora, é depois. Mas a gente tá brincando.

LHT: Alexia, 5 anos, 03/11/2009

Alexia, ao produzir sua história, estabelece uma relação íntima entre realidade e fantasia, mesclando personagens reais e imaginários. Nas histórias de muitas crianças, encontramos personagens reais, nomes e sobrenomes reais e histórias nem tão reais, mas que combinam elementos reais criando algo novo. No exemplo acima, a criança declara que o seu desenho permite tornar um desejo realidade.

Merece destaque também os modos próprios como as crianças utilizam linguagens sociais entre pares, especialmente nas situações de brincadeira, reelaborando, produzindo sentidos, relacionando às suas vivências e incorporando conhecimentos da cultura, da tecnologia, do mundo. Vejamos a produção de Lucas:

Pega-pega

Eu, Hugo, Laura, Wendel, eu e Carol tamos brincando de pega-pega. Wendel tá pegando eu. Carol tá pegando Wendel. Eu tô pegando Laura. Hugo tá pegando Wendel. Laura tá pegando Hugo. A brincadeira foi legal.

LHT: Lucas, 3 anos, 05/11/2007

Lucas, de três anos, traz um tema bastante recorrente nas histórias infantis: a brincadeira. Aqui o menino narra a brincadeira de pique ou pega-pega, na qual as crianças - que são os seus colegas de turma - correm, movimentam-se bastante. Podemos imaginar e até visualizar o movimento das crianças na história contada por Lucas em poucas e significativas palavras!

As crianças constroem na brincadeira formas próprias e criadoras de ação sobre o mundo, criam uma nova ordem, deslocam princípios que regulam a realidade cotidiana. Elas criam e recriam cenários, sequências de ação e situações imaginárias, transitando, muito à vontade, entre o real e a fantasia. E ainda transformam objetos do mundo "real" em outros, brincam com um objeto como se fosse outro e brincam também de serem outras pessoas. As crianças estabelecem regras sociais próprias, invertem e brincam com a ordem instituída. (BORBA, 2005, p. 270)

Trazemos mais um elemento para este exercício de compreensão das linguagens sociais das crianças: as linguagens sociais de diferentes áreas de estudo na escola. As crianças da Educação Infantil chegam com conhecimentos sobre muitos campos do saber, mesclando às suas vivências e ampliando suas referências de mundo. Tal como verificamos na história de Raphael:

Os dinossauros procurando comida

Na época dos dinossauros, há milhões e milhões de anos atrás, era o tempo dos grandes lagartos: os dinossauros.
Alguns viviam no Cretáceo e outros no Jurássico.
Eles andavam procurando comida e água. Quando eles encontraram, eles bebiam e comiam.
O Tiranossauro Rex comia os dinossauros da sua espécie no Cretáceo.

LHT: Raphael, 5 anos, 20/08/2012

Raphael, de cinco anos, narra um texto que tem características do gênero científico e utiliza termos próprios da área de Ciências: Cretáceo, Jurássico, espécie, grandes lagartos, Tiranossauro Rex.

Em nossa sociedade, a escola é a primeira instituição que grande parte das crianças pequenas frequenta fora do convívio da família. E na escola também há modos próprios de falar, de acordo com as áreas de estudo. Assim é que os conhecimentos da Matemática, Biologia, Literatura, História, Geografia, Física, etc., são estruturados em diferentes construções composicionais que conformam modos de compreender a realidade de perspectivas variadas. Segundo Goulart (2013), tais áreas se formam como diferentes linguagens sociais "orientadas por projetos enunciativos que ordenam e codificam os conhecimentos de determinadas maneiras".

> Entendemos que a escrita do conhecimento de cada área se organize como uma linguagem social própria, com distinções metodológicas, umas em relação a outras, orientadas por princípios básicos de seleção e constituição de enunciados específicos, cumprindo funções também específicas, que conformam as esferas de conhecimentos escolares. Não se trata, entretanto, de linguagens fixas, prontas, pelo contrário, as linguagens sociais, exprimindo valores, vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social. São discursos peculiares a estratos específicos da sociedade, profissionais, etários, num determinado sistema social e num determinado tempo. (GOULART, 2013)

As crianças chegam à escola com suas linguagens sociais cotidianas e começam a aprender e a consolidar novas formas de compreender o mundo e a sociedade durante toda a experiência escolar. No entanto, as linguagens sociais escolares também se banham nas linguagens cotidianas que são as âncoras fortes das vidas das crianças. O que se espera é que as crianças consigam utilizar as linguagens nas situações sociais, seja para ouvir e falar ou para ler e escrever.

Considerações finais

Neste exercício, busquei apresentar, brevemente, algumas pistas que ajudem a caracterizar linguagens sociais de crianças pequenas.

Por meio de histórias narradas e situações vivenciadas com crianças, tenho procurado compreender como elas vão se apropriando, elaborando, criando, produzindo sentidos para a realidade de maneiras próprias e expressando seus pensamentos, conhecimentos e sentimentos com linguagens muito peculiares. Linguagens sociais que são construídas com vocabulário, entonação, organização e intenção específicos, retratando diferentes contextos, referindo-se a várias situações, falando a muitos destinatários e respondendo a diversos discursos. Nas relações discursivas e dialógicas, as crianças vão construindo seus sistemas de referência,

compostos pelos momentos de enunciação com seus pares (adultos e outras crianças) em que conhecimentos, valores, opiniões, convicções, preconceitos, etc., vão formando-as como sujeitos socioculturais e históricos.

Crianças pequenas compreendem as diferentes formas como o conhecimento é estruturado, sistematizado e apresentado em linguagens sociais das diversas áreas do saber. Desde a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, demonstram, em suas produções, aspectos de linguagens sociais de diferentes áreas de estudo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010. 6. ed.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009. 13. ed.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOULART, Cecilia M. A. **A elaboração de textos escritos em diferentes áreas do conhecimento**: a produção escrita como espaço político de aprendizagem do discurso socialmente elaborado. Relatório de pesquisa, PQ/CNPq nº. 306915/2009-0, março de 2010 a fevereiro de 2013.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev S. A quarta aula: a questão do meio na pedologia. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman. In: **Dossiê Vigotski**. São Paulo: USP, 2010. vol. 21 n. 4.

JOÃO KÖPKE E ARNALDO BARRETO: UM ENCONTRO MEDIADO PELO MÉTODO ANALÍTICO PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA

Maria das Dores Soares Maziero[1]
Norma Sandra de Almeida Ferreira[2]

Este texto se dispõe a promover um encontro entre dois importantes educadores brasileiros: o paulista Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925) e o fluminense João Köpke (1852-1926) – de modo a situá-los histórica e socialmente como autores importantes no campo da alfabetização, no período compreendido entre os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Estabelecer paralelos entre a trajetória profissional de ambos, com ênfase na contribuição que deram à constituição do campo das publicações das cartilhas para alfabetização pelo método analítico, também é intenção das autoras. Construir uma distinção entre os modos escolhidos por cada um deles para dar concretude às histórias produzidas em suas cartilhas analíticas será o principal foco deste artigo.

Um bacharel que se tornou professor

O bacharel em direito João Köpke nasceu em Petrópolis/RJ, em 1852, e faleceu em 1926, no Rio de Janeiro. Fez parte de uma rede de homens públicos que exerceram cargos na instrução pública de São Paulo e na vida política no país, como Prudente de Moraes, Rui Barbosa, Rangel Pestana, Silva Jardim, Caetano de Campos, entre outros, que com ele fundaram e dirigiram escolas.

João Köpke foi um professor que educou os filhos de uma elite que governava o país, fundando, no Rio de Janeiro, o Instituto Henrique Köpke (1886 a 1897). Antes, havia sido diretor e professor em algumas escolas de São Paulo: no Curso preparatório anexo à Faculdade de Direito (1874 a 1878); no Colégio Pestana (1878); na Escola Primária Neutralidade (1884 a1886) e, em Campinas, nos Colégios Florence e Culto à Ciência (1880 a 1884).

Foi ainda autor de um conjunto significativo de cartilhas, livros em série e avulsos destinados aos alunos do Instituto H. Köpke e que, segundo ele próprio, eram frutos de "nossa pratica" em um cenário no qual havia pouca produção de qualidade destinada ao ambiente escolar (KÖPKE, 1896).

Lutou junto à Corte e aos governos republicanos pela adoção de suas obras. Foi assim, por exemplo, nas matérias publicadas no jornal *O Estado da S. Paulo*, em que manifesta sua indignação pelo fato de o governo paulista haver recusado, em 1916, sua oferta de cessão dos direitos sobre a *Cartilha 1 e 2* para adoção nos grupos escolares (MORTATTI, 2000), entre outros.

João Köpke foi alguém que viveu modestamente, recebendo em alguns momentos favores de amigos, especialmente para manutenção de suas escolas (FERREIRA, 2016). Segundo D'Ávila (1964, p. 35), com seu falecimento desapareceria "o mestre do livro para crianças, pioneiro no bom sentido, (...) a pena feiticeira das histórias mais encantadoras do livro brasileiro de leitura". (p. 135).

Um normalista que se tornou autor de livros escolares

Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925) nasceu 1869, em Campinas, São Paulo, filho de um farmacêutico, o Sr. Antônio Jesuíno de Oliveira Barreto. Estudou no Colégio Internacional

[1] FACP, Paulínia/SP. *E-mail*: s.maziero@uol.com.br.
[2] UNICAMP, FE, Campinas/SP. *E-mail:* normasandra@yahoo.com.br.

de Campinas, de 1874 a 1876, quando devido ao falecimento inesperado do pai precisou abandonar os estudos, indo trabalhar nas oficinas do Jornal *Diário de Campinas*.

Em 1889, ingressou na Escola Normal de São Paulo, recebendo o diploma de Professor em 1891. Lecionou em escolas isoladas de Campinas, até ser convidado, em 1894, para reger uma classe na Escola Modelo anexa à Escola Normal da Capital. Exerceu cargos importantes no campo educacional paulista, tais como Diretor do Ginásio de Campinas, Inspetor de Ensino e Diretor da Escola Normal da Praça da República, cargo que ocupava na ocasião de seu falecimento, em 1925.

Segundo D'Ávila (1964, p. 267), "ao lado de sua atividade educacional, desenvolveu intensa vida jornalística, colaborando em diversos jornais e revistas especializadas. Mas é sobretudo como escritor educacional que sua obra avulta". Nesses campos citados por D'Ávila, Arnaldo Barreto foi Redator-chefe da *Revista de Ensino* no período de 1902-1904, além de autor de cartilhas e livros escolares de leitura. A partir de 1915 e até 1925, ano de sua morte, foi o responsável pela idealização e coordenação da publicação dos primeiros 28 volumes da coleção "Biblioteca Infantil", pela então Weiszflog Irmãos, futura Editora Melhoramentos, coleção reeditada e publicada até meados do século XX, oferecendo a várias gerações de leitores "histórias de ternuras para mãos pequeninas" (MAZIERO, 2015).

O encontro: na atuação profissional

Quando Arnaldo Barreto nasceu, João Köpke já tinha dezessete anos, portanto a trajetória de ambos se cruza mais diretamente apenas em alguns momentos, entre eles o das questões relativas à implantação do método analítico no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo.

Este encontro revela pontos em comum: são dois educadores atuantes, que circularam em espaços semelhantes, tendo sido professores e compartilhado uma base teórica comum. São autores de cartilhas e de livros escolares em série, publicados principalmente pela Livraria Francisco Alves, além de escritores de artigos e conferências em periódicos destinados a professores, atuando como formadores de opinião no campo da educação, tendo influenciado na formação de várias gerações de leitores.

Ambos serão autores de cartilhas para o ensino da leitura, como: *Cartilha das Mães* (1895) e *Cartilha Analítica* (1909) - Arnaldo Barreto - e *Methodo racional e rápido para aprender a lêr sem soletrar – dedicado á infancia e ao povo brazileiro* (1874; 1879); *O Livro das Mães* (1890); *O livro Infantil – Primeiras Leituras* (1890); *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo método analytico* (1902), de João Köpke.[3]

Em 1890, João Köpke publica *Livro das Mães* e *Livro infantil – Primeiras leituras*, cartilhas pouco analisadas pelos estudiosos e que o colocam, provavelmente, como precursor na autoria desse material pelo método analítico em nosso país (FERREIRA, 2015). Também produz *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico*, datado de 1902, obra localizada apenas em sua forma manuscrita (SANTOS, 2013).

As cartilhas pelo método analítico, tanto de Köpke quanto de Barreto, são criadas em um cenário educacional marcado pela ascensão de métodos menos mecânicos e mais ativos, que pressupõem a valorização da curiosidade e da autonomia da criança,

Esses dois autores, ao adotar o método analítico para o ensino da leitura, dão centralidade à figura (estampa) como forma de aguçar a curiosidade, explorar os sentidos, incentivando o

[3] *Methodo racional e rápido para aprender a lêr sem soletrar*, de Köpke (1874; 1879), e o analítico concebido por João Köpke estão amplamente analisados e situados nos estudos de Mortatti (2000), Ribeiro (2001), Panizzolo (2006), Santos (2013), Ferreira (2015). As cartilhas produzidas por Barreto (1895; 1909) são objeto de rigoroso estudo de Bernardes (2003) e Frade (2010; 2011).

observar para progredir, da percepção à ideia, dos sentidos para a inteligência, do concreto para o abstrato, conforme Valdemarim (2006). A partir da estampa, os alunos, pela observação, criam um conto/historieta, ponto de partida para o ensino da leitura.

Segundo Mortatti (2000), Bernardes (2003) e Frade (2011), a *Cartilha das Mães e a Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto atingiram inúmeras publicações, o que indica sua aceitação por parte de escolas e professores e sua aprovação para adoção pelo governo. Diferentemente, Köpke teve suas cartilhas restritas ao circuito das escolas pelas quais passou ou dirigiu (PANIZZOLO, 2006; SANTOS, 2013).

Entre os dois autores são visíveis os pontos de afastamento na disputa, por exemplo, para adoção de suas cartilhas pelo governo paulista, especialmente a recusa pelas obras de autoria de Köpke (MORTATTI, 2000), ou, ainda, pelas críticas escritas pelo educador fluminense aos autores da série de livros de leitura Puiggari-Barreto, publicadas na *Revista de Ensino*, nº 6, ano II, de 1904 (FERREIRA, 2014).

Provavelmente, seus modos de compreensão sobre o método analítico, ainda que trazendo aspectos em comum, são pontos também de afastamento entre esses autores.

Desencontro no método analítico

Neste texto pretendemos levantar como hipótese que, em comum, esses dois autores apresentam distinções entre eles, especialmente nas compreensões empreendidas em torno de suas concepções de texto, unidade de sentido e de ponto de partida para o ensino da leitura pelo método analítico. Tomaremos como fontes os exemplares das próprias cartilhas analíticas escritas por Arnaldo Barreto (1930) e João Köpke (1890 e 1902).

Assim coloca Köpke, nas páginas inicias do *Livro das Mães* (1890): o ensino não deve começar pelas lições do ABC ou pelas sílabas, ou ainda pelas palavras, "que é tudo a mesma coisa" (p. 82), mas sim por sentenças, por conjunctos que ella [a criança] tenra como é, ouve e compara" (p. 82). Por sua vez, também Barreto (1930), questionando o método sintético da silabação e soletração, transcreve as instruções recomendadas aos professores do estado de S. Paulo, pelo director Geral do Ensino [Oscar Thompson], apontando que: " (...) é mister que a [criança] se habitue a ler, na palavra ou na sentença, não as syllabas ou letras de que ellas as fórmam, mas a ideia e o pensamento que encerram" (p. 95).

Ainda que concordando com os mesmos princípios, vemos aqui uma primeira distinção entre esses dois autores. Para Köpke, a criança aprende a ler de forma similar à aprendizagem da fala, pela imitação, pela análise, pela prática (uso) de sentenças como unidades de sentidos de um todo da língua. Para Barreto, no entanto, a compreensão também é possível, além das sentenças, pelas palavras, pois tanto uma quanto outra são unidades que encerram ideias e pensamentos.

As primeiras lições de *O livro de Hilda* pouco diferem daquelas presentes na *Cartilha analytica* (BARRETO, 1930). Na primeira lição da obra de Köpke, as crianças, em face das estampas, constroem o seguinte texto: "aqui está a minha mamãe/ aqui está o meu papai/ a mamãe está com o néné/ o néné está olhando para o papai/não acha o néné bonito, Olguita?" (KÖPKE, 1902, p. 1). Já a primeira lição da obra de Barreto (1939) é essa: "1. Eu vejo um menino. 2. Este menino chama-se Paulo. 3. Paulo tem uma bola. 4. ?Vocês estão vendo a bola? 5. A bola é azul". (p. 9).

Nesse caso, os contos propostos, tanto por Köpke quanto por Barreto, a partir da observação das estampas, são igualmente descritivos, compostos de cinco ou seis sentenças, com pouca variedade lexical e com a presença e uso de recursos textuais analíticos que podem ser associados às habilidades de observar a imagem pela visão – o que é explicitado pelos advérbios, pronomes demonstrativos e verbos - aos procedimentos mentais calcados na

descrição de estampas (SANTOS, 2013; FRADE, 2011), como temos em Köpke (1890): "aqui está a minha mamãe" (p. 2); "olhe nhonhô" (p. 3) - ou em Barreto (1930): "!Olhe, onde está o Pery!" (p. 12); "Aqui está um ninho" (p. 15).

No entanto, para Köpke, em *O Livro de Hilda* (1902), o texto é explorado com diferentes finalidades e em situações variadas ao longo das três partes que compõem a cartilha. Pelas estampas (desenhos feitos pelo autor, com lápis colorido), ao lado dos textos descritivos, vamos conhecendo, na forma de narrativas, os personagens (Hilda, Olguita, sua família) em seu cotidiano, na sua casa, no bairro, nas atividades de lazer etc.

Na construção das lições - tais como propostas por Köpke (1902), as historietas são contadas, predominantemente, pelo narrador na primeira pessoa, Hilda, fazendo as apresentações a Olguita. Portanto, as perguntas finais no texto são dirigidas a ela, enquanto que em Barreto (1930), o narrador-autor, também na primeira pessoa, interroga retoricamente o leitor pressuposto do livro como, por exemplo: "?Vocês sabem como canta o Chantecler?" (p. 23).

Em *O Livro de Hilda*, os textos descritivos das vinte primeiras lições têm o eixo narrativo preservado pela coesão e coerência estabelecidas com 31 histórias narradas oralmente pelo professor. Desta forma, a criança aprende a ler em textos descritivos que se intercalam às narrativas vivenciadas pelas protagonistas.

Para Barreto (1930), os pensamentos anunciados em sentenças pela observação de um objeto ou estampa são respostas às perguntas direcionadas feitas pelo professor, de modo que o "objecto logico de uma seja empregado como sujeito da sentença immediata, formando o todo uma pequena historia descriptiva do objecto ou estampa que sirva de assumpto da lição" (p. 95). Portanto, o eixo de coesão e coerência do texto é dado sintaticamente pela repetição de um substantivo que, no final da sentença, se apresentará novamente no início da próxima frase.

Tanto para Barreto (1930) quanto para Köpke (1902; 1890), uma mesma estampa pode ser descrita seguindo um mesmo "padrão" de texto, resultando na criação de três ou quatro versões (séries), passo indicado pelo método analítico.

Assim, embora Köpke denomine seu método como "*analítico da palavração",* este tem como centralidade a audição/leitura de uma historieta que cativa a criança (mais do que de um conjunto de sentenças descritivas sobre uma estampa), conforme já apontaram também Ribeiro (2001) e Mortatti (2000).

São distinções que pressupõem concepções igualmente distintas sobre usos da língua, sobre a didática da leitura, sobre a configuração do texto, sobre o que se entende como fácil, agradável e próprio do universo infantil para suscitar a atividade mental das crianças – nos permitindo afirmar que no "método analítico" adotado por diferentes autores de cartilhas e professores no seu cotidiano escolar, cabem diferentes configurações.

Palavras finais

Podemos concluir que João Köpke e Arnaldo Barreto: estiveram próximos pela atuação comum no campo educacional, tendo sido ambos autores de livros para uso escolar, publicados até meados do século XX, pela prestigiada Livraria Francisco Alves, tendo sido também dois divulgadores e defensores do método analítico para o ensino da leitura.

No entanto, muitos pontos os colocaram em posições bastante distintas: Köpke foi bacharel do Largo de S. Francisco, que por opção exerceu o magistério, enquanto Barreto era o normalista formado pela Escola Normal de S. Paulo, dois diferentes *locus* de poder na discussão dos rumos da educação paulista; as cartilhas de Barreto são aprovadas e recomendadas pelos órgãos da Instrução Pública de S. Paulo, enquanto as de João Köpke são rejeitadas; o método analítico apresentado por esses autores tem significativas singularidades do ponto de vista da

concepção de linguagem. Finalmente, como tentamos indicar na análise empreendida, concluímos, de forma original em relação aos estudos já realizados sobre esses autores, que a concepção de historieta/conto/texto configurada por cada um deles não só é distinta do ponto de vista composicional, como também apresenta nuances relacionadas à importância dada aos textos e ao tipo de atividades propostas para o ensino da leitura, assim como ao entendimento do que seja significativo e de interesse para o leitor infantil.

Referências

BARRETO, A. **Cartilha analytica**. 32. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BERNARDES, V. C. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). **Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências**, UNESP, Marília- SP, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008.

FERREIRA, N. S. A. **Um estudo sobre "Versos para os pequeninos"** – um manuscrito de João Köpke. Tese (Livre docência, área Educação, conhecimento e Arte), 413f. 2014, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP. As cartilhas de João

FERREIRA, N. S. A. Köpke para o ensino da leitura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, vol. 1, n. 1, jan./jun. 2015, p. 155-176, 2015.

FERREIRA, N. S. A. e SANTOS, M. L. K. O Livro de Hilda (1902), a cartilha do método analítico, por João Köpke. **Revista Pró-Posições**, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, v. 26, n. 2, (75), set./dez. 2014.

FRADE, I. C. "Livros para ensinar a ler e a escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre séculos XIX e XX". In: Bragança A. R. ABREU, M. (Org.) **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 171-190.

FRADE, I. C. A. S. "Arnaldo de Oliveira Barreto: um autor entre livros para alfabetizar e para desenvolvimento da leitura". In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,** 6, 2011, São Luís, Maranhão. Texto cedido pela autora.

KÖPKE, J. **Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar**. Dedicado à infância e ao povo brasileiro. 2. ed. São Paulo: A. L. Garraux, 1879.

KÖPKE, J. **O Livro de Hilda pelo processo analytico**. 1902A. (Manuscrito).

KÖPKE, J. **O livro Infantil**. Primeiras leituras. RJ, Imprensa Nacional, 1890 C.

KÖPKE, J. O livro das Mães. Ensino da leitura analytica. In**: Revista Pedagógica**, RJ, Livraria Clássica de Alves & Cia., Tomo 1, n1. 15 de novembro de 1890 A, p. 78-86. (microfilmado).

KÖPKE, J. O livro das Mães. Ensino da leitura analytica. In: **Revista Pedagógica**, RJ, Livraria Clássica de Alves & Cia., Tomo 1, n3. 15 de dezembro de 1890 B, p. 175-180 (microfilmado).

KÖPKE, J. “A leitura analytica” (1ª. parte - Conferência proferida em 01 de março de 1896). **Revista de Ensino**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 13-16, 1910.

MAZIERO, M. D. S. **Arnaldo de Oliveira Barreto e a Biblioteca Infantil Melhoramentos (1915-1925)**: Histórias de ternura para mãos pequeninas. Tese (Doutorado em Educação), 2015, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MORTATTI, M. R. do L. “João Köpke”. In: FÁVERO, M. de L. de A; BRITO, J. de M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MORTATTI, M. R. do L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo – 1876/1994). São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. Tese (Doutorado em Educação). 2006, 358 f., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP.

RIBEIRO, N. R. **Um estudo sobre a Leitura Analytica (1896), de João Köpke**. 2001. 66f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, Marília.

SANTOS, M. L. K. **Lendo com Hilda, João Köpke, 1902**. Tese (Doutorado em Educação), 2013, 232f., Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

VALDEMARIN, V. T. “O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado”. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado educacional do século** XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VIRANDO A PÁGINA: CRIANÇAS E A FRUIÇÃO ARTÍSTICA DO LIVRO DE IMAGEM

Natália Helena de Barros Mazon[1]

Introdução

Considerando que o livro ilustrado infantil é um dos principais meios através dos quais se dão os primeiros contatos entre a criança e imagens resultantes de processos artísticos de criação (as ilustrações), interessava investigar o potencial estético e cognitivo de um trabalho pedagógico que tivesse como foco as imagens e a narrativa visual do livro de imagem.

Este artigo trará parte da experiência de uma pesquisa de campo de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) realizada ao longo de encontros com alunos de uma escola em Campinas - SP, e a análise de seus resultados.

O livro de imagem

A denominação "livro de imagem", ou "livro-imagem" refere-se à categoria de livro ilustrado cuja narrativa é essencialmente visual. O texto narrativo escrito é, muitas vezes, ausente (como no caso dos livros selecionados para esta pesquisa). Nossa escolha por esse tipo de livro deveu-se ao fato de que, na escola, quando se trabalha com livros infantis, a escolha dos exemplares geralmente é feita a partir das possibilidades de leitura e interpretação do texto, mas não necessariamente da imagem. Essa, então, é entendida como secundária, ou com função meramente motivacional (GOODMAN, 1998).

Ao trabalharmos com o livro de imagem, contudo, fica mais evidente que a ilustração, elaborada de modo a ser decodificada semanticamente e organizada numa sequência lógica, é também texto, não em palavras, mas em elementos plásticos articulados pelo autor-ilustrador, de modo a conferir sentido à narrativa.

Preparo e início das atividades na escola

O estudo seguiu abordagem qualitativa e foi realizado numa escola particular em Campinas – SP, com alunos de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. A proposta ocorreu uma vez por semana, em seis encontros, cada qual com duração de 30 a 50 minutos.

Nos primeiros encontros, foram utilizados 30 livros de imagem diferentes entre si (um para cada aluno) do acervo das pesquisadoras para exploração geral. A partir do terceiro encontro, foram escolhidos seis títulos para o aprofundamento do processo de interpretação e apreciação das narrativas visuais, a partir dos seguintes critérios de seleção: 1) livros que não fizessem parte do acervo da biblioteca; 2) livros com linguagens plásticas e projetos gráficos diferentes entre si; 3) livros escritos por diferentes autores brasileiros; 4) livros com características adequadas à faixa etária das crianças envolvidas na pesquisa (7 a 10 anos) e 5) livros que apresentassem conteúdos e narrativas diversificadas, com as quais os alunos pudessem se relacionar, considerando a importância de apresentar às crianças leitoras histórias com as quais possam se identificar.

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: natmazon@gmail.com.

Foram comprados cinco exemplares de cada um dos seis títulos, para que cada aluno pudesse manusear um livro individualmente em cada encontro. Os seis títulos selecionados foram: *A Raça Perfeita*, de Angela Lago e Gisele Lotufo; *Mateus*, de Nelson Cruz; *Noite de Cão*, de Graça Lima, *Sai da Lama Jacaré*, também de Graça Lima; *O Menino o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco e *Vento: uma história soprada por Elma*, de Elma Neves.

Para as atividades práticas com os livros, que complementavam as discussões em sala e reflexões coletivas, foram elaboradas diferentes propostas, que envolviam escrita, desenho e jogos, sempre acompanhados da exploração ora individual, ora em grupos dos livros selecionados.

Resultados

A partir das análises sobre as vivências e mediações de leitura, estabeleceram-se categorias, incluindo: 1. As diferenças entre a leitura de texto e a leitura de imagem; 2. A técnica artística a serviço da narrativa; 3. O "virar a página"; 4. A compreensão da narrativa e 5. A resposta estética das crianças.

As diferenças entre a leitura de texto e a leitura de imagem

Introduzimos a pesquisa aos alunos com uma discussão sobre as maneiras de se contar uma história valendo-se apenas de imagens. Os alunos mencionaram aspectos como as mudanças nas expressões faciais dos personagens, o uso das cores e o uso da imaginação, com a qual tanto o autor poderia criar uma história, quanto o leitor poderia, em sua cabeça, criar a "história que quisesse", a partir das imagens.

A respeito da "imaginação", Howard Gardner (1982) pontua que é justamente a partir dos primeiros elos com a fantasia, estabelecidos cedo pela criança a partir da linguagem e de brincadeiras, que as narrativas começam a fazer parte da vida do indivíduo, que as elabora como forma de se relacionar com o mundo (GARDNER, 1982).

Para chamar atenção às especificidades do livro de imagem em comparação ao livro com texto, perguntamos aos alunos sobre a reação de um adulto diante de um livro de imagens. Uma aluna disse que adultos e velhinhos também tinham o direito de ler esse tipo de livro, principalmente porque, de tanto lerem livros com palavras, podiam ficar cansados e, então, optarem por só olhar as "figuras".

Um aluno disse que esse tipo de livro era "muito bom para bebês", que também querem ler e, apesar de não entenderem a palavra, podem entender "figuras". Interessante que essa fala vai de encontro a uma das ideias mais comumente associada aos livros de imagem, como literatura direcionada a leitores menos experientes, apesar do gênero poder também apresentar narrativas complexas, que não se adequariam a esse público.

A técnica artística a serviço da narrativa

Interessava tratar da técnica artística, afim de evidenciar como os artistas escolhem linguagens plásticas em função da história que estão construindo, bem como entender o repertório de vivências dos alunos quanto a instrumentos gráficos e artísticos.

Quando perguntamos: "Com *o que* podemos desenhar as imagens de um livro?", os alunos responderam a partir do conhecimento que detinham de experiências prévias e citaram, por exemplo, o lápis grafite e o de cor, mas logo abriram seus estojos para mostrar os vários

tipos de canetas que conheciam: “de cheiro”, de *glitter* etc, e mencionaram também programas de computador.

A fim de reaproximar as crianças aos materiais mais tradicionalmente empregados nas artes visuais e na produção de ilustração, perguntamos se conheciam também o carvão, o giz pastel e a tinta nanquim. No caso dos materiais menos conhecidos, recorremos a exemplos de desenhos feitos para esse encontro e, a partir das imagens, conversamos sobre suas características plásticas.

Segundo Hughes (1998, p. 124), incitar nas crianças esse tipo de investigação com livros de imagem contribui para sua própria experimentação com os materiais e para a ampliação de seus meios de expressão.

A etapa seguinte consistia em explorar *como* o uso dos materiais discutidos podia ajudar a contar a história. Muitas das respostas associaram o uso do material ao tom da narrativa: “para uma história de aventura, os personagens podem ser feitos com um contorno bem forte, mas para uma história ‘calma’, os desenhos podem ser bem ‘fraquinhos’ ”.

A fim de relacionar a conversa sobre o uso dos materiais a uma experiência prática de observação, preparamos cartazes com desenhos feitos com diferentes materiais (tinta acrílica, aquarela, nanquim, lápis de cor, fotografia e colagem) e propusemos um jogo de identificação desses materiais e a busca por seus correspondentes nas ilustrações dos livros.

Em ambas as turmas, não houve dificuldade para identificar os materiais utilizados nas imagens dos cartazes (o que foi feito não só pela observação, mas também pelo tato). No 2° ano, contudo, houve dificuldade para fazer a correspondência entre o material identificado no cartaz e aquele utilizado nas imagens dos livros, possivelmente porque parte da plasticidade da imagem original se perde na reprodução impressa e o próprio aspecto tátil que auxiliou os alunos só lhes foi útil na manipulação dos desenhos, não das ilustrações nos livros.

Essa atividade aproximou as crianças dos bastidores da criação artística e da produção da imagem do livro ilustrado e possibilitou também a aproximação com suas próprias experiência artísticas.

O “virar a página”

No livro de imagem, a materialidade do livro assume papel de grande importância para a narrativa, como analisa a ilustradora Ciça Fitipaldi (2008):

> Uma simples virada de página, o lapso, o movimento que acontece entre a leitura das páginas e o intervalo entre uma imagem e outra (…) decorre como tempo e modula a narrativa em andamento (...) [Estabelecem-se] formas de relacionamento das imagens entre si(...), exprimindo continuidades e descontinuidades, problematizando (…), imprimindo ritmo e movimento, que são, também, constituídos das narrativas em processo. (FITIPALDI, 2008, p. 99)

Observamos que muitos dos alunos “iam e voltavam” na leitura; viravam a página, retornavam à anterior, outros dobravam-nas, a fim de descobrir possíveis continuações das imagens. Isso denota que a apreensão de sentido da narrativa do livro de imagem não se restringe à descoberta progressiva dos acontecimentos, mas também ocorre na retomada de cenas anteriores e de detalhes secundários a serem conectados entre as páginas.

No intuito de discutirmos o que nos faz achar que já é hora de virar a página e saber o que vem em seguida, propusemos uma reflexão sobre as expectativas que criamos ao longo da leitura das imagens e sobre as surpresas com as quais nos deparamos. Os alunos foram estimulados a criarem, através do desenho, uma continuação diferente para algum trecho do

livro com o qual estavam trabalhando, que surpreendesse o leitor. A maioria propôs acontecimentos inusitados, como uma mudança de atitude de um personagem, ou uma situação que pudesse provocar susto, ou gerar humor.

A compreensão da narrativa

Desde os primeiros encontros com as crianças, era importante saber suas impressões acerca dos livros de imagem. Para isso, num dos encontros, foi proposto que, ao receberem os livros com os quais trabalhariam naquele dia, escrevessem sobre o que haviam e não haviam gostado. Dentre os aspectos de que alguns disseram não ter gostado, estava ausência da escrita e a dificuldade de entendimento da narrativa. Sobre o desafio de ler livros de imagem, a autora Judith Graham (1998) diz, embasada em sua própria experiência com crianças:

> Particularmente para o leitor criança, a responsabilidade de tornar o visual em verbal pode ser (...) muito maior do que eles gostariam. (...) Longe de serem "fáceis demais", comentário frequentemente ouvido a respeito dos livros de imagem sem texto, eles se mostraram muito desafiadores. Existem diversas razões para essa descoberta. O criador de um livro de imagem sem texto se abstém do uso de palavras, [que] direcionam o olhar do leitor ao que é mais significativo na imagem ou, com deliberado desdém, nos encorajam a notar o que foi por elas próprias negligenciado. Ambas essas atividades demandam menos esforço do que o escaneamento de cada imagem para descobrir o significante. (…) A leitura de livros de imagem sem texto requer treinamento e, para isso, são necessárias inúmeras habilidades interconectadas. (GRAHAM, 1998, p. 31. Nossa tradução)

No intuito de identificar razões mais específicas para a dificuldade de entendimento da narrativa, propusemos uma atividade com esse foco, que mostrou que um dos motivos era a coexistência de planos real, imaginário, onírico e/ou de pensamento numa mesma narrativa, algo recorrente em muitos dos livros. Sem o recurso das palavras, podia ser difícil perceber o momento da transição de um plano para o outro. Diante disso, elaboramos uma dinâmica que trataria dos recursos plásticos/gráficos possíveis de serem empregados para diferenciar o plano real do onírico e propusemos que os alunos desenhassem uma pessoa dormindo e mostrassem que ela estava sonhando. O objetivo era ver quais estratégias seriam empregadas por cada criança.

Em ambas as turmas, houve interessantes resultados, mas os recursos mais utilizados para a representação do sonho foram os das HQs, sobretudo os balões em forma de nuvem. Apesar disso, como muitos dos livros trabalhados mostram, há situações em que cada artista desenvolve um tipo de código de representação e talvez daí venha parte da dificuldade em decifrá-los, mas também a necessidade de que se cultive o hábito da leitura do livro de imagem para melhor identificá-los.

A resposta estética das crianças

Como um de nossos objetivos era trabalhar com a resposta estética das crianças, foi importante retomar a relação entre entender/gostar e não entender/não gostar manifestada pelos alunos anteriormente.

Foi proposto aos alunos que respondessem à pergunta "É possível gostar de algo que não se entende?" e explicassem o motivo. Em ambas as turmas, muitos alunos disseram não ser possível, "pois não se pode gostar ou deixar de gostar de algo sem saber o que é, ou o que quer dizer". Mas os que disseram ser possível defendiam que aquilo que não se entendeu pode ser

bonito, ou engraçado. Uma aluna disse ser possível, porque apesar de não *entender*, é possível "*perceber* as coisas". Outros deram exemplos: "posso achar uma flor bonita / gostar dela, mesmo sem saber qual flor é"; "pode haver uma palavra que não se entende, mas sobre a qual se tem um pensamento bom". Especificamente sobre os livros, foi mencionado que, mesmo sem entender a narrativa, pode-se gostar das imagens.

Nessa etapa da pesquisa, nossa observação da leitura individual e silenciosa das crianças foi reveladora de momentos preciosos de fruição. Brenda Parkes (1998) analisa: "crianças se deleitam com a descoberta de detalhes (...) que, não apenas as levam para muito além da estrutura superficial dos livros, mas também as incluem como ativos coautores e coilustrdores" (PARKES, 1998, p. 47. Nossa tradução).

Conclusão

Ao final da pesquisa de campo na escola, percebemos o quanto pode ser explorado quando se trabalha com os livros de imagem, por tudo o que oferecem literária, artística e pedagogicamente. O estudo também mostrou a importância da experiência anterior para a leitura de imagens, bem como de um trabalho sistemático e aprofundado no ensino de artes visuais na escola. Se já na infância começam a ser introduzidos outros modos de ler, ver e interpretar, acreditamos que a criança possa tornar-se um indivíduo mais sensível e crítico ao mundo onde vive.

No entanto, é importante lembrar que a leitura de imagens não é um processo automático, nem tampouco fácil e por isso a importância da mediação, muitas vezes responsável por recuperar o interesse no livro, ajudar a identificar o sentido da narrativa e a expandir as possibilidades de leitura e da criação artística e literária da criança, como nas situações aqui compartilhadas.

Referências

FITIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

GARDNER, H. **Art, Mind, and Brain**: A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1982.

GOODMAN, Y. Introdução. In: Evans, Janet. **What's in the picture?**: Responding to Illustrations in Picture Books. London: PCP, 1998.

GRAHAM, J. Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. In: **What's in the picture?**: Responding to Illustrations in Picture Books. London: PCP, 1998.

HUGHES, P. Exploring Visual Literacy Across the Curriculum. In: **What's in the picture?**: Responding to Illustrations in Picture Books. London: PCP, 1998.

PARKES, B. Nursery children using illustrations in shared readings and rereadings. In: **What's in the picture?**: Responding to Illustrations in Picture Books. London: PCP, 1998.

DE OLHO NO MUNDO EDITADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE BENS MIDIÁTICOS

Juliana Pádua Silva Medeiros[1]

O mundo a que temos acesso é este, o editado. É nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio do campo é dar condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para, ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar de uma nova variável histórica.
Maria Aparecida Baccega

Introdução

Nos últimos séculos da grande marcha humana, a sociedade vem experimentando céleres e profundas transformações, o que acaba esculpindo novos paradigmas nos modos de sentir, agir, ser, pensar e se comunicar.

Com as revoluções tecnológicas, por exemplo, desdobram-se processos comunicativos cada vez mais complexos, os quais instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens: "[...] a conjugação das telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com estilos e ritmos de inovação próprios destas redes." (CANCLINI, 2005, p. 237).

Tal interação entre o homem e técnica desencadeia, então, mudanças expressivas no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, fomentando o surgimento de uma sociedade interplanetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma grande teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.[2]

Diante dessa era hipercomplexa, percebe-se que princípios como liberação do polo de emissão, conexão em rede e estruturas hibridas acabam impulsionando alterações nos níveis sensórios, perceptivos e simbólicos das inumeráveis situações comunicativas e de interpretação do mundo, ao ponto de pleitiar uma nova ecologia cognitiva e até mesmo a atualização dos parâmetros educacionais.

Sob essa esteira, verifica-se que o grande desafio da educação, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de vida e de pensamento, pois cada vez mais o ser humano está imerso em um mundo editado, o qual "[...] é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura.". (BACCEGA, 2011, p. 11)

Nessa senda, o presente relato de experiência busca discorrer sobre um projeto de investigação realizado em 2015, no Ensino Médio, no Colégio São Domingos, cuja proposta era promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos, pois:

[1] Universidade de São Paulo e Colégio São Domingos, São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* julianapadua81@gmail.com.
[2] Cabe sublinhar que tal fenômeno impõe uma globalização perversa à maior parte da humanidade. Por isso, é mister garantir a participação ativa do sujeito nos processos de construção dos sentidos, como uma espécie de gesto libertário.

> Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com *os novos campos de experiência* sugeridos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os *novos modos de representação e ação cidadãs* que a cada dia mais são articuladores do local com o mundial. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52 e 53).

Convém destacar que, se no início desejava-se intensificar o diálogo com a cultura midiática, ofertando oportunidades para que os educandos viessem a produzir narrativas autorais com o uso de novas linguagens e de dispositivos tecnológicos, ao final do primeiro semestre, percebeu-se que a escola deve ser capaz de compreender os meios de comunicação para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais: "[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento" (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 16).

Nesse movimento para tentar propiciar uma educação cidadã e emancipatória, evidenciou-se que:

> [...] o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa cifra tensa que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Posto de outro modo, quando o professor utiliza o *slogan* publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos de aula ou material subsidiário para ilustrar certo evento histórico, algum acontecimento do impacto público, uma demonstração científica e mesmo determinado tópico do ensino de língua nativa ou estrangeira, espera-se que ele não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e "modernidade" a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo. Trazer o *slogan* provocativo ou o filme de publicidade que faz sucesso, para animar tópicos programáticos, implica operar com tipos de mensagens que se constituem em totalidades significativas dotadas de propriedade lógica quanto aos processos de produção, circulação e alcance pragmático. O componente discursivo de uma instituição – a publicidade, por exemplo – é, desse modo, posto à disposição de outro lugar discursivo, o da escola, também ele possuidor de uma lógica operacional organizada em torno de relações cronotópicas e de produção do conhecimento que são distintas das colocadas em circulação pelos *media*. (CITELLI, 2000, p. 144 e 145).

Descrição do projeto pedagógico

À luz das discussões teóricas de Maria Aparecida Baccega, por volta de vinte alunos agruparam-se em uma sala multisseriada para investigar o mundo editado[3] a partir de exercícios de ver[4] e de produção midiática. Tal projeto levava em conta que:

[3] Consoante Baccega (2011), o mundo editado é aquele que se conhece através das mídias, isto é, a partir da subjetividade de quem produziu o conteúdo. Segundo a autora, o desafio do educador, na contemporaneidade, é dar condições ao aluno para que este possa entender o mundo através de sua própria subjetividade.

[4] A expressão EXERCÍCIOS DE VER faz uma brincadeira linguística com o título de um livro de Jesús Martín-Barbero e Gérman Rey. Dessa forma, o vocábulo VER deve ser compreendido de forma alargada, abarcando quaisquer bens midiáticos. Sob esse veio, a experimentação do "mundo construído" configura-se como uma prática constantemente questionadora.

> Se o mundo a que temos acesso é este, o editado, é nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio, então, é como trabalhar esse mundo editado, presente no cotidiano, que penetra ardilosamente em nossas decisões e que, pela persuasão que o caracteriza, assume o lugar de 'verdade' única. (BACCEGA, 2004, p. 124 e 125)

Por isso, sob a forma de um mosaico para a produção de conhecimentos, o projeto vislumbrou traçar a configuração da chamada era da informação; delinear o perfil cognitivo e social da geração z; conhecer a história da civilização escrita por meio da comunicação entre os homens; observar a evolução dos modelos comunicacionais, do papel do receptor e da interatividade; inteirar-se sobre novas formas de partilha da cultura, da arte e do conhecimento; compreender a complexidade do que se entende como autoria na contemporaneidade; analisar a interdiscursividade nos derives éticos, estéticos e políticos; refletir sobre o impacto das redes sociais; entender como funciona o efeito bolha; compreender o fenômeno transmidiático; identificar as diferenças entre os nativos e imigrantes digitais; exercitar um olhar crítico sobre publicidades, noticiários televisivos, mídia impressa e virtual; conhecer algumas técnicas/recursos de produção midiática; elaborar individual e/ou colaborativamente produtos midiáticos; discutir sobre censura, direitos autorais, liberdade de expressão, telenovela, publicidade infantil, entre outros.

No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermidiáticos a partir de uma pesquisa-ação sobre os discursos imbricados, pois uma educação de cunho humanista "[...] desvenda criticamente em cada mediação escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau e o mau que se oculta no mais sublime. Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio." (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 13).

No veio da produção midiática, destacou-se que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – diferentes possibilidades de expressão: esquetes[5], fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, histórias em quadrinhos, agência de notícias, entre outros.

Ao longo do ano, foi possível vislumbrar o protagonismo juvenil em muitos momentos, como na elaboração da comunidade, no *Facebook*, *Caça às bruxas*[6], em que os membros do grupo não se figuraram como meros executores de tarefas, mas como atores principais no processo comunicativo, determinando o que e como fazer.

Convém negritar que as alunas responsáveis pela comunidade supracitada, mesmo após a conclusão do 3º ano do Ensino Médio, continuam alimentando a página no *Facebook*, à exemplo da produção de um *meme* sobre atual gestão do presidente interino Michel Temer (leitura crítica dos meios de comunicação + produção midiática).

A partir de uma pesquisa dos casos *ciberbullying* noticiados na mídia, ocorreu também uma grande sensibilização dos educandos. Tantos os filmes a respeito da temática quanto as leis acerca dos crimes virtuais foram disparadores para uma empatia coletiva com as vítimas. Engajados, os discentes trataram do assunto por meio de folhetos e vídeos informativos.

No mais, compreendendo a importância de uma proposta educacional alinhada com a produção cultural na atualidade, o projeto buscou estimular a criação de bens midiáticos, não

[5] Disponível em: <https://youtu.be/bFmaSVNWLdM>. Acesso em: 30 ago. 2016.
[6] Disponível em: <https://www.facebook.com/Ca%C3%A7a-%C3%A0s-Bruxas-992970317437263/timeline>. Acesso em: 10 jun. 2016.

os subordinando necessariamente às tecnologias recentes, mas as novas formas de sentir e perceber o mundo.

Em um primeiro momento, os alunos experimentaram alguns procedimentos comuns no "mundo editado": manipulação midiática (inverter os sentidos na edição), vídeos virais (disparar um conteúdo que atraía muitas curtidas), entrevista tendenciosa (editar perguntas para as respostas) etc.

Sob um outro prisma, para além da compreensão da lógica produtiva, os estudantes foram convidados a se conectarem com a realidade social. O caso do garoto sírio, portanto, foi um grande disparador para articularem diferentes linguagens e se posicionarem acerca do naufrágio da humanidade por meio de cartazes. Em outra atividade, através da paródia e da adequação de linguagem, os discentes também brincaram com o universo das capas de revista (nicho x conteúdo).

Tais experiências permitiram aos alunos evidenciarem a pluralidade, a polifonia, a complexidade das linguagens postas em circulação social, bem como a potência do signo em construir sentidos.

Considerações finais

Com base nas experiências mencionadas e nos apontamentos de Morin (2000), para o qual é papel da educação conservar a ideia de unidade da espécie humana, observou-se que, quanto mais os jovens estavam envolvidos no processo de (re)elaboração do itinerário de investigação, mais se aparentavam felizes, participativos autônomos, críticos, criativos, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e co-responsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

Beatriz Thomaz de Paula, aluna do 1º ano, em depoimento, pontuou: "Estou há um ano no projeto *Mundo Editado* e nesse tempo cresci em termo de senso crítico e me tornei melhor entendedora do mundo. [...] Tive a oportunidade de mostrar minha opinião sobre assuntos que antes não conhecia e entender de perto como funciona o mundo editado.".

Em linhas gerais, as reflexões acerca das experiências/vivências no projeto *O mundo editado* permitiram observar que as leituras críticas e os produtos dessa investigação possibilitaram vislumbrar não apenas (inter)subjetividades, mas também a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois - através da abordagem baseada em problemas, os estudo de caso, as produções colaborativas, as análises de (cont)textos, as traduções e as simulações – os estudantes defrontaram-se com os paradoxos, a provisoriedade do saber, os movimentos alineares e multidirecionais nos ecossistemas comunicativos, ao mesmo tempo em que se (trans)formaram em sujeitos ativos: aptos a lerem e confeccionarem produtos midiáticos.

Referências

BACCEGA, M. A. Da comunicação à comunicação/educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 21, p. 7-16, 2011.

_____. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-138, nov. 2004.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CITELLI, A. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. **Revista Matrizes**, São Paulo: ECA/USP, ano 2, n. 1, p. 13-30, 2008.

_____. Educação em tempo de comunicação. In: **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. REY, G. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

LER EM VOZ ALTA OU LER EM SIÊNCIO? O TEMA DO ENSINO DA LEITURA NO DISCURSO PEDAGÓGICO PRODUZIDO NA DÉCADA DE 1930

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros[1]

Leitura em voz alta e leitura silenciosa em impressos pedagógicos

O objetivo deste artigo é analisar o discurso pedagógico sobre o ensino da leitura em voz alta e silenciosa, contido em impressos destinados à formação de professores primários e secundaristas, publicados na década de 1930. A partir de conceitos, como enunciado, discurso, formação discursiva, saber, arqueologia e arquivo, sistematizados por Michel Foucault (2014), procura-se investigar como o saber sobre o ensino da leitura aparece em duas formações discursivas, e de que modo a leitura em voz alta é associada ao "tradicional", e a leitura silenciosa, ao "moderno", no discurso pedagógico da época. Os dados da análise foram extraídos dos livros *Manual de califasia e arte de dizer: para uso das escolas normais e cursos de declamação*, de Silveira Bueno, lançado em 1930, e *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, editado em 1935; e do artigo intitulado "Principais reformas modernas no ensino da leitura", escrito por William S. Gray, e veiculado, em 1933, pela *Revista de Educação*, órgão da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

De um lado, agrupam-se na formação discursiva que defende a leitura em voz alta, os enunciados presentes em *Manual de califasia e arte de dizer: para uso das escolas normais e cursos de declamação*, de Silveira Bueno, e em *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes. E, de outro, reúnem-se na formação discursiva que recomenda a leitura silenciosa, os enunciados do artigo "Principais reformas modernas no ensino da leitura", escrito por William S. Gray.

Leitura em voz alta ou "tradicional": mecânica e intelectual

Antenor Nascentes, em *O idioma nacional*, e Silveira Bueno, no *Manual de califasia* dividem a leitura em voz alta em três tipos: 1) leitura simples, 2) leitura expressiva e 3) recitação; sendo que, para Silveira Bueno, a leitura expressiva é a verdadeira leitura em voz alta:

> A **leitura simples** exige do leitor apenas a voz; a **expressiva** já requer algum jogo fisionômico; a **recitação** é inseparável do gesto (NASCENTES, 1935, p. 54, grifo nosso).

> Em outra parte deste compêndio distinguimos três espécies de leituras: 1) a *justa* ou *simples*, à qual o leitor não oferece nenhuma contribuição da sua própria personalidade. Limita-se a pronunciar corretamente as palavras e nada mais.[...]. 2) A *expressiva*, única e verdadeira leitura, na qual a pessoa que lê, não só possui a correção da pronúncia, mas dá ao trabalho oral, uma interpretação toda sua, segundo a maneira própria de compreender as ideias e de expressar os sentimentos. 3) a leitura *rítmica*, isto é, a perfeita recitação. [...] (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 171, itálicos do autor).

[1] UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Bolsita da Capes. *E-mail:* rejanealmeidademedeiros@yahoo.com.br.

De acordo com esses autores, para que a leitura expressiva seja realizada com perfeição, exigem-se alguns exercícios: primeiramente, o leitor deve exercitar-se em voz baixa, em seguida, em voz média, para, enfim, ler em voz alta. Durante o exercício de ler em voz baixa, deve-se observar a pronúncia correta das palavras, buscar compreender todos os vocábulos, respeitar a pontuação[2] e as pausas, conferir ritmo aos períodos, controlando a respiração, e "assenhorear-se dos pensamentos e dos sentimentos de maneira que possam ser bem interpretados" (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 93). No exercício de ler em voz média, deve-se apenas "pronunciar bem, articulando corretamente, e respirar", sem se preocupar "nem com o sentido da leitura, nem com as flexões da voz, nem com a pontuação" (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 93-94). Já na leitura em voz alta ou expressiva, que é a "única e verdadeira leitura", o leitor, tendo se assenhoreado das ideias e dos sentimentos do autor, procura dar-lhes a devida expressão:

> Temos agora que penetrar as ideias e assenhorear-nos dos sentimentos do autor para, fazendo-os nossos, dar-lhes a expressão devida e adequada. A inteligência, pois, vai trabalhar e a sensibilidade atuará também. A voz deverá flexionar-se repetida e frequentemente, sendo necessária maior perfeição respiratória [...] (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 95).

Os enunciados que definem a leitura expressiva no *Manual de califasia* e em *O idioma nacional* sofreram acúmulos de enunciados antecedentes, que foram produzidos ao longo da História, sobre essa prática de leitura. Antenor Nascentes, retoma Ernest Legouvé, autor da obra francesa *L'art de la lecture* (cf. LEGOUVÉ, 1877, p. 71-72), elaborada em 1877 para uso das escolas normais superiores da França:

> Legouvé divide a arte da leitura em duas partes: uma, que é material, o mecanismo, e compreende a emissão da voz, a respiração, a pronúncia, a articulação e a pontuação, e outra, a intelectual (NASCENTES, 1935, p. 52).

Entretanto, enunciados sobre a leitura em voz alta, que muito se assemelham àqueles presentes nas obras de Antenor Nascentes e Silveira Bueno, encontravam-se já na primeira gramática grega, a *Arte da gramática*, de Dionísio Trácio, produzida entre os séculos II e I a. C. A "leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia" perfazia um dos âmbitos dos estudos gramaticais (ROBINS, 1983, p. 25); visto que à época em que o tratado gramatical grego fora elaborado, a gramática fazia parte de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica. Segundo a *Arte da gramática*, a leitura em voz alta, que abrange o gesto, a prosódia e a pronúncia das palavras, deveria ser observada de maneira tal que o sentido do poema ou da prosa se revelasse de acordo com o gênero do texto lido (cf. DIONÍSIO TRÁCIO, 2002, p. 36-37).

Na Antiguidade, a leitura em voz alta predominou sobre a leitura silenciosa, desde a Grécia arcaica. Conforme Svenbro (1998, p. 51-57), nesse tipo de leitura, o ouvinte não poderia se enganar sobre a relação fidedigna existente entre o que estava escrito no texto e o que era oralizado. Para isso, seria necessário o engajamento do leitor, o qual cederia ao texto seu aparelho vocal e seu corpo, unindo-se a ele pelo tempo de uma leitura.

[2] Silveira Bueno difere pontuação oral de pontual escrita: "Há muita diferença entre a pontuação escrita e a pontuação oral. A primeira obedece às regras da gramática, separando circunstâncias de lugar, de tempo, de modo, orações intercaladas, oposições, etc. A segunda é marcada pelo ouvido, regularizada pelos sentimentos que devemos fazer ressaltar, pelas ideias que temos que colocar em maior relevo. Aquela é para os olhos; esta, para os ouvidos" (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 95-96).

Na gramática de Dionísio Trácio, as recomendações quanto aos modos adequados de ler demonstram uma preocupação em garantir que a intenção expressa na obra seja transmitida pelo leitor, de modo a tornar evidentes as qualidades dos poetas. Essa representação da leitura em voz alta se aproxima muito daquela observada em Silveira Bueno, quando este assevera que, durante a leitura expressiva, o leitor deve "assenhorear-[se] dos sentimentos do autor para, fazendo-os [seus], dar-lhes a expressão devida e adequada" (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 95).

Desse modo, a formação discursiva na qual se inscrevem o *Manual de califasia e arte de dizer: para uso das escolas normais e cursos de declamação* e *O idioma nacional na escola secundária*, ao se caracterizar pelo acúmulo de enunciados antecedentes no arquivo da História sobre a leitura em voz alta, filia-se a uma longa tradição sobre essa prática de leitura, que remonta à Grécia Antiga. As representações da leitura oralizada expressas nos livros de Antenor Nascentes e de Silveira Bueno ligam-se a uma rede de memória em que o ato de ler em voz alta se divide em duas partes, uma mecânica e outra intelectual.

Leitura silenciosa ou "moderna": focalização no conteúdo para um fim

Enquanto eram publicados, na década de 1930, os livros *Manual de califasia e arte de dizer* e *O idioma nacional na escola secundária*, cujos enunciados enfatizavam a leitura em voz alta, circulavam no Brasil outros enunciados sobre o ensino da leitura, também dirigidos a professores, que, amparados em estudos sobre fisiologia da leitura, psicologia infantil e sociologia, produzidos na Europa e nos Estados Unidos desde o início do século XX, criticavam o ensino da leitura em voz alta, e sugeriam a introdução do ensino da leitura silenciosa nas práticas escolares (cf. Vidal, 2001, p. 91-92). Assim, William Gray, pedagogo norte americano, escrevia em seu artigo "Principais reformas modernas no ensino da leitura" publicado primeiramente em 1929 e reeditado em 1933, pela *Revista de Educação*:

> As modernas reformas na leitura baseiam-se no fato de que a interpretação inteligente constitui um objetivo de maior importância. [...] Investigações recentes fazem ver que as crianças e os adultos leem primordialmente para obtenção de conhecimentos, para conseguir auxílio na solução de problemas, para satisfazer o interesse e a curiosidade e para conseguir prazer durante as horas vagas. Na consecução destes fins e muitos outros o leitor precisa dirigir a sua atenção primordialmente para o conteúdo, precisa pensar claramente à medida que lê, e precisa acomodar a sua velocidade no ler ao fim visado. De maneira muito geral a leitura é um processo de raciocínio correto que é estimulado e orientado pelas impressões recebidas dos símbolos impressos (GRAY, 1933, p. 42-43).

Definida como "um processo de raciocínio correto que é estimulado e orientado pelas impressões recebidas dos símbolos impressos", a leitura silenciosa passa a ser a mais recomendada, segundo Gray (1933, p. 42-43), pelo fato de atender, de modo mais eficiente do que a leitura em voz alta, às necessidades psicológicas e sociais do indivíduo. Conforme o pedagogo, o ato de ler em silêncio possibilitaria uma focalização maior no conteúdo, pois o leitor poderia "pensar claramente à medida que lê", acomodando "a sua velocidade no ler ao fim visado".

Esses enunciados, que recomendam a introdução do ensino da leitura silenciosa, em substituição à leitura em voz alta, nas classes, embasando-se em conhecimentos científicos, representam uma ruptura com a tradição. De acordo com Vidal (2007, p. 340), para Gray, a leitura silenciosa valorizava o conteúdo, em contraponto à leitura em voz alta, que enfatizava a forma.

Leitura silenciosa e leitura em voz alta: relação polêmica

As críticas feitas por Gray ao ensino da leitura em voz alta, assim como outras críticas emitidas por outros educadores e intelectuais comprometidos com ideais da Escola Nova, como Lourenço Filho, por exemplo (cf. VIDAL, 2011, p. 506), não se deram em uma situação livre de polêmicas com a formação discursiva que defendia a leitura em voz alta. No *Manual de califasia e arte de dizer*, Silveira Bueno, em uma possível resposta a essas críticas, afirma que, diferentemente do que acreditavam os intelectuais e pedagogos escolanovistas, a leitura em voz alta não se constituía como mera repetição maquinal das palavras de um trecho qualquer:

> [...] Até agora ainda não se convenceram os nossos intelectuais e pedagogos da suma importância deste exercício escolar. Julgam todos que leitura é esse fastidioso enche tempo das escolas primárias, nas quais o professor faz que os alunos repitam maquinalmente, sem entendimento algum, sem pronúncia certa, sem prosódia correta, as palavras de um trecho qualquer, não para que os discípulos aprendam, mas para que se passe o tempo. Isto nunca foi leitura (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 91).

Por outro lado, a assimilação, ainda que tímida, de enunciados da formação discursiva que preconizava a leitura silenciosa, também ocorria por parte dos defensores da leitura em voz alta. Assim, Antenor Nascentes, apesar de enfatizar a leitura em voz alta na sala de aula, e de relegar a leitura silenciosa a ambientes externos à escola, como a casa ou o bonde, incorporava os estudos de fisiologia da leitura e de sociologia, difundidos pela Escola Nova, ao admitir que a leitura é uma "educação da vista", e que a leitura silenciosa é importante na aquisição de conhecimento:

> [...] a leitura silenciosa, que vai ser o grande instrumento de aquisição de conhecimentos.
> [...] Continuou a educação da vista (o aluno leu o texto correto) [...]
> [...] Além desta leitura em aula, cumpre sempre recomendar a leitura silenciosa de casa, de bonde (NASCENTES, 1935, p. 66, 73).

As duas formações discursivas, a que defende a leitura em voz alta e a que recomenda a leitura silenciosa, compõem, ao mesmo tempo, o domínio associado, ou campo adjacente, uma da outra; na medida em que, ao tratar do mesmo tema, travam uma batalha na constituição de um saber, o ensino da leitura, dentro do discurso pedagógico, por meio de jogos enunciativos, que questionam afirmações, reafirmam ideias, ou mesmo incorporam noções, sobre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa.

Referências

DIONÍSIO TRÁCIO. **Gramática – comentarios antiguos**. Tradução espanhola, introdução e notas de Vicente Bécares Botas. Madri: Editorial Gredos, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GRAY, William S. Principais reformas modernas no ensino da leitura. **Revista de Educação**, São Paulo, v. IV, p. 42-44, dez. 1933.

LEGOUVÉ, Ernest. **L'art de la lecture**: à l'usage de l'enseignement secondaire. Paris: Imp. A. Lahure, 1877.

NASCENTES, Antenor. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Manual de califasia e arte de dizer**: para uso das escolas normais e cursos de declamação. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1930.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental I**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

QUANDO A LEITURA PUNGE

Maximiano Martins de Meireles[1]

Este texto, na forma de um ensaio, decorre das minhas reflexões para a construção da tese de doutorado cujo objeto de estudo diz respeito às experiências sensíveis de leitura. As experiências sensíveis de leitura são acontecimentos, vivências, fragmentos, pontos - que marcam, afetam e constituem o sujeito na sua relação com o texto.

O ato de pensar/ler é aqui abordado a partir da perspectiva do *saber-sensível*, no sentido de ruptura com modelo de *saber-razão* instituído pela ciência moderna, cujos pressupostos apartam a mente do corpo, o sujeito do conhecimento, a subjetividade da objetividade. Nesse movimento de ruptura, entende-se que "produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta" (DUARTE, 2000, p. 136). Do mesmo modo, o pensar não significa apenas raciocinar, calcular ou argumentar, mas dar sentidos ao que somos, ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

Interessa-me pensar a constituição leitora como um processo que envolve sentidos, memórias, acontecimentos e afetos, demarcando trânsitos e deslocamentos entre o texto lido e o contexto do sujeito, entre a experiência provocada pelo texto e a própria experiência do *leitor-professor*. Neste percurso, algumas perguntas emergem: na contemporaneidade, qual o lugar da experiência, da subjetividade, do estético, do devaneio? No cenário contemporâneo, marcado pelo excesso da informação e da opinião, do pragmatismo, da falta de tempo, do excesso de trabalho, que experiências sensíveis de leitura são possíveis? Como a leitura se articula à vida e à existência?

A leitura – leia-se a constituição do leitor – é entendida para além de um ato racional, meramente cognitivo, ou de apropriação teórica e conceitual; para além de um modo de vida contemporâneo – prático e utilitarista - que dá visibilidade à informação. A perspectiva é ampliar a noção de leitura centrada num processo lógico-formal de compreensão e interpretação, para dar vazão ao percurso subjetivo e singular do leitor, pela via do saber, da narrativa, da sensibilidade.

A leitura enquanto experiência está para além da noção de aquisição, de informação ou de acumulação. Está para além da perspectiva de um exercício cultural ou pedagógico, ou do ócio. Centra-se na subjetividade do leitor: o leitor está aberto em sua relação com o texto, vai ao encontro do texto, deixa se afetar, transformar-se. No ato de ler, a vida se inscreve: ou seja, o leitor põe em jogo processos autobiográficos que contribuem para significar o próprio texto ou mesmo ressignificar o vivido.

> Na leitura como experiência de formação deixamo-nos afectar (afectos) pela vivência que o texto nos *dá* através da sua abertura: trazemos para a nossa vida uma alteridade que nos interpela, transformando-nos em escritores e leitores na nossa existência; (re)escrevendo a vida (autobiografando-nos), fazendo obra mediante fracturas e transgressão dos modelos imobilizantes no interior dos quais quotidianamente vivemos. Transformando-se pela leitura, os sujeitos abrem-se à transformação do mundo, à sua própria configuração estética (CARLOS, 2009, p. 150).

[1] Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. *E-mail:* maxymuus@hotmail.com.

A leitura seria, nesse contexto, um meio, uma possibilidade formativa para o sujeito pensar e sentir por si mesmo, de maneira mais singular e autoral; ou ainda como espaço de formação e transformação das sensibilidades, um encontro consigo mesmo, com a alteridade que o constitui (LARROSA, 2011). O sensível na formação leitora pode se caracterizar, nesse contexto, como uma forma de resistência ao excesso de informação e contra o desperdício da experiência que constituiu a modernidade.

Cabe ressaltar que a leitura enquanto experiência sensível não se dá em todas as formas e atos de ler, até porque a leitura consiste numa atividade com várias facetas - leitura como decodificação; prática social; ação política do homem sobre o mundo; forma de gestualidade; forma de sabedoria; método; atividade prazerosa; refúgio; atividade densa de sentidos; leitura como experiência (CARLOS, 2009). É, portanto, complexa, plural e se desenvolve em várias direções (MANCINI, 2013). Sendo assim, as experiências sensíveis de leitura não configuram todo o processo de formação do leitor, mas é parte constitutiva da sua subjetividade leitora, potencializadora do devaneio, do pensamento autoral, da sensibilidade.

A perspectiva de investigar como o sensível constitui e afeta o *leitor-professor* remete ao *Elogio da Razão Sensível* (MAFFESOLI, 1998) no sentido de um paradigma de ciência que agrega a sensibilidade, o cotidiano, a narrativa, a metáfora e o imaginário. O leitor, numa relação mais livre, mais sensível e subjetivamente implicado com o texto, pode encontrar possibilidades de *voar fora da asa*: ou seja, de escapar ao enclausuramento das fórmulas prontas. Isso seria, no dizer de Maffesoli (1998, p. 29), "um pensamento que permite entrever a emoção, o sofrimento, o cômico, que é o próprio de uma vida que não se reconhece no esquema, preestabelecido, de um racionalismo de encomenda."

Isso remete à perspectiva do estético: um olhar poético que permite transver a realidade, ou seja, redescobrir e construir novas visões e versões das coisas (JAUSS, 1994). Desse modo, as coisas são reinterpretadas através da experiência estética e nomeadas em outras palavras, palavras criadoras, poéticas. Este olhar estético e poético produz estranhamentos, abre brechas por onde emergem sentidos múltiplos e inventivos sobre a realidade (RODRIGUEZ, 2012) e, no caso, sobre o próprio texto lido. O leitor, nesse contexto, implica-se cada vez mais no texto, dada a influência que o texto exerce sobre ele, produzindo fissuras e potencializando a experiência estética (CORDEIRO, 2003). Assim, a leitura se mostra como experiência da singularidade e da pluralidade, como abertura ao desconhecido, ao acontecimento estético da existência (LARROSA, 2011), processo nem sempre possível de racionalizar, ou seja, de deixar de fora emoções, memórias e devaneios.

O devaneio, na perspectiva de Bachelard (2009), seria esse gesto de voar fora do real, de sair da rotineira noção de tempo e realidade, de suspender as certezas e de se deslocar para outras dimensões afetivas, temporais e imaginárias. Esses movimentos podem potencializar o aprofundamento da própria existência, no modo como a leitura repercute na constituição do sujeito e nas ressonâncias que produz na reinvenção de si e da realidade.

O devaneio seria essa possibilidade de poetizar a vida, de ganhar a doçura do viver. Doçura, lentidão, paz, usando as próprias palavras de Bachelard (2009). O livro, ou a leitura literária, por exemplo, nos permite uma multiplicidade de viagens, ajuda-nos a habitar o mundo, o mundo da felicidade, do sonho. Mas não só isso: insere-nos na estética da angústia, pois ao ler um romance, por vezes, a gente sofre, espera, compadece. Um sujeito cindido pelo que lê, pelo que sente. Um leitor sensível (BACHELARD, 2009).

Em a Câmara Clara, Barthes (2012) mostra que sua relação com o texto, neste caso a fotografia, é marcada por uma pulsão de sentimentos, uma experiência sensível no meu ver: pequenos júbilos, desejo, nostalgia, luto, repulsa, aversão, irritação. Sua perspectiva de análise da Fotografia se dá nesse sentido: "eu só me interessava pela Fotografia por 'sentimento'; eu

queria aprofundá-la não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso" (BARTHES, 2012, p. 28).

Assim, se a fotografia o interessa porque lhe provoca um sentimento, uma aventura, uma animação, por exemplo, ele se deixa atrair, olha em posição de existência. A força do afeto: quando a fotografia funda a copresença de elementos descontínuos, heterogêneos, o que provoca vastidão, emoção, ferida. Para além do *studium*, o *punctum*. Sobre isso, o autor relata:

> É pelo studium que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*), que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium.* Dessa vez não sou eu quem vou buscá-lo [...] é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. Em latim existe uma palavra para designar essa ferida. Essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas, são precisamente pontos. Esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere) (BARTHES, 2012, p. 31).

Numa transposição ao objeto de estudo desta tese, parece-me apropriado o seguinte argumento: na sociedade marcada por uma concepção moderna, um pensamento racional, a formação do leitor, ou seja, a relação que sujeito estabelece com o ato de ler, está centrada, na maioria das vezes, no *studium*: o estudo, o conteúdo, a informação do texto. Há, portanto, pouca atenção ao *punctum*, ao detalhe, aquilo que punge.

A leitura na perspectiva do *punctum*, termo que tomo emprestado de Barthes (2012), seria essa experiência sensível: quando um detalhe do texto se faz atravessamento, quando um ponto me atrai, abre uma ferida, dilacera, pulsa-dor. Quando há uma entrega. Ou ainda: um detalhe conquista toda a leitura, há interesse, fulguração, espanto.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CARLOS, Elter Manuel. **Palavramundo**: a leitura como experiência de formação. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Faculdade do Porto, 2009.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Itinerários de leitura**: o processo recepcional de Memórias póstumas de Brás Cubas. Porto Alegre: PUC, 2003. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: e educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2000.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANCINI, Flávia Griep. **O valor simbólico da leitura**: cartas auto-biográficas de leitores professores. Tese de Doutorado, Pelotas, 2013.

RODRIGUEZ, Julio Romero. O olhar estético e a ação poética para o redescobrimento da subjetividade criadora dos professores. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 251-263, jul./dez. 2012.

MENINAS NÃO ACREDITAM EM PRINCESAS NEGRAS

Petronilha Alice Almeida Meirelles[1]

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".
(Nelson Mandela)

A História da Cultura Afro-Brasileira Africana e de suma importância que seja trabalhada nas escolas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidades. Na grade curricular a temática da história e da cultura afro-brasileira deveria ser incluída nos cursos superiores. São locais em que estão presente a diversidade de cor, religião e culturas adversas. É nesse contexto que os indivíduos devem ser preparados para o exercício de cidadania, critica e participativa. De acordo com os PCNs:

> O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples "olhar-se" permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (PCN, 2001, p. 53).

Ao olhar para os habitantes do nosso país é possível notar claramente as raízes da beleza afrodescendente em cada rosto associada pela cor da pele e aos cabelos crespos. Entretanto, essas raízes são renegadas pelos próprios indivíduos. Logo, se a temática não for valorizada perde-se ao meio do preconceito latente em nossa sociedade, sendo simplesmente desvalorizada.

Nesta perspectiva, construíram-se questões que nortearam este trabalho:

- Por que as meninas não acreditam em uma realeza africana?
- Qual deve ser a ação dos professores para resolverem os impasses de preconceito que surgem no âmbito escolar?

Histórias verdadeiras da cultura africana são às vezes tomadas como inverdades para as crianças, como exemplo, a realeza das princesas africanas. Elas tomam como referencial verdadeiro de princesas as europeias, as americanas, e as princesas dos contos de fadas ilustradas pela Disney. Além disso, de um modo geral, mulheres, negros e indígenas são desprovidos de autenticidade, ou seja, são apresentados caricatos na maioria dos livros didáticos e literatura infanto-juvenil. Motta (2002) explica:

> Sabemos que o livro didático é o principal instrumento ideológico da escola. A criança não vê nele seu cotidiano representado, mas muitas vezes percebe a ausência de pessoas negras representadas ou ocupando posições subalternas. Isso resulta em uma sensação de estranheza, podendo levar a criança negra a

[1] Universidade Augusto Motta, Rio de Janeiro, RJ. Brasil. *E-mail:* alicegemeos@yahoo.com.br.

> autodepreciação, e a construção de uma autoimagem negativa (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 44).

Atualmente, algumas editoras atentam um pouco mais para as imagens, entretanto, ainda a figura do branco prevalece em comerciais infantis, de escolas, de alimentos entre outros. Percebe-se perfeitamente que quando a imagem do negro aparece é apenas uma forma de ocultar o preconceito, pois a do branco tem sempre maior destaque.

Ainda sobre livros didáticos e de literatura infanto-juvenil Silva (2008) comenta,

> A inviabilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura Infantojuvenil [...] (SILVA, 2008, p. 95).

De acordo com Miranda (2012, p. 17): "A interpretação do passado, sob o olhar crítico do presente, e a articulação – em um único espaço textual- de fatos considerados verídicos e fictícios desestabilizam o conceito de história [...]

A História da Literatura Africana é riquíssima. Ela é muito importante para quebrar paradigmas e despertar nos aprendentes os valores culturais, levantando assim, a autoestima dos afrodescendentes. Os contos africanos possuem um valor inegável para trabalhar os conteúdos curriculares determinados pela Lei.

Embora o Governo Federal através da Lei 10.639 / 2003, veja uma tentativa para reparar os erros cometidos em outrora, e que até hoje permanecem enraizados através das gerações causando tanto preconceito e desigualdades sociais e raciais entre as pessoas afrodescendentes são poucas as escolas que a cumprem, e quando o fazem é somente para comemorar o Dia da Libertação dos Escravos e Dia da Consciência Negra. Mas só isso não basta. Entende-se que o assunto é para ser trabalhado o ano inteiro através da interdisciplinaridade, e não, somente nas aulas de História. Além disso, muitos livros de literaturas africanas chegam às escolas e são engavetados.

Entende-se que é função do professor quebrar paradigmas dos muitos tempos passados de preconceito. Retomando aos PCNs (2001),

> Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, poça escutar até o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte que a dor pronunciada (PCN, 2001, p. 55).

Por que não pode haver princesas negras? Somos crias da miscigenação racial. O Brasil precisa lutar para que o racismo fique no passado. A diversidade é a cara do país, mas os padrões de beleza ditam as normas e a inferioridade que recai sobre a negritude, embora muitos tabus tenham sido vencidos. Concordando com Coll (2000, p. 322), "os valores dão sentido, orienta e possibilita a tomada de decisões, representação subjetiva de mundo". O teórico esclarece que são os valores que exemplificam e estabelecem as normas para que tudo se volte para o bem estar da sociedade.

Tomando como exemplo, os adágios populares: "Mulher negra é para trabalhar, mulata para fornicar e branca para casar"; "Negro quando não suja na entrada borra na saída" percebemos que a sociedade inferioriza a negritude por décadas.

Apurando o olhar para as mulheres do nosso Brasil, poderemos descobrir esplendorosas Cinderelas, Brancas de Neves, Rapunzéis, Belas, Belas Adormecidas entre tantas, cobertas pela beleza da afrodescendência, mas elas duvidam do seu valor, valorizando a beleza oposta.

O estudo foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Motta (2002), Coll (2000), Abramowicz (2006), Candau (2005) entre outros.

Desenvolvimento

A educação é fator prepotente no processo de formação de qualquer sociedade, e a escola, por sua vez, enquanto instituição educativa desempenha um papel primordial no desenvolvimento de qualquer indivíduo e oferece perspectivas para a ampliação da cidadania de um povo, sendo cenário das diversas interações.

Interagir com outras pessoas é fator indispensável da vida humana. Desde o nascimento a criança relaciona-se com seus semelhantes, sejam eles adultos ou crianças, formando assim, vínculos afetivos e sociais e é nesse contexto, que são influenciados pelos valores culturais.

Em um projeto realizado na Escola Municipal João de Deus, situada na Praça Almeida Garret, S/Nº, Penha Circular, Rio de Janeiro/RJ. Observou-se a presença latente da discriminação racial, por parte de crianças na faixa de oito a doze anos de idade, que mesmo afrodescendentes mostravam seu lado preconceituoso, não aceitando sua cor e declarando-se brancas e discriminando as demais que possuíam a cor da pele mais negra.

As meninas brancas e afrodescendentes não acreditavam em princesas e príncipes negros, estas renegavam suas próprias origens declarando-se brancas, quando na verdade eram negras ou pardas. Estes alunos faziam parte do projeto do OBEDUC/INEP de contadores de histórias. Aproveitando o projeto de contação de histórias, buscou-se um modo de minimizar os preconceitos latentes no âmbito escolar. Recorreu-se aos contos da literatura africana para leitura, contação e dramatização. Dramatizou-se de início *O casamento da princesa* de Celso Sisto, *A menina do laço de fita* de Ana Maria Machado. *Gosto de África: histórias de lá e daqui* de Joel Rufino dos Santos, *Dois fios* de Pep Molist entre outros. De acordo com Eco (2006, p. 93) "[...] Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo, ou vão acontecer no mundo real [...]". Assim era possível traspor o imaginário para o real.

Também, as turmas conheceram a realeza africana entre elas a Princesa Akosua Busia da Família Real de Wenchi, a Princesa Elizabeth Bagaaya de Toro, a Princesa Ângela de Liechtenstein e suas respectivas histórias através de vídeos, pois ao ver, torna mais convincente o fato. Apresentou-se tanto as diferenças étnicas raciais como as culturais com o objetivo de que através dos fatos vivenciados pelas personalidades da vida real, percebessem que existem mulheres negras belas com histórias de vida de superação, capazes de provocar paixões, ou seja, verdadeiros contos de fadas da realidade africana.

Para Anete Abramowicz (2006, p12) "diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança". Assim, é possível afirmar que as diversidades são múltiplas.

Mostrar a diversidade cultural existente no Brasil através de aulas enunciadas, não é suficiente para convencer sobre os preconceitos latentes de crianças, jovens e adultos. É preciso criar projetos, reescrever, reestruturar as certezas. É preciso pontuar que a igualdade é diferença não é a mesma coisa. Como pontua Candau:

> Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade,

> e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o "mesmo", à mesmice, (CANDAU, 2005, p. 19).

Em um universo em que se pretende provar que todos têm seu valor de destaque é preciso mostrar através de projetos teatrais que o negro pode ser o branco, como por exemplo, os contos de fadas em que todas as figuras do bem são dotadas da beleza da pele alva e esbeltas Em uma releitura os personagens trocavam de cor, fadinhas e rainhas negras, ogros belos ganhavam nova roupagem.

O intuito era de provocar uma discussão entre os alunos. Uma Rapunzel com a sua beleza afrodescendente tinha cabelos crespos e curtos. Para atender as ordens da suposta mãe, a princesa jogava uma corda, sendo que o príncipe negro conseguiu subir no castelo e salvar a princesa. Um príncipe negro para uma Cinderela branca pode-se perfeitamente inverter os valores. O branco pode ser o escravo, o empregado da rainha sem que perca o seu valor.

Percebeu-se que as histórias estavam surtindo efeito, colocou-se uma dramatização para cada mês.

Os questionamentos de alunos eram imediatos. Muitos se negavam a participar da dramatização, sendo preciso levá-los ao convencimento. Muitas perguntas: "*Por que Rapunzel é a G? Ela é preta". "Não existe princesa negra!"; "Não quero ser a Branca de Neve, porque L é o príncipe, ele é negro!"; "Príncipe tem que ser o F que é branco de olhos verdes"; "Não quero ser príncipe, nunca vi princesa negra! Ela é feia!;" Está maluca professora"? A Fada Sininho é branca!"; Risos..."Pinóquio é branco!". "A M é gorda e preta, as princesas não são assim!".* Diante da fala dos discentes tornava-se possível levá-los ao debate e reflexão crítica.

Explicava-se que preconceito é crime. Que todos possuem os mesmos direitos, que os contos de fadas foram escritos em épocas passadas, que as princesas da Disney não são reais, mas mesmo assim, era muito difícil convencer as crianças, pois eram vítimas de uma sociedade preconceituosa, que até hoje não consegue livrar-se do passado secular.

Com o andamento do projeto foi percebido que a discriminação diminuía paulatinamente, aceitavam sem reclamar a inversão dos papéis e o *"bullying"* foi acabando na escola, pois durante as encenações todos assistiam, inclusive os responsáveis. Os visionamentos sobre questões étnicas raciais eram para todos, inclusive os pais.

O projeto intitulado *Por que as meninas não acreditam em princesas negras?* foi desenvolvido ao longo de oito meses com culminância no Dia da Consciência Negra, em que cada turma apresentou números de danças ligados a herança africana, houve um show de capoeira com o Grupo de Capoeira do Contramestre do Jagunço e outros.

Propiciar aos alunos um repensar sobre as desigualdades étnicas raciais e outras pode constituir-se para os mesmos um subsídio de reflexão sobre atitudes preconceituosas, favorecendo assim, a formação da autocritica e o julgamento de suas ações, para que possa tornar-se cada dia melhor em relação ao seu próximo.

Considerações finais

Diante do exposto, concluiu-se que existe preocupação com o preconceito na escola, comentando o ocorrido entre meninas negras e pardas, bem como a discussão sobre o racismo com a intenção de minimizá-lo no âmbito escolar e consequentemente na sociedade.

O professor enquanto agente formador dos processos de aprendizagem torna-se responsável na mediação das relações entre alunos para amenizar conflitos e tensões sejam elas de qualquer ordem.

É sabido que se trata de um assunto polêmico que exige muitos estudos. O feito na escola fica como sugestão de trabalho para o Ensino Fundamental.

Não houve a pretensão de acabar com os problemas étnicos raciais, pois são de ordem social. Nesse interim, cabe aos professores zelar pelo bom convívio entre os alunos de diferentes etnias. O estudo não foi dado como concluído, pois a cada momento surgem casos levam a novos questionamentos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Schwarcz. Ltda, 2006.

MIRANDA, Maria Geralda. **Brasil, África e Portugal**: Tramas históricas e laços culturais. Rio de Janeiro: Prismas, 2012.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Ministério da Educaçã**o**. São Paulo, 2001.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos na escola**, estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. São Paulo, 2008.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA. **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo, 2002.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO INTER/TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Valdivina Telia Rosa de Melian[1]

Introdução

A literatura, segundo Cândido (1995), deixa mais humanizado quem dela faz uso e também alarga o conhecimento. Percebemos pelas leituras realizadas, que a pessoa que pratica leituras literárias, tem possibilidades de ter uma compreensão melhor de si e do outro, ou seja, exerce a alteridade, torna-se uma pessoa mais sensível e melhor. A literatura com seu caráter ficcional, polifônico e inter/ transdisciplinar forma parte do religamento entre os saberes, e a contação de histórias em sala de aulas, com sua transdisciplinaridade representa uma possibilidade para a formação do leitor literário.

A contação de histórias, a literatura e escola são companheiras há muito tempo. As narrativas incorporaram à escrita, e assim essa simbiose em forma de triângulo continua até nossos dias. Como demonstra Ariès (2012), as famílias procuraram morar próximas da escola para manterem seus filhos o mais próximo possível.

Para falarmos sobre esta temática, que é a contação de histórias em sala de aula como uma possibilidade transdisciplinar na formação do leitor literário, se faz necessário discorrermos sobre, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade "consiste em utilizar os recursos de duas ou mais disciplinas para se construir uma representação adequada de uma situação" (JAPIASSU, 2006, p. 44). É possível inferir que se trata de um diálogo entre as disciplinas, no sentido de extinguir a dicotomia entre os saberes. Mas somente como caminho para busca de um conhecimento específico, não para ir além na construção de um outro saber.

Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade começa a partir do conceito de interdisciplinaridade, pois, "não existem fronteiras estanques, tudo dependerá da complexidade do problema que se quiser resolver e dos sujeitos que constituem o grupo de pesquisa e de ação" (SOMMERMAN, 2006, p. 66). Assim, temos que existe um movimento permanente entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, no sentido de evitar as barreiras, o estreitamento das visões e os bloqueios entre os saberes. Transdisciplinaridade fica entendido como um saber que atravessa as disciplinas, sem criar totalidade do saber, mas tornando o saber menos particular.

Ensino de literatura e formação de leitor literário

O ensino de literatura é importante porque desabrocha em nós os melhores sentimentos, pois é inspiração. Na visão de Cramer, a "literatura é um milagre e um prazer" (CRAMER,

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL): Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - campus de Araguaína. *E-mail:* teliarosa@hotmail.com.

2001, p. 123). É mais que palavra escrita, é som, imagem e melodia. A Literatura faz parte da vida, nos complementa. Segundo Cosson, a "literatura torna o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2014, p. 17). Essa transformação citada pelo autor propicia ao leitor uma capacidade de compreensão dos sentidos de si e do outro. Assim, acreditamos que a formação do leitor literário, está intrinsecamente ligada à prática da leitura com sentido, e a contação de histórias propicia isso.

A contação de histórias na formação do leitor literário

A contação de histórias é uma arte milenar praticada pelas civilizações que antecederam a escrita, como forma de passar seus conhecimentos para a geração seguinte. A contação de histórias no século XVI era praticada para adultos e crianças. "Mesmo depois que a literatura passou a ser escrita, ainda prevaleceu a contação de histórias sendo praticada por alguns grupos, como por exemplo os *cotteries*, até o final do século XVIII" (ARIÈS, 2012, p. 73). O autor descreve a contação de histórias como sendo uma prática importante, e que por isso, era exercida para adultos também. A arte era praticada como entretenimento e informação.

Para subsidiar nossa proposta de trabalho com contação de histórias, começaremos apresentando a orientação oficial, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, "o trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas" (BRASIL, 1997, p. 40) Lendo o documento, é possível observar que a prática da contação de histórias faz parte do aprendizado do aluno. É uma orientação para as práticas pedagógicas preestabelecidas. Na contação, o aluno aprende a ouvir, a raciocinar, articular um diálogo que poderá começar com a contadora de histórias e com os outros alunos.

Segundo Coelho, "contar história é uma prática tão gratificante, que chega a produzir no narrador uma catarse dos conflitos mais íntimos" (COELHO, 1989, p. 52). Conforme a citação, o ato de contar história provoca emoções fortes no narrador, mas como em todo diálogo as emoções são sentidas simultaneamente, é uma troca entre o narrador e o interlocutor, no caso professor e aluno. Quando o aluno participa na escola de momentos de contação de histórias, ele percebe uma certa afetividade, um momento que lhe parece familiar, e, portanto, se descontrai e o aprendizado fica mais produtivo. Segundo Ferreira (2007), em sua belíssima Tese de Doutorado, a literatura em sala de aula é trabalhada como meio para o ensino pragmático e funcional, perdendo assim o seu sentido maior, por isso, a importância de aulas de literatura de forma mediada e transdisciplinar.

Bakhtin (2014) nos esclarece sobre a relação da palavra e do sentido ideológico e afetivo. Para ele, as palavras são veículos de transmissão de enunciados que podem transmitir conhecimento, verdades ou mentiras, mas a pessoa só reage àquelas que despertam as emoções e o sentimento ideológico. "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN, 2014, p. 98). Assim, a contação de histórias potencializa a construção do hábito da leitura. "Ouvir histórias e contá-las é o primeiro passo na formação de leitores, de pessoas para quem o "Era uma vez" institui uma nova atmosfera, um novo universo" (RITER, 2009, p. 67) Para o autor, a contação de história é um dos fatores determinantes para o aprendizado, para a formação do leitor literário.

Observando outra leitura sobre a importância da oralidade da literatura no ensino, buscamos a visão de Lajolo e Zilberman, que apresenta a modalidade como forma alternativa para a contextualização do cotidiano infantil e juvenil no âmbito da escola. "Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as

histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 151). A contação de história tem um cunho pedagógico, influencia na formação do caráter do sujeito ouvinte, no sentido da vivência com alteridade. A oralidade nas aulas de literatura é um instrumento de aprendizagem não só da leitura, mas também da contextualização, da regionalização, situando o aluno. É possível praticar a contação de histórias com vários gêneros literários.

As práticas pedagógicas com literatura, envolvendo narração, a oralidade, segundo Coelho (2000) capta a atenção do alunado, independentemente da idade. O imaginário tem influência na realidade, no sentido de superação que a criança procura nos seus heróis ou mesmo realiza vinganças inconscientes, resolvendo conflitos interiores, dando respostas que não seria possível encontrar no meio em que vive. Nesse sentido, as práticas de leituras devem ser diversificadas, pois a escola contém uma heterogeneidade, vários olhares, e cada aluno tem sua própria história e maneira especial de aprender.

Marina Colasanti ressalta que mesmo vivendo em uma época de transformações rápidas, é possível o diálogo com o mundo da fantasia, independentemente da idade.

> Nessa época de transformações rápidas, muda a realidade externa, mas a nossa realidade interior, feita de medos e fantasias, se mantém inalterada. E é com esta que dialogam as fadas, interagindo simbolicamente, em qualquer idade e em todos os tempos. (COLASANTI, 2006, p. 62)

Conforme demonstrado pela autora, a ficção e a fantasia dialogam com o leitor ou ouvinte, interagindo, provocando uma reflexão. Esse dialogismo singular, que faz parte da literatura, tão importante para a organização de mundo das pessoas, representa um instrumento facilitador para o ensino e aprendizado da leitura literária.

A contação de histórias não pode ser vista e analisada sob uma ótica de pensamento simplista. É preciso ser analisada sob a visão do pensamento complexo de Morin, (2008) pois no ato da contação de histórias estão envolvidos sentimentos como emoção, medo, raiva, que são transmitidos pelo professor e sentidos pelos alunos, que vão sendo afetados cada um em suas particularidades. É nesse sentido que consideramos que a contação de histórias pode ser transdisciplinar no ensino de literatura e na formação do leitor literário. Porque como já vimos, a literatura tem essa capacidade de dialogar e transitar pelas disciplinas, promovendo uma transformação no ensino e aprendizado. E é interdisciplinar porque é capaz de dialogar com qualquer disciplina e mesmo assim, se o professor preferir, ficar cada uma em seu nível de realidade.

A contação de histórias é também uma recomendação de ordem médica, como veremos a seguir:

> A American Academy of Pediatric (AAP) divulgou em 2014 uma recomendação para que os pediatras promovam a leitura durante as consultas regulares desde a primeira infância até pelo menos o ingresso das crianças na pré-escola, inclusive com a oferta de livros infantis nos consultórios. Assim como a AAP a SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria) considera, entre as suas recomendações sobre promoção de saúde e prevenção de problemas, que o hábito de contar histórias para as crianças se constitui em uma das medidas mais importantes para seu desenvolvimento. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2015, p. 24).

D'Ambrosio ressalta que a "transdisciplinaridade, é transcultural, e que as reflexões transdisciplinares navegam por ideias vindas de todas as regiões do planeta, de tradições

culturais diferentes. ” (D’AMBROSIO, 1997, p. 09). Nessa esteira, é que concebemos a contação de histórias como sendo esse elo transdisciplinar entre o ensino de literatura e a formação do leitor literário. Contar histórias transcenderá a forma fixa de ensinar a ler. De acordo com Daniel Munduruku, “oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se completam” (MUNDURUKU, 2014, p. 177).

Conclusão

Entendemos que a educação está vivendo um momento de transição, no qual os educadores estão buscando estratégias para suas práticas docentes, no sentido de formar alunos bem preparados.

Assim, acreditamos que a literatura é o fenômeno que nos ajudará na formação de um leitor literário, que dialogará com todos os níveis dos textos, e que a contação de histórias é um forte aliada da literatura e da escola. Essa tríplice aliança é, ao nosso ver, um forte instrumento na construção do hábito de ler e na formação do cidadão crítico e ativo em seu meio social.

Por fim, acreditamos que o ensino de literatura de forma mediada, pode influenciar o caráter do aluno, deixando-o mais resiliente, com capacidade de autoconhecimento que, por sua vez, influenciará na tolerância para com o diferente e também com as diversidades linguísticas e culturais. Serão mais criativos, mais curiosos e mais imaginativos. As histórias promoverão o diálogo, desenvolvendo também o vocabulário e a capacidade de serem ouvintes, enfim mais humanizados e transdisciplinares.

Referências

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CANDIDO, Antônio. O direito a literatura; O esquema de machado de Assis. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Betty. **Contar história uma arte sem idade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul.** 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRAMER, Eugene H. **Incentivando o amor pela literatura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. 2007. 377f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca>. Acesso em: 05 ago. 2016.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro. Imago, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. São Paulo: Instituto Piaget, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Receite um livro**: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015.

SOMMERMAN, Américo**. Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

ALICE NUM PAÍS DE MARAVILHAS – RECONTOS ESCOLARES

Darlize T. de Mello[1]
Eliza Dias[2]

Introdução

O presente trabalho "Alice num país de maravilhas – recontos escolares" é composto por recontos da obra *Alice no país das Maravilhas*, produzidos por alunos do Jardim B e por alunos de uma Turma de Progressão de uma escola municipal de Porto Alegre. O trabalho teve por objetivo possibilitar a ampliação do repertório literário, desenvolvendo o processo de conhecimento da obra e autor, a análise de elementos presentes da história original, reflexões sobre a Inglaterra vitoriana, época da revolução industrial e os tempos atuais e comemorar os 150 anos da obra "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carroll, em parceria com a biblioteca escolar e o NECCSO/UFGRS (Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade). A modalidade de leitura socializada proporcionou que a professora lesse para os alunos uma determinada obra, em capítulos diários. Geralmente, nessa modalidade de leitura os textos escolhidos vão além da capacidade autônoma de leitura dos alunos seja pelo volume de texto da obra ou devido a um vocabulário ou tema mais complexo. (BALDI, 2009). Para esse trabalho foi, então, realizada a leitura socializada de cada capítulo da obra *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll, traduzida por Nicolau Sevcenko (2015). Já a modalidade do reconto, sob as condições de "imitação do texto-modelo", facilitamos a seleção de ideias para conseguir que os alunos possam se ocupar do escrever tendo a estrutura narrativa constituída. Para realizar a proposta de produção textual utilizamos a seguinte orientação: *Reconte a história que ouvimos, pensando que "Alice" caiu aqui, no bairro Bom Jesus, cidade de Porto Alegre/Brasil ou em um lugar inusitado, diferente, criado pelos alunos.* Esses recontos foram solicitados oralmente para os alunos do Jardim e por escrito aos alunos de uma turma de Progressão, de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nas análises que seguem procuramos marcar que aspectos da obra trabalhada os alunos selecionaram, desprezaram ou modificaram em seus textos. É possível observar nesses recontos aspectos mantidos da estrutura da obra, própria do gênero e do tema, contudo para além da forma e estrutura textual muito da mistura entre o maravilhoso, fantasioso e a realidade local. Aprecie, então, os recontos.

Recontos orais - Jardim B2

O reconto transcrito a seguir foi realizado pelos alunos do Jardim B.

[1] EMEF Nossa Senhora de Fátima. Porto Alegre/RS – Brasil. Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS – Brasil. *E-mail:* darlizemello@terra.com.br.
[2] EMEF Nossa Senhora de Fátima. Porto Alegre/RS – Brasil (In memorian).

ALICE VISITOU A "BONJA"

Era uma vez uma menina chamada Alice. Ela viu uma árvore **perto de uma escola**. Tinha uma criança no portão comendo uma bolacha Maria, que tinha oferecido uma bolacha para ela. O portão estava aberto. Alice seguiu a criança e **chegou a uma pracinha**. Ficou escondida no cantinho da escada. **Tinha muitas crianças brincando.** Veio um menino e convidou-a para ser seu amigo e brincar. **Alice brincou no balanço, escorregador** e **de casinha.** Tempo passou, Alice deu tchau e foi embora pelo portão da frente da escola. A menina andou pela vila e **chegou ao mercado da Nilda.** Estava com muita fome e pediu uma coisa para comer. A Nilda falou que não tinha nada e a mandou embora! **Daí ela dobrou numa rua, depois noutra, entrou num beco e depois no bequinho**, chegou à outra rua. Atravessou e viu outro mercado, mas como ela não tinha dinheiro, ela não entrou. Subiu um pouco e chegou até o posto. Então ela sentou no banco. Depois foi chamada para fazer vacina, no braço. Voltou ao mercado da Nilda e esta Nilda deu uns doces para ela vender. Depois que ela vendeu tudo, pegou o dinheiro e **comprou um folhado na padaria**. Passou um menino que, também não tinha comida e a Alice dividiu o folhado com ele. Após saiu da padaria e entrou no SASE para conhecer o lugar. Tinha muitas crianças brincando na casinha de boneca. Alice brincou e, como estava muito cansada, foi dormir. Acordou na casa dela e descobriu que tinha sonhado.

Reconto oral: Jardim B2

Esse texto coletivo produzido pelas crianças da educação infantil revela as questões: do gênero literário, do tempo, do real e imaginário. Sobre o tempo, embora toda a narrativa aconteça no passado, termina no tempo presente, quando diz: "*Acordou na casa dela*". Outro aspecto importante e que as crianças tramitam com facilidade é a relação entre real e imaginário. A escola da história é a nossa escola, mas preferem não definir, mantendo algo de mistério para Alice descobrir: "*Ela viu uma árvore perto de uma escola. Tinha uma criança no portão comendo uma bolacha Maria, que tinha oferecido uma bolacha para ela. O portão estava aberto. Alice seguiu a criança e chegou a uma pracinha. Ficou escondida no cantinho da escada. Tinha muitas crianças brincando*". O mesmo acontece ao situarem à vila Bom Jesus. Alice circula pela vila, vive cenas da vida cotidiana vivida pelas crianças como comprar um folhado na padaria: "*Voltou ao mercado da Nilda e esta Nilda deu uns doces para ela vender. Depois que ela vendeu tudo, pegou o dinheiro e comprou um folhado na padaria".*

Considerando os aspectos da obra trabalhada podemos perceber o quanto as crianças se apropriaram da estrutura narrativa para poder recontar. Observa-se no reconto a passagem de Alice por diferentes lugares: *"[...] Alice seguiu a criança e chegou a uma pracinha. A menina andou pela vila e chegou ao mercado da Nilda. [...] Daí ela dobrou numa rua, depois noutra, entrou num beco e depois no bequinho, chegou à outra rua. Atravessou e viu outro mercado. [...] Subiu um pouco e chegou até o posto. [...] Voltou ao mercado da Nilda e esta Nilda [...] Após saiu da padaria e entrou no SASE [...]. Acordou na casa dela [...]"*, assim como na obra, Alice transita por diferentes lugares, as crianças fazem o mesmo ao apontar uma menina que não para de transitar. Assim como no conto de Lewis Carroll, Alice encontra personagens inusitados e faz coisas inusitadas, a menina do reconto faz o mesmo, embora o inusitado não seja tão inusitado, mas marcado por questões do cotidiano da infância no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre*: "Tinha uma criança no portão [...] Alice seguiu a criança e chegou a uma pracinha. Ficou escondida no cantinho da escada. Tinha muitas crianças brincando. Veio um menino e convidou-a para ser seu amigo e brincar. [...] chegou ao mercado da Nilda. [...]. Subiu um pouco e chegou até o posto. [...]. Depois foi chamada para fazer vacina, no braço. Voltou ao mercado da Nilda [...] Passou um menino que, também não tinha comida e a Alice dividiu o folhado com ele. Após saiu da padaria e entrou no SASE para conhecer o lugar. Tinha muitas crianças brincando na casinha de boneca [...].*

Esse reconto mostra-nos, entre outras coisas, a importância deste tipo de trabalho e o grande conhecimento geográfico que as crianças têm do lugar onde vivem.

Já na Turma de Progressão o trabalho com a obra seguiu a seguinte sequência didática: leitura socializada da obra, análise do conteúdo e estrutura do conto, produção coletiva do texto, produção de recontos individuais ou em duplas e edição final. No reconto individual ou em duplas os alunos deveriam situar o que aconteceria com a Alice se ela caísse no bairro Bom

Jesus ou em um lugar desejado, inusitado, diferente. As escolhas dos alunos foram mais por lugares inusitados, embora com muitas representações do espaço onde vivem, vila Bom Jesus. As "Alices caíram": em um jardim de rosas, no mundo do tráfico, no baile *funk*, em uma festa de 15 anos, entre outros lugares. O texto escolhido para análise do reconto é "15 anos de Alice", de Tayssa A. M. S. e Cris Évelyn I. F.

15 anos de Alice

Autoras: Tayssa A.. M. S. e Cris Évelyn I. F.

Numa belo dia um a adolescente chamada Alice estava passeando com sua irmã Mariane, quando viu um menino que carregava um monte de balões. Ela resolveu seguir, viu que ele entrou numa toca e foi ver. Quando do nada caiu lá dentro. Não parava de cair. Ela viu uma cama, um roupeiro, um mapa, uns desenhos, uns quadros, umas estátuas, um pote de balão, um pote de pirulito, um pote de balas, uma cozinha, um banheiro e uns balões cheios.

Quando ela chegou no final do buraco caiu em cima de um monte de flores e viu um monte de portas. Uma mesa tinha um boloinho embaixo e uma garrafa em cima. Ela comeu o bolo e cresceu. Ficou assustada e começou a chorar.

Mas, de repente, começou a inundar aquela sala. Alice, então, pegou a chave e bebeu o líquido da garrafa, diminuiu o tamanho e a porta abriu.

Então ela viu uma grande festa de 15 anos. Nessa festa tinham muitas coisas de comer: docinhos, salgadinhos, refri e bolo. A festa estava decorada com balões, lembrancinhas, baner com foto, quadro com assinaturas e caixa de presentes.

Nessa festa tinha também uma estranha pessoa, com um chapéu maluco, chamada Chapeleiro Maluco. Ele fazia mágicas. Alice perguntou para ele de quem era a festa. Ele respondeu: - *A festa é sua minha cara Alice.*

Quando começou uma música, ela começou a dançar uma quadrilha, mas só que ela percebeu que estava sonhando, porque escutou: - *Alice, acorda, Alice.* E Alice acordou de repente.

E sua irmã perguntou: -*O que houve?* Alice fala*: - É que estava sonhando com minha festa de 15 anos e estava muito legal. Tinha um cara estranho, mas tudo que a gente sonha é verdade ou não.*

E Alice foi tomar banho e a irmã começou a dormir e começou a sonhar com a festa também**.**

Quadro 2: Reconto transcrito das alunas Tayssa Â. M. Souza e Cris Évelyn I. Fialho[3]

Na análise do reconto podemos perceber que as alunas se ativeram ao conto, não só em relação aos elementos narrativos de início e fim, mas também de coerência temática. O reconto apresentou introdução, corpo e final. Observamos no reconto algumas aproximações com a introdução do conto nos seguintes trechos: *"Num belo dia uma adolescente chamada Alice estava passeando com sua irmã [...] quando viu um menino que carregava um monte de balões. [...] Ela viu que ele entrou numa toca e foi ver. [...] caiu lá dentro, mas não parava de cair [...]. Quando chegou no final do buraco [...] viu um monte de portas [...]".* Aproximações com os tópicos do conto-modelo**: "***Uma mesa tinha um bolinho embaixo e uma garrafa em cima. Ela comeu o bolo e cresceu. Ficou assustada e começou a chorar. Mas, de repente, começou a inundar aquela sala. Alice, então, pegou a chave e bebeu o líquido da garrafa, diminuiu o tamanho e a porta abriu."* ou "Quando começou uma música, ela começou a dançar uma quadrilha [...]". Aproximações com personagens, com as interrogações constantes e presentes no conto original e com a fantasia no seguinte trecho: "*Na festa tinha também uma estranha pessoa com um chapéu maluco, [...] Chapeleiro Maluco, fazendo mágicas. Alice perguntou para ele: De quem é a festa? Ele respondeu: É sua cara Alice [...]".* No final do reconto há

[3] Devido ao espaço destinado ao número de laudas para este trabalho transcrevemos a produção das alunas.

também aproximações com o conto lido quando as autoras escrevem: *"[...] percebeu que estava sonhando. Escutou: Alice acorda, Alice. Alice foi tomar banho e a irmã começou a dormir e sonhar com a festa também".*

É interessante observar que a ampliação do vocabulário também ocorreu, por exemplo o uso da palavra "quadrilha" foi uma nova apropriação, pois para os alunos dessa turma "quadrilha" tinha outro significado, estranharam a referência da palavra quadrilha durante a leitura do conto, pois quadrilha para eles era apenas um bando de ladrões. Também observamos alguns aspectos relacionados às questões de identidade juvenil, de gênero e da contemporaneidade nos trechos que seguem e na própria escolha do lugar em que Alice cai. Uma das autoras fará 15 anos no próximo ano e muitas alunas da turma fez 15 anos no ano em que o trabalho foi realizado (2015)**.** *"Então ela viu uma grande festa de 15 anos. Nessa festa tinha muitas coisas de comer: docinhos, salgadinhos, refri e bolo. A festa estava decorada com balões, lembrancinhas, baner com foto, quadro de assinatura e caixa de presente [...]"*. Nesse sentido*, "baner com foto, quadro de assinatura e caixa de presente [...]",* parece ser algo presente em festas da atualidade.

Esse trabalho evidencia, então, uma produção textual em que ao recontar as autoras criam e recriam outro conto, evidenciando a possibilidade de expressar uma interpretação mais "pessoal", fazendo modificações ao conto-modelo, embora utilizando a estrutura do conto original, a organização temporal e algumas formas fixas de expressão.

Considerações finais

Com esse trabalho percebemos que o recontar não é o mesmo, em cada situação de produção, embora o conto fosse o mesmo, e servisse muitas vezes para organizar o ato de recontar, cada ato de escrita e de diferentes produções foi único, na medida em que conjugou diferentes Alices em diferentes maravilhas, por isso denominamos esse trabalho de *Alices num país de maravilhas*. O reconto, permite justamente isso, modificações, acréscimos, supressões, alterações... Afinal, quem conta um conto aumenta um ponto.

Referências

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta de formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DESEMPENHO DE LEITURA NA PROVINHA BRASIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E O ENSINO DE LEITURA

Darlize Teixeira de Mello[1]

Introdução

O referido trabalho de pesquisa objetiva analisar os dados estatísticos e qualitativos das avaliações da *Provinha Brasil (*2008-2015) - com foco na leitura - na rede municipal de ensino de Porto Alegre, em relação ao desempenho dos alunos e às proposições didáticas direcionadas para o ensino e a avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede.

Justificativa da pesquisa

Essa pesquisa advém da continuidade de análise de dados de minha tese, intitulada *"Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e letramento inicial"?"* (MELLO, 2012) e outras pesquisas intituladas *Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados e efeitos na prática docente e discentes* (MELLO, 2014; 2015; PEREIRA; MELLO, 2014) e "*Provinha Brasil* no *município de Porto Alegre: análise de resultados estatísticos e qualitativos – edições de 2011 a 2015*" (MELLO, 2015) [2]. Essas pesquisas favoreceram para pensar algumas questões sobre a configuração de polêmicas, permeadas por valores em jogo nesse instrumento avaliativo, evidenciando que, ao invés de dar destaque somente ao reconhecimento de letras, sílabas, palavras, frases e textos, podemos observar os "modos" e as práticas de avaliar a leitura no contexto da sala de aula, com vistas a refletir sobre as práticas docentes de leitura desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Decorre também de minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como supervisora pedagógica de 2º ciclo e representante da escola no Comitê de Avaliações Externas de Larga Escala na mesma Secretaria de Educação. A participação nesse Comitê tem suscitado o estabelecimento de novos questionamentos em relação às avaliações de larga escala e às práticas de leitura na escola: a concepção de leitura das avaliações em larga escala corresponde as das práticas de leitura circulantes na Rede Municipal de Ensino? Os instrumentos avaliativos usados nessa rede de ensino, referentes ao ensino de leitura, contemplam os descritores das avaliações externas? Em que medida? Quais práticas de leitura têm sido propostas aos alunos das classes de 2º ano do ensino fundamental dessa rede de ensino?

Assim sendo, nesse momento, aponto alguns conceitos que tem auxiliado no desenvolvimento do trabalho de pesquisa. São os conceitos de *avaliação em larga escala e leitura*.

---

[1] Universidade Luterana do Brasil. Curso de Pedagogia – Canoas/RS – Brasil. EMEF Nossa Senhora de Fátima - Porto Alegre/RS – Brasil. *E-mail:* darlizemello@terra.com.br.

[2] As pesquisas *Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados e efeitos na prática docente e discentes* (MELLO, 2014; 2015; PEREIRA; MELLO, 2014) e "*Provinha Brasil* no município de Porto Alegre: análise de *resultados estatísticos e qualitativos – edições de 2011 a 2015*" (MELLO, 2015) estão vinculadas ao projeto interinstitucional *A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente na Educação Básica,* coordenado pela Profª Drª. Clarice Salete Traversini, do PPG-Edu/NECCSO/UFRGS.

Avaliação em larga escala

Como temos visto, a temática da avaliação escolar está inscrita na própria lógica de educação de massa e de sua organização administrativa desde o século XIX. No entanto, a avaliação ganhou efeito e uma importância considerável no final do século XX início do século XXI com a expansão dos testes em larga escala.

Entende-se que a *avaliação em larga escala* é

> [...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema de ensino, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22)

Nesse sentido, essa cultura da avaliação associada à produção de técnicas especializadas, normas de qualidade e critérios de comparação, via estatística, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais (LAVAL, 2004).

Tais organismos, nas últimas décadas, tanto nacionais como internacionais, dentre os quais a Organização Econômica de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial, procuram desenvolver ferramentas que permitam medir o rendimento dos investimentos educativos, considerando a avaliação necessária ao exame da eficácia da economia global (LAVAL, 2004).

Estratégias políticas e institucionais têm se esmerado, desde os anos 90, em propor técnicas avaliativas para seu controle e regulação. Nesse contexto, vale, ainda, salientar Hall (1998) quando argumenta, a partir de Anthony Giddens (1990), que as sociedades modernas não são apenas sociedades de mudança constante, rápida e permanente, mas uma forma altamente reflexiva de vida, na qual "as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter." (GIDDENS, 1990 *apud* HALL 1998, p. 15).

Dessa forma, ao salientar o caráter regulador do Estado Avaliador, pretendo evidenciar como os dados estatísticos das avaliações educacionais, internacionais ou nacionais constituem a produção de normas jurídico-legais e político-administrativas, estando sempre se construindo na e por meio da linguagem.

Leitura

O que significa o ensino da leitura no ensino fundamental, no Brasil, neste início de século XXI? Qual a relação entre o ensino da leitura e as dificuldades de aprendizagem da leitura diagnosticadas nos alunos das escolas públicas brasileiras, a partir das avaliações em larga escala?

A formulação dessas indagações se fundamenta nos aportes teóricos de um dos principais modelos explicativos do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e suas implicações didático pedagógicas, o modelo "interacionismo linguístico". (MORATTI, 2014).

Assim, dentro de um dos campos teóricos de entendimento da leitura, qual seja o da linguística textual e de uma abordagem interacionista, entendo a leitura de um texto como um processo no qual

> [...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitvo dos participantes da interação. (KOCH, 2006, p. 17).

Nesse sentido, considerando essa concepção de leitura,

> [...] a compreensão deixa de ser entendida como simples "captação" de uma representação mental ou como decodificação de um emissor. Ela é, isso sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 17).

Ainda, para o presente trabalho, a leitura ocorre no interior de determinada cultura, marcada pelo tempo e pelo espaço contextual, abrangendo a interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo, como bem aponta Koch (2006) quando se refere ao contexto como parte do processo de aquisição de conhecimento.

> [O contexto] engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, [...] o conhecimento da situação comunicativa e de suas "regras" (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2006, p. 24).

Cabe, nesse momento, salientar que percebo a complexidade desse processo de leitura interativa, uma vez que pressupõe simultaneamente os indicadores contextuais e textuais, poderíamos ainda incluir os grafofônicos para os leitores iniciantes.

Nesse sentido, podemos apontar, como frisam os autores, que a compreensão leitora não é uma questão só de interação texto – leitor – escritor, mas dependente de contexto, dos conhecimentos que o leitor dispõe sobre o tema do texto, de seus propósitos de leitura e das estratégias de leitura que utiliza. Tais propósitos "não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação de texto, também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão". (SOLÉ, 2012).

Observo, ainda que, embora o modelo do interacionismo linguístico tenha emanado primordialmente das esferas acadêmicas, espraiou-se por documentos oficiais como os PCNs, por recomendações curriculares, como o Programa do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa e por dispositivos avaliativos, como as avaliações externas. Já em materiais de divulgação pedagógica revistas e jornais (Revista Nova escola, Jornal Letra A – o jornal do alfabetizador) e materiais didáticos destinados ao ensino da leitura (Olimpíadas de Língua Portuguesa) a ênfase tem sido dada ao trabalho sobre os gêneros textuais.

Nesses estudos sobre gênero textual ou superestruturas textuais, como aponta Solé (2012), os "tipos de textos funcionam como esquemas de interpretação para o leitor. [...], por

isso é interessante que os alunos conheçam e se acostumem com diversas superestruturas". (SOLÉ, 2012, p. 84).

Segundo as autoras, Drey e Silveira (2010), tal abordagem,

> [...] também nas últimas décadas, principalmente com a ampliação do acesso à escola por alunos de grupos sociais anteriormente dela excluídos, ganhou maior importância, no panorama pedagógico, a explicitação da relação entre os objetivos e práticas da educação escolar e o contexto social e cultural em que os alunos estão imersos. (DREY; SILVEIRA, 2010, p. 104).

Então, na compreensão do texto intervêm tanto o texto e suas superestruturas, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas, objetivos, conhecimentos prévios.

Nesse sentido, parece-me, então, pertinente investigar como tem se dado no âmbito escolar esse processo de formação do leitor, mobilizando estratégias de ensino de leitura para que o contexto sociocognitivo dos alunos possa ser ampliado de forma que dominem as convenções, as normas e as regras necessárias para uma leitura produtiva.

Metodologia e procedimentos a serem empregados

A investigação das questões apontadas será realizada através de uma análise qualitativa com foco descritivo-analítico e do levantamento estatístico de dados resultantes das avaliações em larga escala do período: de 2008 a 2015 da *Provinha Brasil* na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Serão selecionadas as escolas que nos diferentes anos de aplicação das avaliações em larga escala mantiverem os índices maiores e menores de desempenho. Os professores do 2º ano do ensino fundamental serão entrevistados e serão realizadas observações de práticas de leitura no contexto de suas salas de aula. Assim, a presente pesquisa busca aprofundar o conceito de leitura e de letramentos e seus usos na contemporaneidade como operadores analíticos para estudos sobre currículo, prática docente e avaliação.

Considerações finais

Nesta pesquisa tenho a pretensão de não olhar apenas a floresta, mas as "inúmeras árvores, seus diferentes troncos, altura dos ramos, tons de verde, no tudo de diversos que elas produzem e abrigam" (WERLE, 2010, p. 21), inventando novos olhares de estranhamento a esses índices das avaliações externas, com foco na *Provinha Brasil*. Acredito que, ao conhecermos mais de perto os sujeitos leitores, melhor será a nossa compreensão de como se formam os estigmas sociais com determinadas parcelas da população de risco. Assim, teremos a possibilidade de fazer uso de novas lentes para enxergar de outro jeito as florestas e suas árvores, pois, ao reconstituí-las, as alargamos, tendo a chance de visibilizar os múltiplos letramentos desses sujeitos leitores. Valho-me da metáfora da "floresta" de Werle (2010, p. 25) para me fazer entender:

> Por suas características, as avaliações como SAEB e Prova Brasil apresentam a "floresta" [...] e caso produzam alguma informação sobre as árvores, não passa da afirmativa de que são árvores (nível genérico), não chegando à especificação do tipo, tempo de vida, se é muda nova ou planta robusta, se floresceu abundantemente ou não produz frutos há algum tempo, se contém jacarandás, jequitibás ou ipês.

Referências

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H,: XAVIER, Maria Luisa Merino. **Alfabeletrar**: fundamentos e práticas (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 101-117.

HALL, Stuart. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KOCH, Ingdore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MELLO, Darlize Teixeira de. Provinha Brasil n**o município de Porto Alegre: efeitos na prática docente**. **Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação**. 2015.

_____. Provinha Brasil, avaliação diagnóstica e letramento escolar. In: **Revista Linha Mestra**, ano VIII, n. 24, Campinas, SP: ALB, (jan./jul./2014). p. 945-949, 2014.

_____. **Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?)**: mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial?" 402 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de; PEREIRA, Lucciani Gonçalves. Bom desempenho na Provinha Brasil - município de Porto Alegre: o que dizem os alunos**.** In: **Revista Linha Mestra**, ano VIII, n. 24, Campinas, SP: ALB, (jan./jul./2014). p. 2071-2076.

MORTATTI, Maria do rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual da história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martins; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagens por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: líber livro, 2010. p. 21-36.

NAS DOBRAS DAS COMPOSIÇÕES, OUTRAS PALAVRAS

Alessandra Melo[1]
Alik Wunder[2]
Davina Marques[3]

Lágrimas?
Ou apenas
dois intoleráveis
ardentes gumes de névoa
acutilando-me cara abaixo?
Gumes de Névoa
José Craveirinha

Poema do futuro cidadão
Vim de qualquer parte
de uma Nação que ainda não existe.
Vim e estou aqui!
Não nasci apenas eu
nem tu nem outro...
mas irmão.
Mas
tenho amor para dar às mãos-cheias.
Amor do que sou
e nada mais.
E
tenho no coração
gritos que não são meus somente
porque venho de um País que ainda não existe.
Ah! Tenho meu Amor a todos para dar
do que sou.
Eu!
Homem qualquer
cidadão de uma Nação que ainda não existe
José Craveirinha (Moçambique)

Sabe, a gente já faz sarau aqui. A gente lê muita literatura marginal. Mas, sei lá, as palavras são parecidas com as palavras que a gente usa. Vocês trouxeram outras palavras. Gostei. Testemunhos como esse têm movido nossos projetos. O trabalho com oficinas de fotografia com o tema das africanidades tem alimentado uma produção enorme de fotografias e escritas poéticas em nossos projetos de pesquisa e extensão em parceria com o Núcleo de Leitura da Associação de Leitura do Brasil. Há quatro anos realizamos oficinas de criação fotográfica e poética em diversos espaços da cidade - escolas, centros culturais, universidades, praças... Algumas imagens e textos que criadas neste trabalho foram apresentadas no 20º COLE, na exposição *Oficinas de experimentação com palavras e imagens*. Nesta comunicação trazemos algumas imagens escolhidas de uma oficina realizada com adolescentes em duas

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. *E-mail:* alessandra_telecom@yahoo.com.br.
[2] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. *E-mail:* alik.wunder@gmail.com.
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil. *E-mail*: davina.marques@ifsp.edu.br.

unidades da Fundação Casa - Unidades *Maestro Carlos Gomes* e *Campinas*, onde dezenas de jovens cumprem medidas socioeducativas.

O Núcleo de Leituras da ALB possibilita o contato de jovens de escolas públicas e de comunidades não escolares com as dimensões estéticas da literatura e das artes visuais e estimulando a criação com palavras e imagens, em especial, com a poesia e com a fotografia. O interesse pelas questões relativas às variações e apropriações singulares da leitura e a aproximação com o Movimento Brasil Literário (MBL) nos animaram, em 2013, a criar o Núcleo de Leitura da Associação de Leitura do Brasil. O Movimento por um Brasil Literário, iniciado pelo Manifesto do escritor Bartolomeu Campos de Queirós em 2009, é um espaço plural que articula pessoas, organizações sociais e movimentos engajados em ações concretas em defesa do direito de todos à literatura. O Núcleo de Leitura da ALB articula-se também com o Laboratório de Estudos Audiovisuais - OLHO (FE – Unicamp) pelo Projeto de Pesquisa "Inventos por entre Áfricas, literaturas e imagens" (CNPQ), bem como com escolas, associações civis e coletivos de artistas na organização de encontros.

Bruma
Perdidos meus olhos...
incerto meu passo...
Vago o gesto, no espaço!...
Mesmo assim
o meu andar se não detém.
Além,
continuam a esperar por mim,
os mundos que uma vez encontrados
ninguém mais descobriu...
Quem me viu?...
E eu vou só...
perdidos meus olhos,
incerto meu passo,
vago o gesto no espaço...
mas VOU-ME!...
Isso me basta!...
Alda Lara (Angola)

O grupo de universitários, pesquisadores e artistas convidados do Núcleo de Leitura envolve-se em processos de criação coletiva, tendo como tema as africanidades - os ventos-áfricas que nos percorrem. A pergunta sobre que as Áfricas nos ventam é um disparador para gerar encontros – oficinas, saraus, exposições – entre alunos de escolas públicas, artistas, grupos de música, danças e capoeira, movimentos culturais e sociais, pesquisadores... Apostamos na potência do encontro ao desenvolvermos oficinas de fotografia e poesia em diversos locais: casas de cultura, museus, escolas, universidades, praças públicas. As criações imagéticas e poéticas perambularam por encantamentos, silêncios, tensões, clichês, dores, fascínios, curiosidades, desconhecimentos e preconceitos. Nós oferecemos imagens (produzidas em outras oficinas) e obras de poetas afro-brasileiros e africanos. A oficina se abre como um espaço de criação conjunta. Não lidamos com a ideia de oficina como espaço de aprendizado técnico de uma linguagem – fotografia, pós-produção fotográfica, escrita poética – mas de experimentação a partir do encontro com processos de criação que se fazem por estas linguagens. A oficina é um convite à abertura, à multiplicidade e à diferença, à rajada imprevisível gerada no encontro com o outro – uma pessoa, uma imagem, um poema, um objeto, uma voz... Diferença que se faz no encontro com outras formas de experimentar o

mundo, com outros modos de dizer e pensar os problemas que nos percorrem. Como possibilitar a vazam de forças e sensações por imagens e palavras? Como dar som ao inaudito? Como possibilitar a expressão em meio ao silenciamento? Perguntas que mobilizam. Nesta comunicação apresentamos uma composição nossa na relação com algumas imagens e palavras selecionadas da nossa oficina com os meninos da Fundação Casa, em uma aposta naquilo que se movimenta em dobras de encontros de criação e de pesquisa.

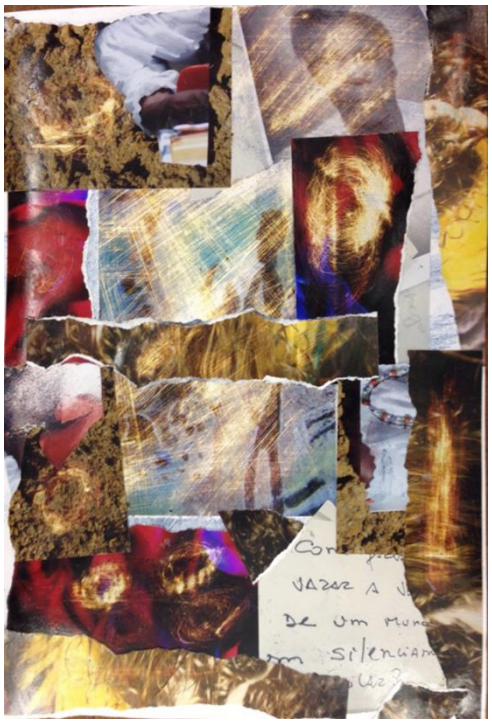


Figura 01: Arquivo do Coletivo Fabulografias.

Criar possibilidades de expressão é um desafio em um local onde a velocidade dos corpos é diferente por estarem submetidos ao regime de segurança e ao confinamento. A modelagem aos corpos é imposta e nota-se nas cabeças baixas quase sempre raspadas, nas mãos para trás e nas vestimentas cinza e branca dos meninos. É preciso lidar com esse panóptico das sociedades disciplinares (FOUCAULT, 1999) que martela as grades, encobre o sol, confina os corpos, talha as paredes com pequenos anúncios sobre dor, tristeza, revolta e saudade, mas que nunca e jamais confina pensamentos. Para Deleuze (1988) a subjetivação constitui um modo intensivo de ser e é produzida tanto na relação consigo quanto na relação com os outros e com as coisas. Consigo os meninos trazem tatuados em seus corpos sua relação com o mundo do crime ao serem expositórios vivos de vários símbolos com apologia ao crime. Entre eles, ou seja, com os outros eles, a demonstram ao reproduzirem códigos de conduta do mundo do crime, ostentarem seus feitos – mais os delitos que não foram pegos – e conversarem em gestos através de um alfabeto tal qual um alfabeto em libras, porém com particularidades que o diferem, e que grita em meio a impossibilidade de sons.

Impossível falar sobre a Fundação Casa sem submergir-se de aromas, sombras e sons - *clanc*, ferro com ferro! - impossível não dizer da população das Casas nas quais desenvolvemos as oficinas do Coletivo Fabulografias e que é composta por adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. Esses menores infratores internados frequentam uma série de orientações e oficinas, recebem apoio psicológico, além assistirem a aulas no ensino formal no período da manhã - já que o resgate de sua trajetória escolar é um dos focos da medida. A sala de aula

branca de portas de aço e grades amarelo-vivas abriga um número variável de meninos que vai de 12 a 30 dependendo do período de cumprimento da medida socioeducativa dos adolescentes e consequentemente da população da Fundação Casa. Na maioria das vezes trata-se de salas multisseriadas com alunos do 1º ao 3° ano do ensino médio As duas oficinas de criação poética e fotográfica se deram nas aulas de filosofia, em um movimento de criação imagética já iniciado por Alessandra Melo, professora de filosofia na Fundação Casa.

Lugar
Se é para dizer digo poesia
a voz que acrescento donde devenho
à indistinta sombra
ao dia

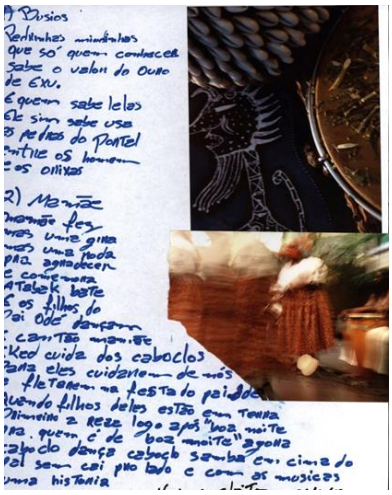
E onde tudo no vento se podia
como um dardo a casa clara
este recomeço grava tão nu
o relâmpago que foi aberta orla
de iodo e verde

Se é pra dizer eu escrevia
dentro do teu corpo este lugar
onde o sentido principia

Luis Carlos Patraquim (Moçambique)

Trabalhar com fotografia na Fundação Casa é esvaziar sentidos e se afastar de ´um saber do tipo informativo e formalizado sobre as coisas´ (PREVE, 2009) - é possibilitar movimento ao imóvel, dobrar sentidos enquanto muitos meninos inertes adormecem por sobre as mãos. É fugir da identificação equivocada do menino como preso e vê-lo como atuante, possibilitando vazão a sua potência criativa, é estar em uma “dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como poiesis, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção.” (KASTRUP, 2013).



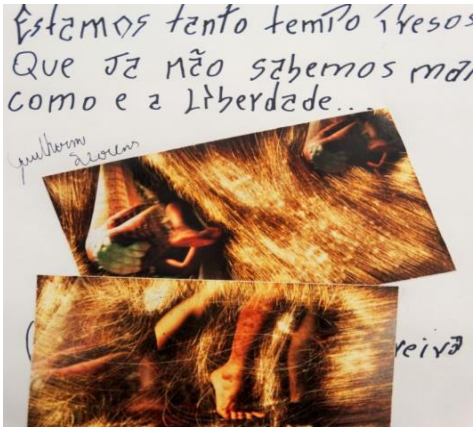


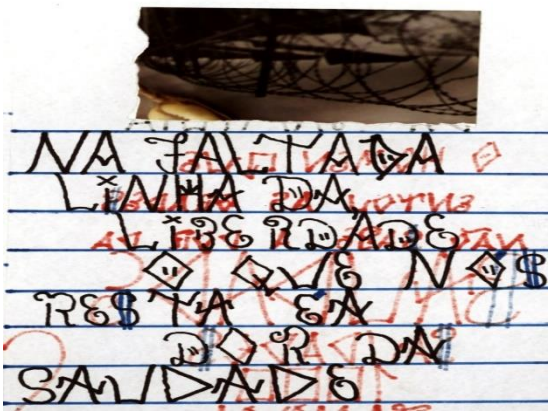
Figuras 02 e 03: Arquivo do Coletivo Fabulografias.

Declarações de amor, pedrinhas miudinhas, caboclos, tambores velhos de gritar, recombinações de cores, liberdade, o minuto perfeito, chuva impiedosa e rija, superfícies e profundezas. Palavras colhidas das composições poéticas desses encontros. Partimos da leitura de poetas de países africanos lusófonos e outros poetas. Na leitura em voz alta, a palavra se fez som e criou um espaço-tempo outro. Instaurou-se uma atmosfera de poesia. Outros ares. Entraram as imagens, cartões-postais criados em outras oficinas, ventos de outros cantos. Abriu-se um espaço-tempo de criação entre o traço, a palavra e a imagem. Algo aconteceu. "Um acontecimento do dizer, no dizer" (VILELA, 2010).

Nas oficinas o convite era para rasgar, arranhar, rasurar, amassar as fotografias e construir outras imagens com seus restos. Copiar poemas, reescrevê-los, continuar uma frase, inventar outras, numa mixagem de palavras entre imagens. Uma possibilidade de compor, de vazar algo de um mundo silêncio, de construir o sem-sentido, um dizer em desconexão com o sentido dado. A oficina convida a criar um movimento de sentidos, sem-sentidos, fluxos, sensações sem a necessidade de interpretação. As imagens e as palavras produzidas ganham a força de afetar sem a necessidade de uma significação e fixação de sentido. Um dizer rabisco, em imagens rasuras, um dizer gaguejante, no fluxo da sensação de quando não há o que dizer. Muitas dessas produções se fizeram em um tempo de profundo silêncio. No corpo a corpo do processo criativo algo acontece, não há captura possível na obra. Há risco e entrega de corpo que por instantes libera-se de grades.

Estas produções foram expostas em diversas situações em encontros dos meninos com suas famílias. Os pais (na sua maioria, as mães) puderam levar para casa a imagem produzida pelos filhos, já que na Fundação Casa nenhum objeto pode ser guardado pelos internos. As imagens e palavras circularam entre professores, gestores, agentes sociais da instituição e outras pessoas, em exposições, dentro e fora da Fundação Casa. As linhas intensivas expandiram-se para inesperados espaços. Que forças carregam e expandem?





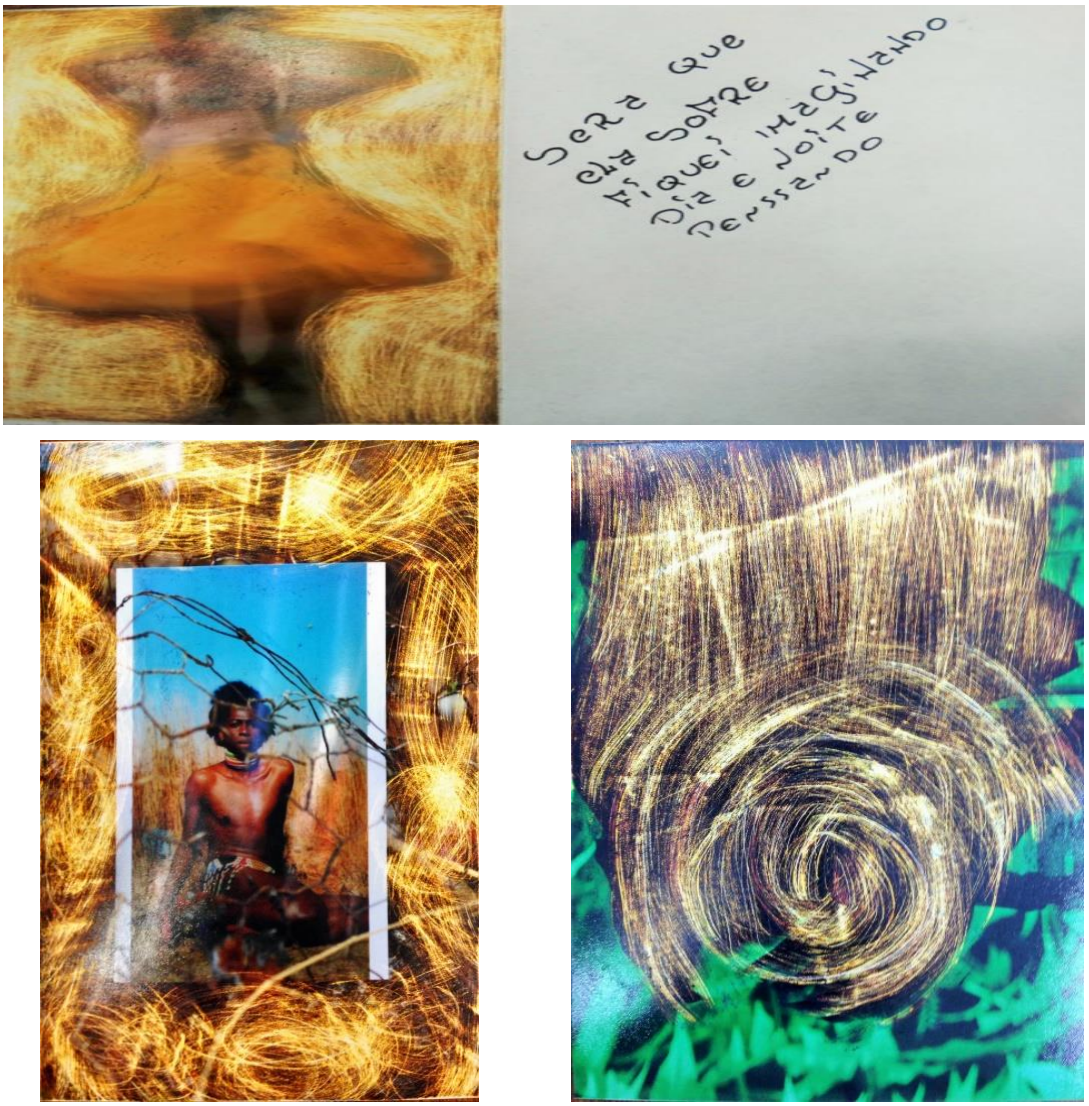
Figuras 04 e 05: Arquivo do Coletivo Fabulografias.

No inesperado do encontro entre existências, resistências, violências traçaram-se outras palavras, imagens rasuras. Nas rasuras, nos recortes, nas composições, na palavra atravessando imagens e palavras, identificamos subjetividades, singularidades, vozes. As fotografias e poemas que oferecemos aos meninos no que chamamos de "banquete de imagens e palavras", nos arremessam às forças e resistências afro e negras diante da escravidão a violência e a colonização e suas marcas nas relações contemporâneas no Brasil e nos países africanos lusófonos. As criações dos meninos sobre estas imagens e palavras oferecidas dobram-se sobre suas experiências, sobre as intensidades que atravessam seus corpos em situação de retenção.

Na falta da linha da liberdade... dor, saudade, dúvida, giro, indefinições, confusões, fragmentos em transe... As criações imagéticas e poéticas expressam e expandem linhas de subjetivação, liberam fluxos reprimidos por entre grades e palavras de ordem. A palavra de ordem do Estado que restringe a liberdade para reparar, a palavra de ordem do mundo do crime que, para alguns deles, apresenta-se como saída única para o sucesso, liberdade e risco.

Com Peter Pál Pelbart (2009) nos perguntamos: "Como abrir um campo de possíveis desde o intolerável?". Nesta comunicação propusemo-nos a escrever a partir das reverberações desses encontros, guiadas pelo desejo de abertura de possíveis desde o esgotamento das possibilidades dadas. Seria a arte um meio de criação de possíveis encontros? Na mutação subjetiva e coletiva do processo criativo, quem sabe um outro desenho "para as fronteiras entre o desejável e o intolerável" em que sabe aí "o inimaginável possa tornar-se pensável, desejável e visível" (PELBART, 2009, p. 36). Desejou-se abrir outros modos de encontrar e criar com o intolerável. Desejou-se imaginar e fazer ver mundos que se desenham na linha do encontro com a poesia e com a arte fotográfica.

Primavera
Sabes?...
Sabes que lá fora
anda de novo a primavera,
a brincar, nas tranças
dos cabelos das crianças?...
Sabes que lá fora
ela anda de novo (a louca!...)
a gargalhar promessas e alegrias
na boca
dos camponeses?...
Sabes?.....
Não! Nem tu,
nem eu sabemos...
A primavera só regressa
para aqueles que algum dia
abandonou...
E não foi para nós Amor,...
não foi para nós...,
que a primavera voltou..
de Alda Lara (Angola)



Figuras 06, 07 e 08: Arquivo do Coletivo Fabulografias.

Referências

CRAVEIRINHA, J. **José Craveirinha**: antologia poética. Ana Mafalda Leite (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.

PATRAQUIM, L. C. **Luís Carlos Patraquim**: antologia poética. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

PELBART, P. P. Imagens do (nosso) tempo In: FURTADO, B. (Org). **Imagem Contemporânea, cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games...** v. II. São Paulo: Hedra, 2009.

PREVE, A. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. Tese de doutorado, Biblioteca Digital da Unicamp, 2011.

KASTRUP, V. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

LARA, A. **Poemas**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1979.

VILELA, E. **Silêncio Tangíveis**. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos do abandono. Porto: Afrontamento, 2010.

Sobre as autoras:

Alessandra Melo é licenciada em Filosofia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora na rede pública da cidade de Campinas na disciplina de filosofia na Fundação Casa unidades Campinas e Maestro e na Escola Telêmaco Paioli Melgis. Supervisiona o Programa de iniciação a docência do Depto de Filosofia da Unicamp. *E-mail:* alessandra_telecom@yahoo.com.br.

Alik Wunder é Doutora em Educação na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora e pesquisadora na Faculdade de Educação da Unicamp. Integra a diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB). *E-mail:* alik.wunder@gmail.com.

Davina Marques é Doutora em Letras, na área de Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil. *E-mail:* davina.marques@ifsp.edu.br.

A BIBLIOTECA PÚBLICA E OUTROS ESPAÇOS DE LEITURA NO FAZER HISTÓRICO: GENERALIZAÇÃO E PARTICULARIDADES

Keila Matida de Melo[1]

Os movimentos revolucionários que marcaram o Ocidente no século XVIII consolidaram os propósitos de uma sociedade moderna ao ruir o alicerce que sustentava o Antigo Regime. Isso implicou mudanças culturais que atingiram uma dimensão mundial, das quais adveio uma preocupação com a criação da biblioteca pública. Vale salientar, no entanto, que o berço de uma biblioteca não guarda uma existência efetivamente real, pois sobre esse espaço de leitura recaem imagens, representações e símbolos que o aproximam e o distanciam da realidade, e que se prolongam no tempo como certos e incertos.

Para Goulemot (2011, p. 28), a primeira biblioteca pública foi a biblioteca de Alexandria, decidida por uma memória cultural, e "[...] Por "biblioteca pública", é preciso entender aqui mais certamente uma biblioteca que assegurou amplamente a publicidade de sua existência e de sua riqueza sem se preocupar muito com sua abertura a um leitorado mais popular e mais numeroso". Sonhos e mitos, contradições e paradoxos envolvem a criação das bibliotecas independentemente da adjetivação que a nomeia, envolvem ainda o público a ela destinado.

Se as primeiras catedrais de papel eram privadas e atendiam aos interesses de seus proprietários como reis e filósofos, algumas delas também adquiriram estado de semipública porque eram abertas a um grupo reservado, aos membros de um Liceu, por exemplo, na época de Aristóteles (GOULEMOT, 2011). Não havia, em determinados contextos históricos, interesse pela abertura dessa instituição cultural a um público mais amplo.

No entanto, a "publicidade da existência e da riqueza" de uma biblioteca foi assegurada pelo imaginário construído sobre ela. Memória cultural de um espaço de leitura cuja pretensão seria deter a posse, o domínio, o poder, a memória, o saber, o patrimônio cultural de uma nação, da própria civilização. Nela e com ela representações e práticas de leitura configuraram-na como espaço de sacralidade, tais quais os mosteiros medievais; de reflexão intelectiva, como as bibliotecas em universidades; de leitura restritiva, como as bibliotecas particulares; de leituras ordinárias, como as bibliotecas abertas ao público.

Todas elas, cada uma a seu modo, apontam traços de um passado de permanência que associa a biblioteca a um poder-saber que se detém; a um lugar de onde se ampara; a um espaço que se reconhece revolucionário porque não sujeito a "imposições", mas detentor de certas verdades legadas culturalmente ou firmadas na razão. A biblioteca se apresenta como poder simbólico caracterizado como

> [...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2007, p. 14, grifo do autor).

Poder simbólico alimentado pelo imaginário social, entendido como parte do campo das representações, mas que desse terreno "não simplesmente transborda em imagens do intelecto,

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* keilamatida@gmail.com.

mas criadora, poética no sentido etimológico do termo. O imaginário [...] é levado adiante pela fantasia [...] constrói e alimenta lendas e mitos" (LE GOFF, 2009, p. 12).

Não sem razão, sobre a biblioteca recai o desejo de possuir todos os livros do mundo, de deter todos os saberes, os conhecimentos sobre todas as culturas. "Quer se tenha ou não consciência disso, toda biblioteca obedece a uma vocação prometeica: igualar-se a (os) Deus (es) tornando-se donos dos saberes, organizando a resistência ao tempo destruidor, alcançando um poder que ameaça a desordem do mundo", afirma Goulemot (2011, p. 32).

Propósito amplo e perigoso, o qual configura as inúmeras justificativas de censura, interdição e destruição de livros e bibliotecas na história da humanidade, como se o apagamento de rastros e de vestígios pudesse supor esquecimento, não proliferação. A biblioteca mantém-se imortal por dois motivos. Primeiro porque uma biblioteca sobrevive para além de uma delimitação espacial como pelas representações, práticas e apropriações de leitura que passam a constituir uma memória cultural, como já foi dito. Razão pelo qual Schapochnik (1999) apreende em seu estudo sentidos para a biblioteca como "jardim das delícias" e palácio. Segundo porque o objeto-chave da biblioteca é o livro, que quando apropriado pelo leitor, prolifera-se pelo poder da escrita.

Em função do temor que a leitura ocasiona, o controle exercido sobre a biblioteca é muitas vezes associado ao interesse na relação entre os detentores de poder, como o rei, a igreja, o Estado, e, quem sabe, o *Google*, e a criação ou monopólio desses espaços de leitura. Situação que se relaciona com a própria discussão acerca do público e do privado, a qual incide a questão da autoridade, já que o poder simbólico que abriga a biblioteca é estratégia mediada pela força.

Dos sentidos, então, construídos sobre essa instituição de leitura emergem interesses que não apenas redefinem a realidade atual, mas também anunciam um prolongar-se de pretensões angariadas sobretudo por palavras que geram fazeres. Desse modo, é pretensão deste estudo revisitar tais sentidos e, para isso, este texto apresenta-se da seguinte forma: num primeiro momento, a biblioteca pública advinda dos movimentos revolucionários que marcaram o Ocidente é registrada, especialmente em sua dimensão discursiva; posteriormente, evidencia-se a biblioteca pública e outros espaços formais de leitura.

Gênese da biblioteca pública nos movimentos revolucionários

Fatores contribuíram para que os movimentos revolucionários que marcaram a história da humanidade, numa visão ocidental, como o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa ganhassem consistência. Fomentados discursivamente, provocando "impacto" numa compreensão coletiva de realidade, tais movimentos foram sendo construídos. Exemplo disso pode ser percebido no estudo de Ortiz (1991) sobre a França no século XIX, cujo propósito era entender o processo de mundialização da cultura tendo como eixo o advento da modernidade, e como modelo Paris.

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa, para ele, definem os dois momentos porque passam a história de uma civilização mundial e caracterizam a problemática em que a cultura se manifesta. A divisão entre duas Franças, uma ao Norte, concentrando as instituições escolares; outra ao Sul, carente desses processos formativos, já caracterizava um lado *obscuro* e um lado *esclarecido* de um mesmo país. Somada a uma França *esclarecida*, acrescentaram-se novos termos como riqueza, progresso e desenvolvimento em contraposição à pobreza, ao arcaico e ao subdesenvolvido.

Isso foi justificativa que alimentou o pensamento político e educacional republicano por realidades que se contrapunham e assumiam caráter revolucionário pelo uso da língua. O próprio adjetivo "revolucionário", segundo Langins (1997), foi cunhado na Revolução

Francesa, fez parte do jargão político do modelo de ensino superior científico e técnico da *École Polytechnique*, e assim se legitimou. "A palavra também refletia a ideia de que a instituição [a Escola Politécnica] era radicalmente nova e contribuiria com os tipos de 'revoluções' na ciência que apareceram logo após a grande revolução política de 1789"[2], acrescenta Langins (1997, p. 161, grifo do autor).

Em Goiás, tradição e modernidade fundamentaram discursos mudancistas e antimudancistas na construção de Goiânia no sertão do Brasil no século XX, enfatiza Melo (2007). O discurso de *modernidade* já se digladiava com o de *decadência* ainda no século XIX, como mostra Assis (2007) ao analisar o primeiro periódico goiano, criado em 1830, *A Matutina Meiapontense*. Discursos que se contrapunham e anunciavam o novo, o diferente, o moderno e o civilizado foram decorrentes da racionalidade instituída pelo Iluminismo no século XVIII. A Era da Razão tinha como propósito reformular a sociedade, e essa reformulação ocorria especialmente no "deslocamento de consciência"[3].

A própria tradição popular foi sendo enfraquecida no decorrer dos tempos, pois ela simbolizava o contraponto da razão: a *ignorância*, a *obscuridade*. Ela sintetizava o painel de uma Europa agrícola, restrita aos seus próprios limites e fronteiras, centrada no ciclo da natureza, alicerçada na solidariedade coletiva, afirma Ortiz (1991), imagem que não mais retratava os novos tempos: de uma Europa moderna, industrializada, superando fronteiras, embasada na ciência, fundamentada na formação do cidadão. O êxodo rural e o intercâmbio de novas ideias firmadas num ambiente urbano, a escola obrigatória, o desmoronamento do poder da igreja, o estabelecimento de uma nova ordem política, econômica e cultural, intitulada "democrático-burguesa", contribuíram para que mudanças fossem efetivadas.

Como um reino sem fronteiras, credenciais e obediências, a autoridade da igreja, do monarca, do próprio Estado, dentre outras, foi colocada em questão. A circulação de ideias pelo aumento de materiais impressos nos meios sociais, pelo crescente número de pessoas alfabetizadas, pela criação de espaços públicos de leitura favoreceu a politização de um público que se mostrava interessado por leitura nesse período. Num momento de instabilidade e incerteza, os filósofos e escritores do século XVIII difundiam a possibilidade de uma sociedade que poderia ser igualitária, sustentada na crença do progresso e do desenvolvimento, em que direitos iguais pudessem ser constituídos como princípio de dignidade.

Se os direitos seriam iguais, o ensino também seria direito para os que combatessem o Antigo Regime, segundo Lopes (1981), já que o progresso não se fundamentaria na oralidade, firmada nas crendices e nas tradições culturais, mas em uma "prática escriturística", como mostra Certeau (2005). Antes de o ensino ganhar dimensão pública, não se poderia afirmar que os livros dos filósofos iluministas atingissem em grande parte o leitor popular, mas que leituras consideradas corrosivas, proibidas, difamadoras e profanas, provenientes muitas vezes de libelos e panfletos políticos, ajudaram a ruir crenças, poderes de autoridades, e propiciaram uma compreensão de mundo, e consequentemente atuação na realidade tendo em vista as mudanças anunciadas.

De acordo com Chartier (2009), a posse do livro e o aumento de acervos em bibliotecas puderam ser percebidos nos inventários pós-morte de pessoas simples, de domésticos e de trabalhadores na França em 1780. Lugares públicos de pessoas privadas, como os livreiros na França após 1760, também "ofertavam" livros e impressos aos inúmeros leitores que se constituíam com o aumento da alfabetização: os gabinetes de leitura e bancas de empréstimo de livros. No mercado do livro, o estremecimento da autoridade da igreja católica foi sentido a

[2] A revolução política de 1789 foi a Queda da Bastilha, considerada um dos fatores que ensejou a Revolução Francesa.
[3] Termo tomado de empréstimo de Chartier (2009).

partir do século XVIII, em que houve uma queda significativa na solicitação de livros religiosos e o aumento no crescimento de livros relacionados à arte e à ciência.

Painel de uma nova organização social que se formava, e que inclusive definia ignorantes e cultos, leitores e não-leitores como representação de uma sociedade moderna, não mais firmada em dogmas religiosos ou crendices populares, e sim sustentada pelo discurso da razão, da cientificidade, da escolarização. Ao tentar entender esse período, Chartier (2009) compara, a partir dos estudos de Lawrence Stone sobre a Revolução Inglesa, as pré-condições intelectuais e culturais que tornaram possível também o acontecimento da Revolução Francesa. Alguns desses fatores foram: a perda da autoridade, o amparo jurídico, a criação da nação e o ceticismo.

"Igualdade, liberdade e fraternidade", emblema da Revolução Francesa acompanhada das mudanças decorrentes do avanço da Revolução Industrial que rompia fronteiras e interligava países, alicerçada em símbolos da modernidade, os quais contribuíram para uma alteração da compreensão acerca de corte/capital e capital/províncias configuraram novos alicerces de poder. Uma consciência de unidade mental e cultural, cujas leis do Estado passariam a ser aderidas, foi necessária para uma certa elaboração nacional, afirma Ortiz (1991). Os desafios do Estado-Nação, nesse sentido, diziam respeito à unidade linguística, a qual demandava não apenas a luta contra os dialetos regionais, mas também a instituição de padrões linguístico, cultural e social. Unidade e padronização passaram a ditar preceitos que deveriam ser alcançados. Papel que coube à instituição escolar cumprir.

Para o autor, a reforma de ensino ocorrida na França no século XVIII deflagrava um propósito de civilização, de transformação do camponês em francês, cujos valores deveriam ser construídos e assentados na contenção dos instintos, no conhecimento da ciência, na escolarização e na defesa de um espírito nacionalista. Em oposição a um passado obscuro, pretendia-se construir uma França *iluminada*, cujas representações não mais coadunavam com o passado.

A negação do passado pela tradição, seja ela oriunda de poderes centralizadores, de privilégios hereditários, de crendices populares, era oficialmente confirmada pelo interesse da proliferação do ensino que se tornou público porque deveria atender a um objetivo "comum" – a formação de uma nação burguês-capitalista, que responderia aos conclames populares ao mesmo tempo em que propagava uma determinada visão de mundo. Enguita (1989, p. 31) sobre isso pondera:

> Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados. Em qualquer dos casos, o objetivo é o mesmo: submeter seus impulsos naturais, ou o que deles ficara de pé nas velhas formas do trabalho, e romper suas tradições até levá-los às novas relações sociais de produção.

Moralização, civilização e educação foram estratégias para construção de uma ordem firmada no capital, cujo poder simbólico se ancorava em dualidades que versavam sobre dimensões positivas e negativas: urbano e rural, bárbaro e civilizado, ignorante e culto dentre outras. Imbricadas nos propósitos do desenvolvimento da nação, educação, moralização e civilização modelavam condutas, acalmavam espíritos contestadores, ditavam normas e regras, prescreviam conhecimentos e promoviam diferenciações. Entre o bárbaro e o civilizado, entre o ignorante e o escolarizado, entre o homem do campo e o homem da cidade, passado e presente coexistiam para além de valor semântico. Contexto que alicerçava a existência de bibliotecas.

As bibliotecas públicas dentre outros espaços formais de leitura

Nos países europeus, segundo Wittmann (2002), a biblioteca pública que atingiu o apogeu após 1750 tinha pouca representatividade pois não alimentava e, muitas vezes, contrariava a expectativa dos leitores, já que o processo de abertura desses espaços era longo, os horários e dias para acesso eram restritos, o espaço físico era inadequado para leitura (faltava iluminação e aquecimento), a relação entre leitor e livro ocorria sempre por intermédio do bibliotecário. Painel que se proliferou no Brasil.

Além disso, como afirma Chartier (2004, p. 203), certas bibliotecas só aceitavam "pessoas de letras" ou "cientistas", diferentemente das bibliotecas circulantes, mostradas por Wittmann (2002), as quais respondiam a dois propósitos: ao consumo extensivo de impressos como característica dos leitores modernos e ao acesso a livros por quem "por motivos sociais, financeiros ou geográficos, com baixo poder e motivação para aquisição, não tinha possibilidade de entrar numa sociedade literária" (WITTMANN, 2002, p. 157). Essas bibliotecas circulantes eram, no entanto, consideradas "incubadeiras do vício" da leitura, eram muitas vezes proibidas de circular e sofriam rígido sistema de controle.

O preconceito, assim como a censura, recaía sobre as bibliotecas circulantes, destinadas a leitores "populares". Diferentemente disso, em termos de acervo e atendimento ao público leitor, considerados institutos "elevados" de cultura conforme apontou o autor citado, havia os gabinetes de leitura. Nesses espaços de leitura era possível encontrar

> [...] uma pretensão francamente enciclopédica. Aqui se encontrava toda a amplitude do mercado editorial da época, de publicações técnico-científicas até obras completas de escritores, além de publicações estrangeiras. Além disso, um grupo muitas vezes anexo oferecia periódicos nacionais e estrangeiros. Tais firmas, que mostravam uma consciência do Iluminismo tardio mesmo com toda motivação comercial, podiam mais do que simplesmente existir em virtude das poucas e insuficientes bibliotecas públicas e/ou universitárias. (WITTMANN, 2002, p. 158)

Se nas bibliotecas circulantes o acervo oferecido ao público era de leitura de evasão, nos gabinetes de leitura a dimensão cosmopolita poderia ser encontrada, desde obras "técnico-científicas" até "publicações estrangeiras" e "periódicos nacionais e estrangeiros". Alguns gabinetes de leitura estiveram ligados às livrarias. Lá o leitor, ao pagar um determinado valor, poderia encontrar diferentes materiais impressos. E mesmo que nem todo leitor pudesse pagar certo valor por leituras, limitando o público ali destinado, essas instituições formais de leitura permitiam o acesso ao livro sem necessariamente haver aquisição desse material. Em muitos casos, o acesso impulsionava o consumo, pois mesmo sem inicialmente adquirir o livro, essa aquisição posteriormente era feita, como exemplifica Chartier (2004) pela experiência de livreiro em um gabinete de leitura na França do século XVIII.

Os gabinetes eram geralmente amplos, possuíam salas de leitura, sala de exposição de artes e salão de música. Um dos sentidos de gabinete, segundo Schapochnik (1999), é aposento masculino localizado no interior da residência de famílias abastadas que, em função do dinamismo do período do império, tais gabinetes eram abertos ao público. Eles ainda eram parte de um ornamento cultural em que muito mais do que valorizar os acervos dava notoriedade aos seus proprietários.

Os espaços formais de leitura, com isso, reforçavam estereótipos de leitores. "Recanto propício para a introspecção e autonomia pessoal, daí figuravam nos gabinetes práticas de leitura silenciosas e individualizantes" (SCHAPOCHNIK, 1999, p. 40). O ato de ler em sua

dimensão privativa apontava um dos propósitos da leitura burguesa mostrados por Abreu (2001) e por Britto (2002). Independentemente do formato diminuto ou mais amplo, o gabinete era um local de locação e de comercialização de obras, espaço que figurava como estímulo ao comércio livresco. Pelo gabinete, a publicização do saber era ofertada, inclusive a outros segmentos sociais. Para o Schapochnik (1999), se o leitor tinha acesso ao livro por meio de empréstimo, podendo levá-lo para a casa, práticas de leitura oralizada, assim como silenciosa, seriam possíveis de ser realizadas. Nesse espaço, a ênfase era a leitura "recreativa", embora intelectualizada e científica, mas que se diferia do espaço respeitoso de uma biblioteca pública.

Em Goiás, o primeiro gabinete de leitura foi criado em 10 de abril de 1864 na Província Meia Ponte, atual Pirenópolis. Talvez por ser um espaço formal de acesso a um grande número de pessoas, "aberto" ao público, diferentemente do que ocorria com as bibliotecas particulares, o Gabinete Literário Goiano foi considerado por Barros (2008, p. 88) a "primeira biblioteca pública" do Estado de Goiás. Decerto se o Gabinete Literário Goiano foi considerado a primeira biblioteca pública do Estado isso se deve ao acesso, em um mesmo espaço, de inúmeros leitores, sem que nenhum deles exercesse a tutela sobre esse espaço formal de leitura.

No entanto, antes da criação do Gabinete Literário Goiano, o periódico *A Matutina Meiapontense* assinalava, em 1832, a criação de uma biblioteca pública na capital goiana, antiga Vila Boa, mas isso não ocorreu. Nesse sentido, Barros (2008) reconhece o gabinete como primeiro espaço formal público de leitura em Goiás. A partir da análise do acervo que compunha esses espaço formal de leitura, por constarem obras em francês, produções que delineavam novos sentidos em relação ao vestuário, ao asseio pessoal, à dimensão estética, à ilustração e à moralidade, a autora afirma que tais dimensões deflagravam um suposto movimento de ilustração resultante de "uma elite letrada goiana com característica catalisadora de ideias estruturantes do século XIX" (BARROS, 2008, p. 95). Por mais que ela fosse aberta ao público indiscriminadamente selecionava leitores.

Desse modo, o gabinete alimentou anseios e leituras como fomentou imaginário. Situação que não foi diferente em Goiás, a formação ilustrada ganhou impulso no século XIX, em que uma elite intelectual, leitora de periódicos diversos, inclusive estrangeiros, fez parte também do imaginário da velha capital goiana, mostra Melo (2007). Sobre o Gabinete Literário Goiano, a autora apresenta inúmeras referências: a primeira, a partir da fala de um dos protagonistas de sua pesquisa, Sr. Gesco, em que ele afirma ser o "exemplo mais notável de biblioteca pública, que ainda hoje existe na velha capital, e que possui nas suas estantes de três a quatro mil volumes de bons livros". A segunda, pelo estudo de Bretas, a qual relata que mulheres na antiga capital liam mais que homens, "saíam mais, iam às ruas acompanhadas de amigos [...] iam ao Gabinete Literário para tomar livros emprestados (romances principalmente), os quais liam avidamente" (MELO, 2007, p. 46). A terceira, apresentada em notas, assevera que Machado de Assis elogiava o gabinete, comentava sua dificuldade de funcionamento em função de verbas e expunha que "Goiás possui uma sociedade literária, criada há pouco menos de um ano, e sustentada pela vontade enérgica de seus iniciadores" (MELO, 2007, p. 52).

Historicamente, outros espaços "públicos" de acesso ao livro comungavam das características dos gabinetes. A Câmara da leitura, por exemplo, se diferenciava das bibliotecas públicas ao oferecer ao leitor um lugar confortável à leitura, onde ele teria acesso livre às estantes, encontraria um espaço aberto todos os dias, com periódicos atuais e livros de boa materialidade sobre assuntos variados (CHARTIER, 2004). Tal característica deflagrava de maneira conflituosa as peculiaridades que definiam não somente a normalização da biblioteca como local não confortável para leitura, aberto ao público em dias determinados, sem acesso livre às estantes, com acervo desatualizado, bem como a biblioteca em academias, cujas leituras eram obrigatórias, acentua o autor.

No entanto, pela restrição das Câmaras de leitura, prescreviam-se a quantidade de sócios, o número de empréstimos por associado e os livros que poderiam ser lidos. As sociedades literárias foram outra forma de acesso aos impressos. Elas dotavam-se de bibliotecas e, nos primórdios de sua criação, publicizavam revistas e jornais e se limitavam a círculos de leitura em que seus integrantes permaneciam como leitores em suas esferas pessoais, privadas, sem comunicação entre eles. O objetivo era suprir a "fome por informações", isso no século XVII.

No século XVIII, normas de organização mais rígidas deram origem a um novo formato das bibliotecas nas sociedades de leitura. Elas não seriam caracterizadas pela particularidade, pela leitura individual, privada simplesmente. "O material de leitura era colocado à disposição [...] Para compra, empréstimo, finanças e administração eram necessárias linhas diretrizes [...] O local de conservação de livros logo se tornou local de reunião, onde se discutia sobre o que foi lido, se formavam opiniões" (WITTMANN, 2002, p. 159).

Tal qual ocorreu com a história dos gabinetes de leitura mostrada por Schapochnik (1999), os espaços formais de leitura deixaram de assumir foro intelectivo privado e ganharam, muitas vezes, dimensão pública. Nesses espaços pactos eram efetivados, alianças estabelecidas e acordos políticos tramados. De forma semelhante ao percurso dos gabinetes de leitura e das bibliotecas das sociedades literárias, a Biblioteca Municipal Zeca Batista, biblioteca pública de Anápolis, foi também "palco de reuniões", de "debates públicos" e de "encontros políticos". Em Anápolis, encontros culturais ocorriam na biblioteca pública, inclusive estratégias políticas eram arquitetadas nesse espaço formal de leitura.

No entanto, a característica, nesse sentido, dos espaços formais de leitura foi se alterando, se intensificando ou se ampliando no decorrer dos tempos para que outras formas de sociabilidade pudessem ser promovidas, legitimadas e conjugadas com o encontro entre leitor e livro. Formas de organização do leitor e da leitura projetavam lugares de sociabilidade e o público a eles destinado, já que

> Cada vez mais "bibliotecas de leitura" e "gabinetes de leitura" complementavam a sala de leitura através de outra sala, na qual se podia conversar e fumar, onde criados serviam refrescos, e não raro havia ainda mais salas para outros entretenimentos urbanos, como bilhar e outros jogos. (WITTMANN, 2002, p. 159, grifos do autor)

Embora esses espaços assumissem "feições" masculinas, isso não impedia que mulheres tivessem acesso aos impressos ali guardados, inclusive as mulheres eram alvo de produções romanescas ou muitos romances visavam atingir esse público leitor. Obras de escritoras também figuravam nos acervos dos espaços formais de leitura mesmo que sob pseudônimo, como acrescenta Schapochnik (1999). O próprio Gabinete Literário Goiano foi dirigido por uma plêiade de mulheres, de senhorinhas como eram chamadas, "pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade" em 1926, como mostram Carvalho e Sant'Anna (2009, p. 105).

Por terem tempo disponível e entusiasmo para exercer um trabalho não remunerado, essa instituição formal de leitura possibilitou a ampliação dos espaços em que a mulher poderia frequentar e atuar, antes geralmente restritos aos ambientes privados como lar e escola. Permissão que expandiu alcance com as publicações jornalísticas por elas criadas nesse período, tal qual a *Folha Goiana*. A ocupação feminina em certos lugares, juntamente com a participação política, devia-se ao avanço dos movimentos feministas no início do século XIX. Em Goiás, nesse período, já havia a Federação Goiana para o Progresso Feminino (FGPF), filial da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF).

Melo (2007) revela em sua pesquisa outros espaços de publicização de impressos em Goiânia, como livrarias, bazares, cafés, bancas de revistas e farmácias. Foram esses espaços

informais, juntamente com os espaços formais de leitura, que produziram um fervilhar de leitura na nova capital de Goiás, defende a autora. Muito mais do que isso, espaços formais de leitura sob domínio estrangeiro, como o inglês, contribuíram para que ideias de um novo tempo que despontava fossem implantadas no Brasil, tal qual a *British Subscription Library* (SCHAPOCHNIK, 1999). A possibilidade de acesso ao livro e a criação de outros espaços de leitura favorecia a circulação de ideias, o encontro de leitores, o debate "público". Razão que justifica a defesa de Chartier (2004, p. 175 - 176):

> Parece claro que todos os livros lidos não são livros possuídos: nas cidades do século XVIII, muitos deles são com efeito os locais de uma possível leitura pública, desde o gabinete do livreiro até a biblioteca, e é densa a circulação privada do livro, seja emprestado seja tomado de empréstimo, lido em comum no salão ou na sociedade literária. [...] para a massa parisiense, a cultura do impresso não é a do livro possuído, mas do pasquim ou do panfleto logo jogado fora, do painel ou do cartaz decifrado na rua, do livro que cada um leva consigo?

A própria biblioteca pública assumiu feições diferenciadas no decorrer dos tempos. Estudos específicos sobre ela com o advento dos cursos de especialização em Biblioteconomia nos Estados Unidos, na década de 1920, definiram e ampliaram a função desse espaço de leitura, redesenhando a relação biblioteca e sociedade, biblioteca e escola. A controvérsia sobre a imposição ideológica que lhe deu origem, sob o comando do Estado, passou a ser explicitada muito antes do século XX (MUELLER, 1984).

De uma perspectiva individual para uma amplitude social, teóricos norte-americanos e ingleses foram revendo o papel da biblioteca na sociedade. De uma instituição destinada à expansão da educação, da cultura em geral e de formas de lazer, ela passaria a incluir novas funções de caráter comunitário ligadas às necessidades de informação em atividades cotidianas. Apresentar discussões controvérsias, pontos de vista sobre o mesmo assunto, era a proposta de alguns defensores que viam a necessidade de a biblioteca rever o seu papel em função das transformações sociais. A vinculação desse espaço com a educação, incluindo a necessidade de educação de massa e campanhas de alfabetização, o destaque a uma política de leitura para o progresso do conhecimento, assegurando o "progresso da civilização" foram também defendidos. Todavia, nem todas essas discussões foram aceitas e seus propósitos implantados.

A palavra "mudança" caracterizou historicamente a relação leitor e livro, encontro que ocorre no espaço da biblioteca pública ou em outros espaços formais ou informais de leitura. A estrutura física da biblioteca, a fim de acolher e possibilitar o encontro entre leitor e livro em função da expansão do impresso e de tudo que a ele esteve ligado, também se alterou. Perdeu-se, por exemplo, a aura sagrada do livro, privilégio de poucos. Não somente isso, a forma de organização do acervo foi redefinida, novos impressos foram disponibilizados pela importância que outros meios veiculadores de informação assumiram no decorrer dos tempos, como o rádio e a televisão, assim como a internet, e a relação biblioteca e sociedade desde então tem sido repensada.

Nesse processo de revisitação, entender sentidos faz-se primordial porque a biblioteca alimenta saberes e fazeres que fomentam a necessidade de ser leitor não limitado ao processo da escrita. Estar em espaço próprio de leitura, com móveis e livros disponíveis para muitos alcances e objetivos instaura modos de ler, mas também visibiliza o leitor que se faz leitor porque fomenta representações que guardam ensejos com outros tempos históricos. A biblioteca, apesar dos problemas que ela enfrenta para se configurar como espaço praticado de leitura, é ainda lugar de acesso, de guarda e de memória. Por isso, discursos que recaem sobre ela devem ser sim transvestidos de desejo de transformação da realidade pela leitura, da leitura da realidade.

Referências

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001.

ASSIS, W. R. **Os moderados e as representações de Goiás n'A Matutina Meiapontense (1830-1834)**. 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARROS, V. M. L. da. Livros e leitura do Gabinete Literário Goiano na sociedade oitocentista de Goiás. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/issue/view/54/showToc>. Acesso em: 11 jul. 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

BRITTO, L. P. L. Implicações éticas e pedagógicas no ensino e na promoção da leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 20, n. 39, out. 2002.

CARVALHO, M. M.; SANT'ANNA, T. O Gabinete Literário e a Federação Goiana para o Progresso Feminino. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás**, n. 20. Goiânia: Asa Editora, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARTIER, R. **Origens culturais da Revolução Francesa**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Leitores e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOULEMOT, J. M. **O amor às bibliotecas**. Tradução Maria Leonor Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LANGINS, J. Palavras e instituições durante a Revolução Francesa: o caso do ensino científico e técnico "revolucionário". In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). **História social da linguagem**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. (UNESP/Cambridge).

LE GOFF, J. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da Educação Pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MELO, O. C. **A invenção da cidade**: leitura e leitores. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

MUELLER, S. P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **Revista Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, n. 13 (1), mar. 1984.

ORTIZ, R. **Cultura e Modernidade**: a França no século XIX. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1991.

SCHAPOCHNIK, N. **Os jardins das delícias**: gabinetes literários, bibliotecas e figurações da leitura na corte imperial. 1999. 251f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

WITTMANN, R. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: ESTADO DA ARTE

Sand Mayara Giacomelli de Melo[1]
Maria Betanea Platzer[2]

O presente artigo integra o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado que investiga pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2004 a 2015, que versam sobre o domínio do código escrito, especificamente, de alunos que frequentam o Ensino Médio, considerando que essa etapa final da Educação Básica, por meio de ações pedagógicas significativas e motivadoras, deva proporcionar aos adolescentes uma autonomia em relação a práticas competentes e significativas de leitura e escrita. Para tanto, ao analisarmos a realidade do processo da educação brasileira não podemos perder de vista questionamentos em relação ao jovem egresso do Ensino Médio; isso significa que devemos nos indagar se os alunos oriundos da Educação Básica estão sendo formados e preparados de acordo com as diretrizes e orientações nacionais.

Para nossa reflexão teórica sobre o domínio da linguagem escrita dos alunos do Ensino Médio foram de fundamental importância as orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9.394/96, nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), e a institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação, entre eles, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como as concepções e os enfrentamentos do ensino de Língua Portuguesa contemporâneo.

Nessa perspectiva, a preconização da LDBEN - 9.394/96, como diretriz educacional brasileira, e a publicação do PCNEM (BRASIL, 2000) e do PCN+ (BRASIL, 2007), como forma de orientar e auxiliar as equipes escolares na execução de suas ações educativas propõem que as escolas, em especial de Educação Básica, organizem um currículo que vá ao encontro de conhecimentos e competências que tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania. É possível depreender, ainda, que os documentos oficiais conduzem o ensino de Língua Portuguesa a concentrar suas ações didático-pedagógicas em práticas que priorizem os usos sociais da língua.

Para tanto, o Brasil, nas duas últimas décadas, estabelece além de novos parâmetros de gestão do sistema educacional, políticas públicas de avaliações em larga escala. Confirmando, então, uma tendência mundial à utilização dessas avaliações, como forma de mensurar o desempenho escolar dos alunos, segundo as diretrizes educacionais brasileiras, além de produzirem indicadores que contribuam como subsídios a políticas de melhoria do ensino básico, bem como de verificar até que ponto essas políticas públicas estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Nesse cenário, a institucionalização das avaliações em larga escala, como meio para produção de indicadores que auxiliem em políticas de melhoria do ensino básico, denuncia inúmeros problemas relativos ao ensino. No entanto, nos faltam, ainda, respostas objetivas à pergunta sobre como garantir o direito à aprendizagem no Ensino Médio, pois as avaliações em larga escala e consequentemente a divulgação dos seus resultados nem sempre consideram a formação integral do educando.

[1] Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail*: sand.giacomelli@hotmail.com.
[2] Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail*: beplatzer@yahoo.com.br.

No inventário das dificuldades encontradas e apontadas na escola contemporânea, Silva (2010) afirma que a didática envolta nas aulas de leitura abrange um movimento mecanizado e sincronizado, em que os ciclos de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa compreendem ações como: abrir o livro, ler a lição, responder as questões, repassar a gramática, redigir trinta linhas, entregar ao professor, e principalmente repetir exatamente ou redundamente esse movimento nas aulas subsequentes. Além disso, podemos considerar que, vagarosamente, vão sendo instituídas ações pedagógicas meramente reprodutoras, cuja finalidade da leitura resume-se apenas a imitação, a contemplação passiva, a cópia, a ficha padronizada entre outras práticas, que visam somente contentar as exigências das provas bimestrais.

Nesses termos, o espaço de leitura apresenta problemas e contradições que necessitam ser superados para que assim os alunos sintam-se estimulados a praticar a leitura e que, sobretudo, possam ter uma educação melhor. Ao ser institucionalizado, o ensino de leitura perdeu sua naturalidade e transformou-se em uma estafante rotina. A espontaneidade do ensino de leitura perdeu-se nas práticas pedagógicas, pois os processos de ensino e aprendizagem não propõem mais a leitura como uma maneira de melhor compreender a vida, mas sim como uma forma de cumprir artificialismos e protocolos impostos pela escola. Com isso a interação entre textos e leitores fica cada vez mais distorcida e distante, desviando assim os processos de ensino e aprendizagem de propósitos como: a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, entre outros (SILVA, 2010).

Com efeito, a escola produz, a partir de seu viés cultural, um modo de vida escolar sob a perspectiva de que as ações pedagógicas e as relações sociais nesse espaço tornaram-se tão naturais que já não nos chamam mais atenção. Isto posto, podemos inferir que a própria "familiaridade" serviu para ocultar e abrandar ideias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizam pelo simples fato de frequentarem a escola. Nesse cenário, "[...] é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e representações adquiridas deste modo prático do <<sempre foi assim>> [...]" (HUTMACHER, 1999, p. 51).

O espaço escolar reproduz, assim, uma cegueira relacionada aos seus processos de ensino e aprendizagem, pois:

> As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem trabalho paciente de reconstrução, que precisa ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática (HUTMACHER, 1999, p. 52).

Diante dessa realidade, Mafra (2003) reconhece que as ações pedagógicas, em especial no Ensino Médio, ausentam fortemente a escola na intermediação do jovem-livro. Dessa forma podemos observar, então, que as mudanças pedagógicas escolares são imprescindíveis, pois se pensarmos nas ações escolares dos professores de língua portuguesa, perceberemos uma naturalidade em relação a processos de ensino e aprendizagem que englobam atividades mecânicas e que consequentemente afastam cada vez mais o estudante de se tornar um cidadão apto para cumprir ativamente seu papel social na vida adulta.

Em relação a práticas pedagógicas ligadas ao ensino de leitura e escrita, o professor, por sua vez, tem de ser efetivamente leitor. Sendo assim, o importante é que o docente se torne ativo em suas metodologias de ensino e, consequentemente, não seja estático a ponto de subordinar-se a inconstante espera de uma política oficial que nunca vem. O docente deve ser capaz de buscar soluções sérias, caseiras e, sobretudo, criativas, que impeçam e evitem a destruição do potencial de leitura de milhares de crianças e jovens (SILVA, 2010).

Em outras palavras, as ações pedagógicas propostas pelos docentes em sala de aula devem transformar a concepção de linguagem construída não só em uma nova metodologia, mas principalmente em um "novo conteúdo" de ensino. Nessa perspectiva, a escola deve ser capaz de compreender que

> [...] uma coisa é saber a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 1999, p. 45-6).

Sendo assim, as ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de língua materna não devem alterar somente mudanças de ordem técnicas, mas, sobretudo, novas concepções metodológicas de ensino (GERALDI, 1999).

Diante dessa realidade, não basta remendar alguns aspectos para que os processos de ensino e aprendizagem se modifiquem. No caso específico do ensino de língua portuguesa, "[...] nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola [...]" (POSSENTI, 1999, p. 32).

Na acepção por nós adotada, nossa pesquisa reconhece a necessidade de acompanhar estudos que abordem o desenvolvimento, as transformações, e as inovações que buscam tornar o campo da educação e seus agentes educativos cada vez mais competentes para atender os anseios da escola contemporânea. Nosso estudo envolve, portanto, o mapeamento de pesquisas da base de dados da ANPEd, nos anos de 2004 a 2015, com divulgação junto aos Grupos de Trabalho (GTs): Didática - GT4 e Alfabetização, Leitura e Escrita - GT10. Para o levantamento de nosso estudo, optamos por nortearmos nosso balanço a partir de artigos publicados sobre os assuntos e/ou temas relativos a: Leitura e Escrita; Ensino Médio; Prática Docente e ainda expressões que sinalizem práticas de ensino de um modo geral.

Nossa pesquisa indica um total de 340 artigos publicados nos GTs 04 e 10 nas últimas 11 reuniões anuais da ANPEd. De acordo com Ferreira (2002), quando se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico, para a produção de um novo conhecimento, o pesquisador necessita de muito cuidado ao analisar os trabalhos e estudos já produzidos anteriormente, pois cada artigo será lido e analisado a partir de outros que já o antecederam ou o sucederam, estabelecendo uma relação de dependência para as indagações e conclusões do pesquisador.

Nesse universo, a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques relacionados às publicações nos levam a considerar que para uma pesquisa dessa natureza, é preciso algum parâmetro, mesmo que este evidencie alguns riscos. Nesse cenário, segundo as ideias de Luna (2013), é importante depreender que a investigação bibliográfica deve levar em consideração "[...] a seguinte ordem: Título – Resumo- Leitura do texto. Se o título, de alguma forma, sugerir interesse para o seu trabalho, vale a pena ler o resumo. Com essa leitura, será possível decidir se compensa ou não a leitura do texto" (LUNA, 2013, p. 101). Isto posto, colocamos em prática nosso levantamento bibliográfico.

De acordo com a ordem de seleção dos estudos descrita por Luna (2013), observamos até o presente momento de nosso mapeamento, que mesmo com o elevado número de publicações nos GTs Didática e Alfabetização Leitura e Escrita, apenas 8 dos 340 artigos divulgados entre os anos de 2004 a 2015 foram selecionados para nossa análise, isto é, elegemos, no total, apenas 2% dos artigos como interesse para nosso tema de pesquisa.

Diante dessas constatações, podemos considerar, de acordo com Romanowski e Ens (2006), que efetivamente alguns temas de pesquisa são silenciados em relação à sobrevalorização de outros assuntos, pois durante a análise das publicações da ANPEd

constatamos uma ausência significativa de estudos explicitados sobre leitura, escrita e prática docente no Ensino Médio, e uma predominância de pesquisas relacionadas ao domínio da Língua Portuguesa, além de ações pedagógicas com foco no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais dessa etapa educacional. Nesse universo, nossa análise bibliográfica aponta os temas, subtemas e conteúdos priorizados pelas pesquisas publicadas e, também, sinaliza a necessidade de estudos relativos ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Referências

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 30 abril de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 06 julho 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 janeiro 2016.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 11 janeiro 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade.** n. 79, ago. /2002. p. 257-72.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI. João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coordenador). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 43-76.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ., 2013. 115 p.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia na escola**. Londrina: Eduel, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006. p. 37-50.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ALFA E BETO

Estephane Priscilla dos Santos Mendes[1]
Nayanne Nayara Torres da Silva[2]
Alexsandro da Silva[3]

Introdução

O presente trabalho analisa as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética desenvolvidas por docentes no cotidiano da sala de aula, no âmbito do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Considerando esse objetivo, discutiremos sobre os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as mudanças ocorridas no campo da alfabetização, tendo em vista nosso interesse em compreender as perspectivas que sustentam os materiais do referido Programa, assim como as práticas desenvolvidas pelos professores a partir desses materiais.

Na história da alfabetização, percebemos que, no Brasil, assim como em outros países, instaurou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados "métodos sintéticos" e os "métodos analíticos". Os sintéticos (soletração, silabação e método fônico) partiam das unidades menores da língua (letra, sílaba ou fonema), enquanto os analíticos (palavração, sentenciação e método de contos) iniciavam o processo de alfabetização a partir da análise das unidades maiores (palavra, frase ou texto) (CARVALHO, 2008). Embora tivessem pontos de partida diferentes, esses dois grupos de métodos não se diferenciavam quanto à maneira de perceber a alfabetização, que era vista como o ensino de um código a ser memorizado pelos alunos.

A partir, principalmente, da década de 80 do século XX, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que os concretizavam foram objeto de inúmeras críticas, em decorrência, sobretudo, de mudanças conceituais no campo da alfabetização. Tais mudanças, impulsionadas, especialmente, pela teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), deslocaram o eixo da discussão do "como se ensina" para o "como se aprende". Os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998), também começaram, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, a se difundir no Brasil.

Apesar das indiscutíveis contribuições aportadas por essas perspectivas teóricas para o campo da alfabetização, é preciso reconhecer que as apropriações delas nos meios acadêmicos e educacionais parecem ter contribuído para o que Soares (2004) nomeou de "desinvenção da alfabetização", que corresponde a um processo de perda de especificidade da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização passou a ser vista como um processo espontâneo, que ocorreria por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático das propriedades e convenções da escrita alfabética.

Como uma reação à "desinvenção da alfabetização", surgiram, no limiar do século XXI, no Brasil e em outros países, propostas de retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico, um método sintético de alfabetização no qual cada grafema é

[1] Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: estephane92@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: nayannetorres@yahoo.com.br.
[3] Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: alexs-silva@uol.com.br.

aprendido como um fonema, que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras (FRADE, 2007). Esse retorno aparece, muitas vezes, vinculado a interesses mercadológicos (venda de livros, programas de alfabetização, etc.), associados à promessa de reverter o problema do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita.

Nesse contexto, o alfabetizador, independentemente do método ou Programa, reelabora, recria e reinventa as prescrições no seu trabalho cotidiano, a partir de suas experiências anteriores e do contexto imediato de ação. Assim, entendemos que os professores podem, diante das "estratégias" − "cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição cientifica) pode ser isolado" − (re)construir suas práticas de ensino por meio de "táticas" − "[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio". (CERTEAU, 2012, p. 99 e 100)

Diante desse quadro, desenvolvemos um estudo que visou a analisar as práticas de ensino do sistema de escrita desenvolvidas por duas professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Caruaru – PE, que adotou o Programa Alfa e Beto foi nos anos de 2011 e 2012 na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Em relação à formação e o tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa, ambas possuíam magistério e formação em nível superior: a professora A com graduação em Pedagogia e a professora B com graduação em Letras. Além disso, a docente A também cursava, na época da pesquisa, pós-graduação lato sensu (especialização) na área de Educação. Com relação à experiência, a professora B, com mais de 20 anos de docência, era muito mais experiente que a professora A, que tinha apenas 5 anos de trabalho.

Para atender ao objetivo da pesquisa, realizamos observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com as duas professoras participantes da pesquisa. A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo do tipo temática categorial (BARDIN, 1977).

Contextualizando o Programa Alfa e Beto

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização pertence ao Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental que oferece produtos e serviços voltados para educação infantil, alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Utiliza o método fônico de alfabetização, que compreende a escrita como um código a ser memorizado pelos aprendizes, e é constituído por materiais tanto para uso individual do aluno, quanto para o uso coletivo em sala de aula. São também disponibilizados materiais para os professores, para as escolas e para as secretarias de educação.

O Programa é constituído por materiais como o livro didático "Aprender a Ler", o caderno "Grafismo e Caligrafia: letra cursiva", os "Minilivros", o "Livro Gigante", cartazes, fantoches dos personagens do Programa (Alfa e Beto), cartelas de letras e testes diagnósticos. O livro didático "Aprender a Ler", considerado o carro-chefe do Programa, é composto por 20 (vinte) lições e cada uma delas aborda um fonema. As lições são divididas em blocos de atividades: "Leitura", "Brincando com sons e letras"; "Hora de ler"; "Correto?"; "É assim que se escreve"; "Redação"; "Já sei ler".

Conforme o "Manual de Orientação" do Programa, o planejamento das aulas deve ser feito em função de cada lição do livro, que deve ser estudada ao longo de duas semanas, aproximadamente (oito a dez dias letivos). Nesse período, o professor deve realizar todas as atividades previstas no livro, assim como as demais atividades que constituem o Programa (cf. OLIVEIRA, 2011).

A partir da observação das orientações e das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética nos materiais do Programa Alfa e Beto, constatamos que a concepção de alfabetização adotada pelo Programa está ancorada na perspectiva de escrita como um código de transcrição de unidades sonoras. Também observamos que as atividades apresentadas no livro didático do referido Programa priorizavam, na maior parte das vezes, o trabalho com fonemas, que eram explorados por meio, principalmente, da memorização e da repetição.

Análise das práticas de ensino de leitura e escrita das professoras no âmbito do Programa Alfa e Beto

Professora A

As práticas desenvolvidas por essa docente evidenciaram que o uso dos materiais do Programa Alfa e Beto era associado a outros materiais didáticos. Além disso, a professora realizava algumas modificações ao usar o livro "Aprender a Ler", tendo em vista que se tratavam de livros reutilizados[4] em que algumas atividades não serviam para serem respondidas. No caso dos Minilivros[5], que, seguindo as orientações do Programa, deveriam ser individuais[6], eram utilizados como suporte para treino/tomada individual de leitura, na mesa da docente. Apesar disso, a professora não se distanciava totalmente da proposta do Programa, uma vez que, ao trabalhar com o livro didático e ler as palavras de cada lição, sempre enfatizava o fonema que estava sendo trabalhado.

Existiam ainda outros tipos de atividades que a professora realizava com diferentes materiais e que não faziam parte do Programa, como, por exemplo, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, o qual era desenvolvido mensalmente. Desse modo, foi possível observar nas práticas dessa docente e, inclusive, da própria escola em que atuava, tentativas de intercalar as práticas de alfabetização e letramento, ao permitir que as crianças explorassem textos de uso social que diferiam da maioria dos textos apresentados nos materiais do Programa Alfa e Beto, os quais se aproximavam dos textos presentes nas antigas cartilhas, com repertório de palavras e léxico controlado. Como destaca Morais (2012), as cartilhas fônicas ocupam os alunos com pseudotextos, extremamente limitados e pouco reflexivos, que não pertencem aos gêneros textuais de uso social.

Identificamos também, conforme dissemos anteriormente, que a docente fazia uso de outros materiais didáticos, entre eles o livro Porta Aberta, de Isabella Carpanede e Angiolina Bragança[7], além de atividades que, segundo a docente, tinham sido retiradas da internet. As atividades adicionais que a docente utilizava pareciam se aproximar do método silábico de alfabetização, conforme dissemos anteriormente, pois envolviam um trabalho que recorria, por vezes, a famílias silábicas.

[4] As observações na sala de aula dessa professora foram realizadas no segundo ano de implantação do Programa, quando os materiais didáticos estavam sendo reutilizados.

[5] Os minilivros são um material do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e consistem em uma coletânea de pequenos livrinhos que chegam em um único bloco: a cada lição a professora destaca o livro referente ao fonema trabalhado, grampeia e entrega um a cada criança para que leia sozinha o material, que, assim como os outros materiais da Programa, tem o repertório de palavras controlado, a partir dos fonemas que já foram ensinados.

[6] Como no ano de geração dos dados não chegaram minilivros novos, a professora também estava reutilizando aqueles que ficaram na escola e, portanto, não havia quantidade suficiente para que cada criança tivesse o seu.

[7] Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013, a proposta de ensino do sistema de escrita alfabética desse livro privilegia modelos de atividades de ordenamento e complemento de sílabas e letras em palavras (BRASIL, 2012, p. 122).

Professora B

Assim como a professora A, a docente B também não se guiava única e exclusivamente pelo livro didático "Aprender a Ler", na medida em que realizava outras atividades que não estavam presentes nesse recurso. Com isso, a professora B não atendia às orientações do Programa, que estipulavam o uso exclusivo de seus materiais e não admitiam adaptações ou recriações das atividades presentes no livro. Esse não atendimento às orientações do Programa também se materializava quando a docente propunha, em algumas situações, atividades mais próximas dos métodos silábico e da soletração.

A aproximação a esses métodos era notória nas atividades de correspondência entre figuras e fonemas, uma vez que os exercícios do livro solicitavam que os alunos identificassem as imagens e realizassem a marcação (circulando, marcando um X) daquelas cujos nomes apresentavam os fonemas que estavam sendo estudados (fonemas /k/ e /d/). Embora a ênfase fosse sobre o fonema, o que ficou notório foi a opção da docente pela exploração de grafemas e famílias silábicas, distanciando-se, assim, de um trabalho pautado no isolamento e identificação dos fonemas, conforme propunha a atividade do livro "Aprender a Ler".

Contudo, embora se desvinculasse de orientações do Programa, percebemos que essa docente também procurava seguir as suas prescrições, tendo em vista que a leitura dos Minilivros era uma atividade constante em suas aulas. A fim de propiciar a aquisição da técnica do "ler", os aprendizes eram submetidos à leitura de Minilivros do Programa. A professora dedicava momentos da aula para que os alunos exercitassem a leitura com base nesses Minilivros, como também para identificar o nível dos discentes em relação a essa competência. Ao desenvolver essa prática, a docente seguia o que o Programa orientava, uma vez que a "leitura" desses "textos" ajudaria, segundo o Programa, na consolidação do "sujeito leitor".

Considerações finais

A partir da análise das práticas de ensino de leitura e escrita das duas professoras, percebemos que, ao desenvolverem as atividades propostas no livro didático do Programa, as docentes buscavam, de modo geral, organizar suas práticas de acordo com as orientações desse material. Contudo, instituíam "táticas de consumo" (CERTEAU, 2012), distanciando-se da proposta do método fônico e apoiando-se, principalmente, na exploração de letras e sílabas. Sendo assim, as professoras (re)inventavam, em seu cotidiano, outras maneiras de fazer, como acrescentar outras propostas e materiais, alguns deles mais próximos do método silábico e outros relacionados à perspectiva do letramento, como no caso de uma das professoras investigadas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Tradução Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução LICHTENSTEIN, D. M.; DI MARCO, L.; CORSO, M. Porto alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

DOBRAS E DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA EJA

Leidinalva Amorim Santana das Mercês[1]
Lúcia Amorim Santana[2]

A aproximação dos estudantes do conhecimento e do patrimônio cultural, em uma sala de aula, muitas vezes, se dá quando a sua imaginação é desafiada. A provocação pode vir de um texto verbal, não verbal ou misto. Aqui, temos a pretensão de relatar algumas experiências, com o texto literário, vivenciadas por estudantes e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de escolas públicas de Salvador. O caminho a ser trilhado, toma essas experiências como matéria de reflexão, pois a EJA é uma modalidade de ensino desafiadora, destinada aos excluídos de bens que a escolarização deveria garantir.

As turmas da EJA, com as quais trabalhamos, correspondem tanto às séries do Ensino Fundamental I e II, quanto as que são correlatas ao Ensino Médio. Nessas classes encontramos pessoas de 18 a 70 anos, em estágios diferentes de leitura e escrita; com distintos níveis de conhecimento, com diferentes valores, crenças e visões do mundo. Características comuns os aproximam: todos querem aprender, querem recuperar o tempo perdido, apesar do cansaço da rotina diária de trabalho. A grande maioria é do sexo feminino. São donas de casa, empregadas domésticas, ou do comércio alternativo, auxiliares de serviços gerais, trabalhadores e trabalhadoras da construção civil, vigilantes, motoristas, aposentados ou desempregados. Todos são leitores da "palavramundo", como nos disse Freire (1989). Com aqueles estudantes, havia muitas histórias submersas e uma profusão interminável de ideias.

Para essa reflexão, nos apropriamos da noção de "experiência educativa", proposta por Domingo e Ferré (2013): uma forma de olhar para os fenômenos educativos, pois esses carregam consigo suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio saber. A essa noção associamos a literatura. Daí podemos dizer que há sempre dobras e ou desdobramentos do (im)possível. A literatura pode permear as diversas disciplinas do currículo das escolas e pode ajudar a discutir problemas sociais, destacar um recorte do passado, ou até facilitar a compreensão do momento social, em que se está vivendo, dentre outras tantas possibilidades.

A vida seguia seu curso. As questões aflitivas explodindo em todos os instantes, ameaçando solapar quem estivesse no caminho. Naqueles dias, o conflito que instigava e mobilizava a opinião pública era a terceirização, levando muitos a ter medo de perder os seus empregos ou continuarem desempregados. Entretanto, esses não eram os únicos problemas que tiravam o sono daquelas pessoas...

Nas aulas, pretendíamos estimular a expressão oral e desenvolver a lectoescrita. Para tanto, utilizamos textos críticos, humorísticos, satíricos, que instigassem o pensamento. A metodologia foi pautada no dialogismo, na mediação, na exposição argumentativa e na ludicidade. Apresentamos poemas e charges, com temas que mobilizavam a opinião pública. Para dinamizar as aulas, utilizamos textos impressos com e sem ilustrações, cartões com palavras, cartolinas, notícias de jornal e vídeos. A figura, a seguir, de autoria de Bruno Galvão, ilustra uma das charges trabalhadas.

[1] Colégio Estadual Prof. Maria Bernadete Brandão, Salvador, Bahia, Brasil. *E-mail*: leidinalva@hotmail.com.
[2] Escola Municipal da Engomadeira, Salvador, Bahia, Brasil. *E-mail*: luamorims@hotmail.com.



Figura 01: Terceirização. Autor: Bruno Galvão. Disponível em: <http://www.humorpolitico.com.br/humor-2/terceirizacao-5>. Acesso em: 30 mai. 2015.

Apresentamos algumas charges para trabalhar esses temas. Como esperávamos, esta tipologia textual provocou certo estranhamento. Para a maioria dos estudantes, o uso de figuras nas aulas de Língua Portuguesa era incomum. Poucos deram importância para as imagens. As atenções estavam voltadas para as placas e os balões das conversas dos personagens. Muitos acreditavam que o texto se resumia apenas às palavras impressas. As imagens, ali dispostas, aparentemente, não conduziam a nenhuma reflexão. Não obstante, o texto não estava encerrado em si mesmo. Com essa temática, foi possível estudar: o conceito de terceirização, aspectos relacionados à PL-4330 e o que os políticos estavam fazendo sobre o assunto.

Muitos professores se apropriaram do poema "O Bicho', de Manuel Bandeira para envolver seus alunos em uma discussão sobre as problemáticas sociais. Nós também o fizemos, em ocasiões diferentes, com alunos dos dois segmentos da EJA. Com os estudantes do Tempo de Aprender II, modalidade que abarca da alfabetização até o 2º ano, do atual Ensino Fundamental I, foi realizada uma atividade chamada texto em tirinhas. Entregamos o poema com as palavras dos versos separadas uma a uma para os alunos. Eles leram aquelas palavras desconexas, mas não conseguiam entender nada. Então, passamos a ler o texto em voz alta. Quem tinha a palavra lida, levantava-se e a colava num papel cartaz, previamente fixado ao quadro. Quando a última palavra foi lida, o poema estava completo na grande folha de papel. Deste ponto, passamos a reler o texto, para em seguida discutir o que fora lido.

Bastaram poucas palavras de alguns estudantes para que a turma começasse a desdobrar o texto de Bandeira. Certos alunos afirmaram que pela descrição do inicio, pensaram que o bicho se tratava de um animal sem dono; outros se mostravam surpresos com a descoberta do personagem como sendo um homem. Houve quem ficasse angustiado ao lembrar que havia dois locais para jogar lixo bem perto da escola e lá ocorria a vivência diária do poema. Uma pessoa afirmou que muita gente tem atitudes de animal e nem é porque está com fome. Muitas situações forçam pessoas a assumir posições, que desde o começo da historia da humanidade era atribuída aos animais, chamados irracionais, sem que as outras tomem uma atitude para resgatá-las. O poema lembrou aos alunos desta realidade amarga, das vidas sofridas no silêncio.

Nas classes da EJA, correlatas ao Ensino Médio, o poema "O Bicho" foi usado numa sequência temática sobre vidas em risco, com o objetivo de elucidar as dúvidas dos educandos com relação às diferenças existentes entre um "texto literário" e um "texto não literário". Além do poema foram levadas para a classe notícias de jornal, letras de música, fábulas, dentre outros. Parte dos estudantes já havia tido contato com o poema. Um rapaz argumentou que parecia estar diante de uma cena comum, o qual era obrigado a ver perto da rua onde morava. Houve quem ficasse indignado com o autor, por chamar um homem de bicho, todavia, para eles a revelação do homem levado a situação de bicho para satisfazer as necessidades básicas, não foi novidade, pois viviam num mundo onde "[...] os centros de interesses existenciais são atingidos pelas carências múltiplas humanas [...] a partir da mais primitiva de todas: alimentação para a sobrevivência" (ATAÍDE, 2002, p. 210).

A surpresa, para todos naquela noite, foi duas colegas de sala terem confessado que já haviam sido badameiras[3], que tiravam seus sustentos das latas de lixo dos supermercados. Esta revelação silenciou a turma. Os olhares diziam mais que quaisquer palavras. Ali havia dó, tristeza, revolta, angústia. "O Bicho" com sua abordagem moderna de um dos aspectos sociais que vem se perpetuando, a fome, conseguiu suscitar um movimento de interação entre a obra escrita, os discentes e as docentes. Foi evidenciada a desconstrução de algumas ideias, antes existentes com relação aos catadores, pessoas visíveis, contudo não vistas por determinados grupos sociais. Naquela noite, os versos de Bandeira adentraram a espaço escolar, "[...] propondo sugestões, erigindo-se em assunto que é impossível evitar, tornando-se estímulos positivos ou negativos [...]" (CANDIDO, 1987, p. 158), pois se constituíram em versos fomentadores de pensamentos.

Há dobras e constantes desdobramentos nas aulas, assim como ocorre na literatura. Às vezes leva-se um texto para a sala com intuito de trabalhar um conteúdo que faculte ao aprendiz um maior domínio dos fatos linguísticos, para que ele seja um usuário eficiente da norma escolhida pela sociedade, mas os textos ganham vida e se reinventam. As discussões se multiplicam. O espaço escolar se torna um divã coletivo, que faz emergir recordações alegres ou tristes; um mercado onde o produto oferecido é o conhecimento. Assim, temos aprendido com nossos alunos, que a melhor escola não é feita apenas de paredes com tijolos, mas a que é construída com o relacionamento entre as pessoas.

Referências

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. **Clamor do presente**: história oral de famílias em busca de cidadania. São Paulo: Loyola, 2002.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. In: _____. **A Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987, p. 181-198.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiência y La investigación educativa. In: _____. **Investigar la experiência educativa**. 2. ed. Madrid: Morata, 2013, p. 21- 85.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

[3] Badameira é o termo utilizado para se referir à pessoa que cata ou separa o lixo; catador de lixo.

"MEU PRIMEIRO VIOLINO" E A EXPERIÊNCIA DE NOVOS LEITORES NO CAMPO MUSICAL PARA A DIFUSÃO DO PATRIMÔNIO MUSICAL EM JOINVILLE – SC

Pedro Romão Mickucz[1]
Taiza Mara Rauen Moraes[2]

Não se compreende música.
Ouve-se.
Ouça-me com teu corpo inteiro.
Clarice Lispector

O grupo de pesquisa *Imbricamentos de Linguagens* do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, discute a multiplicidade de linguagens e as formas de expressão que a humanidade constitui e como ela se constitui por intermédio delas. Estudamos como a linguagem musical está entrelaçada entre o material e o imaterial.

Assim, projetos como, "Meu Primeiro Violino", reafirmam o desejo de instrumentistas joinvilenses em propagar o ensino de cordas orquestrais em espaços comunitários da cidade. Apesar do projeto ser isolado e inédito em escola pública municipal – repercute, porque disseminarmos esse patrimônio musical para além das discussões teóricas, e o objetivo é atingido quando ouvimos novas vozes que entoam melodias que extrapolam o bairro periférico urbano.

A música enquanto linguagem – entre teorias e práticas

Cientes de que o ser humano por si só, já traz consigo, sonoridades e produz sons ao longo da vida, cabe ao professor o difícil trabalho de ressignificar esses sons, tornando musicáveis. Halbwachs (2006, p. 205) exemplifica que "os homens e até mesmo as crianças, antes de aprender a música já escutaram muitas árias, canções, melodias, e que seus ouvidos já contraíram muitos hábitos".

Nesse sentido, estudos sinalizam que a música é inserida na vida do homem, desde o útero materno – "nas batidas do coração, assim como a respiração dos nossos pulmões e os movimentos mais delicados do nosso metabolismo, juntamente com os ciclos cerebrais" (CORREIA, 2010, p. 135). Experiências e estímulos sonoros tornam o homem sensível à música – seja, nas suas vivências, no ensino, seja na prática, ou na apreciação.

Para Halbwachs, a partir daí se desenvolvem as linguagens musicais. E por linguagem musical entendemos o conceito apresentado por Schurmann (1990, p. 10-11) quando relaciona com as linguagens verbais, ampliando-as para linguagens sonoras e/ou o conceito de comunicação social, conceito desenvolvido por *Althaus e Henne*. Nesse sentido, comunicação social engloba "todo e qual relacionamento que se estabelece entre os membros de uma sociedade com intenções e efeitos comunicativos, isto é, as totalidades das atuações mutuam dotadas de função sígnica ou simbólica".

Em estudos da neurociência, Schaller (apud CORREIA, 2010, p. 135) aponta que a ligação entre a música e a fala se dá porque ambas são trabalhadas na mesma região do cérebro.

[1] Mestrando em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville – SC, Brasil. *E-mail*: petter_roman@hotmail.com.
[2] Doutora Teoria Literária – UFSC.Professora Letras/ MPCS – UNIVILLE. Joinville-SC, Brasil. *E-mail*: moraes.taiza@gmail.com.

Música e linguagem estão intrinsecamente ligadas, e percebemos essa relação quando Wisnik (1999) aproxima a composição de escalas e notas musicais, com a inúmeras possibilidades de sentenças no campo linguístico

> Assim como a língua compõe suas muitas palavras e infinitas frases com alguns poucos fonemas, a música também constrói sua grande e interminável frase com um repertório limitado de sons melódicos, com a diferença de que a música passa diretamente da ordem dos sons para a das frases, sem constituir, como a língua, uma ordem de palavras. (WISNIK, 1999, p. 71).

Partindo para as produções e criações verbais, Bakhtin (1997, p. 110) estende para a música, a sedução em entender o "de fora e não o de dentro", são dessas interpretações da exterioridade que mais uma vez o campo verbal e o musical se aproximam e fascinam no campo da leitura.

Primeiras arcadas, primeiros sons

O projeto "Meu Primeiro Violino" iniciado em 2012, sob a coordenação do professor Pedro Romão Mickucz, a partir de suas inquietações sobre as práticas musicais na escola. Quando o professor se apresentava em eventos culturais, ou quando falava sobre o instrumento de cordas, percebia-se certa estranheza e desconhecimento por parte dos alunos a respeito da música instrumental.

Esse estranhamento e não acesso ao universo orquestral da música, era "compreensível" em decorrência da E. M. Prof. João Bernardino da Silveira Junior, estar localizada na zona sul da cidade de Joinville, Santa Catarina. O bairro João Costa é considerado uma área periférica da cidade, numa comunidade isolada dos eventos e dos momentos culturais que ocorrem em espaços culturais localizados na área central de Joinville, como: Centro de Eventos Cau Hausen, Casa da Cultura Villa Lobos, Sociedade Harmonia Lyra, Liga das Sociedades, Sociedade Cultural Lírica, Teatro Juarez Machado, entre outros.

Paralelo a isso, estudos apontados por Hentschke; Santos; Pizzato; Vilela e Cereser (2009, p. 96) reforçam a ideia de que alunos do ensino fundamental (principalmente séries finais) se interessam pelo universo musical, pois, a musicalização torna-se cada vez mais pontual no currículo escolar.

Ofertar aulas de música, para além do componente curricular de Artes, está previsto na Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008) tornando a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte nas escolas de educação básica. Essa lei altera o estabelecido pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26, Parágrafo 6 diz que, a música deveria "ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o § 2º deste artigo".

A partir daí, percebe-se a música como "uma das linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na educação básica, pois as escolas podem optar entre teatro, dança, música e/ou artes visuais para fazer parte do currículo"[3] (PIZZATO, 2009, p. 18).

As instituições de ensino, por sua vez, possuem na contemporaneidade o desafio de apresentar possibilidades de culturas diversificadas, frente às tensões entre a universalização do ensino e a lógica individualista da sociedade. Entre os mecanismos capazes de flexibilizar o

[3] Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

atual sistema de ensino, Dussel aponta que as ciências humanas no ensino, deveria ressignificar os modelos tradicionais de educação

> Como dizia Benjamim, a escola é passado, mas não é só passado; deve ser presente, porém, não apenas presente. Nesse cruzamento e rearticulação de temporalidades, pode haver lugar para uma história, mas como a passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração. (DUSSEL, 2009, p. 359).

Nesse sentido, utilizamos diferentes ferramentas inventivas e criativas para o ensino de partituras e do instrumento em si.

O projeto busca por intermédio da música orquestral despertar nos alunos possibilidades que rompam com o modelo de escola “dura” (DUSSEL, 2009, p. 357) e de resistências que o sistema educacional apresenta.

Dirigido para alunos do 4º ano do ensino fundamental I ao 9º ano do ensino fundamental II, o projeto visa desenvolver habilidades instrumentais com o instrumento de violino, teoria musical e prática em conjunto.

A partir das aulas individuais e em conjunto, os alunos desenvolvem habilidades “auriculares” que só a linguagem musical pode possibilitar, como: som, movimento e timbre ou qualidade sonora (CORREIA, 2010, p. 136).

Ao utilizarmos mecanismos de leituras de notas musicais (partituras), e execução de músicas destinadas a música orquestral erudita e popular, está indo ao encontro dos objetivos gerais formulados pelo Eixo de Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelece “percepção e utilização dos elementos da linguagem musical”; “interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade”; (BRASIL, PCN/Artes, 1997 p. 82-86).



Figuras 01 e 02: Práticas em grupo. Fonte: Secretaria de Comunicação (SECOM) Prefeitura de Joinville - SC

Cientes de que vivemos na “era digital”, buscar estratégias e metodologias que auxiliem na aproximação dessas novas gerações aos conhecimentos “tradicionais”, torna-se um desafio ao professor de música. Nesse sentido, cabe ao professor/músico, mediar os conhecimentos de outros tempos, com as novas mídias. Ressignificando essas relações, saímos de práticas reguladoras, para práticas que oportunizam processos de “apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informação, interpretar e organizar seu conhecimento pessoal” (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2005, p. 109-110).



Figura 03: Utilização da lousa digital para ensino de partituras. Fonte: Acervo E. M. Prof. João Bernardino da Silveira Junior

Além dos diferentes momentos de “leituras musicais” e a apreciação do instrumento, ou o musicar canções; existe o momento tão importante para o músico que é o de se apresentar para o público. Podemos ver esse momento do músico, assim como é para um escritor ver a leitura de seu texto diante de público. A partir da exteriorização de um texto, por exemplo, Bakhtin (1997, p. 184) relaciona com o “espírito da música”, onde esse momento pode ser compreensível quando “ouço-me no outro, com os outros e para os outros”.

Entendemos através dos PCN’s a importância das apresentações públicas, quando procuramos propiciar aos alunos de músicas “a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical”. (BRASIL, PCN/Artes, 1997, p. 81).

Desde 2012, os alunos envolvidos, no projeto, já se apresentaram em espaços culturais públicos como na Feira de Livro de Joinville - Mostra de Leitura do PROLER/JOINVILLE, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Teatro Juarez Machado, Teatro CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), escolas municipais da cidade, Sociedade Harmonia Lyra entre outros.



Figura 04: Apresentação nas IX e X Feira do livro em Joinville – 2012 e 2013. Fonte: Acervo E. M. Prof. João Bernardino da Silveira Junior

Ecoando sons para além dos muros escolares

Atualmente, “Meu Primeiro Violino” ampliou sua atuação divulgando para a comunidade em meio virtual, no blog (<http://violinistasnarede.blogspot.com>), na tentativa de abrir espaços de comunicação para fora dos muros da escola. Além disso utiliza-se de recursos como a lousa digital, como material de apoio para leitura e composição musical.

O uso de diferentes linguagens como “escrita, imagem, som, vídeo, que coexistem no interior do ciberespaço”, são otimizadas no projeto, assim, a tecnologia torna-se mediadora de conhecimentos e os espaços transformam-se *Cíbridos* (SANTAELLA, 2007, p. 201).

Ao utilizarmos os códigos (leituras de figuras musicais) e produzir sons a partir de elementos tão matemáticos como os algoritmos, podemos entender que os sons emitidos nesse projeto não são simples ecos de acordes musicais. Percebe-se que os sons ecoados são reconstituídos a partir de um mundo já constituído (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 206-207).

Por fim, o ensino de música nas escolas possibilita não apenas a ampliação de repertórios e desenvolvimento nas competências motoras e cognitivas – motivos significativos para a inserção da disciplina de música na escola, sinaliza também, que os imbricamentos das linguagens verbal e musical propiciam novos “enxergamentos” sobre o mundo, por acionarem os sentidos humanos de modo mais pleno. Nesses cinco anos de projeto, criou-se uma cultura musical na comunidade escolar, além de possibilitar a profissionalização de alguns ex-alunos, no campo musical, e que hoje estão muito além dos muros da escola, produzindo sons em diferentes espaços da cidade de Joinville. Assim, o trabalho com a linguagem musical, torna-se um caminho de inserção da escola na comunidade e os espaços periféricos e centrais se aproximaram pelos sons de violinos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **LDB**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **LDB**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasilia: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 05 jul. 2016.

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 127-145, Editora UFPR, 2010.

DUSSEL, Inés. Transmissão cultural assediada: Metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, mai./ago. 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HENTSCHKE, Liane et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O algoritmo e o mistério da linguagem. In: **A prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: COSAC NAIFY, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P.; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Motivação em aprender música na escola**: Um estudo sobre o interesse. Dissertação de Mestrado em Música - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: Uma outra história das músicas. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CYBERBULLYING: UM RELATO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

César Augusto do Prado Moraes[1]

Este artigo tem como base apresentar um fato real de violência escolar acontecido em uma escola pública da rede de ensino paulista que abordou os termos bullying e cyberbullying envolvendo duas garotas na disputa por um namorado, suas famílias e toda a comunidade escolar. Para apresentar este relato utilizamos a metodologia de coleta de dados no âmbito da pesquisa (auto) biográfica norteada por Marie-Christine Josso (2010, p. 74) mostrando "[...] a narrativa é trabalhada com a preocupação da explicitação dos fios condutores que permitem compreender [...]" os fatos ocorridos.

Guareschi (2011, p. 12) apresenta o cyberbullying como sendo o bullying eletrônico e nos mostra suas causas e efeitos entre os adolescentes ao dizer:

> Hoje, todos nós temos mais de um endereço: o endereço geográfico e o eletrônico. As pessoas, ao invés de irem para a casa uns dos outros, se comunicam por e-mail. O maior índice de suicídio entre jovens é devido ao bullying eletrônico. Um grupo começa a seguir determinada pessoa, a mandar mensagens agressivas – que têm um impacto grande, como se fosse uma violência física -, inclusive sugerindo que ela se mate. Infelizmente, essa violência se reproduz de forma muito rápida.
> Muita gente não faz ideia de quão séria é essa questão. Meninos e meninas têm a preocupação de se resguardar para não serem filmados, porque o vídeo se espalha rápido e todo mundo fica sabendo. E, ao mesmo tempo, as empresas de internet, como a Google, simplesmente dizem que não são responsáveis pelo conteúdo.

O cyberbullying chama a atenção pelo fato de ser constituído por três personagens fundamentais: o primeiro, o agressor (líder de um grupo), o segundo, a vítima (inferior e discriminada por um grupo) e o terceiro, a plateia (liderada pelo agressor e parte de um grupo determinado com características próprias e pré-estabelecidas).

Metodologia de análise

Para a análise das narrativas criamos seis categorias denominadas: Motivo; Agressão; Solução; Família; Limites e Reações, com o intuito de traduzir o discurso descrito pelos professores e a interpretação do material qualitativo coletado com uma melhor compreensão e classificação dos depoimentos, apontando aspectos importantes para a tradução dos relatos.

Na identificação dos sujeitos que constituem o texto das narrativas e também do relato sobre o fato ocorrido, denominaremos do seguinte modo: Aluna Agressora; Aluna Vitima; Adolescente Namorado; Família Agressora; Família Vitima; Professor 1 e Professor 2.

Assim Marie-Christine Josso (2010, p. 78) menciona que às "[...] interpretações às quais cada um chega por meio desse trabalho são, por seu lado, postas em questão, não na sua legitimidade, mas na sua gênese e consequências sobre a trajetória do sujeito". Deste modo a análise destas narrativas dos docentes sobre a violência escolar causada pelo conflito entre adolescentes e famílias por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação pelo cyberbullying, pode ser compreendida de diversas maneiras diferentes, estabelecendo um espaço de reflexão e formação sobre o tema abordado.

[1] Doutorando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo. *E-mail:* cesarmatbori@hotmail.com.

O relato que será descrito ocorreu em uma escola pública da rede de ensino paulista entre duas alunas do 9º ano do ensino fundamental, pelo motivo da disputa de um garoto (namorado). A partir desta amizade, entre as duas meninas, o adolescente namorado adicionou a aluna vítima no facebook, quando a aluna agressora visualizou que a amiga tinha aceitado o pedido de amizade virtual do namorado, tudo mudou. Neste momento, a aluna agressora criou uma conta "fake" (mentir, mascarar) no facebook e começou a ameaçar a aluna vítima e a determinar que os outros alunos também curtissem e comentassem as suas publicações de ameaças. Junto com a mãe, também ameaçou a aluna vítima por mensagens de texto e áudio pelo WhatsApp.

Até este momento, a aluna vítima não tinha comentado tudo o que estava ocorrendo com ninguém. Porém, em uma tarde no final do período de aula, a mãe da aluna agressora veio até a saída da escola e tentou agredir a outra estudante, que conseguiu fugir correndo para a estação do metrô junto com o adolescente namorado e embarcar, mas mãe e filha foram atrás e embarcaram no mesmo vagão e foram durante todo o percurso da viagem apontando e falando palavras de baixo calão para a vítima que ligou para seus familiares buscarem e a esperarem na estação do metrô na qual iria desembarcar, pois estava com medo de ser agredida pelas duas.

Ao chegar à referida estação do metrô, a família da aluna vítima já a estava esperando, dessa forma não houve a agressão, porém, o adolescente namorado, que estava acompanhando a aluna vítima ficou todo cheio de hematomas.

Nesta mesma tarde, a escola foi informada pela família da aluna vítima sobre o fato ocorrido e convocou as duas alunas, junto com seus respectivos responsáveis, para uma conversa e solução do problema. No dia seguinte, chegaram as famílias constituídas por: aluna agressora, mãe agressora, pai agressor e dois irmãos com menos de 10 anos de idade; aluna vítima, avó e tio. Quando as famílias se encontraram na sala da vice-direção, agrediram-se, destruindo e quebrando a sala e os equipamentos que lá estavam. No mesmo momento foi chamada a ronda escolar que levou as famílias, o vice-diretor e o professor mediador, como representante da escola, para a delegacia de polícia para registar um boletim de ocorrência (B. O.) contra a depredação do patrimônio público. Nesta conversa, mediante o delegado de polícia, foi resolvido que as duas alunas seriam transferidas da unidade escolar, pois o convívio das mesmas no ambiente não seria saudável.

Para analisar as narrativas docentes começaremos pela categoria denominada "MOTIVO". Segue os trechos das narrativas:

> (P1) Analisando o que ocorreu entre as duas alunas, acredito que foi motivado pelo ciúmes, inveja e competição entre elas pela disputa do mesmo "namoradinho".
> (P2) Violência no ambiente escolar, um fato cada dia mais frequente. Tenho uma opinião muito particular nesse caso especificamente, pois conhecia a aluna agressora desde do 7º ano, era uma aluna com muitos problemas familiares e isso refletia no comportamento da mesma: desacato ao professor, não portava material, mal comportamento.
> Conheci a aluna vítima somente no 9º ano, aparentemente parecia uma menina tranquila, que teve a infelicidade de paquerar um menino que a aluna agressora considerava seu namorado.

Como podemos verificar, os motivos marcantes deste conflito foram problemas familiares, comportamento agressivo, perda de espaço e disputa do namorado.

Já na segunda categoria abordaremos o termo "AGRESSÂO". Os docentes apresentam o seguinte texto relacionado a esta categoria:

> (P1) O aumento da tensão entre as duas alunas, transformou-se em brigas com ameaça verbal e física, que infelizmente acabou acontecendo.
> (P2) diante dessas dificuldades a aluna agressora sempre se envolvia em brigas com outras meninas e somente nessas situações a mãe aparecia, não para falar com a escola, mas sim para intimidar e agredir verbalmente a menina vitima envolvida.

Nesta categoria podemos visualizar que o medo da perda ou da liderança pela aluna agressora chegou ao seu limite extremo e não pôde ser controlado. Neste caso, seu último recurso seria a agressão física como prova de "poder" diante do restante da escola.

Na terceira categoria "SOLUÇÂO" as narrativas dos docentes apresentam tanto o que foi sugerido e realizado pela escola como também o que as famílias executaram como forma de solucionar o conflito. Segue os trechos das narrativas dos professores:

> (P1). Ambas as famílias foram comunicadas do acontecido. O que se esperava era a resolução do conflito, o que não ocorreu.
> (P2) A mãe foi chamada várias vezes para tentar resolver os problemas, porém a responsável nunca compareceu.
> Não podia ser diferente a atitude inconsequente da mãe, começou a perseguir a aluna vítima e a mesma se sentiu ameaçada e comunicou à escola.

Para a quarta categoria, usamos o termo "FAMILIA", em que mostraremos a reação que ambas tiveram na solução do conflito das alunas, apresenta as narrativas dos docentes que seguem:

> (P1). As famílias reagiram como as alunas, agredindo-se verbal e fisicamente na sala da vice-direção da escola e foram todos parar na delegacia.
> (P2). Na tentativa de resolver a escola tentou mediar a situação, mas a atitude irracional dessa mãe agressora chegou ao extremo: agressão física.

Como podemos ler nas narrativas dos docentes, as famílias reagiram exatamente como as adolescentes expressando agressão verbal, moral e física e também danificando a escola (patrimônio público), quebrando os móveis e equipamentos da sala da vice-direção.

Perrenoud (2000, p. 112) nos atenta para o dever da escola em comunicar e envolver os pais/família na educação das suas filhas ao relatar que:

> [...] o dever de informar e de envolver os pais agora fazer parte das atribuições dos professores e requerer competências correspondentes não deveria fazer com que se esquecesse que o direito à informação e à consulta não apaga a obrigação escolar, o que, de certo modo, é uma maneira moderna de torna-la tolerável, aceitável para pais igualmente escolarizados que recusam que seu filho seja instruído ou educado sem serem consultados.

Na quinta categoria denominada "LIMITE", apresentaremos a falta de estrutura familiar e o que isso reflete diretamente no comportamento das alunas envolvidas no conflito estudado, ponto descrito e predominante na escrita das narrativas dos professores que segue:

> (P1) Em minha opinião, as famílias envolvidas no caso são desestruturadas e têm dificuldade para lidar com os limites que o meio social determina.

> Sendo assim, as alunas que pertencem a essas famílias não conseguem também lidar com limites. Já que o seu núcleo familiar não favorece e nem se importa em dar bons exemplos.
> (P2) Discordo do termo "violência escolar" e sim" violência no ambiente escolar", pois essas atitudes são externas, que culminam na escola. Famílias desestruturadas, agressivas, violência doméstica... afetam nossos alunos, que resultam em um comportamento inapropriado.

Reis (2001, p. 61) aponta a falta de limites das adolescentes e das famílias ao comentar:

> Esses traços comportamentais típicos dos adolescentes remetem-nos a campo cheio de conflitos de relacionamento entre adolescentes e adultos. É, muitas vezes, a incapacidade do adulto de perceber o turbilhão de angústias, medos e desafios por que está passando o adolescente, que gera nos adultos uma sensação de desagregação de valores e nos adolescentes a criação de escudo protetor que se traduz em forma de rebeldia.

Para terminar a análise das narrativas, na sexta categoria abordaremos o termo "REAÇÃO" que pontua os seguintes itens: emoção, amor, compreensão, estrutura e valores, como segue nos textos dos professores:

> (P1) As alunas reagiram emocionalmente e partiram para a violência, pois acham "normal" esse tipo de atitude, já que vivenciam esse modo de resolver conflitos em sua família.
> (P2) As normas educacionais da escola devem ser cumpridas e a família fazer seu papel, dar amor, compreensão, estrutura, valores, só assim teremos uma sociedade efetiva e famílias estruturadas.

Assim a reação predominante foi a emocional, pois a falta de amor e compreensão das famílias formalizou uma reação de forma violenta já que consideram isso certo e normal em qualquer solução de problemas.

A autora Guila Azevedo (1995, p. 57) salienta alguns pontos relevantes da categoria reação discutida no conflito das adolescentes:

> Quando as relações não se pautam por nenhuma ética, quando a ética se torna questão de ótica e não um corpo de valores e princípios, passamos a viver a lei do mais forte, do mais prepotente. Se entre os adultos vale a vontade de cada um, independentemente de direitos e deveres, um comportamento infantil e inadequado, nos jovens isso terá seus reflexos e suas manifestações.

Portanto, podemos identificar que a falta de ética, diálogo e respeito com o semelhante fortemente descrito nesta categoria no texto dos docentes entre as alunas e as famílias pode gerar a violência escolar por não compreender meios de solucionar os problemas de relacionamento uns com os outros.

Considerações finais

A análise das narrativas docentes sobre o relato da violência escolar apresentada neste trabalho mostrou nitidamente que a desestruturação familiar, a falta de limites entre adolescentes e família, as reações agressivas e o não cumprimento das regras da escola causou

um processo de reflexão entre os docentes, alunos e comunidade escolar. Refletindo sobre os danos e causas que o cyberbullying e a má utilização dos meios de informação e comunicação digital desencadeiam um movimento na falta de diálogo entre os sujeitos envolvidos no caso descrito de violência escolar, apontando o reforço da estruturação da família e do papel da escola na formação cidadã dos adolescentes/ alunos.

Portanto, a partir dos questionamentos encontrados nas narrativas dos docentes sobre o relato de violência escolar descrito a partir de uma perspectiva do cyberbullying, nota-se que esta temática está efetivamente inserida na vida cotidiana dos adolescentes em que podem exercer o papel de vítima, agressor ou plateia, de forma direta ou indireta, não respeitando os seus limites e a sua intimidade. Assim, a violência escolar virtual proporcionada pelo cyberbullying está presente em nossas escolas, cabendo à unidade escolar conscientizar seus adolescentes/ alunos acerca da contribuição de seu papel como agente transformador de uma sociedade mais consciente, justa e que respeita as diferenças.

Referências

AZEVEDO, Guila. **Adolescência.** São Paulo: Scipione, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho. O bullying está dentro da nossa sociedade, na própria família, que usa práticas pedagógicas verticais autoritárias. In: **Criança e Consumo Entrevistas Violência**. Instituto Alana – São Paulo – 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: **O método (auto) biográfico e a formação** / organização António Nóvoa; Matthias Finger, - Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 157 p. – (Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

REIS, Mário A. Adolescência – A difícil busca de uma identidade. In: **Temas de Educação Plural**. v. 4, n. 1 (novembro de 2001). São Paulo: Editora Universidade São Judas Tadeu, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O SÊMEN ANALFABETO E A LEITURA GLAMOURIZADA: NOVOS MITOS DO LETRAMENTO EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS

Micheline Moraes[1]

Este trabalho visa a refletir sobre o ensino de língua portuguesa e os mitos que envolveram e ainda envolvem o letramento. O trabalho baseia-se nos estudos sobre letramento, tais como Soares (2006), Kleiman (1995), Rojo (2009, 2012) e Street (1984, 1995). A discussão que levanto pretende ser estímulo para professores e professoras pensarem sobre escrita e mitos do letramento com seus alunos, pois, em tempos de redes sociais, coexistem a ainda ofensa ao analfabeto como falta de mérito pessoal e o glamour do bem falar e do bem escrever.

Um pouco sobre letramento

"Letramento", para Soares (2006), tem relação ao estado ou à condição assumida pelos que aprendem a ler e escrever. Assim, tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas.

Ao aprender a ler e escrever, ao tornar-se alfabetizado, ao adquirir a "tecnologia" – a habilidade do ler e escrever – e ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. Muda-se o lugar social, o modo de viver na sociedade, a inserção na cultura, sem mudar sua classe social, por exemplo.

Entretanto, um indivíduo que não saiba ler e escrever, isto é, seja analfabeto, pode ser, de certa forma, letrado (SOARES, 2006).

Street (1995) traz a distinção entre letramento autônomo (uma realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social) e letramento ideológico (letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam). Para Street (1984), a tecnologia da escrita é um produto social resultante de processos e instituições políticos e ideológicos.

Entretanto, a escola tem sido insuficiente e ineficiente na sua busca por ensinar essa tecnologia.

Se, desde a corte renascentista já se percebeu que não bastava que apenas se lesse, era preciso ler os livros certos, àquela época, alguns livros eram considerados modelos de sabedoria, e a leitura tinha, porém, se transformado em uma atividade social, e não prática, e o livro havia se transformado em uma propriedade pessoal e um bem precioso (GRAFTON, 1999), a leitura segue ainda sendo um hábito elitizado e elistista.

Com a explosão da Reforma protestante coincide com uma importante revolução dos meios de comunicação: aceleração da circulação dos textos e redução de custos de cada cópia. Não houve um impacto tão imediato, por ser aquela uma sociedade ainda amplamente analfabeta. Assim talvez seja muito provável que a dimensão do alcance das redes sociais seja diminuída pelo fato de a sociedade brasileira, de modo geral, ser incapaz de perceber os discursos divulgados à exaustão por ser menos letrada.

Imprimir em língua popular se torna uma necessidade advinda da difusão do Protestantismo. Para que tivessem acesso ao que é preconizado, Lutero tocou o povo falando a língua que falavam e abandonou o latim.

[1] Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)/Laureate Internacional Universities, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: michemoraes@yahoo.com.br.

A escola servia para a instrução de uma elite que, esta, sim, poderia estudar e conservar os livros, e Calvino não era a favor da Bíblia acessível a todos.

Ora as leituras eram proibidas, por não ser possível entender comentários das margens, ora porque estes comentários eram proibidos. Leituras individuais foram refreadas. Leituras plurais surgiam, mas, na verdade, ainda era um mundo oral o de Lutero. A novidade é a multiplicação do livro. São muitos os analfabetos: 3 a 4% da população sabia ler por volta de 1500. Uns leitores leem rápido; outros decifram. Mas como essas publicações atingiram seu tempo? Provavelmente havia uma simultaneidade de práticas de leitura: as silenciosas, em balbucios, em pequenos grupos, coletivas... Livros para serem lidos coletivamente ou apenas individualmente, e outros, por fim, eram objeto de ambos os tipos de leitura.

A Reforma não incentivou algo que não a oralidade. Mas, claro, que ler a Bíblia a fez menos sacralizada e a torna, junto com o livro, mais familiar. É certamente uma incitação à leitura. Constatar apenas que o Protestantismo promoveu a leitura seria desconsiderar as distinções entre as sociedades mais rurais, de Lutero, e as mais alfabetizadas, de Calvino. São provavelmente recíprocas as influências entre sociedades e religiões (GILMONT, 1999).

Talvez a revolução que a leitura da Bíblia dessacralizada na reforma protestante permitiu à leitura esteja acontecendo agora com as redes sociais que tornaram também a escrita menos sacralizada, mas, ao mesmo tempo, glamourizam-na se bem usada: é um produto caro, desejado pelas altas classes, já que anos e anos de escolarização não garantem uma verdadeira formação de leitores.

Segundo Roxane Rojo (2009), "Ler é melhor que estudar" (Ziraldo) foi adotada como *botton* pela juventude de esquerda brasileira e nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas, mas fomos conhecendo cada vez mais a respeito do ato de ler com o aparecimento das teorias de letramento. Também é unânime para as elites intelectuais brasileiras, visto que a escolarização não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites.

Os resultados de leitura de nosso aluno em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, são tidos como altamente insuficientes para a sociedade urbana e globalizada altamente letrada, e as práticas de leitura nas escolas dão conta de parte das práticas letradas exigidas pela sociedade. Ser letrado na vida e na cidadania é muito mais que a literalidade dos textos e sua interpretação. Agora a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele.

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles.

Kleiman (1995) esclarece que, ao letramento, se confere uma gama de efeitos positivos que não têm uma postulação histórica. É o mito do letramento, mito esse reproduzido ainda nesta era de redes sociais como se uma corte renascentista ainda vivesse por aqui para dizer do que é um grande homem.

Segundo Street (apud KLEIMAN, 1984), o modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma estaria associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social e caberia ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso ou o sucesso da aprendizagem de leitura e escrita.

Contrapondo-se a esse modelo autônomo, Street (apud KLEIMAN, 1995) apresenta o modelo ideológico afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas, onde os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Ao explicitar o modelo autônomo de letramento, Kleiman argumenta que a escrita nesse modelo se torna um produto completo em si mesmo, desvinculado de aspectos contextuais e sociais, além de privilegiar os textos escritos em detrimento da oralidade.

Outras características deste modelo apontadas por Kleiman seriam: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre a oralidade e a escrita e a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita.

Em face dos estudos apresentados por alguns autores de que haveria correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, Kleiman conclui que tal correlação é falsa, pois o desenvolvimento das habilidades cognitivas seria decorrente da escolarização, não estando diretamente relacionado à aquisição da escrita. A autora destaca também que o tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito está engajado quando usa a escrita, enfatizando a importância do contexto social.

Em face dos estudos apresentados por alguns autores de que haveria correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, Kleiman conclui que tal correlação é falsa, pois o desenvolvimento das habilidades cognitivas seria decorrente da escolarização, não estando diretamente relacionado à aquisição da escrita. A autora destaca também que o tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito está engajado quando usa a escrita, enfatizando a importância do contexto social.

Traça deve ser um inseto de grife. Afinal, ser letrado é o *must have*. Muita gente já percebeu isso. Ao que tudo indica, a conclusão mais recente de uns é que, na leitura, reside o requinte vernacular.

Assim, "sou filho de uma mulher que já nasceu analfabeta" pode ser entendido como uma pérola no pior ou no melhor sentido. Podemos ver a percepção de um determinismo social, além de um equívoco. Quem acredita que sua mãe já nasceu analfabeta pode ignorar que o processo de decodificação, como processo que é, não poderia jamais ocorrer no útero. Entretanto, pode entender que o útero – e principalmente, como extensão dele, a mãe que gerou a mulher que nasceu analfabeta – estava inserido em uma realidade em que a questão social (mais do que qualquer movimento ou do que um certo empenho pedagógico) determinaria o estado de permanência no analfabetismo, permanência numa cultura iletrada. Iletrada não porque sem escrita, mas porque numa situação tal que a restrição de acesso às coisas todas do mundo definiria o status de não leitor e não produtor de textos. O determinismo social de alguém que é filho, neto, bisneto de um analfabeto e a glamourização do letrado ainda coexistem. Por isso, as ideologias no sentido de seguir se distinguindo as pessoas, estendendo suas capacidades, definindo aqueles que podem ter acesso a bens de cultura e a textos é um novo massacre. É um massacre que permite a aculturação e o assujeitamento. Entretanto, hoje, quando sabemos que o trabalho da escola tem sido insatisfatório, considerando as exigências da nossa sociedade altamente letrada e globalizada, parece cômico que algumas celebridades peçam desculpas em público, na verdade, por meio das redes sociais, por cometerem gafes linguageiras, como quem desconhece regras de etiqueta ou mesmo não conseguiu comprar um produto de que sinta falta em determinado momento. A linguagem e, mais, o seu uso não se trata de um automatismo ensaiado, treinado, adquirido às pressas ou de um estoque na prateleira, tal como uma coleção de carros, de sapatos, de joias. Erudição, competência leitora, capacidade crítica não se compram em um banco de sêmen. Algumas pérolas falsas hão de rolar para debaixo do tapete daqueles que aprenderam a valorizar a escrita só em tempos de maior exposição social por escrito. Talvez leitura e escrita estejam ganhando um novo status, não necessariamente o mais positivo.

Rojo (2012) destaca que a mídia digital permite que o nós tenhamos interações em vários níveis e com vários interlocutores, mas que tudo depende de nossas ações enquanto humanos usuários. Sem isso, a interface e as ferramentas não funcionam.

Por isso, não basta a um leitor decodificar textos, e não criticá-los, nomeando-se, intitulando-se tão-somente por isso, leitor de grandes textos.

Referências

GILMONT, J. F. Reforma protestante e leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999, p. 47-77.

GRAFTON, A. O leitor humanista. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999, p. 5-46.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-127.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Social literacies***: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

QUEM CALA (CON)SENTE? REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE O SILÊNCIO DE ALGUNS PERSONAGENS DO CINEMA A PARTIR DE IDEIAS DE WALTER BENJAMIN

Micheline Moraes[1]

O silêncio é uma linguagem, por vezes, inaudível. Mas o silêncio não é tão mudo como talvez se possa imaginar. Ele é uma impossibilidade de falar o que o coração sente, uma impossibilidade de expressar o que salta aos olhos. Por vezes, apenas uma impossibilidade. Quem cala consente? Nem sempre. Quem cala pode não estar conseguindo falar. De outra forma, já disse Camilo Castelo Branco, que tantas vezes usou o silêncio em seus romances, que "O silêncio é uma confissão".

Os filmes que servirão de pano de fundo para a reflexão que aqui se pretende parecem ter isto em comum: um silêncio que é impossibilidade, um silêncio que grita. É sempre a presença da ausência de linguagem, muito distinto de nada dizer. Tudo indica que, nesses filmes, quem cala (con)sente que nada deve ou que nada pode dizer.

De que falam os silêncios? O que simbolizam? Que relações expressam? É o silêncio tão capaz de mediar como a linguagem, ou tampouco é mediação alguma? De que tipos de silêncios sofrem os humanos? Soube o cinema representar distintos silêncios?

Guardando silêncio em "O milagre de Anne Sullivan"

Baseado em fatos reais, o filme "O milagre de Anne Sullivan" (2000), de Nadia Tass, que se passa em 1886, é o relato da descoberta da linguagem verbal feita por Helen Keller, uma menina cega e surda (ou surda e muda conforme imaginam que ela antes de encontrar a professora). Ela é a caçula de uma família rica. Pelos pais, é tida como um bibelô, e a mãe a quer sempre protegida, a agrada, faz todas as suas vontades.

Logo no início do filme, Helen mostra ser muito capaz de aprender, tem várias rotinas estabelecidas, mas é bastante mimada, desagradável e pouco amável. Tem realmente um aspecto e um comportamento doentios. É tratada com pena. Por tudo isso, o pai de Helen contrata uma professora para ela. Essa professora percebe a impossibilidade de ensiná-la no seio familiar, já que a família a impede de prosseguir com seus métodos. A educadora de Helen — Anne Sullivan, também quase cega — não se contenta com o fato de a aluna ser capaz de reproduzir a soletração das palavras com as mãos sem que entenda o significado real do que soletra. O pai desacredita Anne e almeja ter sua casa silenciosa novamente, demonstrando um apreço pelo silêncio, pela mudez da filha.

Com muito esforço da professora, Helen faz muitos progressos, mas não consegue realmente aprender a se comunicar, a traduzir qualquer ideia para a língua de sinais. A professora passa os dias soletrando o nome das coisas na palma da mão de Helen através do alfabeto em libras. No fim, em uma cena emocionante, Helen começa a associar o nome das coisas às coisas em si. Ela entende a relação entre o nome e o seu significado, mostrando-se capaz de nomear tudo o que está em seu redor. Então, ela entende a função da linguagem, e quebra-se o silêncio.

[1] Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, Rios Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: michemoraes@yahoo.com.br.

Um silêncio de morte em "O garoto selvagem"

Também baseado em fatos reais, o filme "O garoto selvagem" (1970), de François Truffaut, conta a história de Victor, um menino que consideram selvagem por ter sido encontrado vivendo solitário em uma floresta na França. Todos acreditam que ele tenha sobrevivido ao ser criado por lobos. Entretanto, apesar dos aparentes esforços de seu professor, ele segue selvagem. Isso talvez por a linguagem não lhe ser verdadeiramente ensinada, mas apenas truques; e a sua linguagem anterior ter sido anulada, desconsiderada, em primazia a uma cultura nova para ele. Não lhe é dada a possibilidade de se tornar humano, não na nova cultura em que pretendem que ele possa se inserir. Parece que ele tem apenas "o direito de permanecer calado!" Victor não tem voz, muito embora vocifere. Não tem uma identidade. É tratado como se fosse um experimento ou um animal. Seu professor parece não acreditar na capacidade de seu aluno de aprender. Assim, o menino aprende a pedir leite, a encontrar leite e a mostrar algumas letras, associar algumas palavras a coisas, mas jamais compreende a verdadeira função da linguagem como conseguiu fazer Helen. Ele não expressa ideia ou pensamento. Apenas responde a estímulos, como se fosse realmente um pequeno e frágil animal treinado. As tentativas de estabelecer vínculos com outras pessoas que com ele convivem também são frustradas: ele foge, tenta voltar para a sua antiga vida, como faria um animal contrariado, colocado em um hábitat em que não consiga interagir.

Algumas ideias de Walter Benjamin e o silêncio das personagens: uma reflexão possível

Nos ensaios "Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem" (1916) e "A tarefa do tradutor" (1921), Walter Benjamin esclarece algumas de suas concepções acerca da linguagem. A linguagem reflete o próprio mundo, e não se constituiu um meio, um instrumento para a expressão das ideias. A linguagem essencial é a que funda as coisas no sentido de que os nomes são carregados da própria coisa nomeada. A linguagem não seria a mediação, não reflete algo, mas é a coisa. Nomear é evocar a própria coisa. Assim, a essência da coisa está na sua nomeação. É a linguagem adâmica. É a linguagem divina, pois Deus, ao criar as coisas do mundo, as nomeia; e essa tarefa cabe depois ao homem também, que o faz de modo falho. Para que se conheça qualquer coisa cabe, então, partir do mundo já enformado pela linguagem. Essa parece ser a tarefa de Helen. O espírito das coisas está nos seus nomes, e só os objetos e as coisas denominadas é que poderão ser conhecidos. Da linguagem dependerão quaisquer perspectivas espirituais do mundo, e o modo de concebê-lo e apreendê-lo depende de um sustentáculo linguístico. Victor, o garoto selvagem, estaria por isso destinado a não conceber ou não apreender o mundo. As muitas coisas do novo mundo em que inserido nunca terão um real significado para ele, dado que é incapaz de nomeá-las e de perceber a função desse próprio ato.

No ensaio "Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem" (1916), há uma ideia cara a Benjamin: a de que onde houver vida espiritual, haverá linguagem, sendo, porém, a linguagem do homem, a língua, a expressão verbal, uma linguagem articulada. Não se pode, contudo, reduzir a linguagem a essa linguagem do homem. A expressão da dimensão espiritual está nas coisas; há a linguagem das próprias coisas. Não haverá, entretanto, uma linguagem única, apesar de as coisas todas terem uma linguagem, uma linguagem essencial, diferente daquela arbitrária. Assim, como todas as coisas são dotadas de uma linguagem, são dotadas necessariamente de espírito, e vice-versa. Ideia por demais relevante está no fato de não poder, no entanto, confundir a essência das coisas com sua linguagem. A linguagem não é a exteriorização da essência, mas há, sim, é uma dupla essência posta lado a lado: a da linguagem e a das coisas. São duas essências em duas instâncias. A essência das coisas se manifestará "na"

língua. Logo, a linguagem "comunica a própria essência das coisas". A linguagem não deve, contudo, ser entendida como algo que comunica a essência da própria linguagem, o que seria uma tautologia. Mas a essência espiritual tem uma potencialidade de ser comunicável na medida em que participa da essência espiritual das coisas.

Chegamos, então, há uma possibilidade de interpretar o silêncio como uma linguagem que comunica algo também. Se o espiritual é comunicação na essência linguística, a negação da expressão linguística — o silêncio — pode ser entendido, de certa forma, como uma linguagem ou mesmo como uma necessidade de negar a essência espiritual, ou velá-la, ou escondê-la. O silêncio, desse modo, comunica algo (mais ou menos intencionalmente), é uma negação da verdadeira essência ou uma necessidade de escondê-la. Mas provavelmente há uma dupla comunicação; no silêncio, há uma linguagem.

Outra reflexão interessante reside no fato de, para Benjamin, a ideia poder ter algo simbólico na essência da palavra, mas a linguagem não poder ser reduzida somente à comunicação do mundo. Se qualquer coisa no mundo tem linguagem, as coisas e os animais os têm, e também aquele que não nomeia tem. Talvez esse possa ser o caso de Victor, que, sem uma língua, tem uma linguagem. Também a linguagem de Victor não parece ser unidade. Também Victor não terá sua essência entendida, mas negada. A essência de Victor, mesmo que olhada a partir de nossa cultura, existe, mas talvez a coisifiquemos. No momento em que o garoto recebe um nome, sua essência de ser humano é inserida na nossa cultura, na cultura humana. Victor recebeu um nome, mas não está no mundo por isso. Para ele, esse nome não significará ele no mundo. Isso, se significava para os outros ao seu redor inseri-lo no mundo, não possibilitou e não garantiu que fosse considerada a linguagem que ele já tinha. Pelo contrário. O professor de Victor desejava que o garoto nomeasse o mundo a partir dos nomes humanos, os nomes dele, professor. Como Victor poderia fazê-lo se conhecia tão pouco da essência das coisas desse novo mundo, dessa nova cultura em que é forçado a se inserir? Se Victor pudesse nomear as coisas, não conheceria a essência delas. Também não conheceria a linguagem e a sua função. O destino de Victor é ser o garoto selvagem, aquele que tem linguagem, mas que desconhece a sua essência como fundadora das coisas, inclusive dele próprio.

Particularmente importante em "A tarefa do tradutor" é a concepção da tradução como um tipo singular de leitura. Talvez fosse possível, então, propor o silêncio como uma possibilidade também infinita de leituras. Um silêncio que pode dizer tudo, mas que, ao ser quebrado, direciona mais para um significado. O silêncio seria a de uma opção por não dizer uma coisa só, a mudez fala de inúmeras possibilidades, mas não é a não-linguagem. Isso é bastante claro em todos os personagens que são revelados nos filmes selecionados.

Na concepção benjaminina, a linguagem é em si já tradução, uma tradução da linguagem das coisas para linguagem humana. O professor de Victor não é capaz de perceber isso. Esse professor nega haver uma linguagem qualquer em Victor, incapaz que é de qualquer tradução. Do ponto de vista da traduzibilidade das coisas, talvez Victor precisasse ter ser mundo destruído, como quem destrói um texto anterior para reconstruir outro. Pelo menos, construir uma nova cultura era necessário, mas essa construção não foi feita. O novo mundo foi despejado, imposto. Uma nova identidade não fora construída.

Pensemos sobre Helen Keller e como ela se apropria de uma linguagem. Se traduzir a linguagem das coisas para a linguagem humana, como quer que pensemos Benjamin, requer não apenas transformar ou verter em sonoro o que é mudo, mas nomear as coisas, a professora de Helen foi capaz de fazê-la compreender a função de nomear as coisas. Helen tinha uma linguagem, mas não conhecia o nome das coisas, só conhecia a essência das coisas porque com todas elas ela se relacionava. Pois bem: a garota cega e surda não conhecia a sonoridade e a nomeação das coisas, tampouco a possibilidade de nomear em si, mas conhecia as coisas, e a professora a fazia conhecer cada vez mais em um processo organizado. Ao mediar as coisas e

o mundo para Helen, apresentou também a linguagem e tirou Helen de seu silêncio. Um silêncio de desconhecer a possibilidade de linguagem como traduzibilidade da essência imanente das coisas. Helen conheceu as coisas e, depois disso, as "re-conheceu. A professora de Helen considerava que sua aluna conhecia o mundo em parte, mas que precisava de uma organização de uma mediação sua para reconhecer e para sair da mudez sobre o mundo. Assim, no que acontece com a jovem Helen Keller, pode-se ver uma analogia. No meio instrumental (*Mittel*) e no meio contextual (*Medium*), temos a própria linguagem: a capacidade mágica de recriar o mundo, uma linguagem que, ao mesmo tempo, é instrumento enquanto funda o mundo. Por isso, no filme, a cena em que Helen finalmente reconhece a natureza da água a nomeando nos toca particularmente. Na cena, temos uma condensação dessa magia que provavelmente em outros seres humanos não é tão absolutamente pontual, já que aprendemos a nomear sem nos conscientizar desse processo que é um *continuum*. Se não é um momento de milagre, lembra muito um. E a menina deixa o silêncio para trás.

Algumas considerações

Para Benjamin, as coisas têm uma mudez natural que é traduzida para a sonoridade da linguagem humana. Porém, a mudez das coisas as deixa inacabadas, e a tradução dessa linguagem das coisas será imperfeita. A linguagem humana, que as nomeia de modo falho, revelará as coisas, mas permanecerão igualmente inacabadas. Parece que entre o silêncio falho e a sonoridade o homem opta por revelar o seu caráter de humanidade.

Benjamin constrói um esclarecimento, por fim, definitivamente precioso para estas reflexões. Depois do pecado original, a natureza deixa de ser abençoada, pelo que certamente se lamentaria se pudesse expressar-se, e o lamento é a "mais impotente expressão da língua". Na tristeza da mudez das coisas e na tristeza que torna as coisas mudas, talvez se pudesse construir uma síntese para todos os silêncios das personagens. Helen e Victor padecem de uma tristeza da mudez, de uma natureza que lhes é imposta de terem permanecido mudos, mesmo não sendo incapazes de comunicar. Nessa genial ponderação, se fecha o raciocínio sobre a necessidade de comunicar, pois é a linguagem imperfeita do homem transformadora enquanto os silêncios possivelmente um consentimento com qualquer outra coisa.

Referências

BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem.** São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2011.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: _____. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Antropos, 1992.

CASSIRER, E. **Linguagem e mito.** Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1985.

LAGES, S. K. "**A tarefa do tradutor" e o seu duplo**: a teoria da linguagem de Walter Benjamin como teoria da traduzibilidade. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5378/4924>. Acesso em: 25 jul. 2015.

POIANA, F. A. Walter Benjamin: Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online], 2012, n. 40, p. 257-260.

VIANA, F. B. **Notas sobre a linguagem essencial em Walter Benjamin.** Disponível em: <http://www.gewebe.com.br/pdf/cad10/fabiano_barboza.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

AS *FAN PAGES* DO FACEBOOK ENSINANDO COMO AGIR SOBRE SI MESMO PARA SER FELIZ E ALCANÇAR O SUCESSO

Lauren Carla Escotto Moreira[1]
Angela Dillmann Nunes Bicca[2]

Textos dedicados a autoajuda têm apresentado indicações sobre os modos como os indivíduos deveriam agir para obter realização profissional, bens materiais, elevada autoestima, relacionamentos amorosos, a cura de doença, entre outros objetivos. Essas indicações costumam incluir ações individuais que levariam a eliminação das angústias, da falta de confiança em si e nos outros, do medo de enfrentar as dificuldades, das incertezas, da insegurança sobre o futuro, enfim, dos obstáculos para ser feliz. Por esse motivo, tais textos se apresentam como um conjunto de orientações para a consecução de objetivos a serem alcançados à medida que um indivíduo realiza ações sobre si mesmo. A disponibilização de textos curtos que se assemelham a autoajuda em *fan pages*[3] do Facebook têm levado milhares de pessoas a visualizam, "curtirem"[4] e compartilham textos curtos contendo mensagens de incentivo a transformação pessoal.

Esses textos, como destacou Brunelli (2011), se assemelham a aforismos que tanto podem fazer indicações tais como faça algo, cuide de você mesmo, ouse inovar, não desista de seus objetivos, etc, quanto podem valorizar de forma mais sutil certas formas de ser e de agir.

Tudo isso chamou nossa atenção e fizeram com que considerássemos os textos curtos postados no Facebook como uma forma de pedagogia cultural (COSTA, ANDRADE, 2015) que se produz a partir do que essa mídia social tem disponibilizado para ser lido, curtido, compartilhado e comentado por internautas. Assim, objetivamos mostrar que a autoajuda parece estar produzindo indicações para que os indivíduos, cada vez mais responsáveis por si mesmos, modifiquem as suas relações consigo e com os outros a partir de práticas que levam cada um a ao autoconhecimento, ao autocontrole, a autonomia, a autodisciplina e a autoestima, produzindo um tipo de específico de indivíduo.

Portanto, a partir dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, focalizamos o modo como postagens realizadas em *Fan Pages* do Facebook, compostas por textos curtos que se assemelham às produções de autoajuda, comporiam uma forma de pedagogia cultural que estaria ensinando os indivíduos contemporâneos a agir sobre si mesmos como se fossem os únicos responsáveis por sua vida.

Delineamento metodológico

O trabalho compreendeu indicações sobre recorte e seleção de material de pesquisa em mídias sociais apontados por Freda e Recuero (2014). Essas indicações levaram-nos a selecionar postagens realizadas durante o mês de março de 2015, em *Fan Pages* do Facebook localizadas através do mecanismo de busca dessa mídia social através do descritor "frases" e que registrassem mais de 900.000 curtidas na data de 31 de março do mesmo ano. As *Fan Pages* que cumpriram esse critério foram: Frases Curtas net, Frases Curtas e Frases para o Face.

[1] Instituto Federal Sul-rio-grandese, Pelotas, RS, Brasil. *E-mail*: lalauzinhaster@hotmail.com.
[2] IFSUL, Pelotas, RS, Brasil. *E-mail*: angela.bicca@hotmail.com.
[3] As páginas de fãs ou *Fan Pages* são espaços que têm sido usados, por exemplo, por empresas, pessoas famosas celebridades e grupos que se organizam para divulgar suas ideias para os seus públicos.
[4] A opção "curtir", que se encontra logo abaixo de uma publicação no Facebook é um recurso em forma de ícone que expressa para as demais pessoas se o usuário gostou da postagem visualizada sem que necessita comentá-la.

Após a definição das *Fan Pages* coletamos todas as postagens realizadas entre os dias 01 a 31 de março de 2015 e selecionamos seis postagens em que em que há uma indicação de como cada indivíduo deveria agir sobre si mesmo gerenciando suas próprias emoções, eliminando o que pode ser entrave para seu sucesso e conduzindo a sua relação com os outros.

Para analisar as postagens valemo-nos do conceito de discurso de Foucault (2009), compreensão que postula que a linguagem está implicada na produção dos objetos de que fala a medida em que articula poder e saber para produzir efeitos de verdade, ou seja, determinar o que pode ser tomado como verdade em cada época. Essa abordagem possibilita mostrar como a linguagem age para produzir os objetos do saber, para regular as condutas dos outros e, também, para elaborar os modos como os indivíduos agem sobre si mesmos.

Indicações dos discursos de autoajuda para que o indivíduo possa agir sobre si mesmo

As obras de autoajuda têm divulgado e promovido o desenvolvimento de todo um conjunto de exercícios e técnicas de condução dos indivíduos por eles mesmos. Entre essas técnicas pode-se referir a memorização de regras de conduta, os exercícios de concentração, a leitura, a escrita, a meditação, etc., que levariam a ensinar as pessoas a viver bem e obter felicidade com tranquilidade, aproveitando-se o que cada um possui de melhor e promovendo a mudança de tudo o que pode representar alguma dificuldade. Essas técnicas podem ser pensadas como "[...] práticas orientadas para a condução da conduta dos indivíduos por eles mesmos" (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 37).

Os discursos de autoajuda estariam, portanto, estreitamente relacionados a uma forma de produção de um indivíduo visto como o maior responsável por todas as situações e circunstâncias em que se encontra, com o dever em ser proativo e de saber acionar suas habilidades e competências individuais. Ou seja, os discursos de autoajuda implicam a realização de práticas que

> [...] permitem aos indivíduos efectuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Práticas essas que, segundo Foucault (1993), existiram em todas as sociedades e se diferenciam as técnicas de dominação, em que umas pessoas agem sobre as outras pessoas. Ou seja, são formas como se constituem as relações que um indivíduo tem consigo mesmo.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas os discursos de autoajuda têm fornecido elementos para que os indivíduos possam agir sobre si, o que está relacionado com a produzir um certo tipo de individualidade. Uma das indicações frequentes da autoajuda diz respeito ao modo como o indivíduo é instigado a agir sobre suas emoções, reconhecendo-se alguém capaz de enfrentar adversidades.



Figura 01: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasescurtasnet/photos/a.387450507932589.100482.342243325786641/979963625347938/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015

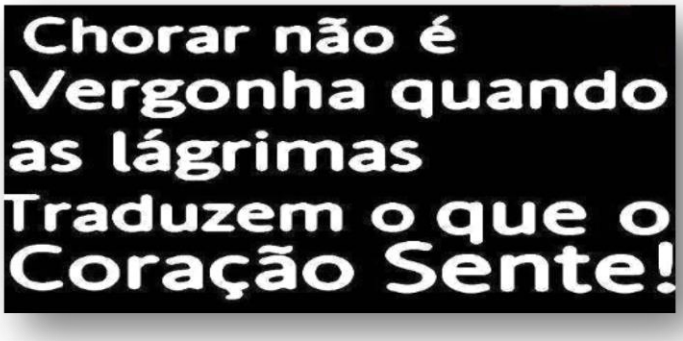


Figura 02: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasescurtasnet/photos/a.387450507932589.100482.342243325786641/979963625347938/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015.

Estas postagens indicam, especialmente, como agir em situações de angústias, tristezas e insucessos. Para isso, o discurso da autoajuda aciona o enunciado segundo o qual o ato de expressar emoções é necessário para enfrentar dificuldades que levariam a uma vida melhor e mais feliz. Expor o choro se torna aceitável e até belo se isso significar a expressão de sentimentos. O choro, além disso, é apresentado como uma das formas de "colocar para fora" o que faz alguém sofrer e de não ficar guardando mágoas. Cria-se uma posição de sujeito que posiciona os/as leitores/as de autoajuda como pessoas emotivas.

O foco nas emoções tem integrado diferentes obras de autoajuda, como apontou Marín-Díaz (2012, p. 51) esses "[...] focam seu olhar no próprio indivíduo, em suas emoções, suas sensações, seus sentimentos e nas ações que ele deve aprender e realizar para se transformar".

Uma segunda forma de indicação da autoajuda para que o indivíduo possa agir sobre si mesmo aponta a necessidade de eliminar o que pode ser entrave para a obtenção do sucesso.



Figura 03: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasescurtasnet/photos/a.387450507932589.100482.342243325786641/979963625347938/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015.

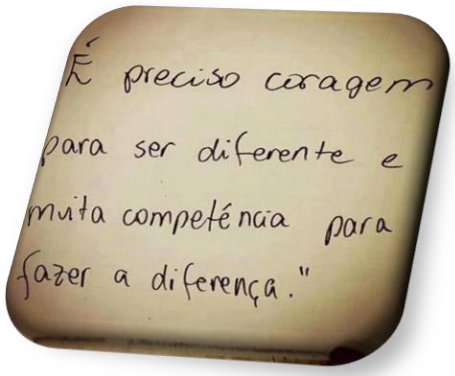


Figura 04: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasescurtasnet/photos/a.387450507932589.100482.342243325786641/979963625347938/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015.

Poderíamos pensar que eliminar entraves compreenderia enfrentar, predominantemente, adversidades exteriores ao indivíduo. No entanto, o discurso da autoajuda busca instigar os/as leitores/as de autoajuda a se buscarem ser corajosos, enfrentando o que seria um dos mais importantes entraves para a felicidade: o medo.

Para Rüdiger (1996, p. 43) os textos de autoajuda permitem apontar circunstâncias em que tudo passa a depender da capacidade de "[...] adaptar-nos a novas situações mediante a transformação interior". Talvez, por isso, cultivar a coragem seja uma forma de autotransformação que implique incorporar hábitos considerados positivos, hábitos que resultam de um "treinamento", uma exercitação gradual, um trabalho de repetição de ações visando o enfrentamento de desafios.

Um indivíduo responsável por si mesmo, segundo os discursos da autoajuda, agiria sobre si mesmo, também, regulando a forma como se relaciona com as outras pessoas, como se pode apreender lendo as postagens abaixo.



Figura 05: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasescurtasnet/photos/a.387450507932589.100482.342243325786641/971026162908351/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015.



Figura 06: Disponível em: <https://www.facebook.com/frasesparafaceoficial/photos/a.376421029078570.98212.364400940280579/829418297112172/?type=1&theater>. Acesso em: 31 mar. 2015.

A indicação realizada nas postagens é a de atentar para o que é mais importante na relação com as outras pessoas, deixando de lado o que é irrelevante. Os discursos de autoajuda posicionam seus/suas leitores/as como sujeitos que priorizam o que lhe faz bem na relação com os outros e que não desperdiçam seus esforços com o que é supérfluo. Produz-se um indivíduo capaz de exigir de si mesmo atenção à relação que possui com os outros.

Enfim, os discursos de autoajuda estariam implicados na produção de um indivíduo capaz de autogovernar-se compelido a olhar para si mesmo como uma forma de capital a ser gerido como se cada um fosse uma microempresa, ou seja, capaz de a tomar princípios econômicos como normativos para si mesmo e para toda a sociedade (GADELHA, 2009).

Um indivíduo que em muito se aproxima do que a cultura do empreendedorismo, oriunda da governamentalidade neoliberal que nomeia como sujeito proativo, inovador, flexível, capaz de mudar suas ações constantemente se seu objetivo assim o exigir e de aproveitar as oportunidades inesperadas. Para Foucault (2008a) governamentalidade compreende um

conjunto de instituições, procedimentos, cálculos e táticas que permitam exercer uma forma bem específica de poder cujo alvo principal é a população e que toma a economia política como sua principal forma de saber e principal instrumento técnico.

Gadelha (2009, p. 151) resume a governamentalidade neoliberal dizendo que

> [...] trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc.

Trata-se, portanto, de uma forma de governamentalidade que expandiu o domínio de ação das análises econômicas para as relações sociais e os comportamentos dos indivíduos, empresários que investem em si mesmo para movimentar investimentos e formalizar relações de concorrência (FOUCAULT, 2008b). Por esse motivo, é possível compreender que um dos importantes enunciados do discurso da autoajuda é a atribuição da responsabilidade do indivíduo por gerir a si mesmo. Responsabilidade que está associada a uma centralidade conferida ao indivíduo bem como a necessidade de que esse faça investimentos em si mesmo visando a autotransformação.

Considerações finais

Neste trabalho propusemo-nos a compreender como *fan pages* no Facebook estariam funcionando como uma forma de pedagogia cultural que contribuiria para "ensinar" os indivíduos contemporâneos a agirem sobre si mesmos assumindo cada vez mais a responsabilidade pela condução de sua vida. Como apontou Rudiger (2010), a literatura de autoajuda teria a função de ajudar a lidar com as ansiedades e as emoções do indivíduo ao mesmo tempo em que instiga o mesmo a tomar atitudes racionais relativamente a própria vida. Isso seria bem mais do que estar aberto às novidades, trata-se da exigência de estar sempre na obrigação de produzir formas de adaptação as mais diferentes situações vividas.

Dessa maneira, mesmo que frases postadas no Facebook não sejam formas clássicas da literatura de autoajuda, elas teriam incorporado elementos dos seus discursos que valorizam o tipo de indivíduo ideal do neoliberalismo acentuando valores tais como a proatividade, a competitividade, a capacidade de empreender e, o que talvez seja o mais importante, a capacidade de investir em si mesmo como se fosse uma forma de capital. O indivíduo dos discursos de autoajuda é compreendido como um empreendedor que investe em si mesmo por ser este o seu capital mais precioso.

Referências

BRUNELLI, A. Aforização no discurso de autoajuda. **Revista do GEL**, v. 8, n. 1, p. 125-137, 2011.

COSTA, M.; ANDRADE, P. N produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843 – 862, mai/ago, 2015.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e linguagem**. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREDA, S.; RECUERO, R. Violência Simbólica: o discurso dominante do poder simbólico na interação em Fanpages sobre aplicativos no Facebook. In: XV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 2014, Palhoça. **Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, Palhoça: Intercom, 2014, p. 1- 14.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARíN-DíAZ, D. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Tese (Doutorado) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RÜDIGER, F. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

OS GÊNEROS TEXTUAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CURRÍCULO-RÉGUA E A POTÊNCIA DE OUTROS SENTIDOS PARA "COMUM" NOS *CURRICULOSDIFERENÇA*

Priscila dos Santos Moreira[1]
Suzany Goulart Lourenço[2]

O mapa

Desde a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 26 de junho de 2014, ocorreram ações de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira versão do documento BNCC foi disponibilizada para consulta pública pelo Ministério da Educação em 2015, constituindo-se, assim, o foco desta pesquisa.

Algumas indagações impulsionaram o nosso campo problemático: o que é currículo? O que é BNCC? Quais são os gêneros textuais definidos para o Ensino Fundamental (EF) dentro do componente curricular Língua Portuguesa (LP)? Essa prescrição influencia a paralisação dos fluxos dançantes dos processos de *aprenderensinar*? Quais noções de comum são estabelecidas no documento e que outros sentidos de comum poderiam ser pensados para a potencialização dos *Currículosdiferença* que permeiam os gêneros textuais?

Desse modo, os objetivos deste estudo foram: realizar uma análise documental da "Base" no que concerne ao campo de atuação "Práticas artístico-literárias" (PAL) que compõe o componente LP para o EF, dos artigos da revista *E-curriculum* e do documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pelo Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); e acompanhar a discussão da BNCC nos encontros com educadores das escolas da Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra), localizada no Estado do Espírito Santo.

Currículo? Base? Nacional?

De acordo com Carvalho (2009, p. 179), "[...] as divergências nas definições [do que seria currículo] não são uma questão de interpretação semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e o vivem". Nesse sentido, defendemos que os currículos não envolvem apenas os documentos prescritivos (Orientações Curriculares, Diretrizes, Planos de Ensino/Aula etc.), mas também "[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas [...] pelos praticantes do cotidiano" (CARVALHO, 2012, p. 190-191).

Contrariamente à posição que afirmamos, o representante da "Todos pela Educação" – um dos apoiadores da BNCC entre outros empresários que têm interesses privatistas na educação – defende que currículo pode ser definido, muito facilmente, como "[...] aquilo que os professores devem fazer em sala de aula" (ALVES, 2014, p. 1478), como se os docentes fossem simples "aplicadores" de conhecimentos pensados por técnicos que definem o que e quando será *aprendidoensinado*.

Vimos com Alves (2014) que seria muito difícil estabelecer um mínimo consenso do que é uma BNCC, porque as concepções variam devido às múltiplas imagens que fazemos das

[1] Doutoranda em Educação pela UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: priscila.moreira@ifes.edu.br.
[2] Doutoranda em Educação pela UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: suzany.goulart@gmail.com.

escolas. Após o aparecimento da expressão "Base Nacional Comum" na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, no início dos anos 2000, vários educadores se mobilizaram contra o estabelecimento de uma BNCC. Os pesquisadores em currículo buscaram demostrar que tal ideia era importada de uma lógica internacional de "vendas de produtos da educação".

Além disso, conforme o Ofício nº 01/2015 da Anped e da ABdC, na BNCC a proposta enfatizada para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio dos procedimentos centralizados da administração que não considera as diversas realidades locais em uma produção de identidades serializadas que ignora as diferenças e singularidades.

Nessa perspectiva, esse ofício critica o entendimento de "nacional" (integrante da nomenclatura BNCC) como homogêneo e enfatiza que o nacional não pode desconsiderar a diversidade étnica, cultural, social, política e econômica dos municípios brasileiros. É importante destacar que, caso a intenção da BNCC não fosse reduzir as inúmeras possibilidades de conhecimento ao que é determinado pelo documento (se fosse apenas uma diretriz como alguns profissionais buscam defender), seria desnecessária a sua criação, já que há uma infinidade de Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais entre outros currículos formais derivados de documentos das Secretarias Estaduais e Municipais.

Os gêneros textuais na BNCC

Considerando-se as múltiplas possibilidades de análise da BNCC, escolhemos para foco de nosso estudo o campo de atuação PAL que compõe a LP para o EF no documento preliminar, disponibilizado para consulta pública, considerando o que é exposto na Base: "[...] durante toda a Educação Básica, deve-se favorecer a formação literária" (p. 38), como modo de potencializar "experiências estéticas" e a "ampliação das referências culturais". Primeiramente, destacamos que percebemos um número exagerado de objetivos no PAL (79) "a serem cumpridos" pelos docentes. Os gêneros foram serializados da seguinte forma:

Gênero textual	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Poema	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parlenda	X								
Trava-língua	X								
Canção	X	X	X	X	X				
Música			X				X		
Quadrinha	X								
Conto tradicional	X	X	X	X	X	X			
Conto									X
Adivinha			X						
Fábula				X		X			
HQ				X	X			X	
Tirinha				X	X				
Lenda					X	X			

Crônica									X
Romance							X		X
Novela							X		
Gêneros da literatura juvenil							X		
Cordel							X		
Gêneros teatrais								X	
Gêneros cinematográficos									X
Notícia									X

Quadro 1 – Distribuição dos gêneros textuais que compõem o campo de atuação PAL no EF
Fonte: Versão preliminar da BNCC

A análise coletiva experienciada na Sedu-Serra aconteceu nos dias do mês de outubro: 6 – realização do 1º Encontro Estadual de mobilização para discussão da BNCC; 6 a 10 – análise do EF com as referidas áreas de conhecimento; 20 a 27 – realização de estudos em grupos; 28 – diálogo com as equipes da Subsecretaria Pedagógica. Entre 03-11-2015 e 15-12-2015, ocorreram as conversas com todos os segmentos do magistério dessa rede.

Esses encontros entre educadores objetivaram a ampliação do debate no município e não se resumiram ao que está posto no documento preliminar da Base, mas, sobretudo, atuaram em composição com o que é vivenciado nos processos de aprendizagem nos cotidianos das escolas.

Os professores evidenciaram que, no documento da BNCC: não há uma preocupação em "[...] deixar o aluno expor sua visão crítica, sua criatividade"; "O documento se limita à apresentação dos gêneros textuais e não proporciona reflexão e criticidade", "A preocupação maior é com grafemas e fonemas, não explorando, assim, diferentes gêneros textuais"; "[...] falta a contextualização das regiões brasileiras e por isso impõe uma cultura única, engessando as práticas" e " A BNCC parte das unidades menores (letras e sílabas), já a perspectiva do município é de trabalhar com o texto dando enfoque às variações linguísticas".

A partir de toda essa análise conjunta e do que percebemos com a categorização dos gêneros textuais, surgiram novas indagações. Entre elas destacamos: por que parlendas, trava-línguas e quadrinhas só podem ser vivenciadas no primeiro ano? Por quais razões, após os anos iniciais, as crianças não podem experimentar canções como potência textual? Com qual direito se determina que cada gênero só poderá ser estudado em determinada série por todos os alunos de quaisquer escolas e de qualquer região do País?

Comum? *Curriculosdiferença* no *aprendereensinar*

De acordo com Alves (2014), entre as décadas de 80 e 90, alguns pesquisadores, envolvidos com a formação de professores pensavam na possibilidade de uma "Base Comum Nacional" que divergisse da "Base Nacional Comum". A primeira era "comum" no sentido de passar por longos caminhos de discussão de forças interessadas a partir das necessidades locais e somente depois considerar o diálogo em âmbito "nacional"; enquanto a segunda se faz nacional apregoando um "comum" que é estabelecido como obrigatório para todos.

Em consonância com Carvalho (2009), apostamos em outras produções de conhecimento a partir das múltiplas vivências cotidianas que compreendem comum não como consenso ou

adesão a uma voz única que representa a todos, mas um comum articulado com o movimento e a comunicação das singularidades, que se distancia do formato estabelecido na BNCC.

O "comum" que acreditamos ser possível para a potencialização da produção de conhecimentos é experimentado por um coletivo comprometido com as questões vividas em cada cotidiano escolar e intimamente relacionado com a noção de multidão (não de docentes como massa passiva) – constituída de uma série de elementos como a solidariedade e a cooperação em complexas relações que visam à *comunalidade* (CARVALHO, 2009). Nessas tramas, o comum não significa o silenciamento das singularidades, contudo propicia experimentações potentemente diferentes (com respostas provisórias às questões apresentadas pelos que vivem as redes de aprendizagem desses espaços).

Nesse direcionamento, compomos com a criação de brechas no *Currículo-Régua* (MOREIRA, 2014), como resposta às modelizações e engessamentos impulsionados por um documento dogmático (BNCC), visando à propagação dos *Curriculosdiferença* (MOREIRA, 2014) e, com Lourenço (2015), apostamos na *força-invenção* dos processos de *aprenderensinar* que escapam à lógica criticada pelas autoras de ensino linear e quantificável, que tenta apregoar o que somos capazes de *aprenderensinar* e em tempos e espaços previamente determinados.

Para fazer ressoar *Curriculosdiferença*, evidenciamos, com Deleuze (1988), que a "diferença" não se configura como uma característica que está a serviço da generalidade do conceito, mas como puro acontecimento. A identidade não é o ponto de partida, contudo a diferença é o que vem primeiro, é variação, multiplicação e proliferação. A diferença refere-se às singularidades, aos fluxos de forças, à complexidade de diferenciações e, assim, um currículo pela potência da diferença seria o encantamento da multiplicidade em enredamentos que criam movimentos curriculares ao inventar fissuras nos estratos dos processos enrijecidos da Base.

Diferenças sem fim...

A partir da noção de diferença como motor da criação e possibilidade de, no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma, enfatizamos que essa diferença não é uma determinação, mas uma resistência pela vida, pois a vida difere de si mesma. A BNCC vai na contramão dessa diferenciação ao tentar homogeneizar as possibilidades de aprendizagem, por exemplo, dos gêneros textuais, nas diferentes salas de aulas, nos diversos contextos regionais, ao formatar um *Currículo-régua* que pressupõe comum como consenso e estancar os fluxos de aprendizagens inventivas.

No entanto, concluímos, provisoriamente, este estudo com a aposta nas danças compartilhadas pelos educadores, a partir de um comum que é múltiplo e compõe com a diferença (não como algo a ser combatido, mas como potência das aprendizagens singulares nas conexões entre professores *e* estudantes). Destacamos a importância de os processos de *aprenderensinar* acontecerem pelo viés da invenção, visto que podem se inserir como movimento de (re)existência ao controle de linhas enrijecidas de uma BNCC e seus modos hierarquizados de promover o ensino dos gêneros textuais.

Referências

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 - 1479, out./dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro,

2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Dicei. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURENÇO, S. G. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar***. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOREIRA, P. S. **Cartogrando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos *encontrosformações* do Proeja/Ifes/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

UM ESTUDO SOBRE A LITERATURA NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO MORAL

Juçara Gomes de Moura[1]
Maria Aparecida Lopes Rossi[2]

Este texto é resultado de investigação ligada à linha de pesquisa Formação de Professores e tem como objetivo refletir sobre a relação entre literatura e a educação moral na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Compreendemos a importância de estudos sobre o conteúdo da moral que se faz presente na sala de aula a partir da prática dos professores com os textos literários, pois nelas estão presentes concepções de educação, concepção de formação do homem.

Durkheim afirma que educação é coerção e que:

> Desde os primeiros anos de vida, as crianças são forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, esta coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos [...] (DURKHEIM, 1978, p. 5).

Outro autor expressivo no campo da educação, no campo da didática, é Herbart (1971). Este é considerado um estudioso que buscou compreender a pedagogia como ciência e, através dela, formar o caráter do homem. Cambi ao refletir sobre o pensamento de Herbart registra:

> O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do "caráter" no âmbito da educação moral e da educação estética (CAMBI, 1999, p. 431. Grifos no original).

O registro desses autores e nossas experiências na realização de pesquisas, orientação de trabalhos de conclusão de curso na graduação, no mestrado em educação e ao ministrar as disciplinas Estágio em um curso de Pedagogia que inclui a orientação, acompanhamento e reflexão de regência das alunas em salas de aula de escolas públicas municipais e estaduais, nos estimulam a busca da compreensão sobre o tema aqui proposto.

Essa vivência profissional revela que o conteúdo explicitado nas práticas de ensino é permeado por lições de "bom comportamento" aos alunos. Em sala de aula (MOURA, 2011) o conteúdo da moral se faz presente nos trabalhos com os textos literários, na leitura e redação de textos, cópia de frases do quadro-giz como: "não falar alto", "levantar o dedo quando quiser falar e aguardar a sua vez", "respeitar a todos", "aguardar o horário de ir ao banheiro e pedir licença", "evitar conversas paralelas e fofocas", "cuidar da higiene da sala e da escola", "ser pontual e assíduo", "respeitar o horário do lanche", evitar mascar chiclete". Esses registros são fundamentais para percebermos como a sala de aula é um espaço de formação do caráter do sujeito.

A pesquisa revela que o conteúdo explicitado nas práticas de ensino das professoras, ao utilizarem os textos literários, se vale de estratégias, como as que permitem reforçar uma conduta moral. Exemplo, na leitura da história: "O Chapeuzinho Vermelho" elas reforçam o conteúdo moral do texto discutindo o comportamento da personagem que desrespeitou a orientação da mãe ao alterar o caminho indicado para chegar até a casa da avó. Elas lançam

[1] Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, Catalão, Goiás. *E-mail:* jucaramoura@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, Catalão, Goiás. *E-mail:* picidarossi@hotmail.com.

mão de frases como: “Tão vendo..., se Chapeuzinho não tivesse desobedecido à mãe, não teria passado pela situação perigosa que passou”!

Essa prática reforça a importância do tema aqui proposto. Para Zilbermann (2007), tal abordagem causa prejuízos à literatura infantil enquanto arte, uma vez que o viés moralizante faz com que ela participe de atividade voltada para dominação da criança, tirando desta, a capacidade de perceber o uso estético da linguagem presente no texto literário.

Na disciplina Estágio são constantes as reflexões, com as alunas, sobre a prática pedagógica, o papel da literatura na sala de aula, a escolarização do texto literário e a formação moral dos alunos em fase de alfabetização. Esse momento é fundamental na formação docente, pois é comum, na organização dos projetos de docência das alunas, as escolhas do material didático recaírem sobre textos literários com fundo moral e as atividades de compreensão do texto abordarem com ênfase o cunho moral da história a ser explorada com os alunos das escolas-campo.

A afirmação de Durkheim (1978) sobre a formação do hábito na criança, através da educação como coerção, revela como a imposição de costumes e crenças às crianças, torna o sujeito adulto capaz de reproduzir os valores de forma “natural”, ou como um hábito comum que faz parte da vida social. Nessa perspectiva qual o papel da educação na formação moral dos alunos?

Para Durkheim,

> [...] não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social a qual elas pertencem. [...] Cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos (DURKHEIM, 2011, p. 51-52).

Em seus registros percebe-se que Durkheim concebe a educação como uma imposição às crianças de um modelo ideal de homem, não só do ponto de vista físico, mas também do ponto de vista intelectual e moral. É interessante observar que o modelo imposto pela sociedade, segundo ele, seja ela qual for a sua organização, é “igual para todos os cidadãos”. O autor não reconhece que a organização da sociedade capitalista constrói diferente “ideal” de homem. Para ele, em todas as sociedades existem práticas educativas que inculcam, nas crianças um certo número de ideias e sentimentos que fazem parte da vida social, ou seja, a educação moral do homem se dá de forma homogênea, sem distinção de classe social; a educação é a mesma para todos.

Herbart, em sua obra Pedagogia Geral afirma:

> Uma vez que a moralidade tem, segundo uma compreensão exacta, a sua sede exclusivamente na vontade própria, compreende-se sem mais, que a educação moral tem de produzir, não uma determinada exteriorização das acções, mas sim a compreensão, juntamente com a respectiva vontade, na alma do educando (1971, p. 48).

Essa afirmação esclarece como o autor, assim como Durkheim, pensa a educação moral, sua importância, seu objetivo. Esta deve alcançar a “alma” do educando tornando o mesmo um sujeito que age à partir de uma “vontade” imposta pela educação.

É importante observar que a responsabilidade da escola com a educação moral dos alunos não é recente no Brasil. No documento *Ratio Studiorum* elaborado pelos jesuítas, no século XVI, entre as regras nele registradas está a recomendação aos gestores das escolas brasileiras:

> Zelo pela piedade e pelos bons costumes, finalmente, persuada-se o Provincial que, de modo muito particular, é responsável, pelas prescrições relativas à piedade, *à disciplina dos costumes*, ao ensino da doutrina cristã, contida tanto nas regras dos Mestres dos cursos inferiores, quanto nas regras comuns a todos os mestres; são pontos estes que mais de perto entendem com a salvação das almas e tantas vezes se inculcam nas Constituiçôes (HISTEDBR, p. 07. Grifos das autoras).

Na década de 1960, no Brasil, encontram-se registros da disciplina "Educação para o lar" ministrada especificamente para alunas do ginásio em uma escola de Cândido Godói no interior do Rio Grande do Sul. Os conteúdos dessa disciplina versavam sobre: Conselho dos pais para os filhos que estão na adolescência; A beleza da adolescência; Como devo agir em casa; O cuidado com a roupa e o quarto; Comportamento no colégio; Estudo e preparação de aula; Comportamento na rua; Comportamento em reuniões e lugares públicos; Comportamento na casa alheia; Arte de visitar; A arte de receber e O profissional do lar.

É importante destacar que esse conteúdo era ministrado por uma professora específica, e, segundo uma egressa da escola: "apesar da disciplina não possuir o mesmo rigor que as demais, como provas bimestrais, havia uma avaliação das alunas através de trabalhos escritos realizados em casa e provas em sala de aula". O resultado das avaliações era registrado em boletim expedido pela escola. Isto significa que as alunas deveriam se empenhar em aprender o conteúdo ministrado.

Nos registros da egressa (em um caderno) está a definição de Educação para o lar: "Entende-se por educação para o lar o conhecimento de regras e conceitos que ensinam a bem dirigir o lar e uma preparação completa para a vida em família (Caderno de registro, 1969)". Essa preparação incluía a concepção de que "A mãe deseja da sua filha todo o bem e quer vê-la crescendo com as qualidades bonitas e delicadas de uma mocinha bem educada e muito feliz (Caderno de registro, 1968)".

É interessante observar como essa escola se coloca como um espaço de formação dos costumes e do bom comportamento.

Nesse sentido, é importante indagar e refletir sobre o papel da literatura, hoje, na formação dos alunos dos anos iniciais.

A educação, a moral e a literatura no ensino fundamental

Nos últimos anos a literatura infantil tem sido considerada um dos instrumentos fundamentais no exercício da prática da leitura e da escrita em sala de aula, especificamente na alfabetização. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) registram:

> [...] a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 43).

Este registro, em um documento de referência para o trabalho do professor da educação infantil, assinala que a perspectiva da escola deve ser a de formar sujeitos leitores com capacidade de compreender, analisar e criticar a realidade em que vivem. Neste sentido, o texto

literário tem um papel fundamental na formação, pois estimula o raciocínio, a percepção da realidade, enriquece, aflora a criatividade, desperta o aluno para valorização da arte.

Essa compreensão muitas vezes é negada nas práticas de alfabetização. Em relatórios que registram observações, em sala de aula, constatam que este instrumento tem como objetivo "principalmente passar valores morais e normas de comportamento". Kleiman confirma:

> Em geral, as professoras tentavam encontrar uma moral em qualquer texto, agindo como se a leitura pudesse ser justificada somente em função de alguma lição moral a ser extraída do texto. A tradição escolástica na escola, que originalmente era um método de abordagem dos textos para refletir e reconciliar religião e razão, transformou-se, com o correr do tempo em método para preservar e inculcar ideias preestabelecidas, aprovadas, moralmente corretas (Manguel, 1997, p. 92-94) (KLEIMAN, 2001, p. 62).

Os relatórios da presente pesquisa apontam as atividades realizadas, em sala de aula, com as histórias: A sopa dos dez indiozinhos, Branca de neve, Cinderela, Coelhinho guloso, Joãozinho e Maria, Patinho feio, e A princesa e o sapo.

A estória "A sopa dos dez indiozinhos" que relata a elaboração de uma sopa com bastante verduras e legumes foi trabalhada, pela professora alfabetizadora, na perspectiva de conduzir os alunos a uma alimentação saudável. No momento da reflexão sobre a história lida "a professora sempre perguntava aos alunos se os mesmos gostavam das verduras mencionadas no texto".

Ao trabalhar com a história João e Maria a professora explicou aos alunos "que não se deve comer muita guloseimas por causa dos dentes e se deve ter cuidado ao conversar com estranhos". Na mesma perspectiva foi utilizado o texto "A lua vai ao dentista" (recorte da história "Os três porquinhos pobres" de Érico Veríssimo). A professora trabalha com os alunos a necessidade do cuidado com os dentes. Aqui (MOURA, 2011) ainda podemos refletir sobre os recortes dos textos literários no livro didático. A história de Érico Veríssimo é recheada de suspense e emoção e, com essa prática tornou-se apenas um pretexto para a formação moral das crianças.

Esse uso do texto literário tem sido criticado por diferentes autores que tratam do tema e traz aos professores formadores de professoras alfabetizadoras o desafio de pensar a concepção de educação na formação das futuras profissionais.

Soares (2006) chama a atenção:

> [...] o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*. O "estudo que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que "estudar" um texto literário? O que é que se deve "estudar" num texto literário? (SOARES, 2006, p. 43. Grifos da autora).

É fundamental refletir sobre a literatura e a formação moral dos alunos e a quem essa formação serve. Pensar na sociedade, que ideal de homem desejamos, qual educação, e como iremos utilizar as produções literárias no espaço da sala de aula: para adaptar os alunos à realidade social em que vivem ou formar para transformar a realidade?

Referências

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, Global Editora, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 4. ed. 1971.

HISTEDBR. O método pedagógico dos Jesuítas "O *Ratio Studiorum*". Grupo de Estudos e pesquisa, "História, Sociedade e Educação no Brasil". Disponível em: <http://www.histebr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas.html>. Acesso em: 06, mar. 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, Juçara Gomes de. **A formação no curso de pedagogia e a prática de ensino da leitura e da escrita**: uma análise das contradições. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, Goiás, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da educação infantil e juvenil. In: **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 7. ed. 2007.

Outras fontes

Cadernos de anotações da disciplina "Educação para o lar" da egressa Venúcia Borgmann. Ginásio Estadual de Cândido Godói. Cândido Godói, Rio Grande do Sul, 1968-1969.

A CIRANDA DE LEITURA COMO PRÁTICA DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marianne da Cruz Moura[1]
Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo[2]
Neyse Siqueira Cardoso[3]

Introdução

A partir dos estudos produzidos nas últimas décadas acerca da leitura e seu aprendizado, bem como sobre a forma como os livros e os professores, enquanto mediadores de leitura, trabalham juntos para construir um itinerário de leitura (FERREIRO; 1987; COLOMER; CAMPS, 2002; LERNER, 2002; SOLÉ, 2003; TEBEROSKY, 2003; COLOMER, 2007; PARREIRAS, 2009, entre outros), é possível compreender que as formas pelas quais aprendemos a ler não se diferenciam muito de outras aprendizagens escolares. Aprender a ler consiste em um processo cujo início e evolução faz-se diferente para os indivíduos, pois vincula-se às condições de acesso e experimentação de atos de leitura de textos escritos, socialmente produzidos e circulantes, com objetivos, suportes, portadores e gêneros diversos, em situações de mediação.

O presente texto busca socializar uma prática de leitura desenvolvida com crianças da Educação Infantil – 2 a 6 anos, do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, por meio do Projeto Ciranda de Leitura. O Artigo foi produzido a partir de observação prática de leitura de Crianças de Educação Infantil, percebendo o desenvolvimento e interação de crianças com os livros do projeto, assim como por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com algumas crianças entre 4 e 6 anos, observando os diferentes sentidos que estas atribuíam ao referido Projeto. A pesquisa foi desenvolvida com 3 sujeitos de uma mesma sala, no ano de 2015.

O aporte fundamental são as proposições da perspectiva histórico-cultural em psicologia de Vygotsky, segundo as quais é possível conceber o aprendiz como um ser "inter-ativo" que se constitui nas interações vivenciadas no meio social em que vive, mediante a apropriação de práticas da cultura, mediado pelos outros e pela linguagem, compreendida como atividade constitutiva do psiquismo humano (VYGOTSKY, 2011). Consideramos também a criança como um aprendiz ativo e produtor de discurso, assim as crianças se tornaram os sujeitos de nossa pesquisa. Na pesquisa com crianças, a análise se desloca para o modo como a criança, pela leitura, se relaciona com a cultura de seu tempo, de seu lugar, bem como com a cultura e o lugar do outro. A perspectiva que adotamos ao pesquisar com e para as crianças é a de que criança é um ser que se apropria da linguagem como um bem cultural, em um processo histórico e social.

Leitura literária e produção de sentidos da Educação Infantil

Consideramos aqui que a leitura é umas das linguagens vivenciadas na Educação Infantil. Essa etapa de ensino necessita assegurar uma interação sistemática das crianças com os elementos constitutivos dessa linguagem, formando, assim, diferentes modos de perceber a leitura por cada uma delas.

Segundo Lerner (2002), ler é entrar em outros mundos possíveis. A leitura faz parte de um projeto individual e cumpre um importante papel social, relevante para todo e qualquer

[1] Núcleo de Educação da Infância – UFRN – Natal/RN/Brasil. *E-mail:* mariannemoura@hotmail.com.
[2] Secretaria Municipal de Educação – Natal/RN/Brasil. *E-mail:* barbaracoutinho02@hotmail.com.
[3] Núcleo de Educação da Infância – Natal/RN/Brasil. *E-mail:* neysesiqueira@hotmail.com.

desenvolvimento cultural. A partir do primeiro contato das crianças com os textos escritos, que posteriormente serão lidos e significados, as crianças formulam hipóteses, estabelecem funcionalidades e consequentemente atribuem sentidos aos diversos textos com os quais eles se relacionam.

Em nosso texto, especificaremos os sentidos sobre a leitura atrelados ao projeto ciranda de leitura, que oportuniza crianças desde á Educação Infantil, participar de práticas significativas de leitura literária, estando atrelada essa prática a ampliação do prazer e da ludicidade infantil.

Vygotsky (2007), em suas teorizações, assinala que a aprendizagem da leitura é fundamental para o nosso processo de socialização, pois possibilita o uso voluntário e consciente da linguagem. Nesse sentido, ao aprenderem a ler, as crianças tomam consciência da estrutura fônica das que usam para se comunicar com as pessoas. Assim, o aprendizado da leitura deriva de vários aspectos, além dos elementos alfabéticos, a leitura é uma forma especial permeado pela decodificação e produção de significados para o texto lido.

Estudos atuais como os apontados por Solé (2003) trazem a ideia de que a leitura e muito mais do que a identificação de sinais gráficos. Trata-se de uma atividade cognitiva complexa, que requer construir um número relevante de conhecimentos: sobre para que serve ler, sobre o que pode ser lido, o que não pode e sobre as condições que deve ter um texto para que possa ser lido.

Definimos como conceito central do que é ler a seguinte definição:

> Ler é compreender. E compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre um texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível que o leitor encontre um sentido para o texto lido. (SOLÈ, 203, p. 44).

Assim, quando o leitor compreende e encontra um sentido para o que lê, está aprendendo, na medida em que sua leitura informa, comunica, permite que se aproxime do objetivo do autor ou do objetivo do texto lido. A leitura pode e deve iniciar juntamente com o interesse da criança pelos textos escritos, ainda na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da referida pesquisa, concebeu-se a leitura enquanto processo interacional que permite às crianças vivenciar possibilidades de compreensão do mundo que a cerca, por meio da interpretação dos significados e horizontes culturais oferecidos em cada obra.

Na busca de compreender os sentidos que as crianças atribuíam ao Projeto Ciranda de Leitura, evidenciou-se ainda, como ponto convergente entre a literatura e a leitura, a incompletude do texto literário, a qual fornece abertura a pensamentos e leituras divergentes e críticas, estabelecendo um convite à argumentação.

No tocante às crianças, sujeitos desse processo interativo de construção de sentidos, considerou-se que, desde muito pequenas, elas constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura, se tiverem oportunidades, isto é, se um outo mais experiente for capaz de situá-la em um nível de conhecimento em que sejam gerados desafios no campo do processamento da leitura.

Dessa maneira, é necessário romper com a ideia que existe um único caminho, um único sentido para a leitura. Essa linguagem pode converter-se a cada sujeito, de acordo com o seu modo de significar o mundo. Assim, reafirmamos que a leitura tem um sentido amplo, que varia para diferentes sujeitos, tempos, espaços e discursos, tornando a significação uma atividade funcional e individual.

O projeto Ciranda de Leitura como possibilidade de interação da criança com a leitura

Este é um projeto em que as crianças, a partir dos 2 e 3 anos, têm a oportunidade de participar de um grupo de leitores em formação, na medida em que compartilham materiais de leitura entre si, em forma de uma roda de leitura e livre expressão oral das impressões sobre os textos lidos. Para isso, cada leitor em potencial toma posse dos materiais que considera de qualidade e os recomenda para o grupo, inserindo-os na ciranda e partilhando-os com a comunidade de leitores.

A opção pela leitura literária se deu por considerar seu papel formador e transformador, ao suscitar nas crianças o desejo de ler – atividade constituinte de qualquer aprendizado (SOUZA, 2011). Ler, para crianças de Educação Infantil, como aponta Smolka (2012), vai muito além de transformar a letra em som, mas produzir sentidos, sendo esse aspecto essencial no processo de aprendizagens da leitura.

Mediante a análise e inquietações acerca do sucesso desta prática, estruturamos entrevistas semiestruturadas, aplicadas com algumas crianças entre 4 e 6 anos, observando os diferentes sentidos que estas atribuíam ao referido Projeto.

Os discursos apresentados pelas crianças são constitutivos de enunciados, funcionam como signo ideológico e como uma unidade sensível de estruturação das relações vividas no social. A partir de questionamentos acerca do ato de ler, foi possível não apenas falar sobre o que as crianças pensam, mas também como elas significam a leitura.

Percebemos também que há uma relação da construção da leitura, em uma perspectiva literária, como as práticas oferecidas no projeto. Podemos identificar nos discursos a ideia de que ler por prazer significa estar imerso em um ambiente letrado, sem que existam normatizações ou regras para o ato de ler. É o que observamos a seguir.

> ***Sujeito 1 (6 anos)***
> *P. O que você acha da ciranda de leitura?*
> *S1. Eu adoro, porque a gente pode ler vários livros dos amigos e são bem legais*
> *P. O que você mais gosta no momento da ciranda?*
> *S1. Eu gosto de escolher o livro que eu vou ler e poder ficar todo o fim de semana om ele em casa.*
> *P. O que você aprende com a ciranda de livros?*
> *S1. Ah! Eu aprendo várias coisas: aprendo a cuidar dos livros; aprendo a ler melhor, leio com minha mãe, aprendo sobre os seres das lendas, como o lobisomem e o saci e aprendo também sobre os contos de fadas.*
> *P. Qual história você mais gosta?*
> *S1. Eu gosto das lendas, porque tem criaturas assustadoras, mas que não fazem medo nenhum...*

Este discurso nos leva a compreender a importância do projeto para sua vivência dentro e fora da instituição de educação infantil. Observamos que esta criança compreender a leitura em um sentido promotor de aprendizagem e ao mesmo tempo de prazer em ler. Por meio dos livros, ela aprende e ao mesmo tempo disfruta com sua mãe e seus amigos os diversos gêneros textuais disponíveis para sua escolha e a criar uma postura de leitor cuidadoso do livro. A criança também destaca a sua autonomia na escolha das obras, isso nos leva a refletir que a criança é ativa na produção dos seus conhecimentos, sendo capaz de escolher e analisar o texto no qual entrou em contado.

Sujeito 2 (5 anos)
P. O que você acha da ciranda de leitura?
S2. Eu acho legal, porque a gente pode ficar com o livro para ler
P. O que você mais gosta no momento da ciranda?
S2. Eu gosto de esperar para ganhar o livro, por que se a gente for apressada, não escolhe os livros bons
S2. Eu aprendo a ler melhor e me divirto aprendendo as histórias
P. Qual história você mais gosta?
S2. Gosto de histórias de amigos, como a de Lino e dos Músicos de Bremem.

Neste discurso, conseguimos identificar um novo e marcante elemento. A constituição da postura e ideário do ato de ler. A criança apresenta a ideia que seu momento preferido é esperar para "conseguir" um bom livro. Desse modo, percebemos a leitura como uma formação de hábito e ação. O projeto além de possibilitar o prazer a relação sobre vários temas, constituí nesta criança, um sentido de ser leitor, permeado por aprendizagens textuais e comportamentais.

Sujeito 3 (4 anos)
P. O que você acha da ciranda de leitura?
S3. Ótimo, por que tem livros especiais
P. O que você mais gosta no momento da ciranda?
S3. Eu amo escolher os livros, por que tem uns legais e outros não!
P. O que você aprende com a ciranda de livros?
S3. Eu leio livros de aprender as coisas, das plantas, das árvores, das histórias
P. Qual história você mais gosta?
S3. Eu gosto de livros que ensinam as coisas

Esta criança, por ser a mais nova e por ainda permanecer na gênese da significação leitora, trás uma visão desta linguagem muito atrelada à aquisição de conhecimentos. O ler é permeado por uma função de aprendizagem, seus livros são escolhidos com esse objetivo e é para aprender que a ciranda de livros se mostra para essa criança.

A análise dos discursos das crianças nos faz refletir que o uso da leitura como um objeto de deleite faz com que elas reflitam sobre mais uma função dos textos escritos em nossa sociedade.

Considerações

Na perspectiva de relacionar a leitura como uma atividade presente no contexto da Educação Infantil, é preciso conceber aquela enquanto processo que leva a construção de sentidos, provenientes de aprendizagens de natureza sociocultural, que resulta da participação das crianças em práticas sociais e significativas.

Na Educação Infantil, a leitura precisa ter um lugar muito bem definido e, ao mesmo tempo, muito amplo. Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação à leitura.

Acreditamos que a criança inicia seu processo de formação leitora quando é desafiada a refletir sobre seu processo de constituição e materialização da linguagem em situações significativas de práticas leitoras. É fundamental que as crianças tenham acesso e interajam intensamente com diferentes textos e materiais escritos explorando-os, buscando compreender seus conteúdos, estruturação e função, elaborando assim os diversos sentidos para a leitura.

Os achados dessa pesquisa revelam a importância da proposição de experiências leitoras interativas e dialógicas que considerem o potencial das crianças, possibilitando-as atuarem como partícipes no ato de ler e construir sentidos e tornando-as competentes, criativas e autônomas.

No projeto Ciranda de Leitura, é possível considerar o interesse das crianças pela leitura, estimular os conhecimentos que elas já possuem acerca dela, aproveitar os conhecimentos mais técnicos, como o reconhecimento global de algumas palavras ou letras, aproveitar as indagações das crianças sobre o ato de ler. Tornando a leitura um ato significativo e prazeroso.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. (Tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Danielle Medeiros de. Uma janela sobre a literatura-arte, uma janela sobre a literatura educação. In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO; Keila Barreto de (Org.). **Arte e cultura na infância.** Natal, RN: EDUFRN, 2011. 300 p. (Coleção faça e conte).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POR MEIO DA METODOLOGIA DA PESQUISA: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR – EM FEIJÓ E TARAUACÁ/ACRE, EM 2016

Rossilene Brasil Muniz[1]
Valda Inês Fontenele Pessoa[2]

O presente trata de um relato sobre um trabalho formativo junto aos professores do Curso de Pedagogia da zona urbana, zona rural, indígenas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e multisseriado dos municípios de Feijó e Tarauacá no Estado do Acre, no período de fevereiro a março de 2016, na UFAC, no qual foi estudada a metodologia da pesquisa como balizadora da formação docente por meio da ação investigativa no contexto de sala de aula e do cotidiano escolar dos professores.

A ministração da disciplina Investigação e Prática Pedagógica II foi realizada no período de fevereiro a março de 2016 com os alunos/professores do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – nos municípios de Feijó e Tarauacá/Acre.

Por meio da investigação, teve-se como objetivo geral realizar um diálogo permanente e continuado sobre a importância da metodologia da pesquisa na formação docente, ou seja, utilizar a pesquisa para o desenvolvimento das habilidades básicas de investigação, tomando o professor como coordenador e orientador de todo o processo investigativo, da pesquisa.

Como objetivos específicos foram considerados:

1. Traçar um diagnóstico sobre as concepções e práticas pedagógicas dos professores quanto à pesquisa como metodologia para a formação docente.
2. Reconhecer o cotidiano escolar e a sala de aula como *lócus* da pesquisa educacional.
3. Elaborar o projeto de pesquisa como instrumento possível para a realização do trabalho docente no contexto de sala de aula.
4. Interagir com o coletivo social do contexto escolar como processo de estudo e resolução de problemas.

A realização desse estudo se constituiu numa iniciativa de documentar, compartilhar e potencializar ou mesmo incluir, junto aos professores e alunos da UFAC e demais interessados na temática da formação docente a metodologia da pesquisa em suas práticas educativas para que se obtivesse um maior rendimento escolar no sentido de vir a suscitar o papel didático da pesquisa na formação docente (André, Marli: 2006, p. 123) que promovam cidadãos letrados (Soares, 2002), críticos e transformadores da realidade na qual estejam inseridos para a busca da melhoria da qualidade de vida deles e do coletivo social.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os próprios eles próprios entre si bem como também com outros professores da rede. Houve ainda o registro da história de vida de professor desses profissionais. Posteriormente esses registros foram socializados na turma demonstrando o quão é relevante, significativa e necessária a ação profissional desses profissionais da educação em sua peculiar modalidade de ensino.

[1] Professora Associada do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre/ UFAC e do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Rio Branco/Acre/Brasil. *E-mail:* rossilenem@bol.com.br.
[2] Professora Associada do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre/ UFAC e do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Rio Branco/Acre/Brasil. *E-mail:* valdapessoa@yahoo.com.br.

O referencial teórico utilizado para a formação docente foi baseado em André (2006), Candau (2005), Caporalini (2004), Prado (2008), Seabra (2009), Sampieri (2006), Bogdan (2006), Freire (1987), Ludke & André (1986), Rudio (1986), Severino (2009), dentre outros não menos importantes que escrevem sobre a metodologia científica e metodologia do trabalho acadêmico científico.

Dentre as inúmeras contribuições que resultaram da ação formativa pode-se destacar que foi significativa a iniciativa de possibilitar o auto estudo investigativo com o grupo de licenciandos e já professores na educação básica, pois das discussões afloraram saberes e experiências nas diversas modalidades tais como: educação indígena, multisseriado, educação rural, educação urbana, projeto Asas da Floresta, Asinhas da Floresta e Educação de Jovens e Adultos.

A experiência foi bastante significativa, pois demonstrou que o processo de aprendizagem ocorre de forma mais eficiente quando se consegue articular os saberes e fazeres, teoria *versus* prática e por meio da investigação, e nesse caso concreto, quando partiu do estudo e registro do próprio saber e fazer profissional docente daquele grupo de professores em processo de formação inicial.

Foi possível verificar que nessa experiência os alunos conseguiram compreender e exercitar o rito da pesquisa desde o seu processo de concepção e elaboração do projeto de pesquisa até a sua conclusão com a elaboração e socialização do relatório sobre os resultados encontrados no seu processo investigativo.

Referências

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. Em Três Artigos que se Completam. 17. ed. 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. Ciência e Conhecimentos Científicos. Métodos Científicos. Teoria, Hipóteses e Variáveis. Metodologia Jurídica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. Guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPIERI, R. H., CALLADO, C. F. LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITURA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Francielle Pereira Nascimento[1]
Marta Silene Ferreira Barros[2]

O estudo é resultado de pesquisas realizadas no projeto OBEDUC – CAPES e no grupo de pesquisa FOCO**,** pertencentes ao departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina que tratam da formação continuada e desenvolvimento humano na perspectiva dialética. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem crítica-dialética, que terá como fundamento principal a Teoria Histórico-Cultural. Buscar-se-á analisar a arte na Educação Infantil como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao passo que pode oportunizar a apropriação das objetivações humanas contribuindo para uma leitura e compreensão inicial do mundo.

É mister afirmar que na Educação Infantil a linguagem artística tem um considerável espaço nas propostas pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula. Por considerar a especificidade das crianças de 0 a 5 anos, os professores dessa faixa etária propõem variados momentos em que são trabalhadas linguagens como: pintura, desenho, massa de modelar, colagem de materiais, enfim, atividades consideradas por estes profissionais como artísticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) assinala a necessidade de trabalhar a arte com crianças. No eixo interações e brincadeiras é explicitado que se devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças em diversas linguagens e o domínio progressivo de gêneros e formas de expressão verbal, plástica, dramática, musical e gestual, de modo que "[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (DCNEI, 2010, p. 26).

Entretanto, por intermédio de vivências no contexto escolar infantil, percebe-se que muitas das propostas consideradas artísticas se reduzem em atividades mecânicas e estereotipadas. A prática de desenhar a história, de modelar a massinha, de pintar uma imagem impressa, por exemplo, são fragilizadas no que diz respeito a elementos da cultura e demonstra a falta de uma efetiva intencionalidade do professor, o que em pouco contribui para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, observa-se que há pouco espaço de exploração de diversos materiais, ricos de propostas que desafiam a imaginação e criação infantil, como a apreciação de uma obra de arte, o trabalho com uma música que expresse significados do mundo ou a contação de histórias ricas em conteúdo. Conforme aponta Ostetto (2014, p. 18) "as diferentes linguagens estão nas Diretrizes Nacionais, mas, na prática a arte não é um elemento do currículo. Ela aparece no trabalhinho, na atividade para as datas comemorativas, um enfeite, um babadinho... Uma forma caricata". Essas práticas educativas podem ser o reflexo de uma compreensão equivocada de homem, o que descaracteriza o trabalho educativo.

Embora Marx não tenha dedicado seus estudos especificamente à educação, em suas pesquisas revela o método dialético, o qual compreende a necessidade de considerar todas as relações imbricadas na totalidade para se chegar ao entendimento de um fenômeno particular. Dessa forma, para compreender a arte enquanto possibilidade de elevação qualitativa da criança há de se considerar para qual homem a educação proposta está sendo discutida.

[1] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: francielle1024@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: mbarros_22@hotmail.com.

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Vygostky se difere de concepções naturalistas uma vez que têm seus fundamentos alicerçados no Materialismo Histórico e Dialético. Na introdução de sua obra *Formação social da mente*, Michael Cole e Sylvia Scribner justificam a escolha do psicólogo russo pelo método marxista, afirmando que Vygostky viu a resolução das dicotomias científicas da época nos princípios e no método do materialismo dialético. O autor propôs reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência humana considerando que não só os fenômenos tem história, mas que a própria história da humanidade é composta de saltos qualitativos e quantitativos. Assim, "Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos" (VYGOSTKY, 1991, p. 10).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre na medida em que há os avanços qualitativos, ou seja, quando as funções psíquicas superiores: atenção, memória, vontade, percepção, entre outras, são internalizadas. Entretanto, esse processo não acontece de forma natural. De acordo com Martins (2004), somente o que a natureza confere ao homem não é suficiente para o salto qualitativo, pois o desenvolvimento humano se constitui na superação de um sistema de vida fechado, resultante de uma natureza biológica em direção a um sistema de vida aberto, que permite a criação de uma natureza construída historicamente. É nesse sentido que Mello (2007a), afirma que:

> É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007a, p. 88).

Diante do exposto, percebe-se que as crianças ao nascerem se deparam com um mundo elaborado histórica e socialmente por gerações anteriores, ou seja, com a cultura produzida pelos homens por intermédio do trabalho. Nesse sentido, a cultura está presente em diversas linguagens artísticas como: na música, na dança, na literatura e na arte, e é por meio dela "que a criança vive a experiência social e pela primeira vez entra em contato com as características humanas que, aos poucos, serão internalizadas pela criança e se tornarão funções psíquicas-internas-da criança" (MELLO, 2007, p. 15).

De acordo Kramer (2016, p. 809), educação e pedagogia formam um binômio que possibilita uma formação cultural da criança, fundamentada em um trabalho pedagógico que favoreça a experiência com o conhecimento científico, pois, "a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana." Assim, torna-se possível pensar a creche e as instituições escolares nas suas dimensões sociais, políticas e estéticas.

Mello (2007) afirma que a escola é o local mais apropriado para a socialização da cultura, que enquanto conhecimento elaborado, é organizada de forma sistematizada no espaço escolar por intermédio da atividade de ensino do professor, o que faz possível sua apropriação. Uma vez que na perspectiva norteadora desse estudo a arte em suas múltiplas linguagens é uma atividade humana objetivada que possui um conhecimento intrínseco, percebe-se a possibilidade da criança se apropriar da cultura por intermédio dela, pois, segundo Vygostky (1998, p. 315) "[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser".

Partindo do referido pressuposto Vygotskyano, a arte, enquanto o sentimento particular objetivado é a síntese das determinações singulares e universais de um determinado contexto,

portanto, é produção humana que possui em si um conteúdo socialmente elaborado a ser apropriado. É nesse sentido que se considera que a arte tem forma e conteúdo e não deve na Educação Infantil se reduzir apenas a forma. O professor, por meio da atividade de ensino intencional pode proporcionar às crianças o conteúdo de uma obra, de uma música, de uma dança ou de uma história de modo que elas possam se apropriar e se elevar qualitativamente no que diz respeito ao seu desenvolvimento, contribuindo para que as funções elementares se tornem superiores. Esse processo de ensino e aprendizagem por intermédio de diversas linguagens artísticas é uma possibilidade de propiciar à criança da Educação Infantil uma compreensão inicial da sua realidade.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx e Engels (2011) defendiam uma formação integral do homem por meio de uma apropriação global das objetivações e criações humanas:

> Cada uma das suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma (VII) são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento desde o objeto, a apropriação deste (MARX; ENGELS, 2011, p. 49).

Percebe-se que a afirmação do autor, a qual destaca a relevância dos órgãos da individualidade para a apropriação da cultura pelo homem, não se desvincula do fenômeno aqui proposto. Ao analisar essa linguagem como possibilidade da criança elevar-se qualitativamente, compreende-se que a criança precisa vivenciar o mundo por intermédio dos sentidos. Uma obra de arte oportuniza conteúdo que pode ser mediado pelo professor por intermédio da visão, da fala e do pensamento; uma música pode remeter a um contexto histórico quando é ouvida e apreciada; uma comida pode estar relacionada à cultura de um povo e só é percebida como tal se for saboreada.

Todas as formas artísticas mencionadas acima são consideradas produções humanas, que foram elaboradas por meio do trabalho dos homens na história, necessárias de serem apropriadas desde a infância, para que as crianças se insiram no mundo, compreenda-o, se humanizem e se elevem qualitativamente. Ferreira e Duarte (p. 116) afirmam que "Toda obra de arte é um todo que tem significado próprio. Isso acaba por fazer com que toda grande obra de arte seja um testemunho da criação humana, um testemunho da imanência do social, do humano".

Como preconizava Leontiev (1983) o desenvolvimento histórico das qualidades humanas não é dado ao homem, mas precisa se desenvolver por intermédio da apropriação da cultura objetivada. Para que ele faça das aptidões do mundo "[...] 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles" (LEONTIEV, 1983, p. 272). Somente assim a criança aprenderá de maneira adequada, de modo que seja capaz de realizar uma leitura introdutória do mundo.

Cabe salientar que todo o processo descrito e analisado acima da apropriação da cultura pela criança não ocorre sem a mediação de um adulto mais experiente, que no caso da instituição escolar é o professor. É esse profissional que tem o papel social de mediar todo o processo de ensino na busca pela efetiva transformação no desenvolvimento da criança.

Por isso, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil se aproprie de uma teoria que proporcione a ele um entendimento acerca do seu próprio trabalho educativo e uma compreensão de homem enquanto ser social, a fim de que o ensino da arte não se reduza a momentos isolados, mas seja compreendido como parte de uma totalidade de conteúdos.

Conforme aponta Ostetto (2014), o professor da Educação Infantil deve ser aquele que amplia as possibilidades do pensamento da criança com vivências diversificadas e espaços intencionalmente planejados. Acredita-se que essa é uma possibilidade para superação de práticas fundamentadas no espontaneísmo mencionadas no início desse estudo e tão comuns nas instituições de Educação Infantil da contemporaneidade.

Considerações

O estudo buscou elaborar uma síntese acerca do trabalho com o ensino da arte na Educação Infantil enquanto possibilidade da criança se apropriar da cultura elaborada, possibilitando a ela um avanço psíquico qualitativo e uma leitura do mundo. A busca é que seja garantida a interação da criança com diversas manifestações artísticas como é descrito na legislação por intermédio da mediação intencional do professor, de modo a romper com práticas espontaneístas envolvendo o ensino da arte.

Na busca por um efetivo processo de ensino e aprendizagem com crianças de 0 a 5 anos, faz-se necessário à compreensão do homem enquanto ser histórico e social que necessita estabelecer relações de qualidade com seu meio para se humanizar. A instituição de Educação Infantil é contexto mais apropriado para que a criança se aproprie da cultura elaborada durante a história por meio do trabalho material e imaterial humano. Esse processo constitui-se na aprendizagem, o qual se permite desenvolver as atividades tipicamente humanas, e assim, realizar uma leitura ainda que inicial do seu contexto, mas, que é fundamental para a sua formação humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERREIRA, N de P.; DUARTE. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2001. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006/4155>. Acesso em: 10 jul. 2016.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11-22.

_____. Infância e humanização, algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, 2007a. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016

OSTETTO, L. E. Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: Sentidos da arte na Educação Infantil. **Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança.** Porto Alegre – RS. 25 e 26 de ago. 2014. Disponível em: http://docplayer.com.br/9042736-Linguagens-expressivas-e-modos-de-relacao-com-o-mundo-sentidos-da-arte-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 27 jul. 2016.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO E ESTRUTURA ESCOLAR PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Iracema Santos do Nascimento[1]

Este artigo resulta de pesquisa de doutorado que teve como objetivo verificar e analisar as dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto no plano da escola quanto no nível do sistema central ao qual ela se vincula.

Os dados empíricos foram coletados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo. Selecionou-se uma escola "qualquer" da rede, sem nenhuma característica especial que a destacasse quanto ao tema da pesquisa.[2]

Na escola, foi possível (es)colher episódios que, todavia não sejam representativos do universo ao qual pertencem, podem ser tratados como "protótipos" (SMOLKA, 2012, p. 40) da situação escolar mais ampla na rede estadual paulista. Como afirma Robert E. Stake, uma pesquisa qualitativa permite ao leitor "modificar ou aprimorar suas próprias generalizações": "A pesquisa qualitativa não fornece generalizações naturalistas, mas sim propicia ao leitor ou ao usuário chegar às suas próprias generalizações" (STAKE, 1983, p. 22). As análises resultantes desses episódios, por sua vez, ainda que não generalizáveis, podem contribuir para a compreensão do que seria típico e geral no ensino de leitura literária nos anos iniciais das escolas da rede oficial do estado de São Paulo.

Sem a pretensão de analisar esta ou aquela política ou programa, por meio da coleta de dados empíricos na escola foi possível capturar – na materialidade dos espaços e objetos, na concretude das práticas, na representação dos discursos – resquícios da presença e da influência de programas e políticas públicas, já no amálgama de elementos e fatores que compõem as relações e os modos de ser e agir dentro da escola.

Aqui, cabe a reflexão de Vitor Henrique Paro, que chama a atenção dos estudiosos da escola para que a vejam "como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais deliberadamente instituídos". Segundo ele, esses elementos impõem limites ou oferecem condições "para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações na escola". A tarefa do pesquisador, então, seria observar essas práticas para "procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação" (PARO, 2011, p. 20).

Assim, a pesquisa buscou observar e analisar como se integram e se manifestam nas práticas escolares de ensino de leitura literária elementos de três instâncias: a) gestão didático-pedagógica no nível da sala de aula; b) gestão e estrutura administrativa da escola; c) políticas públicas advindas dos sistemas educacionais centrais, as três consideradas aqui como mediações para o alcance dos fins educacionais.

A concepção que embasou a pesquisa é a de leitura como atividade de produção de sentidos pelo leitor, inserido no contexto linguístico e sociocultural mais amplo (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Vista como constituidora de subjetividades e de conhecimentos pela interlocução entre sujeitos por meio da escrita (VIGOSTKI, 2009, 2007; SMOLKA, 2012), é também tomada como prática social,

[1] Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail*: iranasci@gmail.com.
[2] Optou-se por não divulgar o nome da escola.

influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999). Pressupõe-se, ainda, que a leitura pode ser ensinada e aprendida na escola (JOLIBERT, 1994; LERNER, 2002; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013a, 2013b, 2012), com potencial de ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais (HÉBRARD, 2009).

Cinco dimensões para o ensino de leitura

No decurso da pesquisa foram identificadas cinco dimensões que influenciam o ensino de leitura literária nos anos iniciais: 1 - formação de professores; 2 - planejamento e gestão pedagógica; 3 - objetos de leitura e seus usos; 4 - avaliação do ensino e da aprendizagem; 5 - interlocução para a produção de sentidos.

Materializadas na escola, tais dimensões não só influenciam o ensino de leitura como também se influenciam mutuamente. Um trabalho pedagógico consistente e progressivo de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais depende da conjugação dessas dimensões. Entretanto, o que a pesquisa pôde constatar é que tais dimensões não são concebidas de modo articulado, seja no sistema estadual de ensino, seja na escola. O que se vê, tanto no âmbito da Secretaria Estadual de Educação quanto no da escola, são ações e iniciativas isoladas em cada uma dessas cinco dimensões, sendo que algumas permanecem e outras desaparecem ao longo do tempo. Ainda há aquelas que terminam por funcionar como forças contrárias à consolidação de qualquer proposta de ensino da leitura literária.

Apresentam-se, a seguir, alguns dos principais avanços e limites identificados em cada uma das cinco dimensões, lembrando que elas se influenciam mutuamente.

1. Formação de professores

Segundo informaram as profissionais da escola, a formação oferecida pela DRE (Diretoria Regional de Ensino) não tem abordado o ensino de leitura literária; além disso, são chamados às formações apenas professores das turmas que vão fazer as provas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em cada ano corrente. Como decorrência, as reuniões pedagógicas de trabalho coletivo na escola também não tratam de temas relacionados à leitura literária. Por fim, a aposta na formação em cascata ocorre sem considerar as condições de trabalho na escola e com o mesmo pressuposto da "transmissão" (professores coordenadores ou representantes de áreas "recebem" formação prescritiva na DRE e "repassam" para seus pares na escola). Mas o "passe-e-repasse" não chega ao aluno, a julgar pelos resultados da dita avaliação externa...

2. Objetos de leitura e seus usos

Embora necessitem de constante revisão, as políticas de destino de acervo para as escolas têm fornecido material em grande quantidade e variedade de títulos, assuntos, gêneros textuais, autores e editoras (das várias regiões brasileiras e de outros países). No entanto, pode-se afirmar que elas têm priorizado a distribuição do objeto livro mais do que as práticas de leitura e os sujeitos leitores. Conforme análise de Max Butlen, referindo-se às políticas na França e no Brasil, tal lógica não condiz com as demandas da apropriação cultural, com as práticas culturais reais. Sob seu ponto de vista, tais políticas quantitativas centradas sobre a oferta maciça de livros e aumento dos espaços de leitura esqueceram-se do sujeito leitor, da necessidade de mediações, das condições de recepção e apropriação. Ou seja, foram desenvolvidas políticas do

livro, mas não da leitura, com ligação insuficiente entre objeto (livro), espaço (biblioteca) e sujeito (leitor).[3]

3. Planejamento e gestão pedagógica

Apesar da grande quantidade e variedade do acervo, a biblioteca que outrora atendia diretamente os alunos em um sistema intenso de empréstimos, passa grande parte do ano "bloqueada" para tombamento de livros, organização e distribuição de livros didáticos. Por 23 anos, o único profissional com dedicação exclusiva à biblioteca era um professor readaptado com carga horária reduzida e que, por restrições médicas, não podia lidar diretamente com os alunos; ele nunca passou por qualquer formação. Por outro lado, a única ação de "planejamento" para o ensino de leitura literária foi a definição – isoladamente pela diretora – de um horário semanal para que as professoras levem suas turmas à biblioteca, o que não vem sendo cumprido devido ao "bloqueio" do espaço.

4. Avaliação

A ocupação do tempo escolar com treinamento dos alunos para as provas das avaliações externas diminui ainda mais a possibilidade de que a equipe se dedique aos desafios do ensino de leitura. Uma professora relatou que terminam se dedicando à releitura de textos que já "caíram" nos exames em detrimento de outros. A diretriz da Secretaria de Educação é para que as escolas priorizem o ensino de português e matemática; assim, a leitura literária surge como um dos objetos de ensino, mas não se firma como preocupação central da escola.

5. Interlocução para a produção de sentidos

Quanto às práticas de ensino, observou-se que as professoras leem para os alunos praticamente todos os dias e procuram diversificar as estratégias de ensino.[4] Todavia, as atividades de leitura e os decorrentes exercícios ainda são tradicionais e repetitivos, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas "mensagens" e "lições de moral". Quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos presentes nos textos lidos. As práticas de leitura se inserem numa sequência de ações estanques, com as demarcações típicas das disciplinas escolares, em que não há estudo, pesquisa, levantamento de dúvidas ou hipóteses, mas exercícios seguidos de exercícios, como fins em si mesmos ou como tática para manter os alunos ocupados. Também parecia não haver clareza de objetivos ou propósitos com os textos escolhidos e as leituras feitas, ou seja, não se sabia para que e por que ler aqueles textos.

Conquistas em meio a limitações

Se as relações de ensino são marcadas por interlocuções empobrecidas de sentidos, não se pode atribuir a responsabilidade por essa situação exclusivamente ao professor. Pode-se, sim,

[3] Formulação livre, a partir das apresentações feitas pelo professor Max Butlen na disciplina "Leitura no Século XXI: Políticas, Espaços de Formação, Abordagens e Avaliação", ministrada em 2013 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pude desenvolver melhor a ideia em artigo publicado em outra edição da revista Linha Mestra (Cf. NASCIMENTO, 2014).

[4] Foram observadas aulas em cinco turmas do 1º ao 5º ano, ao longo de 2014. Apenas a professora do 2º ano desenvolvia um trabalho de ensino de leitura literária com vistas à construção de capacidades para a produção de sentidos pelos alunos.

afirmar que as cinco dimensões acima mencionadas não são consideradas em seu conjunto no âmbito da administração central do sistema de ensino e tampouco na escola. Falta um projeto que estabeleça e articule objetivos, ferramentas de ensino e mecanismos de avaliação condizentes com o ensino de leitura literária nos anos iniciais. A dispersão de ações e propósitos está presente na escola e na Secretaria de Educação e parece transitar em via de mão dupla de uma instância para a outra.

A despeito de todas as dificuldades e empecilhos apontados, o primeiro avanço inegável é o próprio ingresso da leitura literária como objeto de ensino nos anos iniciais, com a circulação de textos e livros e sua disponibilidade para as crianças, a leitura em voz alta pelas professoras, a existência do espaço da biblioteca ou da sala de leitura.

Desse modo, ainda que limitadas, as práticas escolares foram capazes de surtir alguns efeitos positivos na formação leitora dos alunos. As crianças manifestam grande curiosidade pelos livros e interesse pela leitura literária; levam livros de casa para a escola; cobram visita à biblioteca; festejam quando ganham livros para levar para casa; fazem empréstimos diretamente com as professoras. Quanto ao comportamento leitor, reconhecem os livros como pertencentes às suas turmas; querem escolher os livros para leitura individual; mencionam conexões com histórias já lidas e também nomes de autores.

Esses são alguns indicadores do enorme potencial existente na escola para o aperfeiçoamento do trabalho de formação de leitores, com circulação de sentidos nos diversos espaços e envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar. A vontade e a disposição das crianças são valiosos recursos que não podem ser desperdiçados no desenvolvimento de um trabalho efetivo de ensino de leitura literária, caso isso fosse prioridade da Secretaria Estadual de Educação.

Referências

ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. [2. reimp.]. 640 p.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. 246 p.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. et al (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 266 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 252 p.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 142 p.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 220 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 374 p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p. [1. reimp 2007]

NASCIMENTO, I. S. Leitura e formação de leitores plenos no Brasil: crise ou desafios permanentes? **Linha Mestra**, ano 8, n. 24, jan./jul. 2014, p. 1512-1515.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013a. p. 7-18.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 99-112.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária** - O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista - Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496 p.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jussara Cassiano Nascimento[1]

O campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado conhecer como cada um de nós vem se fazendo professor/a e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada um de nós, pois cada um tem seu modo próprio de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada um de nós profissionais da educação é, no entender de Nóvoa (2000, p. 16) o que se constitui uma "espécie de segunda pele profissional".

A partir dos anos oitenta, assistimos a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam uma mudança de eixo que supera uma racionalidade técnica como modelo único de formação para uma diversidade de concepções que valorizam à experiência vivida. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo que se funda numa práxis. Portanto, colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

> Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dentre outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. Sendo assim, o cotidiano das práticas escolares, os estudos de caso e a escola em si tem assumido papel relevante na formação continuada de professores.

Nóvoa (1992) nos adverte que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem.

Ao trazer as narrativas (auto) biográficas para o centro do método biográfico, o que nos interessa, sobretudo é a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador, relatando uma práxis humana. Se queremos utilizar o potencial heurístico da biografia com suas características essenciais que são a subjetividade e a historicidade, devemos nos projetar para fora do quadro epistemológico clássico. Portanto, o método biográfico dirige-se quase sempre ao indivíduo; pretendendo atribuir à subjetividade um valor de conhecimento.

Através dessas narrativas encontramos possibilidades de reflexão sobre a formação que muitas vezes, têm sido ignoradas por regimes de verdades sobre a profissão. Ecléa Bosi (2006, p. 69) nos traz uma importante contribuição quando afirma que "uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar onde ela floresceu". Ou seja, precisamos encontrar espaços na pesquisa que reconheçam e legitimem as narrativas, como fontes para a formação inicial e continuada de outros professores/as.

[1] Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Cidade do Rio de Janeiro. Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* professorajussara@yahoo.com.br.

Narrativas que revelam a trajetória de formação

Apresento narrativas autobiográficas de quatro professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino que aceitaram compartilhar suas histórias de vida e formação. Desejo encontrar pistas sobre a formação dessas professoras, desde o período inicial de sua escolarização e assim compreender como foram se tornando professoras alfabetizadoras que alfabetizam as crianças das classes populares.

Ana Paula Venâncio, Isabel Pires, Michele Martins e Cláudia Barbosa, são as professoras que foram entrevistadas e que exercem suas atividades docentes, em diferentes escolas da rede pública, na Cidade do Rio de Janeiro, mas tem em comum, o sucesso quando alfabetizam crianças das classes populares. São narrativas singulares, mas que ao serem narradas, recriam sentidos, me possibilitando fazer ligações entre a complexidade do real e as experiências cotidianas de suas vidas.

As histórias dessas professoras são ao mesmo tempo singulares e plurais, porque permitem trazer à tona fatos ligados à memória individual que também é coletiva. Apesar de estarem na mesma cidade, nesse exercício de rememorar, apresentam seus modos próprios de pensar a prática alfabetizadora e, nesse contexto, trazem suas narrativas, apontando o que para elas foi fundamental para que desenvolvessem uma prática alfabetizadora de sucesso:

> [...] Depois de realizar muitos cursos e anos de exercício nessa prática alfabetizadora eu cheguei à conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos para alfabetizar as crianças [...] Professora Cláudia Barbosa

> [...] foi preciso que eu lesse muito, trocasse informações com outras colegas e fosse testando no dia a dia com as crianças. Portanto, é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental [...] Professora Michele Martins

> [...] então, minha forma de trabalhar foi mudando, mas foi mudando devagar. Eu ia e voltava, caía em algumas armadilhas, mas com isso, a gente amadurece, refaz, reconhece o erro, mas sempre buscando outros modos de fazer. Eu queria modos diferentes daqueles que fizeram comigo na infância, eu queria modos que valorizassem o saber dos meus alunos [...] Professora Ana Paula Venâncio

> (...) a partir do momento em que passamos a conhecer e compreender como as crianças aprendem e quais são as etapas que elas passam, a gente compreende essa questão da ‘cobrinha’, que antigamente pensávamos que o menino não sabia nada, hoje sabemos que ele está iniciando sua escrita. Então, a principal mudança foi a de termos o conhecimento de como as crianças aprendem. [...] Professora Michele Martins

> [...] Sei que ainda cometo muitos erros no meu trabalho, mas procuro superar, conversando com outras professoras mais experientes e faço cursos que me ajudem a enfrentar os desafios na minha prática [...] Professora Isabel Pires

> [...] se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele

> lugar que via o outro como uma pessoa muito distante [...] Professora Ana Paula Venâncio

Sabemos que o cotidiano humano é marcado pela troca de experiências e pela maneira singular como narramos às histórias vividas, portanto, quando o sujeito entra em contato com as experiências que viveu e que vive, movimenta-se numa relação de diálogo entre a vida humana e o conhecimento.

Pérez (2003, p. 54) ao referir-se à subjetividade construída pela narrativa nos fala que "narrar é seguir um rastro perdido na memória: tempo e trama, estruturas narrativas em função das quais cada pessoa organiza suas experiências, atribuindo-lhe significados". Ao trazerem em suas falas as dúvidas, incertezas, contradições e medos, demonstram que projetam sua visão da sociedade e do ato pedagógico a partir da historicidade das relações consigo mesma e com os outros e sendo assim, inserem suas práticas alfabetizadoras em redes de significados que construíram ao longo da vida.

Para Souza (2006), "a narrativa de si remete o sujeito a vivenciar, no seu processo de formação, experiências formadoras e aprendizagens experienciais em suas identidades e subjetividades" (p. 170). Quando narramos essas histórias, combinamos em nosso mundo interior as percepções que recolhemos do mundo exterior, dando forma às nossas ideias e pensamentos.

Nilda Alves em texto intitulado "*Os romances das aulas"*, informa que:

> [...] para compreender os processos de tessitura do conhecimento nos cotidianos das escolas, bem como aqueles da formação cotidiana do professor/professora, é preciso contá-los. Isto significa entender que é necessário ouvir o que seus sujeitos têm a dizer sobre as tantas e tão diferentes histórias vividas das artes de fazer (ALVES, 2000, p. 08).

Portanto, neste estudo, não busquei conhecer as práticas que essas professoras alfabetizadoras desenvolvem, assistindo suas aulas; busquei conhecer as trajetórias de formação, através do que elas narraram sobre os contextos nos quais continuam se formando: o cotidiano da escola e as relações que estabelecem com os outros.

Considerações finais

Realizar um estudo pautado nas experiências que adquirimos ao longo da vida serviu de suporte para que eu pudesse compreender minha própria formação e os processos de formação experienciados pelas professoras que colaboraram com esse estudo.

O ato de narrar possibilita ao professor reconstruir experiências e refletir sobre dispositivos formativos a partir das experiências que construiu ao longo da vida. Ao rememorar, passamos a refletir sobre a maneira como compreendemos nossa própria história e a formação daqueles que nos cercam, trazendo à tona aspectos que julgamos ser da maior relevância.

Refletir sobre a formação da professora alfabetizadora em uma perspectiva biográfica tem sido, um constante desafio, uma vez que nossas ações são movidas por crenças incorporadas pelas múltiplas experiências que nos marcam.

Investigar a trajetória de formação da professora alfabetizadora em um trabalho de cunho autobiográfico não foi tarefa fácil, pois a maioria de nós, professoras, vivenciou uma formação inicial onde a aprendizagem pela memorização e reprodução dos conteúdos era valorizada em detrimento da crítica e da reflexão.

Embora a "Psicogênese da Língua Escrita" (Ferreiro & Teberosky, 1986), represente um grande avanço na área da alfabetização, o enfoque dado não pode ser generalizado, pois, se a

língua é entendida como objeto histórico e cultural, como considerar única as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita?

Durante muito tempo os estudos de cunho autobiográfico, onde a subjetividade e a historicidade se destacaram, foram desconsiderados pela forma positivista de realizar pesquisas, pois não se compreendia a importância de trazer para o centro dos debates, o pensamento humano e suas relações com o conhecimento.

Segundo Nóvoa (1995), os estudos com (auto) biografias de professores têm destacado a importância de examinar os processos de formação para além dos saberes técnicos, articulando as dimensões pessoais e profissionais com o propósito de recuperar um certo paradigma perdido da investigação educacional.

Lançando mão da narrativa autobiográfica o sujeito procura conferir sentido à própria existência, pois povoam de emoções, frustrações, alegrias e conhecimentos que foram adquirindo ao longo dos tempos. Essas narrativas são importantes, pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa e, se fazem necessárias porque colocam o sujeito no centro das problemáticas e investigações.

A formação de professores pode ser compreendida como resultante dos múltiplos contextos dos quais a professora participa: através das experiências vivenciadas, nas trocas e discussões com seus pares, no cotidiano da sala de aula, nos encontros oficiais (ou não) de formação, etc. e, portanto, não pode ser considerada como um momento único. Precisa ser compreendida como uma formação que acontece ao longo da vida.

Assim, o processo de formação e de conhecimento visto a partir de uma perspectiva biográfica, acentua os recursos experienciais acumulados, demonstrando aquilo que os sujeitos aprenderam nas circunstâncias da vida.

Referências

ALVES, N. Os romances das aulas. **Revista Movimento**: Profissão docente – teoria e prática, n. 2, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOSI, E. **Memória e Sociedade** – Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras Alfabetizadoras**. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

DA CAVERNA À SALA-CELA, ATRAVÉS DO ARCO DOS FALSOS TRIUNFOS

Maria José de Oliveira Nascimento[1]

Para a experiência ter valor e significado
educacional, o indivíduo deve experimentar
desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente
com problemas que ele inevitavelmente encontrará
no mundo.
Elliot Eisner

"Da caverna à sala-cela" e "Arco dos Falsos Triunfos" são os títulos das instalações artísticas produzidas pelos alunos dos segundos anos dos cursos integrados em Eletroeletrônica e em Mecânica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Bragança Paulista (BRA-IFSP). O trabalho desenvolveu-se ao longo de 2014, na disciplina Artes, a partir de debates sobre a produção cultural e suas implicações na sociedade. O foco era a História da Arte com interfaces e reflexões sobre o cotidiano e a contemporaneidade. Nesse viés, lancei mão de viagens culturais, filmes, debates e produção artística.

Refletindo sobre a Pré-História[2] e Antiguidade, assim denominadas pelos historiadores, relações foram feitas e as comparações com nossas "cavernas urbanas", violência e abuso de poder, foram inevitáveis. Copa do Mundo de Futebol, denúncias de corrupção e eleições para presidente do Brasil vieram à tona nos debates. Além disso, foi despertado neles o desejo de experimentar a pintura com elementos naturais, como a terra por exemplo, pintar usando as próprias mãos e também o grafite, linguagem artística contemporânea, porém com ligações muito próximas às inscrições rupestres e manifestações primordiais de comunicação e expressão.

Assistimos ainda ao documentário "*Surplus: aterrorizados pelo Consumo*"[3] e no debate muitas questões chamaram a atenção, dentre as quais as relações virtuais e/ou com bonecos infláveis e o consumo exacerbado produzindo lixo capaz de cobrir o planeta que, juntamente com textos de Filosofia, Sociologia e Geografia, debatidos pelos professores das referidas disciplinas, apimentaram as discussões. Outras questões, como o público e o privado, tiveram destaque e nos fizeram olhar para a pilha de cadeiras e carteiras quebradas ocupando o corredor da escola.

Nesse contexto, discutimos as tecnologias criadas pelo ser humano nos diferentes momentos históricos, incluindo as utilizadas na criação dos desenhos e pinturas rupestres e nas construções megalíticas e greco-romanas.

Assim, para dar visibilidade ao conteúdo desenvolvido e experimentar novos materiais, os alunos criaram duas instalações artísticas que dialogavam e interagiam. Pesquisaram sobre o arco do triunfo, a política do "pão e do circo" no Império Romano e optaram por construir um arco, porém dos "falsos triunfos". Neste, desenharam e colocaram imagens que julgaram representar nossa sociedade: desigualdade, corrupção, violência e manipulação da mídia, entre

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Bragança Paulista, SP, Brasil. *E-mail*: zezeoliveira@ifsp.edu.br.

[2] Embora discordando da nomenclatura, é dessa forma que encontramos a periodicidade nos livros e que está posto em nossa cultura ocidental e europeia, para quem a História existe a partir da escrita.

[3] "Longe de ser apenas uma crítica ao consumismo ou a sistemas políticos, **Surplus**, documentário sueco, dirigido pelo italiano Erik Gandini em 2003, é um olhar sobre o jeito de ser e de viver da humanidade. Largamente divulgado pela Internet, este trabalho coloca em discussão não apenas a vida em sociedade e a ordem estabelecida, como também a própria essência humana". Por Helena Novais, em 12/10/2008. Disponível em: <http://www.cineplayers.com/critica/surplus/1453>. Acesso em: 16 Jul 2015.

outras. O desenho do aluno Lucas S., intitulado "*Pane et circus"*, chama a atenção pela síntese e conteúdo.

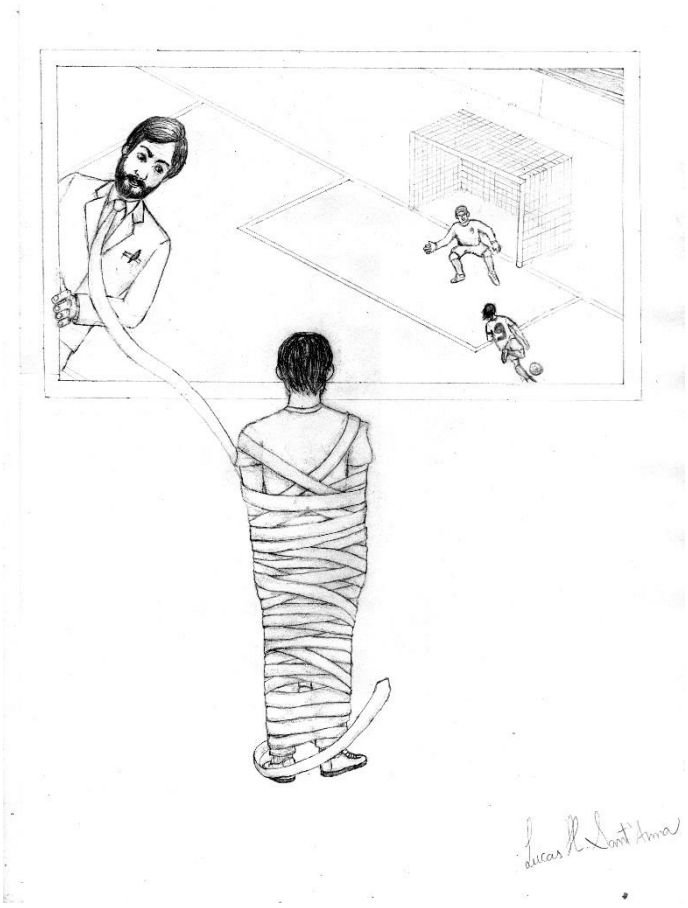


Figura 01: *Pane et circus* - Lucas Santana. Arquivo pessoal.

A passagem pelo arco se dava através de uma cortina de "tsurus"[4] feita por duas alunas de origem oriental que ensinaram outros alunos interessados, que contribuíram na confecção dos pássaros. A presença da mesma deu-se pela reflexão feita sobre as culturas oriental e ocidental, cuja reverência têm sentidos bastante diferentes. No ocidente, ao passar pelo arco do triunfo, reverenciava-se o imperador que o mandara construir, enquanto que no oriente, especificamente no Japão, a cortina que fica a um terço da porta de entrada da cozinha, além da função higiênica, uma vez que a cabeça passa pela abertura deixando ali impurezas que poderiam contaminar a comida, é também uma forma de reverenciar o alimento, já que é preciso curvar-se ligeiramente para atravessá-la.

Outro texto que ajudou nessa reflexão foi a leitura feita por mim, enquanto esperava por consulta médica, de uma nota de viagem que partilhei com as turmas. Era o comentário de um casal em viagem de férias pelo Japão e narravam a experiência de conhecer a zona rural. Nas estradas entre as propriedades haviam bancas de venda de frutas e outros produtos da região, porém não havia ninguém para entregar os produtos nem receber pelos mesmos, mas em todas elas havia uma caixa de laca[5] com dinheiro para o troco, próprio da cultura japonesa na qual o comprador pega os produtos e paga.

[4] Ave sagrada do Japão que simboliza saúde, felicidade, longevidade, feita em origami, técnica japonesa em dobraduras de papel.

[5] Técnica de pintura sobre madeira deixando a superfície colorida, lisa e brilhante.

Essa narrativa nos fez sonhar com um país com muitas caixas de laca e honestidade. Lembraram-se também da atitude dos japoneses que participaram da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, que ao final de um dos jogos recolheram o lixo deixado pelos torcedores na arquibancada. Foi um momento da aula que eu poderia chamar de mágico, de sensibilidade e sonhos de um país melhor, em meio a tantas notícias de corrupção em todos os setores da sociedade. Foi nessa aula que surgiu a ideia do Arco e o desejo de mostrarem sua indignação com tudo que estava acontecendo na época.

Assim, decidimos juntos como seria a instalação e que usaríamos apenas materiais reciclados. O arco foi construído com isopor de embalagem de maquinário de grande porte da indústria onde o pai de uma das alunas trabalha. Foi recoberto com papel craft que sobrou de outro evento na instituição e o restante da instalação aproveitando jornais e caixas de papelão.

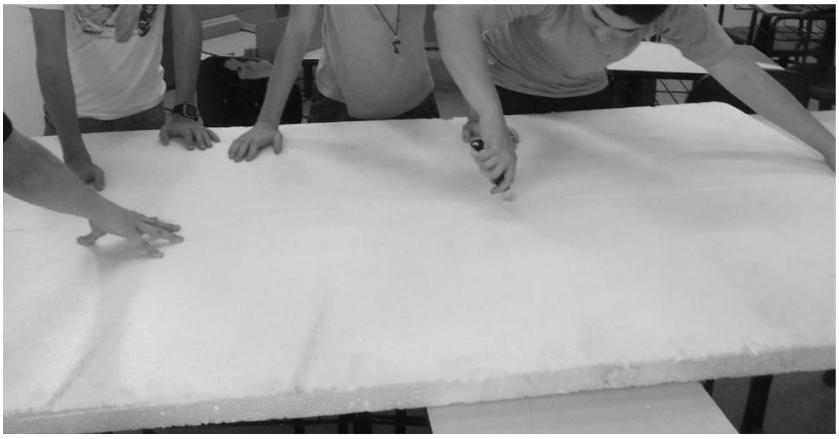


Figura 02: Construindo o Arco. Arquivo pessoal.



Figura 03: recobrindo a estrutura. Arquivo pessoal.



Figura 04: "Arco dos Falsos Triunfos". Ao fundo, a "Caverna". Arquivo pessoal.



Figura 05: Detalhe da coluna do Arco. Arquivo pessoal.



Figura 06: Montagem. Arquivo pessoal.

Através do arco chegava-se à instalação “Da caverna à sala-cela” montada no mesmo corredor, aproveitando-se as carteiras e cadeiras quebradas e servindo de suporte para o teto. Este, por sua vez, lembrava as paredes de uma caverna pré-histórica, mas também os prédios e muros pichados e/ou grafitados de nossas cidades. Imagens de bisão e outros animais se misturam a skatistas e símbolos contemporâneos. Tanto o teto quanto as paredes foram confeccionados em jornal e recobertos por uma mistura de cola e terra e sobre estes, os alunos desenharam com carvão, tinta guache e spray para grafitagem.



Figura 07: Confecção dos painéis e paredes. Arquivo pessoal



Figura 08: Detalhe dos desenhos. Arquivo pessoal.

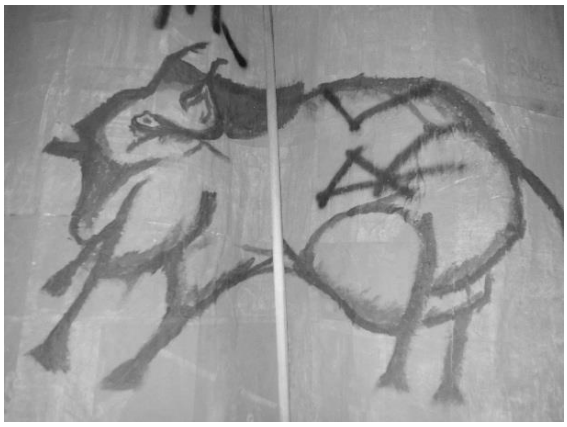


Figura 09: Detalhe do teto. Arquivo pessoal.



Figura 10: Pintando com as mãos. Arquivo pessoal.



Figura 11: Pintando com terra. Arquivo pessoal.



Figura 12: Grafitando. Arquivo pessoal.



Figura 13: Desenhando e pintando sobre os painéis/paredes. Arquivo pessoal.

Durante a elaboração dos painéis que se transformaram em teto e paredes da "caverna", conversamos sobre "A caverna" de Saramago e sobre a "A caverna" de Platão, com cujo texto tiveram contato através das aulas de Filosofia. Deste, retiraram o seguinte fragmento: "Que estranha cena descreves e que estranhos prisioneiros. São iguais a nós." (PLATÃO, 1965, p. 105). Este foi colado na parede do corredor que dava acesso à sala na qual finalizavam a instalação.



Figura 14: Montagem da parede e do teto. Arquivo pessoal.

Na parede lateral, onde se encontravam as cadeiras e carteiras com numeração patrimonial, foram afixadas frases, criadas por eles, e números fazendo referência à violência urbana e ao descaso para com o patrimônio público.



Figura 15: Parede de carteiras quebradas e frases criadas pelos alunos. Arquivo pessoal.

Na continuidade, esta parede torna-se uma sala com grades, também confeccionadas em jornal, que lembram prisão, com um fragmento da música *Revanche*: "[...] A favela é a nova senzala, correntes da velha tribo. E a sala é a nova cela, prisioneiros nas grades do vídeo". (LOBÃO, 1986).



Figura 16: Nossas “cavernas” contemporâneas. Arquivo pessoal.

A partir desse ponto, o observador era dirigido para o final da instalação que apresentava a reflexão relacionada ao uso excessivo e obsessivo das tecnologias, especialmente as de uso pessoal. Nesse espaço, observa-se uma pessoa cuja cabeça está ausente e seu corpo ligado, por um fio, a um monitor de computador. Em um biombo lateral, o seguinte texto:

> As tecnologias ligadas à internet/informática prometiam aproximar pessoas. Não foi bem isso que ocorreu. As relações interpessoais se dão mais virtualmente, isolando as pessoas em seus pequenos mundos, repletos de informações globalizadas e solidão. (Alunos de Eletroeletrônica, 2014).



Figura 17: A Sala-cela. Arquivo pessoal.

Impossível não refletir sobre a potência da arte e a potencialidade de nossos alunos, muitas vezes desperdiçadas no cotidiano escolar, em reproduções infrutíferas de obras de arte, sob a justificativa de releitura, e no descaso com que a arte e o ensino de arte, em geral, são tratados em nossas instituições de ensino. Muitas vezes, as aulas de arte são ministradas por profissionais sem nenhuma formação na área, o que contribui para esse quadro crônico de deformação, desinformação e desinteresse.

Foi um trabalho coletivo e rico que provocou mudanças de atitudes em relação ao patrimônio púbico, maior interação e consciência social e ambiental. Foi possível observar

melhora no cotidiano e na convivência dos alunos. Resultado constatado ainda nas respostas da avaliação bimestral, das quais selecionei algumas. Embora com certa dificuldade na redação, apontam a predominância de determinada rede de informações e também o nível de consciência em relação às questões políticas e sociais do país. A questão era: O que foi a "política do pão e do circo" utilizada pelos imperadores romanos? Qual a relação desta com a sociedade brasileira? Qual nosso papel enquanto cidadãos?

> Seria a ideia de satisfazer a população oferecendo o entretenimento e o alimento e controlavam a sociedade. A semelhança aos dias de hoje está ligada ao entretenimento proporcionado pela televisão que nos deixa vidrados naquilo, enquanto quem está no poder tem o controle sobre nós. Assim, não temos mais o "direito de escolha", pois somos todos influenciados pelas redes de televisão e, ao invés de termos crítica, argumentos e expressões próprias, temos as mesmas críticas e expressões que a mídia nos mostra. (VINÍCIUS, 2014)

> [...] Na sociedade brasileira não é muito diferente, em Roma eram lutas de gladiadores e no Brasil é o futebol, o carnaval e o Big Brother que alienam e tiram a atenção da crise política. (RAPHAELLA, 2014)

> [...] era uma forma de calar o povo e evitar revoluções. Os governantes propunham eventos para a diversão da população e comida de graça, para que assim não reclamassem dos altos impostos e exploração a que eram submetidos. [...] Essa política está muito presente nos dias de hoje, onde são feitos eventos para que o povo esqueça de todas as coisas ruins que acontecem [...] A programação da TV aberta também marca bastante esse ponto, pois o conteúdo disponibilizado está longe de fazer as pessoas pensarem, refletirem se conscientizarem. As pessoas devem entender que não devem confiar no que lhes é mostrado e lutar sim, pelos direitos, mas também fazerem seus deveres enquanto cidadãos. (LETICIA, 2014)

Outros desdobramentos foram a premiação na IV BRAGANTEC, feira de ciência e tecnologia filiada a FEBRACE, Feira Brasileira de Ciência e Engenharia, além de Projetos de Extensão com reaproveitamento de materiais, por um grupo de três alunas do curso Integrado em Mecânica, cuja projeto intitulado "Sustentabilidade e convivência: puf de garrafas pet" rendeu premiação e classificação para Mostra Paulista de Engenharia - MOP.

Revendo o processo, enquanto escrevo, recordo-me do mestre Paulo Freire (1996, p. 30) questionando-nos e afirmando que não podemos estar "demasiado certos de nossas certezas". Mas, com certeza, conhecimento novos foram construídos e sentidos outros produzidos e transformados, tanto aos educandos quanto à educadora, o que faz referência à do-discência postulada pelo mesmo autor, cujo conceito explicita a imbricada relação docência-discência, sendo que uma inexiste sem a outra. E é nesta relação que se configura o que podem corpos em sua inteireza quando, coletivamente, produzem novos saberes, independentemente da linguagem utilizada.

> [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do Processo. [...]. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os

> saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 29, 33 e 34)

Nas atividades descritas, as reflexões, os conteúdos desenvolvidos e a ideia, ganharam forma e visibilidade através da linguagem visual, possível em sua elaboração porque veio se sistematizando, vivenciando e se construindo ao longo de dois anos de trabalho intenso, reflexivo e coletivo, também em outras linguagens, dando aos educandos a possibilidade de optar por aquela na qual conseguem expressar melhor seus questionamentos e ideias. Vale recordar que arte é forma, conteúdo e intencionalidade (Arnheim, 1990; Gullar, 1998).

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Editora Pioneira, 1984.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo, Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da Arte**. 5. ed. São Paulo: Revan, 1997.

PLATÃO. **A República**. Coleção Clássicos Garnier. Vol. II. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

E SE HOUVESSE DISCRIMINAÇÃO NO BRASIL? O CRISTO NEGRO DE ARIANO SUASSUNA E O RACISMO À BRASILEIRA

João Evangelista do Nascimento Neto[1]

Muito já se tem falado sobre o racismo, tratados escritos acerca dessa questão e debates travados a respeito da discriminação. A literatura, pois, tem a capacidade de lidar com assuntos polêmicos de forma especial, quer ela seja um drama ou uma comédia. O *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, é um exemplo vivo. De forma leve, mas contundente expõe as mazelas da sociedade a ela mesma.

Propositadamente, o texto suscita uma discussão sobre quem é o Brasil, qual a identidade desse povo que o forma, ou talvez seja mais adequado questionar, quais são suas múltiplas identidades. Desta forma, a afirmação do que somos ou quem somos enquanto brasileiros está explícito na obra, e o Nordeste é o local escolhido para simbolizar o macrocosmo que é o país, que 500 anos após ainda busca sua(s) identidade(s):

> à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13).

As identidades devem estar permeadas de uma abertura ao diálogo, já que no mundo globalizado elas são cambiantes e sofrem intersecção de outras identidades. Assim, entende-se, na contemporaneidade, a identidade como algo fluido, permeável, híbrido; algo que é formado pelo diálogo constante entre homem e sociedade; paradoxalmente, uno e múltiplo ao mesmo tempo:

> A identidade é apresentada dentro de uma perspectiva etno-pluralista em que se ressalta o caráter particular diferencialista, ou seja, cada grupo deve respeitar a sua imagem, sua memória, cultivar e dela se alimentar, ao mesmo tempo a imagem do outro. (MUNANGA, 1994, p. 182).

Essa identidade é a tônica da obra O *Auto da Compadecida*. Peça teatral escrita e concluída por Ariano Suassuna em 1955 e encenada pela primeira vez em idos de 1956, é uma comédia, podendo também ser classificado como farsa, texto burlesco, ou ainda uma paródia de textos clássicos, este último sem a intenção de desmerecer a referida obra, mas com o firme pressuposto de alçá-lo ao posto de 'narrativa performática', produto que, em meio ao intertexto, consegue ares de novo, provocando um incômodo ao leitor-espectador, fazendo ressurgir, dentre os não parcos risos, questionamentos em cada um que tem o privilégio de encontrar-se com ela.

Ariano Suassuna expõe, em seu texto, os fortes traços maniqueístas da cultura popular. Utilizando-se da alegoria do Juízo Final, o autor consegue unir a ideologia católica com a crítica social, através do folclore nordestino, usando as antíteses como morte *versus* vida, bem *versus* mal, trevas *versus* luz.

As personagens do *Auto* que representam as divindades são caracterizadas de acordo com a concepção dos autos medievais e configuram um aspecto central do discurso da obra. Manuel,

[1] UNEB. *E-mail:* netoevangelista@uol.com.br.

a Virgem Maria, o Encourado e seu Demônio apresentam características da tríade escolástica da Idade Média, tanto em sua caracterização física quanto psicológica:

> A medievalidade se faz notar ainda, em Suassuna, através da técnica do teatro épico cristão, com suas modalidades específicas e seus personagens estereotipados. Isto ocorre porque a Idade Média é o espaço em que floresceu uma dramaturgia que associa o religioso e o popular através das oposições litúrgico/ profano e sério/ jocoso. E sobretudo porque, sendo a cultura popular nordestina acentuadamente medievalizante, aquela marca atua como uma espécie de fonte para o próprio romanceiro, onde o aspecto religioso se reforça não só por causa da religiosidade popular da região como também pela opção pessoal da crença do autor, convertido ao catolicismo na maturidade. Por isso as peças de Suassuna se revestem de traços ideológicos próprios da Idade Média, como o maniqueísmo e o tom moralizante. (VASSALLO, 1993, p. 29-30).

A figura de Jesus Cristo, que antes reinava absoluto no cenário cristão, agora tem que dividir espaço e poder com Satanás. Seu perfil também sofre uma mudança de curso: se antes personificava as virtudes do amor, da paz e do perdão, agora se transforma mais do que tudo no Deus da Justiça. Devido ao novo *status* de seu inimigo, não cabe mais um Deus afável, mas um Ser que precisa baixar seu cetro sem titubear sobre aqueles que não seguem as suas leis, seus desígnios. É a contrapartida de existir um acusador que exige de Deus o cumprimento das leis que ele mesmo criou. Mas a teologia medieval, ao retirar de Cristo o caráter essencialmente caridoso, não deixa uma lacuna, pois o substitui por Maria, sua mãe.

O Cristo da obra suassuniana tem em seu semblante a bondade, caracterizando a missão salvadora, quando veio a terra de boa vontade para morrer pelos pecadores, mas sobretudo, ressalta-se seu aspecto austero de julgador. Sua feição negra na obra é propositadamente pertinente para suscitar a questão da discriminação no ambiente que contextualiza as peripécias de João Grilo. Quando o "amarelo" diz que o Senhor é "gente e ao mesmo tempo é Deus", reconhece uma divindade que afasta o Deus dos seus fiéis:

> [...] as manifestações do insólito e do extraordinário provocam geralmente o medo e o afastamento. [...] Esta separação tem por vezes efeitos positivos; não se limita a "isolar", também valoriza. Por isso, a fealdade e a disformidade, embora singularizem aqueles que a manifestam, ao mesmo tempo também os consagram. (CLASTRES, 1990, p. 24).

Aliás, Manuel logo esclarece que ninguém deve iludir-se ao olhar para seu semblante. A sua função benevolente findou-se outrora na cruz, agora ocupa outro cargo, o de juiz:

> [...] De repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão-se ajoelhando vagarosamente. O Encourado volta rapidamente as costas, para não ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha uma intensa suavidade de iluminura. Todos estão de joelhos, com o rosto entre as mãos.
> ENCOURADO: [de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos] Quem é? É Manuel?
> MANUEL: Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados. (SUASSUNA, 1981, p. 136-137).

A presença de um personagem negro, e mais ainda, o símbolo da maior religião do planeta, o Cristianismo, é uma ousadia do autor paraibano ao questionar pilares estabelecidos pela fé ocidental, que canonizou o Cristo como um ser ariano de pele e olhos claros e cabelos lisos:

> [...] julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial. (BHABHA, 1998, p. 106).

O cinema hollyoodiano ratifica tal estereotipia já tão pertencente ao senso comum que quaisquer outras construções são rejeitadas pelos fiéis e ignoradas pela Igreja: "Mas, espere, o senhor é que é Jesus? [...] Aquele Jesus a quem chamavam Cristo? [...] Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado." (SUASSUNA, 1981, p. 147-148).

João Grilo, protagonista do *Auto*, revela toda uma carga de preconceito presente na fala supracitada, e dá início a uma discussão no terceiro ato da peça sobre a discriminação racial existente no sertão, no Nordeste, no Brasil. Ariano Suassuna suscita o riso ao retratar as mazelas do meio em que vive o homem. No referido livro, o racismo é citado como um mal que deve ser reconhecido e, em seguida, combatido:

> João – [...] A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.
> Manuel – Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. [...] (SUASSUNA, 1981, p. 148-149).

A divindade Manuel representa uma religião popular, um catolicismo que já sofreu influência das culturas indígena e africana e, por isso mesmo, não se comporta mais de maneira erudita e formal como nos conventos e abadias. Agora, tem-se um *religare* que foi apropriando-se do imaginário da região sertaneja e que funde elementos folclóricos aos sacros.

Manuel, então, surge no *Auto da Compadecida* para fazer desmoronar o mito do paraíso tropical, pelo qual o Brasil ficou conhecido e ainda propaga essa imagem. O paraíso das 'raças'. A união perfeita das etnias. O João Grilo, ao proferir quer pensava ser o Cristo "muito menos queimadinho", tão-somente estava a exteriorizar aquilo que lhe foi ensinado, incutido ao longo de sua existência: a crença que lhe foi apregoada não permite uma identificação física, intelectual e cultural com o Místico. Ele estava ali por adoção, já que era vedada a sua aproximação pela aparência com o seu salvador e guia.

O Cristo negro desvela que o brasileiro, aquele que foge à feição do europeu, é o resultado da miscigenação, não habita no paraíso terreal, mas esquiva-se, muitas vezes, de compreender a si mesmo ao rejeitar sua etnia, sua cultura, sua 'mistura', para abraçar a fé alheia, imposta, obrigatória: "[...] Que vergonha! Eu Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?" (SUASSUNA, 1981, p. 149).

O Manuel de Suassuna é branco, é erudito e elitista. Um típico deus senhorial, mas que deixou seu trono e riqueza, preocupou-se com o pobre, o faminto, o 'amarelo' nordestino. Ao afirmar que tez não importa, o personagem ressalta sua verdadeira face, a europeia. Na verdade, o preto da pele surge como meio para criticar um sistema aberto de discriminação existente nos

Estados Unidos e que o autor do texto condena. Mas, ao fazê-lo, Ariano Suassuna também demonstra que o mesmo sistema existe o Brasil, de forma camuflada, velada e, por isso, mais difícil de combater.

Se o norte-americano é explicitamente citado na peça como exemplo de racista, o brasileiro não deixa de ser, embora implicitamente, lembrado como tal, e é o riso o artifício utilizado por Suassuna para o desmascaramento do sistema racista vigente na sociedade brasileira. Um sistema que privilegia as disparidades étnicas, ao tempo em que as camufla sob teorias e análises socio-econômico-culturais. Daí, a insistente recorrência à teoria da exclusão social como justificativa para a discriminação:

> Padre – Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.
> Encourado – É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.
> Padre – Mentira! Eu muitas vezes batizei os pretos na frente.
> Encourado – Muitas vezes, não, poucas vezes, e mesmo essas poucas quando os pretos eram ricos.
> Padre – Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...
> Manuel – Era a posição social e o dinheiro, não é, Padre João? [...] (SUASSUNA, 1981, p. 149-150).

Há preconceito social no Brasil, bem como racial. Os dois problemas existem e são, quase sempre, indissociáveis. Com a abolição da escravatura em 1888, sem emprego, sem moradia e sem um plano do Império para adequar e absorver o negro (agora homem liberto) como cidadão, o grande contingente negro viu-se impelido a buscar sua sobrevivência nos guetos e favelas das cidades despreparadas para tal crescimento demográfico. Eis o porquê, na contemporaneidade, de os afrodescendentes ainda ocuparem um espaço nas camadas mais desprivilegiadas da população. Do século XVIII até a contemporaneidade, pouco ou nada se fez para reverter tal exclusão. Segundo Fernandes:

> preconceito e a discriminação raciais estão presos a uma rede da exploração do homem pelo homem e que o bombardeiro da identidade racial é prelúdio ou o requisito da formação de uma população excedente destinada, em massa, ao trabalho sujo e mal pago [...] (FERNANDES, 1989, p. 28).

O texto cômico do *Auto* utiliza-se, então, da baixeza humana para contrapô-la aos altos preceitos do ideário cristão. Vilania, luxúria, hipocrisia e preconceito são contrapostos à humildade, altruísmo, fraternidade e perdão. Para Suassuna, somente a religião com seus dogmas poderiam livrar o homem da sua própria mesquinhez.

A máxima que fala ‘quanto mais regional, mais universal’ é uma verdade em referência ao *Auto da Compadecida*, porque embora fatos histórico-geográficos possam ser locais, os sentimentos e atitudes não possuem fronteiras. Daí a justificativa de a peça teatral já ter sido encenada em vários países, fazendo inclusive grande sucesso na Europa.

A obra de Suassuna, assim, pode e consegue sensibilizar e fazer rir alguém que desconhece a situação político-social que retrata no livro. É, pois, pertinente a afirmação de Henrique Oscar, quando declara que “É este, justamente, o grande mérito do autor e a evidência da qualidade de sua obra: ter conseguido, a partir de uma situação local, regional, típica mesmo, compor um quadro de significação universalmente válida.” (OSCAR In: SUASSUNA, 1981, p. 14).

Isso acontece na medida em que uma obra torna-se espelho não somente da região que retrata, mas seu domínio ultrapassa essas delimitações geográficas. No referido livro, não está somente em enfoque a história e cultura nordestinas, contudo toso os meandros que contribuem para a formação identitária nacional.

Referências

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Trad. Theo Santiago, 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

FERNANDES, Florestan. Significado do protesto negro. (1989) In: REIS, Cláudio. **Movimento Negro e a relação classe/raça**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 08/02/2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-raciais no Brasil. In: **Cidadania em construção**. São Paulo: Cortez, 1994.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

VASSALO, Lígia. **O sertão medieval**: origens européias do teatro de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

QUANDO NASCE UM MITO: DIÁLOGO ENTRE *O SORRISO DA ESTRELA*, DE ALEILTON FONSECA, E *A MENINA DE LÁ*, DE GUIMARÃES ROSA

João Evangelista do Nascimento Neto[1]

Duas meninas-mulheres são as protagonistas desta análise. Maria, a pequena Nhinhinha, é criação de Guimarães Rosa, e Estela nasceu pela caneta de Aleilton Fonseca. As duas representam, ao mesmo tempo, a imagem da loucura e da iconoclastia cristã a partir do olhar dos seus entes queridos.

Em ambos os casos, tal aparência, que foge aos padrões, resulta na não aceitação de um *modo vivendi* e, consequentemente, na incompreensão, por parte das pessoas, das atitudes por elas tomadas e pelo discurso proferido. Em um segundo momento, esse discurso é reinterpretado e as convicções substituídas. É nesse instante que, de loucas, Nhinhinha e Estela têm sua imagem reelaborada para santas. Esse papel mitificador cabe ao narrador, partícipe da história nos dois casos.

Em *O sorriso da estrela*, Estela e Pedro são feitos de matérias díspares. Ela é concebida com a luz do universo, da poesia das estrelas. Seu lugar de origem é o céu, o infinito, e para lá se dirige após sua morte. No sonho que tem, Pedro voa no vácuo de Estela, mas, ao compreender a sua origem, perde a leveza de seu corpo e alma, retorna ao chão.

O peso que sente é a culpa pela não aceitação do amor fraterno, mas também é o peso das suas convicções e de seu caráter. Pedro é rocha, pedra, e seu lugar é a terra e na terra. A gravidade de seus pensamentos leva-o sempre ao chão. Até seus sentimentos são duros, associados à dor e à depressão. Estela, ao contrário, flutua no amor e na esperança que disseminou ao irmão.

Céu e terra, dois mundos que se fitam, mas, equidistantes, parecem não se encontrar ou, na tentativa desse encontro, há a materialização da incompletude. É que Estela é fluida, abstrata, como o amor. Pedro, no entanto, necessita da concretude do dia-a-dia:

> [...] Estela! Estelinha, me dê a mão! Me leve com você! Mas o seu sorriso já me abandonava. Ela se foi fazendo em cor de nuvem, aos poucos me vi sem olhos para tê-la. E era tarde, muito tarde: tive um sobressalto, e tudo que agora eu via eram as telhas vãs do nosso quarto. (FONSECA, 2001, p. 26).

É certo que um se complementa no outro. Estela sabia disso; buscou, dessa forma, sua faceta mais racional na existência de seu irmão que, negando doar-se, foge dela, luta contra o desconhecido. Pedro abomina o amorfo; para ele, a vida precisa ser pautada na concretude dos dias, no cotidiano palpável e na certeza das coisas.

Pedro configura os atos e palavras de Estela através do discurso da loucura. Faze-a sem crédito diante dos amigos. A própria narrativa relata a ação de Estela em conversar com pedras e as folhagens. Não compreendia, contudo, que ali se visualizaria a metáfora da sua relação fraterna. Como os tocos de pau e pequenas rochas não podiam responder aos questionamentos da irmã, mas Estela insistia em dialogar com eles, também era a sua espera pelo irmão, mais uma rocha muda e inerte como aquelas do jardim.

É o irmão o narrador-personagem que, na velhice, rememora o passado e sua relação com a irmã. Esse relacionamento conflituoso é o horror que o atormenta por toda a vida,

[1] UNEB. *E-mail:* netoevangelista@uol.com.br.

> [...] vivido pelo narrador de duas maneiras. Primeiro, ruidosamente, explodindo por ocasião do funeral [...] E depois de maneira silenciosa, corroendo invisível e secretamente [...] (SANTOS, 2001, p, 118).

Em *A menina de lá*, o narrador, íntimo da protagonista e, por isso mesmo, conhecedor de sua história, inicia a narrativa descrevendo Maria como uma menina demente, cujas palavras não faziam sentido, o que incomodava a toda a família. Nhinhinha também não pertence a esse mundo nem a essa realidade tangível a que as pessoas estão acostumadas. Seu pensamento, discurso e ações desdizem a lógica do cotidiano.

É o irmão mais velho de Nhinhinha quem se apropria da tarefa de contar a história da menina-santa. Ela nutre carinho por ele e isso o autoriza a registrar os poucos anos da irmã. Dialogavam com certa constância, embora o irmão também a considerasse louca. As palavras da garota, seu olhar e gestos apontavam para o delírio.

Mas é com a partida do narrador-personagem que Nhinhinha inicia uma nova fase de sua vida, e eis que surge a menina milagreira. É preciso avaliar, no entanto, que a santificação da menina se dá pela interpretação da família, bem como da análise do narrador, agora somente observador. Todas as ações metafísicas geradas por Nhinhinha resultam em benesses pessoais. A rã, a pamonha de goiabada, a cura da mãe e o arco-íris vieram existir tão-somente para satisfação da própria criadora de tais eventos.

O egocentrismo de Nhinhinha é natural à idade que possui. O *status* de santa lhe foi conferido pela família e pelo narrador, contudo ela age pelo princípio do prazer próprio. É para a sua satisfação que atua sobre o sobrenatural. Todos os benefícios que alcançam a sua casa são oriundos de um contentamento pessoal, ou seja, Nhinhinha é santa, sobretudo, para si mesma, já que "[...] Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências." (ROSA, 2001, p. 68).

Seus pais veem, todavia, a oportunidade de melhores condições de vida, mas como fazer com que uma criança de pouco mais de quatro anos compreenda sua função no mundo? Nhinhinha queria e as coisas aconteciam. Prevalecia sempre a sua vontade, como é tão recorrente no mundo infantil. E a santa morre sem realizar os desejos dos pais na obtenção de um futuro promissor.

O discurso de ambas as garotas aproxima-se do lírico, do poético. A carga de sentimento que impigem ao seu texto afasta-as da linguagem do dia-a-dia. A linguagem poética, pois, constitui-se em loucura para o homem cotidiano, preocupado com os afazeres diários e com a sobrevivência cotidiana. O ser prático não enxerga a outra vida, aquela que, insistentemente, zomba da objetividade. Os olhos das duas meninas visualizam essa vida subjetiva, cuja beleza inunda o dia e não passa despercebida.

Ao se negar a uma vida da concretude, Nhinhinha sabe que habitará pouco tempo esse planeta tão destituído de olhares poéticos. A morte virá cercear suas palavras incompreendidas e seu olhar distante.

A morte também ronda o conto aleiltiano. E é inerte fisicamente que Estela consegue o seu intento. A luz viaja a uma impressionante velocidade e penetra nos mais recônditos lugares, extinguindo as trevas. Mesmo a rocha, forte em sua constituição, não detém a incidência da luz. Ela rompe os obstáculos e chega ao âmago da pedra, encontra o coração de Pedro.

É o sentimento abstrato que estilhaça a forte pedra. Pedro é esmiuçado pelo amor e pela dor. Então, a rocha forte é transformada em pequenos cacos e é daí que surge o Dindinho, cujo diminutivo remete a sua pequenez diante do amor. Enquanto é desmontado emocionalmente, Dindinho eleva-se como ser e transforma-se no narrador-personagem que, já maduro, retoma

suas lembranças a fim de recriar os fatos passados e transformar Estela num mito, santificando-a para os leitores.

Na obra aleiltiana, a morte é a geradora da vida. Com o encantamento de Estela, Pedro conseguira vislumbrar a existência, os sentimentos, os relacionamentos. Com o fenecimento de sua irmã, Dindinho observou que há mais sentido no mundo do que aquilo que os olhos cotidianos podem ver. Até o conceito de morte é questionado, por esse viés, já que Estela transformara-se em estrela e passara a habita o céu do coração do irmão. Encantara-se, pois, nele e nele ficará permeando coração e mente.

Um mito nasce quando um homem ou uma mulher rompem a sua imagem cotidiana e consegue alçar seus feitos e palavras para além da rotina do meio em que vivem. Suas imperfeições são, aos poucos, apagadas e suas virtudes ressaltadas ao ponto de ascenderem diante da comunidade. Esse é o processo pelo qual passam Estela e Nhinhinha.

Segundo Nietzsche:

> Temos que descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo sobre nós ou chorando sobre nós: temos de descobrir o herói, assim como o parvo, que reside em nossa paixão pelo conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria. (NIETZSCHE, 2000, p. 182).

O percurso vital das duas protagonistas apresenta-se dessa forma, corroborando com as palavras do filósofo, quando a parvoíce, existente em suas ações e discursos, é substituída pela heroicidade. Crendo que não é Deus quem cria o homem, mas sim este que origina a divindade, Nhinhinha e Estela são frutos dos compiladores de suas narrativas, numa evidente reescrita de suas histórias.

O simbolismo, que advém do caráter mítico das meninas, é reforçado no ato da morte. A morte é a instância final capaz de santificá-las. A natureza, a contrição dos familiares e a prematuridade do fenecimento consolidam a nova imagem que está por vir em Estela e confirmam que Nhinhinha, sabedora de seus últimos instantes, rompeu a barreira da humanidade. As duas retornam para seu lugar de origem. Nhinhinha volta em seu caixão rosa para lá de onde viera, para o seu outro mundo. Estela retorna aos céus, transformando-se na estrela que presenteara seu irmão anos antes.

Para ser mito não se pode envelhecer. Essa morte cotidiana é-lhe vedada. Uma vida longa pode destruir suas ações heroicas. Morrer é a forma de preservar suas atitudes e a manutenção de uma morfologia do mito.

Nhinhinha é uma heroína às avessas, já que, na infância, não é altruísta. Importa sua satisfação e, por isso mesmo, os pais, aguardam sua adultez e amadurecimento. É uma criança tornada santa, mas ainda uma criança. Tal maturidade existe na adolescente Estela de treze anos, cuja heroicidade está presente nos seus desejos esboçados verbalmente. Em Estela, a ação é o gostar do irmão e o desejo de ser correspondida. O miraculoso se dá pós-morte, já no interior de Pedro. As ações místicas de Estela são observadas ao longo do tempo, num exercício de análise, de convivência com a perda e na experimentação da ausência. Nhinhinha leva 4 anos para tornar-se santa. Estela é mitificada durante a existência do irmão.

Ensimesmadas, as duas utilizam-se da fala para exprimir o que desejam. Os anseios da pequena Maria remontam a sua pequenez e à relação de uma criança com o mundo a sua volta. É desse modo que ela privilegia uma rã (a brincadeira), uma pamonha (o prazer), a cura da mãe (a proteção) e um arco-íris (o encantamento). Estela, bem mais velha, prioriza os sentimentos e as relações humanas. Por isso, doa-se ao irmão, oferecendo uma estrela, ou seja, oferecendo-

se. Sua morte é necessária para que Pedro possa metamorfosear-se em Dindinho, um ser que ama, que sofre.

Dindinho é a personificação da humanidade de Pedro. Como homem, imperfeito e solitário, a vida aparece-lhe como um espaço de incertezas, quando o novo pode advir repentinamente. A partida da irmã proporciona o seu amadurecimento. Crescer, para Pedro, é tão-somente persistir na vida, deixar-se ser amado e retribuir ao sentimento. Amadurecer é perceber que todas as certezas são vãs, mas que aí se encontra a beleza do estar vivo, no encontro com o impalpável, na experimentação do desconhecido.

Se Nhinhinha é sepultada e sua imagem elevada aos céus, tornando-se santa, Estela parte voando para habitar outro firmamento, o céu do coração e dos sentimentos do irmão. Agora ela é sua imagem, sua devoção. Com Estela, Pedro aprendera a ser gente, reconhecer-se falho, finito, homem. Com Nhinhinha, a família aprendera que não tardará aquilo que há de vir, e que o maior milagre reside no poder da palavra. É necessário dizer para que as coisas se materializem. É falando que o abstrato ganha corpo, toma forma:

> Há, na voz de Nhinhinha, uma espécie de canto, encanto – a palavra poética que permite uma ligação entre nome e ser, entre som e sentido. Palavra evocativa, icônica, que faz com que o dito tome presença. Palavra que, por estar fora da linguagem comum do uso diário, se avizinha à linguagem santa, glossolálica. (REINALDO; BRAGA, 2007, p. 91).

Não há escrita que suplante o poder da palavra proferida. Essa possui dons e encantamentos. Proferi-la indica domínio de forças místicas capazes de convencerem o outro e de promoverem novas ideologias, outras interpretações. Nhinhinha dizia e os seus desejos tornavam-se verdade. Estela propagava o seu amor, à espera da reciprocidade do irmão. Em Pedro, o discurso fez nascer um novo homem.

Dizendo, os homens abençoam e amaldiçoam; dizendo, eles constroem e destroem. Ao dizer, Nhinhinha e Estela reeditam suas biografias numa prova cabal de que o discurso é uma elaboração contínua, capaz de dar nova vida, dando luz ao mito. O mito nasce quando é necessária mais do que uma explicação cotidiana para satisfazer o ser humano. O mito se impõe quando essa necessidade do metafísico contribui com o imaginário das pessoas, pois ao homem é possível viver privado de muitas coisas, mas não de imaginação, de palavra e de esperança. E esses três elementos são indissociáveis à alma humana.

Referências

FONSECA, Aleilton. **O desterro dos mortos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Heloísa da Graça Burati. São Paulo: Ridel, 2000.

REINALDO, Gabriela Frota; BRAGA, Mariana Fontenele. A palavra mágica em "A menina de lá" de João Guimarães Rosa. Em: **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 91-97, jul./dez. 2007.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Rita Aparecida Coêlho. O conto de Aleilton Fonseca: a permanência do narrador. In: FONSECA, Aleilton. **O desterro dos mortos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

TEORIAS SOBRE LEITURA: DOBRAS E DESDOBRAS COMPARTILHADAS POR FREIRE, PROUST E BENJAMIN

Maria Aurora Neta[1]

Primeiras dobras: na soleira da porta...

A leitura se faz nas dobras do (im)possível enquanto experiência criativa e reflexiva. Ela desloca, provoca, atiça, revela e esconde. Das suas margens ao centro constrói e desconstrói, daí sua inquietação e nossa inquietação em relação a ela. Sua história tem sido contada a partir de vários pontos de vista, assim, há os que a tomam como uma ação de decodificar as letras postas na superfície da página; há os que a denominam hábito que se deve adquirir e para outros, a leitura é uma prática cultural (CHARTIER, 2001). Como tal, tem uma história construída (e em construção) em conjunto com o desenvolvimento da história da sociedade que necessita ser revisitada para que se possa entender sua importância e valor como objeto da cultura, logo, elemento da formação do homem.

O reconhecimento da leitura como uma prática cultural produz modos outros de significá-la, por isso, ao perceber a potência criadora que ela oportuniza ao leitor muitos autores/as têm se debruçado sobre a leitura e feito dela seu objeto de estudo, bem como elaborado uma visão de mundo a partir dos modos como a sociedade a tem constituído ao longo dos tempos.

Pensar a leitura como objeto da cultura, como elemento histórico que suscita reflexões que dialogam com os diferentes leitores tem motivado ações das mais diferentes ordens, tais como premiações a autores por meio do prêmio Nobel de Literatura e prêmio Jabuti. Mas também, alguns escritores e leitores sofreram censuras e perseguições por conta de suas leituras/escrituras.

Estas ações tanto naquilo que alegram quanto entristecem demonstram a força criativa/criadora da leitura enquanto espaço de formação da pessoa, pois ela porta história, memória, o incontido, aprendizagens objetivas e subjetivas que geram provocações que muitas vezes retiram do leitor o que está posto e põe outras coisas no lugar, movendo-o em busca de outras formas de ver e pensar o mundo. Assim, se para muitos, ao longo do tempo, ela tornou-se representante da liberdade, para outros tornou-se um perigo, "um veneno para a alma" como conta Abreu (1999).

Sua expressividade está entalhada em pinturas, esculturas, murais e podem ser vistas nas cenas imortalizadas por diferentes artistas, como a do jovem Aristóteles lendo um pergaminho; os amantes Paolo e Francesca lendo juntos debaixo de uma árvore; Virgílio de turbante e barba virando as páginas de um volume; são Domingos absorto pela leitura de um livro que segura entre os joelhos e numa floresta, sentado sobre um tronco coberto de musgo, um menino segurando com ambas as mãos um pequeno livro que lê em doce quietude. (MANGUEL, 1997).

Na mesma direção, Chartier (1999) nos remete a alguns caminhos da leitura e memória de leitores, e por meio de imagens revela pessoas, tempos e lugares onde a leitura fez morada. Assim, apresenta uma tela de Alexandre Humboldt feita por Ernest Hildebrandt em 1856. Nessa o pintor retrata o geógrafo e naturalista no espaço fechado do gabinete de trabalho e nas paredes podem ser vistos os instrumentos que asseguram o conhecimento do mundo: os livros, os mapas, o globo. Além da pintura e da escultura podemos encontrar a leitura protagonizando

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás. *E-mail:* maroranetav@hotmail.com.

produções cinematográficas, como os filmes O carteiro e o Poeta (1994), o Leitor (2009), A menina que roubava livros (2014) e o inesquecível Fahrenheit (1966).

Leitura, livros, telas, telões, esculturas, espaços de constituição da memória e da história. Imagens-textosimortalizadas para que não se percam nas trilhas do esquecimento, mas que necessitam ser ressignificadas dentro do constante processo de formação que o homem/leitor está inserido e caminhando... das margens ao centro.

Segundas dobras: sentidos, encontros e partilhas

Consideremos a frequência com que a leitura mudou no curso da história, a leitura que Lutero fez de Paulo, a leitura que Marx fez de Hegel, a leitura que Mao fez de Marx, bem como o que veio depois dessas leituras. Nessa direção, Certeau (1994, p. 270) fala deste movimento da leitura: "com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade". Enfim, a leitura nunca é a mesma porque nossa ânsia de saber, de dar sentidos às coisas também nunca se dá de forma igual e essas variadas maneiras de ler mostram o que estudiosos do tema como Darnton (1992, p. 212) confirmam:

> A leitura não se desenvolveu em uma só direção. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos do seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Essas palavras possibilitam reafirmar que a história da leitura e da formação do leitor tem sido elaborada em meio a dobras e rupturas. E nessas podemos encontrar também alguns dos conceitos que lhe foram/são dados, como ato de decodificar, decifração, hábito que se deve adquirir, prática social e cultural. Para Walter Benjamin "uma tarefa infinita", conforme diz Lages (1999).

Em meio a tantos conceitos, ela já foi considerada um "veneno para a alma" e causadora de males terríveis à saúde, como diz Tissot (apud ABREU, 1999, p. 10), "a leitura oferece perigo para a saúde, pois o esforço continuado de intelecção de um texto prejudica os olhos, os cérebro, os nervos e o estômago". E adverte:

> Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação de ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mas as consequências são funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo. (TISSOT apud ABREU, 1999, p. 10).

Podemos perceber nessas "advertências" a tentativa de controlar a leitura e o leitor. Isto é, controlar o que o leitor pode vir a pensar a partir do que lê. Atitude que revela o poder existente nesta prática e que, por isso, precisa ser vigiada. Desse modo, as diferentes concepções que vêm sendo construídas acerca da leitura têm influenciado os modos de percebê-la e o

surgimento de outras formas de fazer referência a ela, bem como a necessidade de ofertar-lhe novos espaços de efetivação.

Assim, ver, sentir, perceber e refletir sobre a leitura em meio as suas inúmeras dobras é o que fizeram Paulo Freire, Marcel Proust e Walter Benjamim. Três leitores/escritores que, a partir de suas percepções e histórias de leitura, construiram fundamentos teóricos para uma melhor compreensão do que é o ato de ler.

Paulo Freire: a leitura da palavramundo

Nos caminhos desta construção histórica que é a leitura, encontramos vários autores/escritores que a definem evidenciando suas especificidades, seu lugar social e cultural. Entre estes temos Paulo Freire (2005) que, antecipando muito do que pensamos hoje sobre esta prática, a partir do que há disponível sobre ela, diz que a leitura é o que é porque é um "ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Ideia que se relaciona ao pensamento de Chartier (2001, p. 231) quando fala que a "leitura é uma prática cultural".

Por sua história e alcance, a leitura encontra-se praticamente em todos os espaços, quer formais quer informais. Por isso, se lê a palavra falada, a escrita, as imagens, os símbolos, os gestos, os ícones, as cores, a pintura, a escultura, a arquitetura, a dança e as artes cênicas em diferentes espaços. E, com relação aos vários sentidos que são atribuídos à leitura, já ouvimos expressões como: "ler a mão", "ler o olhar", "ler o tempo", então, não é possível enquadrá-la em um só lugar ou num só objeto.

Entrecruzada ao desenvolvimento do homem, a leitura se insere na história tanto deste como da realidade na qual se constitui, por isso é necessário entendê-la dentro deste movimento. Com isso, se a sociedade tem se formado num cenário de contradições e tecida no âmbito dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que a delineiam, a leitura também, e nas devidas proporções, responde a essa realidade. Assim, quanto falamos em sentidos da leitura, dentro de um percurso histórico, estamos refletindo sobre as diversas formas de percebê-la e conceituá-la.

É para o meio dessas concepções que trazemos os olhares, as vozes e os sentidos da leitura de três leitores/escritoresque têm sido referências para outros leitores/escritores. O modo como a leitura chega a eles e como se colocam diante dela ou, ainda, a relação que com ela estabelecem revela a forma como cada um a significou e dela fez uma "teoria" para ler o mundo ao se inscreverem e se posicionarem no processo de instauração da leitura.

Assim, temos o leitor/educador Paulo Freire que ao rememorar passagens de sua história de leitura, fica evidente o processo de (re) criação que vivencia em relação às leituras que faz. Logo de início ele fala: "a compreensão do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 2005, p. 11). Esse pensamento indica que este leitor enxerga o ato de ler para além da materialidade e esse "além" está na faculdade mimética que nos faculta produzir sentidos à realidade mediados pelo que nossa percepção pode captar e transformar em termos de compreensão do mundo.

Noutros momentos dessa história, o processo de ressignificação do olhar frente à leitura aparece, inclusive, desde as experiências da infância, da adolescência, da sua mocidade e se estende até a vida adulta. Suas palavras são reveladoras e no encantamento da memória (re) cria e (re) vive,

> Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que movia; depois, a leitura da palavra

> que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 2005, p. 12)

Leitura, realidade, sensibilidade, mundo e escrita, universos que se entrelaçam às leituras de Freire e em sua história de vida também. Esse movimento que realiza no ato de ler constituio faz dividir os espaços da casa e do jardim com a leitura e integrá-los ao processo de significação por ele construído. Na velha casa, nos quartos, no corredor, no sótão ou no terraço, o leitor Paulo Freire vai se fazendo, pois nesses lugares engatinhou, se colocou de pé, andou, falou e leu:

> Na verdade, aquele mundo especial se dava em mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2005, p. 12)

É visível que a compreensão do ato de ler em Freire encarna-se na "união que promove entre a percepção, a razão, a sensibilidade e na crença de que a imaginação, a intuição, a emoção e outros afetos possam ser igualmente faculdades de criação. União que o leva à certeza de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2005, p. 11). Em outras palavras, a leitura e a compreensão que dela advém está *entre*. Entre o que nos dá a conhecer o mundo, com isso compondo um espaço de significação onde imaginação, curiosidade e realidade se prendem dinamicamente.

Os textos e as palavras encarnaram-se de tal forma ao contexto da vida desse leitor que ele as via e as ouvia também no canto dos pássaros, nas árvores, no assobio do vento, nas nuvens, no cheiro das flores, na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos e se estenderam para o seu mundo imediato, conforme narra:

> Daquele contexto – o meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (FREIRE, 2005, p. 14).

A palavra dos mais velhos vai fortalecendo no menino a vontade de compreender o que estava além daquelas palavras e sua curiosidade somada ao aprendizado com os pais o conduz rumo à leitura da palavra – agora escrita. Para ele, a "decifração" da palavra "fluía naturalmente", pois fazia da leitura do seu mundo particular suporte para a leitura da palavra, uma vez que um nunca se separou do outro.

Sobre o seu encontro com a escrita fala: "fui alfabetizado – ali mesmo – no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (FREIRE, 2005, p. 15). Nesse contexto, no processo de alfabetização formal que veio a seguir, não ocorreu um rompimento entre o que ele já sabia e os aprendizados que agora iam sendo formalizados. História de vida e história social, presente e passado no *continuum* da leitura do leitor Paulo.

O que esse leitor dá a conhecer de suas histórias nos motiva a reconhecer que seu apreço à leitura, o reconhecimento de seu valor cultural e de sua força social se fortaleceram à medida que se tornava adulto e foi assim que o menino leitor se transformou no professor/leitor Paulo Freire. Professor que não reduziu o ensino e o aprendizado da regência verbal, da sintaxe de concordância, do problema da crase, do sinclitismo pronominal e os textos a tabletes de conhecimentos que "devessem ser engolidos pelos estudantes". Nem foi solicitava aos estudantes que "aplicassem" o que aprendiam, ao contrário, era proposto

> À curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Pois, só apreendendo-a seriam capazes de saber. (FREIRE, 2005, p. 17)

As leituras e o modo de olhar para elas que os pais, a sua professora alfabetizadora Eunice, o professor de português do ginásio José Pessoa construíram em Freire foram determinantes para que ele se tornasse o leitor, o professor, o homem consciente, engajado e sensível que foi. O artífice que movimentou a educação a pensar novos caminhos ao incentivar a importância de entrelaçar razão e sensibilidade no processo de formação da pessoa.

Proust: a leitura é uma amizade

A memória de algumas veredas da história de leitura de Proust oferece elementos para entender como ele se relacionava com a leitura e como essa prática marcou sua vida. O que ele conta de suas leituras nos permite visualizar, já na infância, o encantamento pelos livros e pelas histórias que lia, as quais vão compondo a trajetória de alguém que não se cansa de ler, de buscar espaços dentro e fora de casa para se encontrar com os livros. Alguém que não se detém e sobe escadas para encontrar um lugar "mais silencioso" para ler sem ser interrompido; vai para o jardim, para a cozinha e até debaixo das cobertas encontra-se com a leitura.

E, nas palavras surgidas das memórias de sua meninice leitora, podemos perceber o que a leitura significa para este leitor:

> Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar [...]. Tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo em nós, como uma lembrança tão doce que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (PROUST, 2003, p. 09-10).

Estes pensamentos traduzem o alto valor que Proust confere à leitura, o qual está no reconhecimento do que ela porta como objeto cultural que não se reduz no visível da palavra escrita. Pois, além do apreensível, está o inapreensível, o encantamento, as fisuras. E mais, o objeto que conserva - lugar de memória. Uma memória que não apenas guarda, mas faz entender que as coisas que passaram já não podem ser vistas como "simples calendários", pois

no processo de rememoração o que foi guardado é ressignificado pela memória de quem recorda. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 37), "o mais importante para o autor/leitor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração". Ideia evidente nas memórias de leitura de Proust

Em meio às memórias, Proust diz: "Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias"? A pergunta nos leva a pensar que possivelmente é na infância desse menino que dispensava brincadeiras e que aproveitava quando todos tinham ido fazer um passeio para se acomodar na sala de jantar e ler, que nasce o leitor/escritor Proust. Leitor que se debruça em cima dos livros, que faz deles sua fonte de encontro com o conhecimento e com a imaginação; que espera em agonia terminar as refeições para que retorne imediatamente à leitura que fora interrompida "ao meio-dia quando os pais pronunciavam as palavras fatais: venha, feche o livro, vamos almoçar" (PROUST, 2003, p. 12).

É nesses entremeios que a história de leitura de Proust vai se constituindo. Ela vai se desenrolando em meio aos espaços e objetos da casa, como se pode ver pela seguinte passagem por ele relatada:

> De manhã, voltando do parque, quando todos tinham ido fazer um passeio, eu me metia na sala de jantar [...] onde não teria como companheiros de leitura mais do que os pratos coloridos pendendo nas paredes, o calendário cuja folha da véspera havia sido há pouco arrancada, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem – como as palavras dos homens – o sentido das palavras que se leem. (PROUST, 2003, p. 10).

Na busca pelo "sentido das palavras que se leem", curiosidade, imaginação e criatividade entram como elementos constitutivos do movimento criado por Proust no ato de ler. Assim, a leitura para ele não se reduz a "passar os olhos", mas em abri-los para o sentir e o refletir que passa pela palavra, porém nela não se fixa. Este é Proust: um leitor incansável, que está sempre à procura. Por isso busca a todo instante e de cômodo em cômodo um lugar para ler e os diversos lugares da casa se tornam para ele recantos de leitura.

É ainda na sua inquietude de leitor que logo depois do almoço "retornava imediatamente à leitura". Não hesitava em subir a escadinha de pequenos degraus e chegar imediatamente ao seu quarto para dar continuidade ao seu texto. Sua fascinação pela leitura rendia-lhe proibições as quais, muitas vezes, não obedecia. Disso conta que,

> Não fazia muito tempo que lia no quarto e já era preciso ir ao parque, a um quilômetro da vila. Mas após o jogo obrigatório, eu abreviava o fim da merenda trazida em cestos e distribuída às crianças às margens do rio, sobre a relva onde o livro tinha sido posto ainda com a proibição de que fosse retomado. (PROUST, 2003, p. 20).

Proibição. Palavra que acompanhou a leitura por várias vezes no decorrer de sua história. Ela já foi proibida por governantes, por médicos e pela igreja. E foi esta última que levou para a fogueira livros (leituras) considerados perigosos ou perniciosos que levariam as pessoas a desviarem suas consciências. Provavelmente essa ideia estivesse presente na cabeça da mãe do menino Proust quando o proibia de ler. Contudo, mesmo sob o risco de ser descoberto, o desejo de ler era maior, por isso não se intimidava. Arriscando-se fazia da leitura sua grande aventura, sua grande companheira.

> Algumas vezes, em casa, no meu leito, muito tempo depois do jantar, as últimas horas da noite, antes de adormecer, abrigavam também minha leitura, mas isso somente nos dias em que eu chegava aos últimoscapítulos de um livro, que não faltava muito para chegar ao fim. Então, arriscando ser punido se fosse descoberto e ter insônia que, terminado o livro, se prolongava, às vezes, a noite inteira, eu reacendia a vela, assim que meus pais iam deitar [...]. (PROUST, 2003, p. 22).

A narrativa de Proust nos remete à visão de alguém que corre os olhos a espera de que o livro continue e se possível aponte respostas, mas o que ele faz é suscitar desejos e aguçar perguntas. É criar. É convidar o leitor a arriscar-se. É suscitar desejos, fazer perguntas, contemplar a beleza que a leitura nos permite ver; é levar o leitor a construir sua própria verdade e saber que há ainda um mundo a ser descoberto, apreendido.

Com isso, podemos dizer que em Proust a leitura está *entre* o que o autor propõe e o que nós fazemos com o que ele está propondo e que se encontra na incompletude. Assim, o confronto que se desencadeia não está na ordem do visível, embora passe por ele, mas na ordem do estranhamento que torna-se fonte de criação.

Enfim, a leitura para Proust constrói um movimento que põe em contato pessoas, lugares, histórias que uma vez terminadas continuam porque se estendem para além do lugar em que se encontram. E foi assim quando Proust leu Ruskin, *O Capitão Fracasso* de Théophile Gautier; *A Odisséia* de Homero, Shakespeare, Saintine, Sóflocles, Eurípedes, Silvio Pellico, Cândido de Voltaire, Caim de Byron, os versos de Plutarco e muitas outras obras. Livros que lia caminhando, batendo os pés, correndo pelos caminhos cada vez que os fechava na exaltação da leitura concluída. Leituras que fizeram Proust ser quem é e descobrir nessa trajetória que a "leitura é uma amizade".

Walter Benjamin: a leitura é uma tarefa

Nas lembranças de sua infância em Berlim, Benjamin traz passagens da sua relação com a leitura, de como atribuia sentidos a esta prática e como se constituiu leitor a partir do contato com os livros.

No livro *Rua de mão única* (2012), ele conta muitas histórias e aventuras dos tempos de menino e de sua juventude berlinense. São memórias retidas ou "reminiscências" que deixam entrever muito do que se tornou o homem Walter. E de dentro do colégio onde estudava vai revelando o que é para ele a leitura.

Em suas palavras, "fossem os livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas" (BENJAMIN, 2012, p. 117). Nesta passagem, vê-se que a leitura para Benjamin torna-se "um encantamento", uma forma de "retirá-lo" daquele mundo monótono e sem encanto que a escola lhe oferecia, por isso estava sempre às voltas buscando livros e lugares para ler.

Nessa busca ele encontrava na biblioteca do colégio um espaço onde podia tomar emprestado seus livros prediletos – os que podia escolher. E estes eram os seus favoritos porque nas séries anteriores eles eram escolhidos e repartidos pelo professor. No entanto, mesmo não podendo escolher, naquele momento, suas leituras, as que lhe chegavam às mãos ele "devorava" e à medida que lia enveredava pelos caminhos daquelas histórias as quais se misturam às leituras que já havia feito do mundo ao seu redor.

> O livro estava sobre a mesa que era alta demais. Enquanto lia, tapava os ouvidos. Já ouvira outras narrações em tamanha quietude. Ás vezes, no inverno, quando se postava frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. [...] o novo já se imiscuía ao velho de um modo muito denso e incessante. Eis que agora chegara o momento de acompanhar no torvelinho das letras as histórias que à janela me haviam escapado. Os países longínquos que nelas encontrava brincavam entre si tão intimamente quanto os flocos de neve. E porque o distante, quando neva, já não nos conduz ao desconhecido, mas sim ao nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromsö e Transvaal. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração, que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados. (BENJAMIN, 2012, p. 114).

Do que esse leitor narra, é possível entender que sua formação vai se efetivando por meio do traçado que une as leituras que faz: a sensibilidade e a imaginação que nascem nas linhas da escrita. Traços que vão sendo ressignificados entre as leituras do mundo ao seu redor, as que eram repartidas pelos professores e as que escolhia. Nesse mesmo sentido, conta de sua felicidade quando podia ter para ler os livros repartidos no intervalo da aula. Estes sim traziam-lhe encantamento. Sobre isso Benjamin (2012, p. 115) fala:

> Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casam atas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. Quão suave e mediterrâneo era o ar trépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo!. Era o ar no qual a Catedral de São Estevão acenava aos turcos que sitiavam Viena, o ar no qual bailavam sobro o Rio Berezina flocos de neve e lívidos clarões profetizavam os últimos dias de Pompéia.

Suas palavras impregnadas de sensibilidade dão a clara noção da diferença desses momentos com os outros em que é preciso ler os livros indicados pelo professor, os livros que a escola impõe. E quando fala sobre isso põe em cena a diferença que para ele existe entre o mundo que a leitura oferece ao leitor quando ela vem dialogar com ele por meio da sua escolha daquele que vem escolhido: uma leitura que interdita no leitor o desejo, a curiosidade, a imaginação porque imprime nela a racionalidade da palavra.

É, pois, da sua condição de leitor astuto e criativo que não se deixa conduzir deliberadamente, que condena a atitude dos que tentam conduzir suas escolhas de leituras e por isso diz: “E que enorme frustração em seu ofício de pobre diabo, quando já há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos ou do acampamento de Konradin vom Staufen”.(BENJAMIN, 2012, p. 117).“Naquele tapete o professor já não o alcança. Ele está “voando”.

A partir das lembranças da infância e da juventude leitora de Benjamin, percebe-se que a leitura para ele é uma possibilidade que o homem tem de aprender e de apreender o mundo que o rodeia pelo que ela traz e pelo que ela sugere. A leitura é uma tarefa de infinitas possibilidades e o leitor aquele que busca conhecer muito mais que aquilo que lhe dão a conhecer porque sabe que há muito mais para ser visto, descoberto, escavado e sentido. Alguém que sobe no tapete mágico e vai ao encontro de outras leituras e outros leitores porque se lança, vasculha e vai retirandoas camadas postas sobre a superfície das linhas. Nessa leitura encontra outras palavras,

outras vozes, outros sentidos. Esta atitude traz o entendimento de que estes leitores percebem o texto/a leitura à maneira de um palimpsesto, daí ser necessária sua "escavação": Leitura-tarefa.

Referências

ABREU, M. Prefácio: Percursos da Leitura. In: _____. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas (volume I).

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras escolhidas (volume II), p. 73-143.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 250-270.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Práticas da leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 199-236.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

LAGES, S. K. Alegoria da leitura, figuras da melancolia: "a tarefa do tradutor", de Walter Benjamin. In: _____. Seligmann-Silva. (Org.). **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999, p. 47-60.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

SETE DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Rosangela Maria de Almeida Netzel[1]
Marilu Martens Oliveira[2]

Era Chapeuzinho Amarelo, amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada nem descia.
Não estava resfriada mas tossia. Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada, nem de amarelinha [...]
Chico Buarque

O fragmento acima compõe a obra *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), parte do *corpus* desta pesquisa bibliográfica, em que se apresenta uma personagem cheia de medos, principalmente de encontrar o lobo. Ao topar com ele, no entanto, todo temor é dissipado, dando lugar à criatividade. Trazendo tal metáfora para a realidade, compara-se a insegurança da personagem à do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (doravante Ensino Fundamental Inicial – EFI), frente às armadilhas existentes na abordagem literária relacionada ao trabalho curricular.

Tal desafio evidencia-se na falta de proficiência em leitura, exposta em exames nacionais do ensino. Desse modo, diante das muitas exigências feitas ao professor no ciclo de alfabetização destaca-se: *como incentivar a autonomia do leitor?* Por conseguinte, na ânsia por respostas, buscando práticas de leitura que motivem a descobertas autônomas dos alunos em fase de alfabetização, ou mesmo em outras etapas do ensino básico, são sugeridas sete estratégias escolares de dinamização da leitura, fundamentadas pelo lúdico e pelas diferentes funções que pode assumir, envolvendo partilha de interpretações e outros desdobramentos.

Vencendo desafios na escolarização da literatura

A literatura infantil tem natureza artística, sendo representação de mundo em que se fundem realidade e fantasia; e também possui caráter pedagógico, visto que se destina a seres em aprendizagem, sendo mais que entretenimento, "experiência rica de vida, inteligência e emoções". Desse modo, em sua mediação, o lúdico, primeiro caminho de conhecimento da infância, é essencial (COELHO, 2000, p. 11-32).

Na prática escolar, porém, como consequência de uma formação de professores deficiente do ponto de vista literário (COLOMER, 2007, p. 19), tal mediação é, por vezes, deixada em segundo plano, em detrimento dos conteúdos da alfabetização, aquisição da escrita e ao que se entende por letramento: treino para práticas sociais que exigem esse código. No entanto, exames nacionais têm demonstrado que o cumprimento do currículo, por si só, não garante a aprendizagem, uma vez que o desempenho fica muito aquém do esperado (BAJARD, 2007, p. 10), evidenciando desafios a serem vencidos. Por conseguinte, em busca de amenizar tais estatísticas, nesta investigação defende-se o potencial dos livros infantis enquanto recursos pedagógicos que colaboram na organização e na sistematização do ensino.

[1] Mestre em Ensino de Ciências Humanas. UTFPR, Londrina, PR, Brasil. E-mail: rosalm@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Letras. Docente da UTFPR, Cornélio Procópio, PR, Brasil. E-mail: marilu@utfpr.edu.br.

Para tanto, um primeiro passo é considerar que, na escolarização da literatura, um dos principais riscos, tratando-se do EFI, é a crença de que a evolução da escuta de histórias para a leitura ocorra naturalmente, pois tal passagem não é automática. Esse fato pode gerar certo *medo* ou desconfiança em abordar a literatura como recurso pedagógico, pois se não for bem explorada pode caracterizar-se como algo supérfluo, que atrasa o desenvolvimento do currículo obrigatório que se exige cumprir.

Como consequência da mediação impensada, podem ocorrer casos de crianças que passam a apreciar tanto a escuta que não desejam aprender a ler. Para evitar tal situação, no entanto, o caminho não é abolir as práticas literárias do ambiente escolar; pelo contrário, deve-se manter o contato com as histórias, motivando as crianças a investigações sobre o livro, que, pouco a pouco, se constituirão em estratégias de leitura. Portanto, é necessário que os mediadores estejam conscientes do objetivo de autonomia gradual quanto à leitura, procurando motivar a criança a tornar-se também uma mediadora em determinados momentos.

Entre os papeis assumidos pelos mediadores há o *apadrinhamento* da leitura, com o desvelamento da obra e objetivando o interesse por outros textos, em que dissemina-se, ainda um modelo de *proferição*; e a atuação como *mestre da escrita*, com foco na autonomia do leitor quanto à grafia. Assim, a missão de *mestre* é mais complexa, pois necessita considerar os saberes prévios da criança, elucidando fatos linguísticos ainda desconhecidos por ela (BAJARD, 2007, p. 97-108). Essa sistematização, porém, não pode sufocar o *apadrinhamento*, possível a partir de estratégias que encantem, permitindo desdobramentos, além do lúdico.

Com o objetivo, portanto, de colaborar com práticas de leitura que motivem a descobertas autônomas, são elencadas no próximo tópico experiências calcadas no livro *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), obra de escrita simples, embora poética, dotada de ludicidade, baseada no tema da identidade, muito relevante na fase de alfabetização.

Reconto de história

Esta primeira estratégia constitui-se na *contação* da história pelo professor, valorizando a cultura oral. Nela a atenção e o interesse do aluno são focos, podendo ser utilizados recursos diversos, como figurino, gestos e cenário. É como se o enredo saísse do livro para encantar o ouvinte. São permitidas ações como musicalização de trechos, uso de um avental de histórias ou dedoches, máscaras, álbum seriado, álbum sanfonado, entre outras.

No caso do livro *Chapeuzinho Amarelo*, em que a personagem passa por uma transformação, modificando sua postura do início ao fim do conflito, uma alternativa interessante seria enfatizar cores relacionadas a diferentes sentimentos, além de reproduzir algumas imagens, como a do lobo que se transforma em bolo.

Por estar vinculada ao *apadrinhamento* de leitura, seu objetivo encerra-se no despertar do interesse e da interação, sendo necessárias ações complementares por parte do *mestre da escrita* quando utiliza esta estratégia, buscando integrar o ouvir, o ler e o escrever. Para tanto, alguns meios materializam-se no uso de cartazes ao longo da apresentação, atividades ou de dinâmicas posteriores que envolvam o código, como a encenação de entrevista com autor, ilustrador ou personagens, dinâmicas em grupo envolvendo o registro, e ainda atividades que simulem a vivência dos personagens, dando a sensação de adentramento na história, movimento contrário ao inicial.

Transmissão do texto e imagens

Diferenciando-se da estratégia anterior, aqui o livro é o recurso material privilegiado, realizando-se a leitura em voz alta com o livro aberto em direção aos alunos, para que as duas matérias visíveis, texto gráfico e imagens, sejam apresentadas concomitantemente.

Na oralidade, a vantagem em relação à primeira é que o ouvinte terá acesso à linguagem elaborada pelo autor, sem grandes interferências do contador, que se utilizará principalmente da entonação e de outros recursos expressivos para sintonizar o ouvinte com o texto. Essa vantagem é ainda maior pelo contato com as imagens do livro, que podem constituir também uma forma de mediação com a criança ainda não letrada, além de permitirem trabalho interdisciplinar com Artes e outras disciplinas, se o professor optar por aprofundar o estudo das imagens com a turma, posteriormente.

Na obra *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), há certas pistas de mediação, como a grafia da palavra "lobo" em maiúsculas, até o momento em que a personagem demonstra temor em relação ao animal, quando passa a ser grafada normalmente do ponto em que o medo acaba em diante.

Como no primeiro caso, é essencial que o texto seja retomado posteriormente, para exploração de aspectos gráficos, como anagramas, simetria, e outros presentes no enredo.

Leitura compartilhada entre alunos

Constituindo-se como uma espécie de leitura coral, esta estratégia tem como base a fragmentação do texto, que é entregue em partes para os estudantes, que se organizarão de modo a remontá-lo por meio da leitura em voz alta, se possível usando-se microfone.

Desse modo, é bastante válida tal leitura em turmas já alfabetizadas, quando se objetiva a participação direta dos alunos e a aquisição ou aprimoramento do uso de recursos expressivos.

Note-se que o texto deve ser tomado integralmente ao final, para maior compreensão e possíveis desdobramentos.

Leitura dramatizada

Objetiva a percepção de recursos linguísticos, podendo ser realizada pelo docente, aproximando-se da segunda estratégia aqui exposta, permitindo musicalização interativa de trechos ou uso de recursos que marquem passagens relevantes, sem que, no entanto, seja mudada a estrutura textual.

Quando é feita pelos alunos a leitura dramatizada, alguém deve exercer o papel de narrador ou de mediador, tendo tomado o texto de antemão, dessa forma motivando os demais a figurarem como personagens.

Funciona, pois, como um teatro improvisado, exigindo que todos tenham contato com a obra integral ao final da atividade.

Leitura autônoma

Devendo estar presente em todas as estratégias, antes ou depois do desvelamento do texto principal, esta prática consiste na leitura em si, encontro solitário e íntimo entre indivíduo e texto, essencial à aprendizagem. No entanto, em turmas nas quais nem todos os alunos são alfabetizados, podem ser utilizadas frases destacadas ou repetidas na obra, de forma dinâmica.

Motivar ao manuseio do livro e indicar outros de mesmo tema, ou com personagens semelhantes (como *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*), são também caminhos, uma vez que *Chapeuzinho Amarelo* permite essas e outras relações a partir da temática, do gênero e dos personagens.

Enfatiza-se que o *mestre* é aquele que negocia a revelação do significado, dentro de um processo de aprendizagem. Logo, enquanto o desvelamento do texto propicia comparação com a grafia, seu adiamento motiva à investigação autônoma (BAJARD, 2007).

Após esta etapa, a partilha de interpretações é imprescindível para que, no debate de ideias, a turma possa perceber as diferentes visões possíveis que se delineiam, de acordo com referências de mundo que cada um possui.

Fotograma

Esta sexta estratégia, quando proposta como motivação à leitura, constitui-se na apresentação de cenas estáticas, simbolizando partes representativas da obra, para que sejam previstos acontecimentos do enredo depois a turma realiza a leitura propriamente dita, tornando-se capaz de refletir sobre as hipóteses lançadas. Assim, objetiva o exercício de estratégias de leitura como antecipação e confirmação de informações.

Pode ocorrer, ainda, como *atividade avaliativa*, na etapa de interpretação, com a divisão dos alunos em equipes e esquematização de representações corporais que ilustrem episódios marcantes da narrativa. Desse modo, o objetivo estaria em dinamizar a prática da avaliação.

Teatralização

Objetiva integrar o ensino de linguagem a um eixo da disciplina de Artes, exigindo que já se tenha realizado a leitura do texto integral, partilhado as impressões e analisado a obra coletivamente, para que se possa adaptá-la, com previsão de ações essenciais ao sucesso da apresentação. Desse modo, é pertinente que em turmas mais avançadas os próprios alunos criem o roteiro.

A partir dessa primeira condição, os envolvidos têm contato com o novo texto, ensaiando a encenação, com mediação do professor, contando com recursos expressivos e visuais, em um trabalho intenso com a linguagem.

Considerações

O professor tendo intimidade com a literatura poderá explorar de diversas maneiras os textos literários, como a própria *Chapeuzinho Amarelo*, esmiuçando-os como se faz com as brincadeiras infantis, embasado na criatividade.

Para tanto, é importante ressaltar que em todas as abordagens deve-se estar atento aos objetivos e à avaliação, propondo-se atividades escritas contextualizadas e desafiadoras, de modo a conciliar aspectos literários e desdobramentos possíveis. Do mesmo modo, a abordagem escolar motivará à leitura prazerosa e autônoma.

Enfim, as estratégias de mediação aqui apresentadas evidenciam sete possibilidades, expondo faces, funções e desdobramentos da leitura. Muitas outras poderão tornar-se visíveis quando da aproximação entre docente e livros infantis, motivando tanto professor quanto alunos. Por isso a importância de instrumentalização dos educadores, buscando-se manter a integridade cultural que caracteriza a literatura infantil.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

POEMA, LUGAR DE MEMÓRIA NAS POESIAS DE SOPHIA ANDRESEN E CONCEIÇÃO PARANHOS

Juliana de Souza Gomes Nogueira[1]

A leitura comparada da produção poética de Sophia de Mello Breyner Andresen e Maria da Conceição Paranhos problematiza neste espaço a relação entre versejar e lembrar, ao discutir o poema enquanto morada do ser. Essa habitação de linguagem apresenta-se como construção humana habitada pela poesia, instaurando o desejo de continuidade nos textos das escritoras, embora a consciência da fugacidade da vida também se mostre fortemente presente.

Local de memória, no poema, o homem sela seu "encontro com a vida", porque a memória habita as palavras, em "Breve encontro", de Andresen (2011, p. 626):

> Este é o amor das palavras demoradas
> Moradas habitadas
> Nelas mora
> Em memória e demora
> O nosso breve encontro com a vida

O poema é o "amor", é o encontro. Não o amor de palavras, mas o "amor das palavras demoradas". Palavras onde o ser constrói moradas, onde ele se abriga de certa forma. Apesar da ideia de independência da linguagem e de sua separação com o homem na modernidade, nessa composição, a imagem de união vigora. Em "Breve encontro", o sagrado – também contemplando essa procura – toma a forma de uma habitação: o poema. A referência ao poema, "este" "amor", leva imediatamente ao encontro com a vida, a qual só pode ser celebrada pelo poético que a caracteriza e, assim como a memória, habita as palavras.

Paradoxalmente, o poema, "breve encontro" (recriação do instante – relembrando Octavio Paz (1982)), é o lugar onde o "eu" "mora" e se "demora", contrariando o caráter fugaz da existência. É, enfim, um "encontro" que estende na linguagem o instante da "revelação" poética. A proximidade fonética entre os termos "memória e demora" indica esse aspecto, como se a linguagem distendesse a permanência do ser, permitindo que a brevidade da vida se eternizasse, como se a linguagem fosse memória e a memória um encontro com a linguagem poética. Embora breve, encontro intenso e "real", diria a poeta.

Nesse "Breve encontro" da palavra poética com a memória e do homem com a vida, Andresen ratifica o que afirma Joaquim Manuel Magalhães (1989, p. 63), em *Um pouco de morte*, sobre a poeta portuguesa ter conseguido "assumir essa intenção, clássica por excelência, helenística por continuidade, romana por aprimoramento, da poesia como perpetuação". Uma intenção também possível de ser lida na obra de Paranhos. Para a escritora brasileira, o poema ("Lavra"), esculpido como ouro, é também "revestimento/ de uma face ilesa/ que afronta o tempo/ e desmente o lábio". É, para Andresen, conhecimento da poesia na retomada de suas formas, mas, sobretudo, lugar da memória na tarefa da poeta de reinscrever criativa e poeticamente o passado e a si mesma no ser da linguagem.

No ensaio "Luís de Camões: ensombramento e descobrimento", Andresen afirma: "Camões celebra o surgir, o aparecer, aquilo a que os gregos chamaram 'aletheia'. Celebra os homens que buscam a desocultação, o emergir do fenómeno, a escrita da terra" (ANDRESEN, 1981, p. 159). O fenômeno da escrita busca desocultar/ desentranhar para dar a ver o mundo. O

[1] Doutora em Literatura e Cultura (UFBA). Professora de Literatura e Língua Portuguesa do IFBA. *E-mail*: julllyagomes@hotmail.com. Grupo de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades (LICURI-IFBA).

"real" fundado pela poesia não esconde a violência. Entretanto, a consciência artística da finitude, das dificuldades apresentadas pelo risco que é viver, não provoca o desejo de evasão. Pelo contrário, o "real" e sua complexidade serão sempre construtivamente lembrados pelas artistas, ao tratarem do poema como a morada onde a vida vigora em detrimento da morte, pois, no poema, até a morte será uma afirmação da vida – utilizando uma ideia de George Bataille (2013) ao tratar do erotismo.

Em Andresen, a morada e o poema amalgamam-se numa mesma imagem, formando uma expressão do recomeço como continuidade. Heidegger diz que a duplicidade do gênero humano "esconde-se na simplicidade mais quieta da infância" e no desprendimento que transforma. "O desprendimento é a reunião na qual a essência do homem se recolhe na infância mais quieta e essa no cedo de um outro começo. Enquanto reunião, o desprendimento tem o modo de vigorar do lugar" (HEIDEGGER, 2003, p. 56). Para Heidegger, o desprendimento é o lugar da poesia, porque guarda o cedo, isto é, o recomeço pautado, na composição em apreço, na continuidade instaurada pela construção do poema.

Em "Luz inesperada", de Paranhos (1996, p. 129), a construção do texto poético é lida a partir da apropriação da poesia na linguagem, através da relação entre preparar a casa e habitar o tempo:

> Preparei a casa para te esperar:
> procurei nos cantos o passado
> e engastei-o à soleira da porta,
> petrificado em dor, mas refulgente.
>
> Não foi necessário mudar de casa
> para te esperar. Bastou a tua vinda,
> ainda de madrugada, para que tudo mudasse,
> e a lua crescente surgisse ao meio dia.
>
> A cama está feita, a mesa está posta,
> nas compoteiras brilham sobremesas
> feitas para adoçarem a tua boca
> quando a vida amargar, travar-se o riso.
>
> Meu corpo não é o mesmo de ontem,
> mas é mais virgem, através das horas,
> que me apartaram de outros desejos
> dos quais me afasto, emigrada de mim mesma.
>
> Foi gratuito o teu chegar. Por isso fica:
> permanece em mim e esquece a lágrima.
> Te esperei para chamar-te "meu amor",
> embora ingressem em minha voz e corpo
>
> antigas sereias, com pentes de espelhos,
> a retrançar meus cabelos destrançados,
> e te convidem para o sábio mergulho
> onde habitaremos: nós e o tempo.

Aqui, a preparação da casa e a busca do passado antecedem à vinda do amado. Entretanto, a sua chegada é a razão para a mudança desses elementos (casa/passado). Afinal, a casa só se torna efetivamente lugar de memória na medida em que é habitada pela poesia. É nesse sentido

que a casa pode ser entendida como o poema e o aguardado amado como a própria poesia. O erotismo da escrita apenas sutilmente aponta essa leitura quando se observa, por exemplo, o título: "Luz inesperada". Diferentemente de uma relação amorosa em que quase sempre se perde a razão, a chegada repentina desse "amor" traz lucidez e a abertura necessária para que a voz lírica engendre na composição uma reflexão sobre o caráter fugaz da existência e a importância de se distender pela arte a permanência do ser.

Se, ambiguamente, o texto traz a rememoração de um amor, não deixa de marcar patentemente o caráter metalinguístico da escrita, ao sugerir a analogia entre o corpo da amada e o do poema. Daí o afastamento e o exílio da voz que enuncia ("me afasto/ emigrada de mim mesma"), engendrando o chamado para que amante e amado habitem com o tempo: "onde habitaremos: nós e o tempo". Não é habitar o tempo, mas com o tempo; o que implica na necessidade da "recriação" do tempo poético para que seja alcançada a habitação.

Nessa composição, a poesia é uma espera por habitar o tempo no poema. Sem ela, a casa é vazia e não existe o riso para completar o choro. O passado refulge, mas petrificado não se transforma. Com a poesia, por outro lado, há o "mergulho", o salto, a mudança, a desordem. Com sua aparição sempre inesperada, até "a lua crescente" se torna visível "ao meio dia". Mesmo as relações cotidianas são modificadas pela poesia. Sua permanência é desejo, aproximando o eu lírico do estado virginal de pureza que destoa da própria sensualidade do encontro encenado pela composição, porque sugere o "regresso" a um estado potencialmente criativo.

A presença da poesia é gratuita ("Foi gratuito o teu chegar"), mas requer o sacrifício da espera e da atenção ("[...] através das horas,/ que me apartaram de outros desejos/ dos quais me afasto, emigrada de mim mesma"). Na mudança constante de si, o eu lírico permanece exilado. Sempre uma mesma e nova casa, um "outro" "eu" diferente de si mesmo. Seu passado está na porta, encravado na "soleira", brilha flamejando, porque "não é o mesmo de ontem". A poesia, assim, é mudança, mas também retorno. Como se destrança e trança novamente os cabelos, o poema – memória – é construído e se torna habitação.

Por entre as brechas do "desejo insaciado de [...] permanência", a continuidade entrevista na ideia de memória vai mais claramente se delineando ("[...] habitaremos: nós e o tempo"). Se por um lado a voz lírica, com os rastros de memória da poeta, habita o poema no encontro com a poesia, por outro, a poesia só permanece no esquecimento que transforma: "permanece em mim e esquece a lágrima".

Há uma relação de interdependência entre poesia, memória e transformação; todo o ritual de preparação para a vinda da poesia marca essa mudança carregada de erotismo nas imagens a sugerirem fusão: "ingressem em minha voz e corpo/ antigas sereias". Símbolos da sedução, as sereias metaforizam o poder de atração do passado para o tempo poético. Todavia, enquanto que para sobreviver às antigas sereias da mitologia era preciso agarrar-se, como Ulisses, à realidade do mastro, para que o passado ressurja é preciso lançar-se à experiência do mergulho, "onde habitaremos: nós e o tempo".

Aproximando as composições das duas poetas, onde o poema é também o "amor", pode-se ler: "habitaremos" (PARANHOS), apesar do "nosso breve encontro com a vida" (ANDRESEN), pois ao passo que a transitoriedade da vida é lembrada nesses versos, sobretudo pela alusão à brevidade feita por Andresen, também passa a ser liberta de uma visão reducionista. Afinal, o poema desponta como a construção que possibilita o encontro entre o conhecimento da fugacidade da existência e a experiência de burlá-la a partir do eterno presente instaurado pelo tempo do poema, como frisa o último verso da composição de Paranhos.

O encontro entre o fugaz e o eterno (ainda que só possível em um instante) liberta os homens das imagens primeiras, como afirma Gaston Bachelard (2001, p. 01), em *O ar e os*

sonhos, alterando os sentidos desses termos, ao recolher numa mesma imagem a morte e a continuidade entrevista na linguagem poética. Voltando para a linguagem do poema a consciência da memória enquanto construção, as poetas lançam o convite: o poema é um encontro onde o "real" será verdadeiramente vivido. É preciso ter memória para ouvir esse chamado. É necessário ingressar no tempo recriado do poema para vivê-lo.

Referências

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra Poética**. Lisboa: Editora Caminho, 2011.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. "Luís de Camões: ensombramento e descobrimento". In: ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Poemas escolhidos**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981. p. 149-164. (Primeira publicação: Cadernos de Literatura, n. 5, Coimbra, 1980).

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

MAGALHÃES, Joaquim Manuel. Sophia de Mello Breyner Andresen. In: **Um Pouco da Morte**, Lisboa, Presença, 1989.

PARANHOS, Maria da Conceição. **As esporas do tempo**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; COPENE, 1996.

PAZ, Octavio. **O Arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

O PNBE E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marília Forgearini Nunes[1]

Nesse trabalho analisamos oportunidades de vivenciar a leitura literária oferecidas por duas obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) destinadas ao público da Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos e dos 4 ao 5 anos, selecionadas nos anos de 2008 e 2014 – primeiro e último acervos disponíveis até o momento.

Essas oportunidades serão destacadas considerando os processos de alfabetização verbal e de letramento visual. Entendemos que a alfabetização verbal pretende a inserção na cultura escrita tanto em termos de produção escrita quanto de prática de leitura e oralidade, enquanto que o letramento visual visa ao desenvolvimento da prática de leitura diante de um texto-imagem a partir do conhecimentos os elementos expressivos que constituem a imagem. Dessa forma, a análise das obras selecionadas literárias selecionadas para esse estudo observará de que modo elas possibilitam o desenvolvimento das crianças em termos de leitura, escrita e oralidade, bem como permitem a inserção desses sujeitos nas práticas de leitura da imagem.

Analisaremos o sincretismo verbo-visual que constitui os textos literários, procurando destacar elementos que podem ser explorados no acesso à cultura escrita vinculada ao objeto livro literário infantil, tanto em termos de alfabetização verbal, quanto de letramento visual. Utilizaremos como base teórico-metodológica a semiótica discursiva que nos possibilita compreender como a pressuposição recíproca entre plano de expressão e plano do conteúdo estabelece efeitos de sentido na constituição do texto sincrético verbo-visual. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a mediação da leitura com leitores da educação infantil.

Alfabetização verbal e letramento visual

Nesse primeiro momento, explicamos porque fazemos a distinção entre alfabetização e letramento e, porque relacionamos o primeiro termo ao texto verbal e o segundo ao texto visual. Essa explicação é parte da pesquisa sobre mediação da leitura do livro de imagem *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* (NUNES, 2013), na qual discutimos a leitura do livro de imagem no ensino fundamental e como mediá-la para oferecer práticas de produção de sentido e letramento visual.

Nessa pesquisa, apresentamos um histórico desses dois termos e como eles se aproximaram a partir de uma nova compreensão da aquisição do sistema de escrita, não mais como um processo de ensino, mas também de aprendizagem, considerando os sujeitos envolvidos, as suas interações com objetos escritos e suas hipóteses para escrever.

Considerando a linguagem verbal, alfabetização e letramento se complementam em relação à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). A alfabetização envolve as ações diretamente relacionadas à aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, implicando um envolvimento individual do sujeito nesse processo, enquanto que o letramento traz implicações sociais associadas, pois relaciona-se ao engajamento social do sujeito em práticas que tenham o SEA como necessário para que se participem delas, em outras palavras, práticas de leitura e escrita do cotidiano. Tais definições foram amplamente discutidas a partir dos nos de 1980, quando o termo letramento passou a fazer parte do vocabulário de todos aqueles que se interessavam em discutir não mais somente o ensino do sistema alfabético, mas principalmente a sua

[1] UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. *E-mail*: marilia.forgearini@ufrgs.br.

aprendizagem em termos de leitura, escrita e oralidade, considerando os sujeitos e suas hipóteses e experiências como elementos fundamentais para o sucesso do ensino.

Na pesquisa citada anteriormente, recorremos a três das principais obras que que iniciaram a discussão sobre esses termos (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009). Delimitamos a distinção entre alfabetização e letramento baseando-nos nas concepções de aquisição e prática. Dessa forma, mesmo que em relação ao verbal eles sejam complementares, com relação ao texto visual delimitamos nossa compreensão em torno da ideia de letramento. Assim, utilizamos o termo letramento visual para compreendermos a prática leitora com objetos visuais, pois:

> Interessa-nos não apenas a capacidade do leitor identificar os elementos plásticos que compõem a imagem, mas também, principalmente, o modo com que esse leitor, um sujeito produtor de sentido, considera esses elementos na imagem como um todo discursivo (NUNES, 2013, p. 81).

Nas análises que faremos a seguir, o texto verbal será, então considerado como objeto de alfabetização e de letramento, ou, como objeto de alfabetização para inserção na cultura letrada[2]. E o texto visual será considerado a partir da noção de letramento visual, pretendendo delimitar possíveis efeitos de sentido decorrentes da reciprocidade entre expressão e conteúdo que permitam ampliar as práticas de leitura da imagem dos leitores em formação.

Saco de brinquedos: brincar com palavras e imagens

O livro *Saco de brinquedos* de Carlos Urbim (2005), ilustrado por Laura Castilhos, apresenta 20 poemas curtos, 19 deles tem como tema um brinquedo e o poema final remete ao título da obra. Cada poema é acompanhado de uma imagem fotográfica de uma modelagem em argila, pintada com tinta acrílica que apresenta o tema do poema, um brinquedo (por exemplo barco de papel (p. 12), cata-vento (p. 15), trem de lata (p. 19), etc.).

A sedução para a leitura não vem apenas dos temas desenvolvidos ao longo da obra - brinquedos e brincar -, mas também da concepção gráfica. O verbal ocupa um fundo preto e se contrasta ora colorido (como na capa) ora na cor branca (nos poemas), escrito em caixa alta e tamanho médio. A atenção também é capturada pelo título de cada um dos poemas, que se apresenta em cor clara, em caixa alta e tamanho grande, ocupando sempre a lateral da página – esquerda ou direita –, destacando-se em comparação à imagem.

As esculturas, modeladas em argila e pintadas usando tinta acrílica ocupam um quarto da página. As cores vibrantes e o modo de apresentar os brinquedos que são temas de cada um dos textos poéticos estabelecem uma relação direta com o título verbal, oferecendo ao leitor desde o primeiro folhear do livro o acesso direto a dois modos de apresentar os objetos: verbal e imagético.

Essa relação verbo-visual fortemente estabelecida na concepção gráfica da obra é um convite ao leitor em formação para se aventurar a descobrir o que há em cada página, os possíveis efeitos de sentido que podem se revelar. O sincretismo construído pela palavra e pela imagem permite a esse leitor ler tanto as formas das letras que constituem as palavras quanto as cores e formas que se mostram nos brinquedos moldados pela artista-ilustradora. Ambas dividem o espaço da página, ambas capturam o olhar do leitor.

O percurso gerativo de sentido pode ser estabelecido a partir dessa oposição verbo-visual ou convencional *x* natural. A alternância entre essas duas possibilidades de apresentar o mundo,

[2] Emília Ferreiro se contrapõe ao uso do termo letramento, e prefere o uso da expressão cultura letrada", entendendo que essa expressão se aproxima do significado original da palavra em língua inglesa *literacy* (FERREIRO, 2012, p. 56).

seja pelas convenções da escrita ou pela moldagem, na tentativa de apresentar os objetos como são fisicamente se dá a partir do olhar do leitor e pode ser auxiliada pelo mediador que, a partir do conteúdo temático dos brinquedos, tem a oportunidade de questionar esses leitores em formação a compreender tanto o funcionamento do sistema notacional escrito quanto a constituição da imagem que ocupa o espaço com suas formas e cores.

O texto passa a ser considerado – numa perspectiva semiótica – a partir da sua organização, dos mecanismos que utiliza para enunciar e possibilitar a produção de sentido e a sua recepção. Esses mecanismos ao mesmo tempo que nos fazem compreender como o texto diz o que diz, como faz sentido, permitem ao mediador descobrir caminhos a serem explorados para o desenvolvimento do leitor, sua alfabetização e letramento, verbal e visual.

No que diz respeito ao verbal, o texto poético infantil, "através da montagem e desmontagem das estruturas linguísticas naturais, especialmente ao nível da sonoridade"(BORDINI, 1981, p. 7) exerce sua função lúdica, convidando a ouvir, a repetir e a brincar com as palavras. No livro de Carlos Urbim, todos esses convites são feitos aos leitores. Os poemas com poucas estrofes e versos curtos brincam com os sons das sílabas simples que formam as palavras, repetindo-se aleatoriamente ao longo dos versos, reiterando sons de maneira divertida. Por exemplo:

> Bola de meia
> Rola gabola
> Forma marola
> Na areia
> Bola de pano
> Numa boa pelada
> Faz o dono do pé
> Pensar que é Pelé (URBIM, 2005, p. 10)

Os versos curtos e a ausência de pontuação reiteram o desejo principal: brincar com as palavras, sem que haja ponto final nessa diversão. Em meio a essa divertida repetição de sons, o leitor em formação pode ser aguçado a refletir, a construir hipóteses que o auxiliem a compreender a língua, os sons da fala e seu modo de apresentação na escrita. De *bola* para *rola* o que muda? Qual o novo som que surge de uma para outra? Quais se repetem? Como eles se mostram na palavra? Que outras palavras tem sons parecidos? Todas essas são intervenções cabíveis numa mediação da leitura com leitores em formação.

Na leitura da imagem, a oposição realidade *x* fantasia estabelece o percurso de sentido. Entre o brinquedo real e o brinquedo fantasia que foi moldado, o que há de semelhante e o que há de diferente. A perna de pau (p. 17) moldada em argila não tem o mesmo peso nem a textura da que é feita de madeira, nem tem o mesmo tamanho da que é vista na página junto ao seu nome (que se mostra em tamanho maior do que o objeto). Forma, tamanho, cores, texturas reforçam a oposição, aproximam e afastam o objeto apresentado e o objeto real. Será que as crianças conhecem esses brinquedos, já os viram, já brincaram com eles? Perguntas que instigam o olhar mais atento às imagens

O jogo entre texto verbal e texto visual, ou texto sincrético verbo-visual, convoca o olhar do leitor, a sua curiosidade para ler o verbal e a imagem cada um com suas particularidades. O verbal com suas notações, regras que podem ser desvendadas a partir da oralidade, do desenvolvimento da consciência fonológica que se estabelece a partir da brincadeira com os sons. A imagem com sua expressão que nos apresenta uma forma de realidade, nos possibilita comparar o real e o verdadeiro, o brinquedo e a escultura, ampliar nosso olhar para o mundo.

Um gato marinheiro: navegar pela narrativa verbo-visual

Um gato marinheiro é uma narrativa escrita por Roseana Murray(2009), ilustrada por Elisabeth Teixeira. Dois personagens são apresentados ao leitor: o gato Babel e seu dono, o menino Pepe. Num dia de chuva, quando nada há para fazer a não ser ficar dentro de casa, Pepe tem a ideia de brincar de ser pirata junto com seu gato. Rapidamente, com a ajuda de um lençol, uma vassoura, um sofá, algumas almofadas e vasos de planta, a sala se transforma numa ilha, onde o navio pirata de Babel e Pepe chega.

O percurso de sentido estabelecido a partir da oposição realidade *x* fantasia é traçado na colaboração entre verbal e visual desde o momento em que os personagens decidem começar a brincar. Na imagem presente na página 5 (MURRAY, 2009), o leitor se depara com um menino e seu gato ambos parecem estar chateados enquanto se recostam em uma janela e olham através dela para uma rua onde o que predomina é chuva. Um contexto, portanto, real e, provavelmente reconhecido por qualquer criança que deseja brincar lá fora, mas é impedida pela chuva. No verbal, confirmamos que os personagens estão incomodados com a situação de não poderem sair à rua e ficamos sabendo que decidem brincar de piratas:

> Babel, seu gato,
> Também olha pela janela.
> Mas o gatos nunca se chateiam.
> Os gatos simplesmente contemplam.
> Então Pepe tem uma ideia:
> - Babel – ele diz -,
> e se fôssemos piratas? (MURRAY, 2009, p. 5-6)

A organização a partir da estrutura narrativa, auxiliam o leitor em formação a situar-se na organização do texto: identificar personagens, suas ações e o local onde tudo acontece. Ao ler às imagens, a realidade, de que tudo não passa de uma brincadeira e os dois amigos jamais saíram da sala, é percebida. O espaço narrativo divide-se em real e imaginário. O real está principalmente na imagem, o imaginário reforçado pela palavra. Ao ouvir a leitura dessa história, o leitor, além do exercício da imaginação, coloca em prática também estratégias de compreensão, tais como inferir, localizar informações que comprovem ou não aquilo que foi inferido.

A interação com esse texto verbal também possibilita mediar a reflexão metalinguística, isto é, pensar sobre a língua escrita e sua organização. Em termos de consciência semântica a contextualização da brincadeira a partir da aventura no mar reúne um conjunto semântico que pode se explorado com os leitores: marinheiro, capitão, barco, vela, marinheiro-conselheiro, etc. As palavras mais simples (vela, barco, por exemplo) podem também servir para refletir sobre questões fonológicas, compreendendo e manipulando as unidades sonoras da língua a partir de jogos: identificar rimas, trocar uma sílaba por outra e ver que outras palavras podem surgir, etc.

No que diz respeito à imagem, ela oferece ao leitor ainda não alfabetizado o acesso ao texto e suas possibilidades de sentido a partir da alternância entre realidade e fantasia.

Ler sem saber ler: uma questão de mediação

Nosso propósito ao analisar essas obras trazia implicitamente a intenção de discutir o fazer mediador. Todas as possibilidades identificadas nas duas obras as quais nos detivemos a observar estão no livro, elas e outras tantas que poderão ser vistas por outros olhares atentos, mas de nada adianta somente identificá-las. Elas só servirão efetivamente para a formação do leitor se forem mediadas por um outro leitor experiente.

Teberosky e Colomer (2003) ao discutirem a prática de leitura de histórias com crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, mas já que já podem ser inseridas nas práticas envolvendo a escrita, destacam que essas práticas precisam propor uma interação de qualidade. Nessa qualidade considera-se como essencial a alternância entre a leitura e o diálogo, que até os três anos precisa ser mais intensa, procurando sempre engajar a criança no ato da leitura e, posteriormente, entre quatro e cinco anos, pode ser mais espaçada e mais longa, propondo o exercício da escuta e da argumentação mais elaborada. O essencial é que haja a participação efetiva do leitor em formação que se familiariza com o discurso narrativo escrito, com a organização visual da imagem que acompanha o verbal.

A mediação adequada ao desenvolvimento leitor, portanto, implica: não ter pressa, para que os leitores construam um sentido próprios, com base na sua leitura e não do mediador, essa consciência reforça uma noção essencial no fazer mediador, "mediar não é conduzir, mas auxiliar" (NUNES, 2007; NUNES e RAMOS, 2012). Dessa maneira, ler o texto que será mediado é o primeiro passo para que se proponha uma mediação, no entanto, a mediação não se encerra nos sentidos construídos nessa leitura feita pelo mediador. O olhar especializado do mediador descobre caminhos instigantes a serem percorridos com o leitor em formação, mas precisa estar aberto para outros tantos caminhos que poderão ser abertos por esse leitor na alternância do diálogo que será estabelecido.

Referências

BORDINI, Maria da Gloria. Por um conceito de poesia infantil. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 43, p. 7-37, mar. /1981.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

MURRAY, Roseana. **Um gato marinheiro**. São Paulo: Farol Literário, 2009.

NUNES, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais**: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

_____. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 229-243, jan./abr. 2012. Texto disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental:** letramento visual, interação e sentido. 254f. Tese (Doutorado em Educação), (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

URBIM, Carlos. **Saco de Brinquedos**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2005.

LEITURA DE MUNDO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA CAPACIDADE A SER DESENVOLVIDA POR TODOS OS ATORES

Anaís Andrea Neis de Oliveira[1]
Maria de Lourdes Bernartt[2]
Taize Giacomini[3]

Introdução

O presente texto apresenta o tema *leitura* imbricado em resultados de pesquisas envolvendo a questão da migração internacional como fato crescente no mundo e no dia a dia da região sudoeste do Paraná. Um acontecimento que nos desafia a compreender suas facetas e possibilidades.

A pesquisa, desenvolvida entre setembro de 2015 e fevereiro de 2016, ocorreu em um município em plena expansão populacional, 9,6% em cinco anos (IBGE, 2015). Além disso, Rossi (2015) destaca a região como a que mais recebeu imigrantes estrangeiros (doravante apenas *imigrantes*) nos estados do Sul brasileiro, a saber: haitianos, em maior quantidade, além de outras etnias como bengalis, sírios, angolanos, ganenses, guiné-bissauenses, israelenses, libaneses, iraquianos, palestinos.

Zamberlam (2014) refere-se a eles como "novos rostos", já que o Sul brasileiro fora colonizado por imigrantes e seus descendentes, e, agora, recebe novos grupos étnicos de outras regiões do mundo. Assim, em oposição ao senso comum, imigração não se trata de um *tema em voga na TV*, mas de uma realidade viva neste tempo e nesta comunidade.

> (...) falar em diáspora/migração/imigração é falar da própria história da humanidade e de cada homem em si, pois, em dado momento de sua trajetória humana, o homem migra, imigra, e/ou emigra, porque consiste em seu *modus operandi* por melhores condições de sobrevivência. Pode-se dizer, então, que todos somos, em alguma medida, migrantes. (BERNARTT *et al.* (2016, p. 102)

Ignorar tais fatos pode até ser uma opção, mas o imigrante continuará ali, perseguindo sonhos e novas condições de vida (ZAMBERLAM, 2014). Por outro lado, trazer o assunto à tona significa abrir-se a novas possibilidades, um reconhecimento que embasa e também justifica nossa pesquisa.

Nesse contexto, um marco de nossos primeiros passos foi a constatação da inexistência de ações de ensino-aprendizagem de *língua portuguesa como língua adicional para estrangeiros* (doravante LP-LA), assim, decidimos ouvir dos próprios imigrantes, sobre sua adaptação sociolinguística, após a chegada ao Brasil, e sobre as próprias representações no uso da linguagem no seu dia a dia, por compreendermos que entre o imigrante e seu novo contexto social, há toda uma relação dialógica acontecendo em nível macroscópico.

[1] Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL, Pato Branco, Paraná, Brasil. *E-mail:* anais.ano@gmail.com.
[2] Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL e PPGDR, Pato Branco, Paraná, Brasil. *E-mail:* marial@utfpr.edu.br.
[3] Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL e PPGDR, Pato Branco, Paraná, Brasil. *E-mail:* taize.giacomini@hotmail.com.

Por essa compreensão, fundamentamos os estudos essencialmente em Bakhtin (2006) e Freire (1989), com o objetivo específico de debater a percepção da necessidade de ações de ensino-aprendizagem LP-LA atreladas a dois fundamentos: *o reconhecimento desse dialogismo em nível macroscópico* e uma *compreensão amadurecida de leitura de mundo.*

Fundamentação teórica

Ao analisarmos as teorias bakhtinianas (2006, p. 261) sobre linguagem, presente nos mais "diversos campos da atividade humana (...)", e também sobre sua compreensão do *dialogismo* presente em todo ato enunciativo, visto que, para o autor, todo o enunciado é carente de resposta; propomos, aqui, elevar essa noção de *dialogismo a um nível macro*: A proposta é perceber a migração como uma atividade humana permeada pela linguagem, visto que o migrante, ao deslocar-se pelo mundo, leva consigo valores, representações sociais, cultura e, consequentemente, sua linguagem. Assim, temos o *ato de migrar* como um *enunciar-se* ao mundo e esperar dele uma *resposta*.

Migrar é transpor fronteiras, o que exige do migrante e de outros ao seu redor uma releitura de vida/mundo: uma *tradução* identitária (BHABHA, 1990). Noção corroborada por Hall (2015) ao tratar justamente do próprio indivíduo em movimento no mundo, e não apenas do uso da linguagem e processos léxico-gramaticais, mas de uma relação autêntica e ativa entre um *imigrante* (deslocado de seu espaço-tempo) e sua nova *comunidade local*.

Há, então, todo um processo de *(re)leitura de mundo* que nos remete a Freire (1989, p. 9) para quem "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. "

O conceito de *responsividade* como a possibilidade de ocupar em relação a qualquer enunciado "uma posição responsiva" (BAKHTIN, 2006, p. 280), reforça a noção de dialogismo da linguagem, já que "para a palavra (e consequentemente para o homem) *não existe nada mais terrível do que a irresponsividade***.**" (BAKHTIN 2006, p. 333, grifos adaptados)

De igual modo, aqui, o *ato de migrar* proposto como uma enunciação também requer para si uma *compreensão responsiva ativa* como em Bakhtin (2006), levando-nos a outros questionamentos inevitáveis: como tem sido essa relação dialógica entre imigrantes e a comunidade local? Como se dá o aprendizado da LP-LA? Como poderia a comunidade local ser adequadamente responsiva em relação ao ensino de LP-LA?

Considerados todos esses aspectos teóricos, apresentamos, na sequência, nossos materiais, métodos e análise de dados, seguidos das considerações finais

Materiais, métodos e análises

O material analisado, de modo interpretativo e qualitativo, trata-se de um *corpus* textual transcrito conforme Preti (1999), fruto de entrevistas de cunho aberto realizadas com dois imigrantes estabelecidos no sudoeste do Paraná, matriculados em disciplina de língua portuguesa (doravante LP) do sistema EJA.

Para preservar a identidade dos participantes, atribuímos uma sigla a cada entrevistado: E1 representa o primeiro entrevistado, residente no Brasil há 5 anos e 11 meses; E2, o segundo, residente no Brasil há 2 anos e 6 meses; sendo P a pesquisadora que foi a campo.

Visitas prévias a entidades administrativas e de ensino mostraram a inexistência de práticas especiais de ensino-aprendizagem de LP-LA para imigrantes. No caso do sistema EJA,

a grade curricular e metodológica atende mais ao público adulto brasileiro, já fluente em LP, com material didático voltado à leitura/escrita. (EJA – SEED-PR, 2006).

Sobre nossos entrevistados, iniciamos com uma apresentação de suas experiências linguísticas prévias que, embora distintas, têm em similar o conhecimento de uma língua latina antes da chegada ao Brasil. E1 era conhecedor de outra variante de LP, não como sua língua de uso diário; e E2 era conhecedor de Francês e Espanhol.

> E1 [01:18] a gente domina mais esse língua que fala mais pela rua pela famílias assim... eu tenho que também a minha língua étnica néh... o língua do grupo étnico que é Fula (chama assí/ de Fula) (...) [05:46] na verdade vou te falar a verdade... a gente como nós colonizado... língua portugesa... nós tem algumas frutas que nós (só) o língua portuguesa (...)oficial de Portugal... ma aqui é totalmente diferente... [...] agora que eu me me::... acostumei de de:.. de adaptar um pouco de nome do frutas... mas é a língua a língua existe muito diferença na verdade... existe muito

Acima, E1 fala que tem de se adaptar, e, abaixo, E2 confessar mesclar as duas línguas, na escrita e, notadamente, na fala, o que demostra que tal conhecimento prévio pode atuar tanto como facilitador quanto dificultador de comunicação:

> E2.[00:08:48] mas ainda tenho dificultad de para escrever quando escrivo... escrivo as vezes eu (penso em português) mas escrevo en Espanhol porque a cabeça... também em pronúncia a veces tem ainda o o:: Espanhol...

A presença de ambos no município demarca essa relação interlocutiva em nível macro a que nos referimos. Para melhor compreensão, abaixo há uma tabela representativa dividida no que chamamos de *movimentos dialógicos* entre os Imigrantes (I) e a Comunidade Local (CL), compreendidos como enunciados macroscópicos devidamente explicitados:

Movimentos dialógicos	**Descrição**
I1	O imigrante que chega ao país/comunidade local-destino.
CL1	O país/comunidade local o recebe – responsividade ativa por entidades públicas/leis.
I2	O imigrante busca pelo estabelecer-se
CL2	Responsividade ativa pública e privada com acesso a emprego e educação
I3	Imigrante busca conhecer a LP. Faze sua leitura de mundo sobre a necessidade do aprimorar-se e estabelecer-se dialogicamente.
CL3	Responsividade ativa da comunidade local se dá pela aplicação da lei que permite a matrícula do imigrante no sistema EJA. Não há, no entanto, responsividade efetiva pela carência de cursos que façam a leitura específica da necessidade linguística de estrangeiros.

Tabela 1: Representação da relação dialógica em nível macroscópico – Fonte: Dados da pesquisa

Além da necessidade acadêmica, as falas de E1 e E2 revelam o entendimento do papel da LP nas relações dialógicas da vida cotidiana, nas ruas, no trabalho. Suas representações revelam

a noção de código a ser decifrado, porém, não em sua base gramático-lexical, mas de um modo prático. A *mente dos interlocutores deve estar aberta* e ávida a compreender:

> E2. [12:46] chama codificação da mensagem...
> E2. [12:49] chama tem um é como abrir chama código... AH... (...) tem SENHAS... de abrir código...
> E2. [09:01] no trabalho acho que não tengo muita dificultade por quando quando eu... pessoa (quando eu trabalho com) eles são de:: são de outr/ de outr/estrangeiros também
> E1.[09:08] sim estrangeiros
> P. [09:10] ah sim
> E2. [09:11] (no tengo dificultá) (...) ( ) você consegue de fazer comunicação porque también tem aquele (estrutura) de comunicar assim com pessoa que não sabe... (mas isso) ( ) mas em geral eu consigo passar comunicação de de... no no trabalho eu acho que eu não tenho problema como já falei
> E1. [11:21] trabalho ( )/
> E2. [11:22] as pessoas... comunica já ( ) (...) porque pessoa ele já tah (dado) ele já ele pode conversa com pessoa que não sabe nada persoa que não sabe um pouco de English (tem por tem) pessoa de (trabalha com nóis de) Pakistan (em Beltrão) que não sabe NADA de English... ((ruído)) não sabe NADA... mas você consegue conversar com ele

Nas falas acima há a referência a uma situação partilhada entre imigrantes, um âmbito em que a *leitura de mundo*, como proposta por Freire (1989) se processa de modo similar. Parece haver, entre imigrantes de diferentes origens ético-linguísticas, a percepção do *outro*, de seu local de fala e de suas necessidades.

O oposto disso aparece nas falas relativas ao contato com brasileiros, aparecendo novamente uma carência de responsividade, com destaque para a fala em [13:43], quando E2, ao referir-se a uma situação hipotética, explicita sua consciência da necessidade de se portar empaticamente na relação dialógica, *ler* a necessidade do outro:

> E2. [13:34] apesar que a gente eu acho que está falando Português... O MÍNIMO de português certo... [...] mas as pessoas não conseguem entender
> E2. [13:43] ma/... (...) mas se ELE falando... (...) se se ele falando a minha língua EU VOU conseguir entender... (...) porque eu vai (começo) ma/ usando minha cabeça (...) pra (ajudar) pensar que ele quer fazer (...) depende do contexto depende de frase que ele fazer eu vou/ consigo ajuda chamar ajuda ah... chamar ah:: ((ruído)) ah... contribuir... (...) e sentir o que quer fazer...

No trecho em que relatam a comunicação, no trabalho, com falantes de línguas diversas das suas, percebemos uma consciência clara de que, para eles, a comunicação transcende código linguístico como a unidade de uma língua, o que lembra que "entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas." (BAKHTIN, 2006, p. 371).

No processo de compreender e ser compreendido, a expectativa parece residir mais na espera pela responsividade do interlocutor. Além disso, a própria noção de *leitura de mundo* desloca-se da capacidade a ser desenvolvida pelo aprendiz imigrante para uma capacidade a ser desenvolvida também pelos interlocutores da comunidade local. Ou seja, *adaptar-se* não é tarefa unilateral, é um processo de diálogo que exige uma leitura de mundo e uma disponibilidade que devem estar alocadas em ambos os lados da interlocução.

Considerações finais

O tema exposto nos revela a necessidade de maior empatia por parte da comunidade local, aqui personificada como um interlocutor em diálogo ativo com o imigrante, e, para isso, duas atitudes responsivas nos parecem primordiais: a primeira revela a necessidade de ações de ensino-aprendizagem de LP-LA que saibam *ler* a necessidade sociolinguística do estrangeiro.

A segunda atitude seria a de fomentar, nas escolas, universidades, nos ambientes públicos e privados, as discussões sobre a temática da migração, sobre a realidade do imigrante e a possibilidade da partilha e da *tradução* identitário-cultural.

Tais ações não se tratam de curvarmo-nos perante *o outro*, mas de, nas dobras do que muitos consideram como impossível, exercer um movimento de acolhida que transcende a língua aparente, elevando-a à *compreensão criadora de novas (re)leituras de vida e de mundo.* Ou, por acaso, olvidamos de que quase todos nós já migramos de um ponto a outro desta Terra na busca do lugar para chamarmos de lar.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERNARTT, M. L *et al*. Diáspora Haitiana: primeiros estudos sobre impactos para o desenvolvimento urbano e regional nas regiões sul e norte do Brasil. **Cadernos Ceru**. v. 26, n. 1, 04. 2016.

BHABHA, H. **Nation and Narration**. Routledge: Londres, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparinda, 2015. 12. ed., 1. reimp.

IBGE. Paraná: Francisco Beltrão. Em: **Cidades@.** 2015. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410840>. Acesso em 02 jul. 2016. GE, 2015

ROSSI, M. Pato Branco tem a maior comunidade de haitianos do Paraná. **Diário do Sudoeste.** Pato Branco – PR. Abr. 2015. Disponível em: <http://www.diariodosudoeste.com.br/pato-branco/2015/04/pato-branco-tem-a-maior-comunidade-de-haitianos-do-parana/1306879/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SEED-PR. **Língua Portuguesa e Literatura**/vários autores. – Curitiba. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

ZAMBERLAM, J. *et al*. **Os novos rostos da imigração no Brasil**. Porto Alegre: Solidus, 2014. 81 p.

A REESCRITA DE TEXTOS COMO FORMA DE DESENVOLVER O CONHECIMENTO METACOGNITIVO DO ESTUDANTE

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira[1]

Introdução

De que forma a reescrita pode contribuir no desenvolvimento da metacognição do estudante? Esta pergunta é relevante se levarmos em consideração o papel que o próprio estudante tem diante do seu processo de aprendizagem.

O professor não só deve apontar os equívocos presentes nas produções textuais de seus aprendizes, mas também oportunizar para que cada um reflita sobre estas inadequações encontradas e procure se expressar de maneira mais adequada, Therezo (2012).

O processo de reescrita é um momento em que o estudante buscará outras formas, mais adequadas ao contexto, de expressar a mesma ideia. Saber selecionar as informações mais relevantes, escolher uma palavra em detrimento a outra, resolver problemas, tomar decisões, tudo faz parte da cultura do pensar, Tishman, Perkins, Jay (apud DAVIS, NUNES e NUNES, 2005).

Este processo de reescrita de textos contribui para a aquisição da competência linguística por parte do estudante e, desta forma, espera-se que esta prática se torne mais significativa, Gasparotto e Menegassi (2011).

A metacognição

Poder gerir, guiar, avaliar e regular uma tarefa a fim de chegar ao modo pretendido faz parte do processo metacognitivo para Davis, Nunes e Nunes (2005). A metacognição é o que permite o indivíduo tomar consciência sobre o seu próprio conhecimento, esta forma de pensar tem sido muito utilizada em áreas voltadas para a educação de acordo com Locatelli (2014). A metacognição também pode ser percebida como um pensamento sobre o pensamento, Neves (2007).

É neste processo reflexivo, nesta tomada de consciência que o aluno aprende. De acordo com Locatelli (2014, p. 25) "sem dúvida, isso é um dos maiores objetivos da educação tanto para a básica quanto para a superior: o desenvolvimento da autonomia no estudante, levando-o a ter condições de saber como aprender e também buscar o conhecimento necessário para um dado momento".

Por isso desenvolver atividades que façam com que os estudantes reflitam sobre suas produções é proporcionar momentos nos quais os estudantes irão refletir melhores formas de resolver os problemas, levantando hipóteses, fazendo comparações, refletindo, se questionando e se tornando mais autônomo.

Não existe uma idade adequada para trabalhar atividades que desenvolvam a consciência metacognitiva do estudante. Locatelli (2014, p. 25) afirma que "pesando na vida escolar de um estudante, é fundamental que cada vez ele passe a se tornar mais metacognitivo, desde o início de seus estudos na educação básica e, especialmente, ao ingressar na universidade, em que mais autonomia será necessária".

> [...] Queremos que nosso alunos aprenda a pensar? Sim, nas mais variadas formas que isso poderá assumir; pensamento crítico, interdisciplinar, científico, pensar em como resolver uma situação-problema, etc. Então pensar sobre esse pensamento assume um importante papel na educação.

[1] UPE - Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte). *E-mail*: izabel_cbarbosa@hotmail.com.

Cabe não apenas ao professor, mas a escola como um todo, promover situações nas quais os estudantes possam fazer estas reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido, neste caso, o texto escrito. A escola que prioriza a cultura do pensar, de acordo com Davis, Nunes e Nunes (2005, p. 207) "permite àqueles que a frequentam tirar maior proveito da experiência escolar: aprender a controlar melhor a impulsividade; aumentam sua capacidade de reflexão e planejamento; analisam e fundamentam a escolha feita, entre as opções disponíveis".

O trabalho com a reescrita em sala de aula

O trabalho contou com a colaboração de 5 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de algumas cidades da região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Na nossa investigação os professores foram entrevistados e responderam um questionário sobre como realizam a reescrita de textos em sala de aula.

Os dados foram analisados a fim de se constatar quantos destes professores trabalham a reescrita como forma de desenvolver a metacognição do estudante, quais são as estratégias que o professor utiliza neste processo e quais são as diferenças encontradas entre o primeiro texto e a reescrita.

Os resultados apontaram que todos os 5 professores entrevistados (100%) desenvolvem a reescrita com seus estudantes. Cada um explicou como é desenvolvido este processo em sala. Foram utilizados apenas a letra inicial de cada profissional envolvido neste trabalho para expor suas explicações.

Podemos observar vários tipos de procedimentos elaborados pelos docentes. A professora "A" explica que "os problemas de escrita são marcados com canetas de cores diferentes e no final do texto escrevo as observações para a reescrita. Muitos alunos relutam em fazer a reescrita. Mas ao final (com um pouco de chantagem) os alunos reescrevem o texto. Por ser uma atividade trabalhosa faço poucas vezes".

Percebemos que a professora "A" destaca os problemas encontrados nos textos dos estudantes com cores diferentes. De acordo com Therezo (2012, p. 54-55) é preciso apontar "as falhas mais graves" desta forma, "o professor [...] está exigindo e esperando retorno. Esse retorno chama-se *refeitura*".

Aparentemente, esta reescrita ou *refeitura* é um processo mais complicado, pois em muitos casos observados, os estudantes preferem escrever outro texto a refazê-lo. O estudante que é capaz de "fazer uso da metacognição, [...] torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando aprimorá-los" (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p. 212).

Este processo de reescrita, de idas e voltas do texto, de reflexões sobre qual vocabulário mais adequado pode-se utilizar, de como a pontuação deve ser colocada, qual o melhor uso dos elementos de coesão, todos estes aspectos fazem parte da cultura do pensar, pensar em como melhorar o texto, qual a melhor forma de refazê-lo, reescrevê-lo e aprimorá-lo.

Outro profissional, a professora "P", fala que "eu explico a proposta de texto, com leitura de textos-base, debate sobre o tema, explicações sobre o gênero e eles fazem a primeira versão do texto. Essa primeira versão eu corrijo usando códigos e levo pra eles reescreverem e corrigirem as transgressões à norma, bem como os problemas de continuidade de ideias, coesão, coerência etc! Essa segunda versão eu corrijo sempre comparando com a primeira e dou uma nova nota, permanecendo a maior nota das duas versões".

Therezo (2012) sugere alguns tipos de critérios de avaliação, que podem ser diferenciados de acordo com o ano do estudante. Estes critérios seriam bastantes úteis uma vez que mostram, de maneira pontual, as falhas cometidas no texto pelos estudantes, orientando-os exatamente

quais aspectos eles devem melhorar, como: emprego de pronomes, pontuação, repetição de palavras, ortografia, dentre outros.

Outro depoimento foi o da professora "M", ela explica que "a 1ª produção eu 'marco' tentando apontar os problemas encontrados para que sejam corrigidos (progressão, ortografia, coerência...) e escolho uns dois textos para que façamos essa correção com a participação de todos (no quadro), para que eles tenham noção do que fazer. Antes explico o que vai ser feito, que um texto não fica pronto de primeira e etc., mas mesmo não divulgando para a turma o autor, peço autorização para expor a produção e comentar/corrigir. Essa correção coletiva faço sempre no início (nas 2 primeiras produções), para que a turma se 'acostume' com o processo. Nem sempre é possível fazer todas as vezes, mas inicialmente é essencial. Depois os textos são devolvidos para que reescrevam, tentando melhorar nessa 2ª versão, que é a que vai 'valer'."

Este depoimento está de acordo com a ideia de Therezo (2012, p. 55) quando explica que "o ato da escrita não pode ser tratado com negligência; a de que o rascunho não é texto definitivo". Outros professores também se referiam ao fato dos estudantes terem feito vários rascunhos antes do texto final e não apenas um.

Apesar de cada professor apresentar uma proposta diferente, existem aspectos em comum no processo de apontar as falhas nas produções dos estudantes, seja marcando, criando códigos ou escrevendo notas. Todos estes aspectos ajudam o aprendiz a refletir sobre que forma pode melhorar sua produção textual.

Outros dois depoimentos são das professoras "F" e "G" respectivamente. "Faço a reescrita em quase todas as produções. Primeiro, eu já peço para entregar o rascunho e o texto definitivo. Ou seja, os meninos têm a oportunidade de corrigir o próprio texto. Então, corrijo o definitivo e peço para reescrever para 'ler na sala'. E o início da semana seguinte é com a leitura dos textos feitos pela 3ª vez e a respectiva entrega. Entre cada texto a diferença é maior em correção gramatical e na caligrafia. Alguns, geralmente, só percebem um erro de coesão e coerência quando estão lendo e nem eles mesmos sabem o que estão dizendo".

Esta oportunidade dada aos estudantes de lerem os próprios textos em voz alta também orienta o trabalho docente, "em pesquisas sociolinguísticas anteriores conduzidas na Universidade de Brasília, ficou claro que o evento da leitura individual ou coletiva pelos alunos é um momento em que a mediação do professor tem importância crucial" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9). É desta maneira que o professor também pode identificar as dificuldades dos estudantes no processo de produção, além de possibilitar a participação dos próprios colegas no processo de correção e aprimoramento textual.

Por último, "G" explica que o texto é produzido e corrigido dependendo do "objetivo da atividade, exemplo, apenas ortografia, apenas adequação ao gênero, ou pontuação, ou argumentação, ou conectivos. A princípio há vários problemas: os alunos resistem a reescrita ou fazem um novo texto. Porém, depois de eu insistir na atividade de reescrita, os resultados são satisfatórios".

É fundamental ouvir o depoimento dos professores, uma vez que eles vivenciam diariamente várias dificuldades dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, neste caso especificamente, na produção textual.

É necessário aliar a teoria à prática de forma que a teoria seja uma ferramenta que qualifique o profissional na mediação do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Como afirma Therezo (2012, p. 9) "instrumentalizar melhor os que lidam com leitura e produção de textos, na conduta árdua e fascinante, não só de preparar os estudantes para provas, mas de dar-lhes armas eficazes para, competentes na comunicação escrita, exercerem seu papel de cidadão do mundo".

Todos os professores envolvidos neste trabalho afirmaram observar melhoras nas reescritas dos textos, o que mostra que, apesar de ser um trabalho cansativo, é bastante significativo para os estudantes, uma vez que os fazem refletir sobre suas próprias produções e como podem aprimorá-las de maneira consciente. Mas não se pode esquecer que o professor também deve ter consciência de seu papel de mediador e, desta forma, oportunizar e criar ambientes e atividades adequados para o desenvolvimento metacognitivo de seus aprendizes.

Considerações finais

Tanto o professor quanto a escola são responsáveis no papel do desenvolvimento metacognitivo. É no ambiente escolar que o estudante pode refletir sobre suas falhas, juntamente ao professor, e encontrar as melhores formas de se expressar na modalidade escrita.

Apesar de ser uma atividade trabalhosa, que exige muito tempo por parte do docente e levando em consideração a quantidade de estudantes e turmas que cada professor de Língua Portuguesa possui, é comum encontrarmos profissionais que evitem fazer, ou trabalhem muito pouco, a reescrita em sala de aula.

Outro ponto primordial é a qualificação, ou instrumentalização, deste profissional a fim de que ele também esteja habilitado para criar situações e atividades que façam os estudantes refletirem sobre suas produções.

Espera-se com este trabalho que os professores possam refletir sobre a importância de se desenvolver atividades individuais ou colaborativas com os estudantes durante o processo de reescrita do texto, a fim de que eles desenvolvam sua consciência metacognitiva e autonomia.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DAVIS Cláudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar. A. **Metacognição e sucesso escolar**: articulando teoria e prática. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, nº 125, 2005.

GASPAROTTO, Denise M.; MENEGASSI, Renilson J. **Modos de participação do professor na reescrita de alunos**: enfoque na análise linguística. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição**: para aprender e ensinar melhor. Curitiba: Appris, 2014.

NEVES, Dulce Amélia Brito. **Leitura e metacognição**: uma experiência em sala de aula. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem. 2007.

THEREZO, Graciema P. **Como corrigir redação**. São Paulo, Campinas: Editora Alínea, 2012.

OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NA PROVA BRASIL: COMO É AVALIADA A COMPREENSÃO LEITORA DO ESTUDANTE

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira[1]

Introdução

O presente trabalho analisou o modelo da Prova Brasil (PB) disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) direcionada ao 9º no do Ensino Fundamental, uma vez que as provas originais não são liberadas para consultas. Foram observados quais gêneros textuais são trabalhados na prova e como os gêneros são explorados para identificar o nível de compreensão leitora dos estudantes.

A PB é uma prova aplica em larga escala e busca avaliar a qualidade do ensino, no caso deste estudo, de Língua Portuguesa, especificamente o nível de compreensão leitora dos estudantes brasileiros. Espera-se que com este trabalho se possa ter uma visão de quais gêneros textuais são mais recorrentes e de que maneira as questões são trabalhadas para classificar o nível de compreensão leitora dos estudantes de acordo com a matriz estabelecidos na Prova Brasil. Apresentaremos alguns conceitos sobre compreensão leitora e abordaremos a utilização dos gêneros textuais utilizados na PB e suas implicações na avaliação da compreensão leitora dos estudantes.

Compreensão leitora

A compreensão leitora é a capacidade de ler um texto e compreendê-lo, um processo que exige a utilização de conhecimentos prévios, com a interação de conhecimentos linguísticos, textual e de mundo (KLEIMAN, 2013).

A leitura também não se limita a um mero processo de decodificação. Compartilhamos com Colomer e Camps (2008, p. 31) quando afirma que "ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo um ato de raciocínio". A compreensão leitora se dá à medida que conseguimos relacionar várias informações conhecidas e às informações do texto, estabelecendo o processo de interpretação, interação e construção de sentido na leitura.

Dentre as tantas funções da escola está o desenvolvimento do conhecimento do estudante, que passa, necessariamente pelo desenvolvimento da leitura. Ela está inserida entre tantas outras competências da instituição, na visão de Silva (1998, p. 1-2)

> é muito difícil, senão impossível, refletir sobre as diferentes vertentes do trabalho escolar sem considerar o processo de busca de produção do conhecimento. [...] Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque.

Mesmo estando em evidência, o ensino da leitura ainda se apresenta como um dos grandes desafios entre os docentes. A falta de condições concretas para a leitura, a falta de qualificação dos próprios professore são alguns fatos que afetam o desenvolvimento de uma leitura qualitativa entre os estudantes (SILVA, 1998). Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2012, p. 24) "o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo

[1] UPE - Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte). *E-mail*: izabel_cbarbosa@hotmail.com.

de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo".

Os estudantes deveriam aprender a ler na escola, concordamos com Colomer e Camps (2008, p. 62) quando explicam que "a escola é justamente a instituição escolar encarregada de oferecer-lhes a oportunidade de assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita".

Mas, apesar desta atribuição, ainda é possível se deparar com estudantes que, mesmo alfabetizados, apresentam grandes dificuldades de compreensão leitora. Existem muitos estudantes que leem mas não compreendem a mensagem transmitida pelo texto, de acordo com Martins, Santos e Bariani (2005, p. 60) quando nos deparamos com

> questões específicas do contexto educacional, verifica-se que a compreensão de leitura é uma das mais enfatizadas, tendo em vista sua importância para o processo de aprendizagem. É crescente o número de pessoas que são alfabetizadas, mas que não compreendem o que lêem.

Bridon e Neitzel (2014, p. 438) explicam que "as políticas de avaliação nacional têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil".

Diante desta triste realidade é necessário desenvolver estratégias, junto aos docentes, para que se possam criar ambientes mais adequados e que estimulem não só a leitura, mas ao mesmo tempo, oportunizem o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes, a fim de que estes possam interagir durante a leitura e compreendam o que lê.

> A convivência do aluno com a leitura no contexto escolar deve dar-se de forma a possibilitar que este atinja os níveis de compreensão leitora, para que o aluno leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade. [...] O professor, assim, precisa provocar o leitor em formação, convidando o aluno a leituras que não esgotam seu sentido. Cabe ao docente propor questionamentos, chamar o aluno para a leitura ativa, abrir caminhos para que seu aluno torno-se um fruidor, um leitor que renove uma obra literária, por exemplo, a partir das reações que esta possa provocar-lhe. (BRIDON e NEITZEL, 2014, p. 440)

O estudante deve ser exposto a vários gêneros textuais no ambiente escolar e a leitura deve ser estimulada de maneiras diferentes, além de "considerar a importância de desenvolver a habilidade leitura de tabelas, gráficos, diagramas para a inserção dos indivíduos em diversas práticas sociais" (MAGALHÃES e MACHADO, 2012, p. 59).

> no ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura. (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 41)

O professor deve levar em consideração que a leitura faz parte de uma prática social, proporcionar trabalhos com leitura em sala é desenvolver habilidades que, na verdade, serão necessárias para a vida.

Os gêneros textuais presentes na Prova Brasil e a avaliação da compreensão leitora

Os gêneros, de acordo com Marcuschi (2008, p. 160) "são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. [...] Os gêneros são também necessários para a interlocução humana". A PB utiliza vários tipos de gênero para a avaliação da compreensão leitura dos estudantes, desta forma, espera-se que os mesmos possam ler diversos assuntos a partir de vários gêneros textuais.

Os resultados deste trabalho apontam quais gêneros textuais foram utilizados na Prova Brasil analisada, são eles: narrações (em sua maior parte), histórias em quadrinhos (HQ), poemas, sonetos e gráficos. De acordo com os descritores da Prova Brasil, estes textos buscam avaliar os diversos níveis de compreensão leitora, como: a compreensão da ironia, uso de pontuação, interpretar textos com uso de material gráfico, dentre outros.

A amostra disponível no site no Inep apresenta uma prova com 20 questões de Língua Portuguesa. É possível constatar que dentre os gêneros textuais mais utilizados, o que apresenta maior incidência é o narrativo. Observando a tabela abaixo, na qual indica o gênero textual e seu respectivo percentual presentes na PB, é possível constatar que o texto narrativo é o mais trabalhado, apresentando 75%.

gênero textual	**Narração**	**Soneto**	**Histórias em quadrinho**	**Poemas**	**Gráficos**
porcentagem	75%	5%	5%	5%	10%

Tabela 01: porcentagem dos gêneros textuais

A Prova Brasil é apresentada em 2 (dois) blocos, o bloco 3 e o 4, cada um traz 9 e 11 textos respectivamente. Ao total, nos 20 (vinte) textos presentes, juntando os dois blocos, temos quinze (15%) textos narrativos que abordam assuntos de diversos temas, como: relação, natureza, lendas, ciências e outros; um (5%) soneto, uma (5%) história em quadrinho - que será observada posteriormente -, um (5%) poema e dois (10%) gráficos.

De acordo com a própria proposta da Prova Brasil

> Em Língua Portuguesa, optou-se por avaliar as habilidades de leitura. Embora a Matriz de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. (BRASIL, 2013, p. 7)

A Matriz criada não aborda todo o currículo usado no Estado, ou mesmo, nas escolas, existe um recorte com o objetivo de avaliar apenas os itens considerados mais essenciais

> É importante salientar que as Matrizes de Referência não devem ser confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar. As Matrizes são um recorte do currículo usado como referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Incorporam, assim, somente um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados. (BRASIL, 2013, p. 7)

De acordo com esta perspectiva, as perguntas relacionadas aos textos são desenvolvidas a fim de observar se os estudantes são capazes de localizar informações, fazer inferências, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, estabelecer relações entre partes de um texto e vários outros aspectos que estão expostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 9º ano do ensino fundamental, observe a imagem 01 abaixo.

Tópico	Habilidades/Descritores
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Imagem 01: Brasil, 2013, p. 9-10

A partir dos resultados da PB é possível observar em qual nível de proficiência o estudante se encontra.

> Ao verificar o percentual de alunos em cada nível de proficiência, é fundamental analisar pedagogicamente o detalhamento das habilidades descritas para cada um desses níveis [...]. Desse modo, é possível identificar as habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento que, provavelmente, já são de domínio dos alunos e quais necessitam ser trabalhadas. Vale reiterar que as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática apresentam níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. (BRASIL, 2013, p. 38)

Pode-se observar na imagem 02 que cada tópico apresenta descritores que indicam quais habilidades o estudante deve ter desenvolvido para resolver a atividade proposta. Desta forma, por exemplo, um estudante quando é classificado no nível 5, espera-se que este já tenha desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores e assim sucessivamente. Para ilustrar uma das atividades, pegaremos o exemplo do Tópico II, que utiliza dois descritores (D), o D5 e o D12.

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto

Descritores	D5	D12

Este tópico é composto de dois descritores. O descritor 5 indica habilidades lingüísticas necessárias à interpretação de textos que conjugam as linguagens verbal e não-verbal ou com auxílio de material gráfico diverso. O descritor 12 exige do leitor conhecimento de gêneros textuais variados para que possa reconhecer a função social dos textos.

Imagem 02: Brasil, 2008, p. 67

O tópico II e os descritores mencionados se referem a questão abaixo, quando se utiliza uma história em quadrinho, para analisar se o estudante é capaz de interpretar o texto utilizando a linguagem verbal e a não verbal (o desenho), indicados no D5; e a leitura de diferentes gêneros, D12; contido na imagem 01.

Exemplo de item:



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

A atitude de Romeu em relação a Dalila revela

(A) compaixão.
(B) companheirismo.
➡ (C) insensibilidade.
(D) revolta.

Imagem 03: Brasil, 2008, p. 68

Os gêneros são utilizados para propósitos comunicativos diferentes, Cavalcante (2014, p. 44) afirma que os gêneros "são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas".

Desta maneira, os gêneros utilizados ao longo da PB não são de maneira aleatória, mas possuem o propósito de analisar se os estudantes possuem as habilidades necessárias para compreender os textos em seus diversos contextos comunicativos e nos suportes onde são divulgados.

Considerações finais

Espera-se que este trabalho possa elucidar a compreensão da utilização da Prova Brasil como ferramenta de avaliação da compreensão leitora de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

Sabe-se que ainda há muito o que se melhorar em termos de ensino, as condições de trabalho ainda não ajudam o professor a criar ambientes mais adequados para o ensino da leitura, assim como a falta de material e, em alguns casos, professores sem a qualificação adequada para desenvolver tal atividade.

Ainda se observa que os índices de compreensão leitora são baixos, mas esta realidade não é impossível de ser mudada, profissionais comprometidos e qualificados podem desenvolver habilidades de leitura de vários gêneros textuais, que serão necessários na vida do estudante.

Não foi possível analisar o motivo de haver mais de 50% de textos narrativos na Prova Brasil, algo bastante chamativo, uma vez que, aparentemente, os estudantes apresentam maiores problemas de compreensão leitora em outros gêneros textuais, como gráficos, tabelas e charge. Sugerimos uma pesquisa mais aprofundada sobre este aspecto.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

_____. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, DF, 2013.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&lng=pt&tlng=pt&pid=S2175-62362014000200006>. Acesso em: 28 de abr. de 2015.

CAMPS, S.; COLOMER, T. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska R**.** Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros Textuais e Ensino de Língua. In.: MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos e compreensão leitura em universitários**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Paidéia, 15-30/ 57-68, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250993270_Estilos_cognitivos_e_compreensao_leitora_em_universitarios>. Acesso em: 01 de ago. de 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In.: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A PESQUISA "ALB: MEMÓRIAS" E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Larissa de Souza Oliveira[1]

O Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita*[2], da FE/Unicamp foi criado no final de 1998, se convertendo em um espaço onde professores e estudantes de graduação e pós-graduação da universidade, interessados na pesquisa e reflexão sobre questões e aspectos relacionados à leitura e escrita na sociedade brasileira, desenvolvem seus trabalhos. Uma das frentes desse trabalho prioriza os estudos de abordagem histórica, que discutem objetos, práticas e representações ligados à leitura, a partir de fontes diversificadas e sob inspiração do pensamento da História Cultural, especialmente de autores que pesquisam a história da leitura, dos livros e dos leitores como R. Chartier, R. Darnton, J. Hébrard, entre outros.

O projeto de pesquisa "ALB: memórias", sob a coordenação das professoras Lilian Lopes M. Silva e Luciane M. Oliveira, integra esse conjunto. Foi iniciado em 2009 e pôde desenvolver, desde então, um trabalho de natureza histórica, em que operações como o levantamento, identificação, organização e catalogação para a adequada conservação e preservação de fontes primárias relacionadas à Associação de Leitura do Brasil (ALB) são fundamentais. O fundo ALB é composto por vários grupos de documentos e entre eles o grupo relacionado ao Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Esse grupo, composto por documentos escritos, iconográficos, sonoros e orais, vem sendo especialmente investigado na pesquisa "ALB: memórias".

A busca por constituir um arquivo, com base em fontes primárias, que torne possível a construção das memórias de uma entidade que se dedica ao tema da leitura nos remete a um tempo recente: pouco mais que 35 anos. Entretanto, a ALB é uma instituição pioneira no país a buscar a convergência dos esforços na direção de uma discussão em torno desse assunto e uma das suas principais ações nesse sentido é a realização dos Congressos. Além disso, a entidade foi fundada num momento de vida política e social do país em que as forças da sociedade civil se uniam para a conquista de uma nação democrática. A ALB e os Cole's trazem essa marca de origem.

O Cole, surgido em 1978 no Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp, foi assumido pela ALB desde 1981 e realizou em 2016 sua 20ª edição. Já ocupou os espaços do Centro de Convivência Cultural, do antigo Colégio Progresso e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; do Ginásio de Esportes e do Centro de Convenções da UNICAMP. Reúne, bianualmente, livreiros, professores, bibliotecários, estudantes, pesquisadores e convidados do país e de fora dele, que se juntam a artistas variados numa vigorosa composição de uma programação bastante ampla e variada, acadêmica e cultural, o que evidencia seu prestígio e reconhecimento como fórum especializado da área, com a finalidade de discutir e democratizar a leitura no país.

Tenho participado desde 2012 da pesquisa "ALB: memórias", sempre sob a orientação da Professora Doutora Lilian Lopes Martin da Silva. Inicialmente, minha participação aconteceu como aluna da disciplina de Iniciação Científica em Educação (eletiva para os cursos de licenciatura) e da disciplina Atividades Livres (eletiva da Pedagogia) para desenvolver as atividades de decupagem dos registros sonoros correspondentes aos três primeiros congressos. O trabalho de decupar já foi realizado com os 11 primeiros Cole's e envolveu a escuta dos registros em áudio; o desenvolvimento e preenchimento de fichas de decupagem, que trazem

[1] Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* sor.larissa@gmail.com.

[2] Mais informações sobre o ALLE estão disponíveis em: <www.fe.unicamp/alle>.

um levantamento detalhado dos conteúdos de cada um dos arquivos sonoros; de uma ficha de referência (impresso-áudio) construída com as informações existentes na programação impressa (tempo de planejamento dos eventos), no arquivo de áudio (tempo de realização do eventos) e nos anais (tempo posterior ao evento); a elaboração de um manual de orientações e de um catálogo, denominado “Congresso de Leitura do Brasil (1978-1997): documentos sonoros”, que está em vias de publicação.

Também participei como bolsista CNPq/PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) na produção de outro catálogo descritivo, cujo objetivo era fazer uma sistematização das fontes existentes para cada um dos 10 primeiros Coles: “Congressos de Leitura do Brasil (1978-1995): catálogo de fontes”[3]. E, por fim, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso com base em uma primeira operação de pesquisa e análise de conteúdo apoiada em parte do arquivo constituído. Minha inserção no contexto do projeto “ALB: memórias”, especialmente no que diz respeito à exploração e ao manejo dos arquivos dos Cole’s, permitiu contato com o material que se configurou como corpus de estudo de minha pesquisa.

O Cole e a Biblioteca Escolar

Intitulado “A Biblioteca Escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura: Teoria & Prática (de 1978 a 1985)”[4], o TCC buscou conhecer o que a ALB, em seus anos iniciais, colocou em circulação acerca da biblioteca escolar a partir dos seus principais veículos de comunicação: o Cole e a Revista Leitura: Teoria & Prática (LTP).

A LTP, criada em 1982 como periódico semestral da ALB, é hoje consolidada nacionalmente como revista especializada na discussão e reflexão sobre a leitura. Assim como os Cole’s, a revista aglutina uma vigorosa teia de vozes de profissionais nacionais e estrangeiros. Junto dessas, especialmente nas edições mais antigas, estão também vozes de professores que relatam suas práticas. A LTP ganhou, mais recentemente, versão on-line e em 2016 o caráter quadrimestral.

Tendo como locais de busca os cadernos de resumo e anais dos cinco primeiros congressos e os sete primeiros números da revista[5], a pesquisa, bibliográfica e documental, de cunho quanti-qualitativo, levantou ao todo 16 textos. Alguns tratam diretamente da biblioteca escolar e outros, assumindo a existência de uma crise de leitura no país, tratam, de alguma maneira, da biblioteca.

Das operações de pesquisa, fizeram parte a: delimitação do período a ser investigado; identificação dos impressos, através de uma leitura investigativa; definição dos critérios de seleção dos textos; e levantamento e identificação dos textos a serem explorados. A leitura, texto a texto, desse corpus permitiu o levantamento de questões que serviram de guia para a tentativa de descobrir e sistematizar **o que** estes textos estavam dizendo; **quem** dizia; **para quem** e **de que maneira**. Figuraram em nossa problematização questões como: Quem são os

[3] Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8GCM74ZeZAXZC05X0NhSzlaZkk/view>.
[4] Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951663&opt=4>.
[5] Nos três primeiros Coles, os cadernos são chamados de Resumos e registram todas as participações no evento de convidados oficiais e trabalhos inscritos, sendo que nos dois primeiros os resumos foram feitos por uma pessoa que trabalhou com transcrições de fitas gravadas. A partir do 4º Cole as conferências, comunicações e mesas redondas oficiais ganham texto integral publicados nos Anais, e no 5º há um caderno de Resumos para as comunicações e grupos de estudos e, também, Anais para os trabalhos inscritos, garantindo um espaço de publicação para o congressista participante. Já na LTP, a inciativa de publicação era por vezes dos Conselho Editorial e, por vezes, dos próprios autores, muitos associados da ALB, sendo que professores sempre foram o público alvo primeiro da Revista.

autores desses textos? Quais são as referências teóricas presentes nos textos analisados? Quais os principais problemas apontados relativos à biblioteca escolar? Quais as propostas de solução ou as recomendações indicadas?

Como primeiro resultado de nossa tentativa de responder a essas questões, temos que esse conjunto permitiu nosso encontro com 49 autores de várias localidades do país: Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Pará, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal. Dessa variedade de lugares, é possível inferir o caráter nacional das contribuições vindas ao congresso e periódico, o que talvez nos permita pensar na extensão de sua circulação.

Tais autores colocavam em cena, em seus textos, um conjunto de referências literárias ou científicas - em forma de citações, lembranças, opiniões... Eram escritores, editores, bibliotecários, representantes de instituições privadas, governamentais e de associações diversas, professores de escolas públicas, professores universitários e pós-graduandos de campos como comunicação, biblioteconomia, pedagogia, letras, etc.

São exemplos do corpus: resumos ou textos integrais das mesas redondas e comunicações oficiais dos Congressos e artigos, pesquisas concluídas e resenhas da LTP. Congresso e Revista indicavam, desde o início, o alcance nacional da ALB e potencializavam as discussões sobre leitura no país.

Sabendo quem e com quem esses enunciados tomavam forma, interessou saber o que diziam. Na LTP N° 0, de 1982, a professora universitária do curso de biblioteconomia na PUCCAMP Raquel Almeida Prado, resenhando o livro *Leitura em Crise na Escola. As alternativas do professor*, de Regina Zilberman, parece sintetizar as ideias do nosso conjunto de autores:

> as bibliotecas são indispensáveis. Infelizmente, a prática pedagógica e o sistema político bloqueiam o desenvolvimento da leitura, impedindo que ela se torne um hábito, dificultando, por conseguinte, o trabalho do educador. Essas escolas, em sua grande maioria, desconhecem o que é uma biblioteca e, se a biblioteca existe, é ela pobre em seu acervo, sem um profissional especializado para formá-la ou dirigi-la. A proposta é, pois, criar bibliotecas nas escolas levando-se em conta as necessidades de leitura dos usuários, integrando professores, pais, alunos e bibliotecários para, numa luta persistente e conjunta, conseguirem que a biblioteca passe de “artigo de luxo” a fator de primeiríssima necessidade. (PRADO, 1982, p. 39-40)

Os textos tratam a biblioteca, de maneira geral, sob duas perspectivas: problemas, que se desdobram em questões sobre: a lei, o acesso livro, a condição do acervo, a instituição escolar, o hábito de leitura; e propostas de solução, que indicam: a necessidade de criar bibliotecas e levá-las para áreas periféricas, aumentar o acervo, facilitar o acesso aos livros e repensar o espaço da biblioteca a fim de incentivar a leitura. Eliana Yunes, atualmente professora universitária na PUC-RJ, na LTP N° 6, de 1985, ainda doutoranda em Letras, sob orientação do escritor Affonso Romano de Sant’Anna afirma que “falta-nos uma política da leitura” (YUNES, 1985, p. 11), e complementa:

> Urgem programas de difusão da leitura para a comunidade: projetos que dêem acesso aos livros, nas fábricas, nos sindicatos, nas associações comunitárias, nos bairros periféricos, nas igrejas, estimulando, cativando os não-leitores, com leituras de textos, debates interdisciplinares, cursos de leitura, etc. (YUNES, 1985, p. 14)

Para Laura Sandroni, escritora e crítica literária, na ocasião uma das dirigentes da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: “armada com uma boa biblioteca e professores capazes, a escola estará mais capacitada para o esforço rumo à formação de um leitor crítico e atuante” (SANDRONI, L. C. A. A. nos Resumos do 3º Cole, em 1981, p. 11). Seu pensamento parece reforçar o de Raquel Almeida Prado.

Uma constante nestes textos mostra que a preocupação com a biblioteca liga-se a um projeto maior de democratização do país. Assim se manifesta na LTP Nº 2, de 1983, o professor universitário, doutor em Ciências da Comunicação, José Marques de Melo, atualmente uma referência importante em nosso país no campo da Educomunicação:

> É preciso romper o autoritarismo, tanto da instituição quanto dos profissionais que ali servem. A biblioteca não pode continuar a ser uma entidade de mão única, onde o bibliotecário tem poder sobre o conhecimento ali estocado e concede o seu uso aos leitores. A biblioteca não pode permanecer como espaço cultural comprometido apenas com a cultura gutembergiana. A biblioteca precisa democratizar-se, abrindo-se para a participação ativa do leitor, ampliando-se para a preservação de todos os bens culturais e se tornando um centro de vivência comunitária. (MELO, 1983, p. 29)

A história da ALB traz um resgate de ideias, de discussões de problemas, de propostas inovadoras naquele momento em que o país vivia a transição de um governo ditatorial para a abertura política. Esses discursos se configuram, portanto, como atos de coragem de um grupo de profissionais preocupados com a educação do nosso país. A grande maioria dos textos promove uma discussão sobre a leitura de modo que faz-se presente a reflexão sobre a biblioteca como equipamento significativo no acesso ao livro. Parte dos textos tem o foco na biblioteca e outros espaços de leitura, que não exclusivamente a *Biblioteca Escolar*, também se revelaram presentes nesse conjunto.

O Cole e os espaços de leitura: novos rumos de pesquisa

Uma das questões que o TCC permitiu foi a descoberta de um conjunto maior de opções para o que denominamos agora de “espaços de leitura”. Do espaço convencional da biblioteca, seja ela escolar ou pública (municipal ou estadual) para o ônibus-biblioteca ou biblioteca itinerante, salas de leitura e tantas outras possibilidades que podem ser encontradas como lugares que reúnem acervos e nos quais a leitura pode acontecer.

Meu trabalho de mestrado se configura como mais um passo nesse percurso de pesquisa e análise de conteúdo na medida em que intenta conhecer *como*, nos Congressos de Leitura do Brasil, se discursou sobre os espaços de leitura em um período que recobre os 9 primeiros eventos (1978-1993). A partir de sua 10ª edição as bibliotecas, enquanto um espaço de leitura, ganham um lugar próprio de debate, o *Seminário de Bibliotecas Escolares*. Interessa conhecer e discutir as manifestações anteriores a esse acontecimento. Ainda, este recorte temporal busca cobrir um período em que o congresso ligava-se mais fortemente às discussões sob um cunho político e social.

Neste momento do curso de mestrado, estamos realizando o levantamento desses discursos em duas operações: a primeira envolve a leitura texto-a-texto dos cadernos de Resumos e Anais dos Coles e a segunda, um trabalho de inventariar esses textos com informações de congresso de referência, título, autor(es), página, localização no arquivo em áudio, tipo de texto (se resumo ou texto integral). Na perspectiva da História Cultural, a pesquisa pretende conhecer mais essa história em um congresso pioneiro na discussão

acadêmica sobre leitura no Brasil, através do conjunto de fontes que vem sendo recuperados pela pesquisa “ALB: memórias”.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais 4º COLE**. São Paulo: FE/Unicamp; ALB. 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais 5º COLE**. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1985.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano I, n. 0. nov. de 1982.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 1. abr. de 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 2. out. de 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano III, n. 3. jul. de 1984.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano III, n. 4. dez. de 1984.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 5. jun. de 1985.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 6. dez. de 1985.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.

CHARTIER, A. M.; HEBRARD, J. **Discursos sobre Leitura** – 1880 – 1980, São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 1º Cole**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1978.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 2º Cole**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1979.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981.

MELO, J. M. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 2, p. 17-30. out. de 1983.

PRADO, R. M. A. Para sair da crise. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano I, n. 0, p. 37-40. dez. de 1982.

SANDRONI, L. C. A. A. Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil. In: **Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: FE/Unicamp, p. 2. 1981.

YUNES, E. A leitura e o despertar do prazer de ler. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 6, 10-14. Dezembro de 1985.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS TIC

Luciana Oliveira[1]

Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.
Antônio Cândido

Introdução

O presente artigo é resultado de uma atividade realizada em sala de aula, elaborada segundo a sequência expandida de Rildo Cosson, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Santa Ângela, município de Ilhéus/Bahia, no ano de 2015, que teve como objetivo estimular a leitura de poesias com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A leitura literária na escola

A leitura é um dos focos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Através desta entramos em contato com os diversos tipos de texto e suas funções, com informações, receitas, mundos inimagináveis, seres complexos e fantasiosos. Ela é de fundamental importância para a formação do ser humano uma vez que nos faz colher conhecimentos e "perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem" (VARGAS, 2009. p. 28).

Muitos autores vêm discutindo a crise de leitura na escola, especialmente a leitura literária, inclusive no fato de se fazer leitura de fragmentos de textos literários com o intuito de análise linguística. Soares (2003, p. 41) fala na distorção do texto ao ser transferido para o livro didático, de modo que "poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como textos literários". E quando se trata do poema? "Não há uma unidade reservada especificamente para essa classe de texto exatamente porque, em nosso entender, ele faz parte de todas as unidades" (ANTUNES, 2013, p. 72). Para a autora a declamação de poemas deveria ser prática diária na programação escolar.

No entanto não é isso que temos feito nas nossas aulas de Língua Portuguesa, até mesmo quando o estudo do poema é trazido pelo livro didático. Nele, os textos literários "são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura" (COSSON, 2014b, p. 13). Grande parte dos livros didáticos dedicados ao nono ano do Ensino Fundamental abole o poema de seu conteúdo, ou o utiliza apenas como pretexto para o ensino de gramática normativa.

O mesmo ocorre com os títulos enviados pelo PNBE[2], Programa Nacional da Biblioteca da Escola, que envia às escolas públicas acervos de livros. Nos três acervos do ano de 2013[3], referentes às séries finais do ensino fundamental, totalizando 180 títulos, poucos são obras de poemas, como *Adolescente poesia*, de Sylvia Orthof, *Lã de vidro: diálogos poéticos*, de Andre Moura, *Poesia de bicicleta*, de Sergio Capparelli e Ana Gruszynski, *Poetrix*, de José de Castro

---

[1] Luciana Oliveira do Nascimento é professora da rede estadual de educação do estado da Bahia e mestranda do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - ProfLetras na Universidade Estadual de Santa Cruz. Sua pesquisa versa em torno do uso das tecnologias nas aulas de literatura sob a orientação da professora doutora Nair Floresta Andrade Neta. *E-mail:* luhpoesia@hotmail.com.

[2] Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 12, maio. 2015.

[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12, maio. 2015.

e Santuzza Affonseca, *O tempo escapou do relógio e outros poemas,* de Marcos Bagno e Marilda Castanha. A maior parte trata-se de textos em prosa, notando-se, pois, a escassez de livros de poemas.

O letramento literário

O termo letramento vem sendo utilizado nos últimos anos como "o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 2004, p. 44). Ele

> começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Esse conceito está relacionado com a ideia de que a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, linguísticas. Desta forma, ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. No entanto, as práticas sociais de leitura e escrita vêm cada vez mais se diversificando, transformando os usos da linguagem bem como as formas de se interagir com o mundo. Sendo assim, é possível falar em letramentos, em uma variedade de práticas letradas na sociedade. Desse modo, há diversas formas de letramento, sendo possível ser chamado de multiletramentos, conceito que

> aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Uma das formas de comunicação da sociedade é a literatura, daí uma forma particular de letramento, o literário, que segundo Cosson (2014a) tem significado amplo de letramento feito a partir de textos literários os quais proporcionam uma maneira privilegiada de leitura de mundo. Nesta perspectiva, o foco não é apenas adquirir habilidades para ler textos literários, mas também incentivar a compreensão e a ressignificação desses textos, através da motivação do professor e do aluno. A literatura, em seu processo de "escolarização", não pode ser estudada de forma descaracterizada nem desprovida de sua função social. Dessa forma, o letramento literário é uma estratégia metodológica para direcionar, fortalecer e ampliar a educação literária a fim de tornar os alunos leitores proficientes, dentro e fora da escola; ou seja, fazer o uso social da literatura. (SILVA e SILVEIRA, 2013)

Para o trabalho com o texto literário na sala de aula, Cosson (2014a) propõe a sequência expandida, que contempla os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação e segunda interpretação. Essa proposta objetiva direcionar o trabalho de literatura na escola de maneira a contribuir para a formação do leitor.

A leitura literária e as TICS

O mundo vem mudando constantemente por efeito da globalização, com isso houve muitas mudanças em relação aos meios de comunicação e à circulação da informação. As TIC

(Tecnologias da Informação e da Comunicação) implicaram em mudanças em termos de novos letramentos. Segundo Rojo (2009, p. 105), o texto verbal não basta mais, é preciso relacioná-lo a outras modalidades de linguagem, como imagem, som, música, vídeo, estes textos multissemióticos são fortemente utilizados em ambientes digitais, mas também em alguns impressos.

Aliar o letramento literário ao contexto do ciberespaço traz uma inovação para as aulas de Língua Portuguesa, especialmente à leitura e escrita literária, de maneira interativa por meio de textos multimodais. Estes são intrínsecos às tecnologias digitais, e fazem parte da sociedade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos. Esta é a perspectiva do multiletramento, "um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares" (LEMKE, 2010, p. 02). No entanto, o ler e o escrever usando as tecnologias digitais se tornam mais complexos uma vez que o estudante estará em contato com hipertextos, links, imagem, som e outros diversos recursos em um mesmo momento, em diversas linguagens e discursos, devendo escolher a sua forma de interagir com o que lê ou escreve.

A intervenção didática

No livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson propõe uma sequência de estudo do texto literário para o aprimoramento do letramento literário de duas formas: a sequência básica e a sequência expandida. Escolhemos a sequência expandida, pois acreditamos que a turma de nono ano já tem maturidade para ampliar seus conhecimentos literários. Ela consiste em: motivação, leitura, primeira interpretação, contextualização e segunda interpretação. Nesta sequência, optamos por trabalhar com livros de poemas disponibilizados pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola).

A primeira etapa foi a motivação. Momento de preparação para a entrada dos alunos no universo da poesia. Para isto foi escolhido o filme *O carteiro e o poeta*, dirigido por Michael Radford, que narra a história fictícia da amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e o carteiro Mário Ruppolo, quando o poeta passa uma temporada em exílio político numa ilha na Itália. Após assistir ao filme, o professor mediou uma discussão com os alunos acerca do que é poesia, como o carteiro descobriu a poesia, como ele se julgou poeta, entre outras indagações.

A segunda etapa foi a introdução. Foram distribuídos os livros de poemas e, em grupos, os alunos escolheram um título e viram as informações sobre autor e obra. É importante, segundo Cosson (2014a, p. 60), "independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. " Neste momento, foi feita a leitura da capa, da orelha, das imagens que compunham a obra e o levantamento das hipóteses dos alunos sobre esta leitura.

A terceira etapa foi a leitura a qual segundo Cosson (2014a), deve ser feita extraclasse, observando-se a disponibilidade dos livros. Como se trata de livros de poemas com poucas páginas, deduzimos que estes poderiam ser lidos com mais rapidez na própria classe. Então, sugerimos que os alunos lessem os poemas juntos na sala e escolhessem os poemas que mais gostaram.

A quarta etapa é chamada de primeira interpretação. A poesia é sentida através das imagens e das sensações que ela proporciona para cada leitor. Diante disso, cada pessoa, a partir das suas experiências, interpretará o poema de forma diferente. Nesta etapa, os alunos selecionaram os poemas do livro escolhido e declamaram. "Esta primeira interpretação busca uma apreensão global da obra" e requer, por parte do professor, "sensibilidade e extremo respeito pela leitura realizada pelo aluno" (COSSON, 2014a, p. 85). Além desta declamação, conversamos sobre o tema dos poemas, a forma como o poeta conduziu seu texto, os recursos

utilizados, entre outros aspectos. Também fizemos o momento de gravar a declamação em áudio nos smartphones e enviar para o *Whatsapp* da turma.

A quinta etapa é a contextualização, que compreende o "aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo" (COSSON, 2014a, p. 86). "Cabe ao professor planejar várias contextualizações, mas é o interesse dos alunos, demonstrados na primeira interpretação, que vai determinar aquela ou aquelas que vão ser seguidas por eles" (COSSON, 2014a, p. 91). Por se tratar de poemas, trabalhamos com a contextualização poética e temática. Para isso, os alunos trabalharam em grupos, analisaram a obra e socializaram suas impressões com a classe em forma de seminário.

A última etapa foi a segunda interpretação que visa uma leitura mais aprofundada da obra. Neste momento, contamos com o auxílio dos aplicativos do smartphones previamente planejado. Os alunos escolheram um poema da obra lida e fizeram um vídeo-poema (uso do *MovieMaker*). A tarefa foi associar uma imagem para cada trecho do poema escolhido, levantando questionamentos, tais como: quais imagens aqueles versos trouxeram em mente? Os alunos pesquisaram no *Google Imagens* e organizaram o vídeo associando trechos do poema com as imagens escolhidas, em seguida pesquisaram também uma música instrumental (Palco MP3) que transmitia a sensação que o poema lhes trouxe. Depois de tudo pronto fizemos uma mostra com o trabalho para a própria turma, via rede social (*Whatsapp*).

Considerações finais

É importante o trabalho com a leitura do texto literário na escola, e mais ainda, é preciso aliar as tecnologias ao ensino de literatura para que nossos alunos, nativos digitais, se apropriem dos recursos tecnológicos em favor da própria aprendizagem. O trabalho com as turmas de nono ano foi muito interessante e os resultados foram excelentes. Os alunos se envolveram com os livros de poesia, sensibilizaram-se com os temas, principalmente os temas românticos e adoraram usar seus smartphones para uma atividade na sala de aula. Eles comentaram sobre os vídeos e pediram que fossem feitas mais atividades usando tecnologias.

Referências

AGUIAR, V. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. e PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Revista Remate de Males**, Campinas-SP, n. 34.2, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/4207/4931>. Acesso em: 15, abr. 2016.

CRUZ, M.F. B. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoinhenses**. Tese de doutorado. UFBA, Salvador. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10844/1/Maria%20de%20Fatima%20Cruz.pdf>. Acesso em: 15, abril. 2016.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Org.) **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Tradução de C. Dornelles, Campinas, IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 09, set. 2015.

PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RIBEIRO, A. E. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Org.) **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Ma. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Filme

O CARTEIRO E O POETA – Direção: Michael Radford. Co-produção ítalo-francesa Cecchi Gori Group Tiger Cinematográfica. DVD 109 minutos.

A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marta Regina Furlan de Oliveira[1]
Jaqueline Delgado Paschoal Paschoal[2]

Esse estudo tem como objetivo demonstrar a relevância das brincadeiras no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, a partir da percepção das professoras de uma escola pública de educação infantil do município de Londrina-Pr. Conhecer a prática de mediação dessas profissionais por meio da linguagem do brincar, se justifica no sentido de contribuir para um novo olhar e o compromisso com a educação inclusiva. Outro fator que justifica essa discussão diz respeito à importância do trabalho pedagógico inclusivo, visto que as leituras e reflexões sobre jogos e brincadeiras possibilitam pensar na ampliação e na complexidade desse tema, uma vez que extrapola a visão simplista e estigmatizante de atividade para passar o tempo da criança, seja em qualquer nível de ensino e, entra na discussão como possibilidade lúdica para a educação inclusiva entre crianças pequenas. Nesse sentido, o problema que norteou a pesquisa, foi: "Qual a contribuição do brincar na aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, e qual o papel das professoras nesse processo?".

Reconhecemos que as crianças são únicas e precisam ser reconhecidas na sua subjetividade, independentemente de suas condições e limitações físicas ou intelectuais, já que elas têm uma leitura singular sobre o mundo que as cercam, além do desenvolvimento e ritmo diferenciado. Sobre essa questão, Vygotsky (2001) afirma que o comportamento da criança com necessidades educacionais especiais é semelhante ao da criança normal, uma vez que os órgãos que lhes faltam são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. Assim, as brincadeiras possibilitam diferentes aprendizagens como é o caso da interação entre as crianças, principalmente em momentos de brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como jogo de papéis, jogo dramático ou jogo protagonizado (MELLO, 2007).

Quando brincam sozinhas ou com outras crianças, imitam a vida cotidiana e expressam as atitudes, os valores, os sentimentos que percebem nas relações entre elas e os adultos. Nesse processo de imitação, atribui significados aos objetos, às relações e aos papéis sociais que vai encontrando nas circunstâncias que vai vivendo (LEONTIEV, 1988).

Vygotsky (2001) afirma que o brincar está relacionado a aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que o brinquedo contém todas as formas necessárias para o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais, físicos e psicomotor e uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Dessa maneira, como metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica a partir dos pressupostos teóricos de Leontiev (1988); Vygotsky (2001); Mello (1999; 2007) e Silva (2003), e pesquisa de campo realizada em uma escola de educação infantil pública. Participaram da pesquisa duas professoras que atuam com quinze crianças de cinco e seis anos de idade, e somente duas dessas, apresentam uma necessidade educacional especial. Uma criança do gênero feminino com paralisia cerebral e outra do gênero masculino com autismo.

Ao serem questionadas sobre as maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as crianças, considerando duas especiais, as respostas foram unânimes já que afirmaram que a falta de funcionários especializados e a sobrecarga de trabalho, dificultam o processo de

[1] Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. marta.furlan@yahoo.com.br.
[2] Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. jaquelinedelgado@uol.com.br.

inclusão dessas crianças. Isso porque, além do esforço físico que fazem ao cuidar das necessidades básicas da criança com paralisia, sobretudo nos momentos de higiene, alimentação e outros cuidados, ainda organizam todas as atividades com as demais crianças no cotidiano da instituição. Além disso, são obrigadas a atenção constante já que a criança com autismo não consegue participar das atividades orientadas por conta da própria condição.

Uma questão mencionada pelas participantes, diz respeito ao envolvimento das crianças nas interações, visto que não há por parte das mesmas rejeição em relação as crianças especiais. Nas atividades lúdicas, principalmente, a inclusão se faz presente já que as crianças procuram acolher e respeitar o ritmo das especiais. Sobre a importância do acolhimento e da escuta do outro, Mello (1999) ressalta que:

> A escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem (MELLO, 1999 p. 1).

Nesse sentido, o compromisso imprescindível parte do exercício da escuta, que do nosso ponto de vista, não se limita apenas aos momentos planejados para ouvir a criança e suas necessidades e interesses; mas acima de tudo, consiste num dos elementos estruturantes da comunicação humana e da educação, voltadas para uma relação de reciprocidade durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças, no caso com necessidades educacionais especiais. A escuta como premissa para cada relação de ensino que se baseia no aprendizado, escuta como capacidade de construir um contexto onde se aprende a escutar, onde o sujeito se sente legitimado a recontar, expressar suas leituras de mundo, seus desejos, suas necessidades, seu modo especial de projetar suas representações sobre determinadas questões, sobre o mundo a sua volta.

> As crianças de fato são os maiores escutadores da realidade que os circunda: escutam a vida nas suas formas, sons, cores, escutam os outros, adultos e pares, percebem rapidamente como o ato de escuta (em sentido metafórico: observar, mas também tocar, manusear, experimentar, levar à boca) é um ato fundamental de comunicação que requer certa energia e perseverança, mas que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos e paixões (MELLO, 1999 p. 2).

É importante considerar que cada criança tem sua individualidade, seu ritmo, sua subjetividade, sendo fundamentalmente ser reconhecida como pessoa única. Essa afirmativa é coerente para todas as crianças, principalmente àquelas que socialmente são consideradas como imperfeitas ou inválidas para algum tipo de relação (VIGOTSKI, 2001).

Ao perguntarmos sobre as maiores conquistas realizadas no trabalho com as crianças especiais, as participantes destacaram que o desenvolvimento físico, ainda que mais perceptível que o cognitivo, ambos aparecem nos pequenos gestos que as crianças demonstram no cotidiano do trabalho, sobretudo quando mediadas pelas brincadeiras.

Sobre essa questão, enfatizamos que as brincadeiras aliadas à pedagogia da escuta, possibilita às crianças o direito de brincar, de sorrir, de vivenciar situações diversificadas num ambiente prazeroso e afetivamente significativo. Dessa forma, isso só é possível quando "[...] na escola especificamente supera-se na prática pedagógica o conceito estigmatizante de que a criança com deficiência não brinca e ou o brincar é uma boa forma da criança com deficiência passar o tempo" (SILVA, 2003 p. 54).

> Essas crenças podem estar relacionadas com o fato de que o brincar da criança com deficiência pode não corresponder às expectativas das pessoas que consideram que esse brincar não é o esperado. Ou o brincar, muitas vezes, é visto como um benefício para os adultos, no sentido de manter as crianças ocupadas (SILVA, 2003 p. 54).

O papel mediador das professoras se torna relevante no sentido de proporcionar os estímulos e adaptações que se façam necessárias nos momentos que envolvem as brincadeiras. Para tanto, faz se necessário a formação continuada dessas profissionais, para que elas não só reconheçam o papel do lúdico no aprendizado das crianças, mas, que incorpore tais atividades como metodologia de trabalho na educação infantil.

Sobre a busca pela formação em serviço, as participantes mencionaram que a instituição oferece palestras e grupos de estudos de maneira contínua. Temáticas relacionadas à função educativa, rotina, planejamento, inclusão entre outros assuntos são tratados por diferentes profissionais. Isso facilita de certa forma a ação dessas profissionais, já que ao reconhecerem a necessária articulação entre a teoria e a prática, enriquecem o universo de todas as crianças.

É importante a mediação dessas professionais no sentido de intervirem, auxiliarem nas situações lúdicas, oferecendo um brincar significativo e adequado às limitações das crianças, respeitando as diferenças no coletivo, suas leituras subjetivas do mundo, bem como a própria capacidade individual de ler e agir diante do mundo social exterior.

Assim, essas professoras e outros profissionais envolvidos, devem auxiliar as crianças oferecendo segurança para que possam explorar, com autonomia, o ambiente lúdico, através de algumas ações básicas: adequação física e arquitetônica, ou seja, os equipamentos e espaço da escola devem ser adequados durante o brincar; auxilio dos profissionais da escola quando for preciso; adaptações na brincadeira de forma a contribuir para que a criança, independente da sua deficiência desenvolva a vivência do brincar; adequações corporais e de postura da criança de forma que esta fique numa posição satisfatória e adequada.

Mello (2007, p. 19) afirma que:

> [...] de dirigente solitário do trabalho pedagógico e controlador das atividades das crianças, passa a ser um mediador competente e intencional da experiência vivida pelas crianças o que implica em disponibilidade e sensibilidade para ouvir e interpretar as linguagens com as quais as crianças exprimem e comunicam a vida, com as quais a vida se exprime e se comunica nas crianças.

A observação das professoras enquanto as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, atrelada a compreensão do contexto sociocultural na qual se inserem e a proposta pedagógica da instituição, promovem a aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais e o desenvolvimento de suas diferentes linguagens.

Como resultados da pesquisa as participantes reconhecem a importância das brincadeiras como promotoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas com necessidades especiais. No entanto, ressaltam que a rotina de cuidados relacionados a higiene, alimentação e hora do sono, tomam a maior parte do tempo na organização do trabalho na instituição, dificultando o desenvolvimento de uma proposta lúdica de trabalho. Outra questão é a falta de profissionais especializados da área da educação especial. Ainda assim, as professoras buscam a capacitação em serviço ampliando suas concepções teóricas e práticas de trabalho em favor de atendimento educativo mais acolhedor para a criança de inclusão.

Referências

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 127-144.

MELLO, S. A. **A escuta visível.** Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do original de Carla Rinaldi para uso em sala de aula. 1999.

_____. **Conceito de Homem, Infância e Educação**: novas perspectivas para a educação infantil a partir dos fundamentos filosóficos marxianos. Artigo apresentado no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, Marília: Unesp, 2006. File: //D:\textos\texto_12.htm.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, 2001.

O TRABALHO DOCENTE NOS ESPAÇOS FORMATIVOS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS VOLTADOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA

Marta Regina Furlan de Oliveira[1]

Quando nos remetemos aos processos formativos, podemos afirmar que houve avanços filosóficos, políticos e pedagógicos, todavia algumas fragilidades são percebidas no processo educativo: professores despreparados de conhecimento (semiformação); falta de referência e de autoridade pedagógica em sala de aula (despreparo didático e afetivo-emocional); declínio da razão objetiva, deixando-se levar por práticas equivocadas no trabalho com os educandos. Embora haja as formações continuadas voltadas ao trabalho pedagógico docente, muitos profissionais não se assumem enquanto autoridade pedagógica, ou seja, como um profissional responsável pelo conhecimento e pela formação humana; ainda há os que são iludidos pelas ilusões de autoridade que na prática traduzem efetivamente na superioridade do adulto sobre a criança com ações inibidoras, de humilhação e autoritarismo. A expropriação da possibilidade de pensamento crítico é acompanhada pela semiformação que privilegia o saber técnico em detrimento do saber filosófico, obstruindo a reflexão sobre a educação.

A atividade docente tem se reduzido em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, à demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdos que se esgotam na própria relação formal com o conhecimento, impedindo que se forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que enfrenta e para encontrar meios de solucioná-los ou, mesmo, traduzi-los e narrá-los como experiência.

Nesse sentido, esse texto objetiva analisar como tem se constituído os espaços formativos voltados a educação para a infância e, assim, propor, à luz dos fundamentos da Teoria Crítica em Adorno e Horkheimer (1985) em diálogo com Hannah Arendt (2003), a busca de novos horizontes pedagógicos voltados à emancipação humana, ou seja, ao processo de autorreflexão e auto crítica do pensamento. Diante disso, acreditamos que a escola deve ser um espaço de potencialidades emancipatórias, já que Adorno acredita que os processos formativos sejam possibilidades de se tornar o homem "civilizado".

Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação* (1995) provoca-nos com a seguinte questão: "Educação, para quê?" Esse questionamento suscita-nos a reflexão sobre o trabalho pedagógico docente, sua formação cultural e os impactos desta formação nos processos pedagógicos com vistas à emancipação humana. No que se refere ao conceito de autoridade pedagógica, as contribuições de Hannah Arendt (2003) são atuais e urgentes, uma vez que nos leva a pensar nos equívocos de compreensão do próprio conceito, principalmente nos espaços formativos. Esses equívocos são decorrentes da própria teoria moderna da pedagogia e educação que influenciam significativamente as práticas educativas escolares, em que a crise da autoridade pedagógica fragiliza a formação humana e o próprio processo de aprendizagem e conhecimento na vida de crianças e adolescentes.

O conceito de autoridade pedagógica, segundo a autora, ora é traduzido pelo *autoritarismo pedagógico* ou *superioridade do adulto* com práticas educativas cerceadoras do conhecimento; ora está voltado ao processo de *neutralização e silenciamento formativo da razão*, com ações sem intencionalidade e distantes do que deveria ser o propósito educacional com vistas a emancipação. Diante disso, o indivíduo fica sujeitado à dominação, com a

[1] Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. *E-mail:* marta.furlan@yahoo.com.br.

incapacidade de conquistar a autonomia intelectual ou a emancipação. O conhecimento, aliado à posse de modernos aparatos tecnológicos, torna-se um dos propagadores da crise da autoridade quando, ao invés de libertar o homem dos processos semiformativos, ao contrário, contribui para a transformação do homem em objeto da dominação, fazendo-o refém da indústria cultural e dos processos semiformativos.

> A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do Estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995, p. 119).

Neste contexto, assistimos ao declínio da razão e da autoridade pedagógica face ao mundo cada vez mais avançado tecnologicamente. Pode-se ousar afirmar que a autoridade foi recusada pelos adultos, sendo que estes, se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. A própria autoridade estabelecida no mundo moderno, sejam elas a autoridade paterna e pedagógica estão sendo sucumbindo aos ditames semiformativos à luz da Indústria Cultural e da neutralização da razão. O que seria de responsabilidade para o homem moderno sobre a vida da criança, se perdeu, quando este se infantilizou frente à adaptação e ao conformismo humano. O homem moderno, seduzido pelos fetiches da técnica e da mercadoria, está cada vez mais se eximindo de tal empreitada de autoridade.

Em suas reflexões, a autora esclarece que nem autoridade é compatível com tirania, nem tradição é exatamente o mesmo que passado. Nesse sentido, a crise da autoridade foi originariamente política, com os movimentos políticos e as formas de governo totalitárias surgidas durante a primeira metade do século XX. Entretanto, essa crise se espalha também em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação "onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural" (ARENDT, 2013, p. 128). A ruína "mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais" foi o grande substrato possibilitador da ocorrência generalizada de governos totalitários a partir do início deste século.

Além de dedicar-se à reflexão sobre a crise da autoridade, Arendt procura compreender como se estabelece uma autoridade legítima, e se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento. Arendt acredita, desse modo, que uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo e não por respeito não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação. Sobre esse ponto, podemos afirmar que, muitas vezes, cria-se uma cultura escolar do medo e da punição, inibindo em crianças e alunos em geral a verdadeira consciência do que seja autoridade.

Diante disso, a empreitada filosófica no campo educativo está em renovar olhares, perspectivas e compreensões que venham oferecer novos direcionamentos pedagógicos voltados para uma formação humana mais digna e autônoma. A escola deve ser um espaço de possibilidades emancipatórias, já que Adorno acredita que os processos formativos sejam possibilidades de se tornar o homem "civilizado". Nesse processo, o colapso educacional não

se restringe meramente aos métodos ineficientes, ao contrário, manifesta-se pela crise da formação cultural, ou seja, pela crise da possibilidade de experiência do pensar crítico e auto reflexivo. Quando a formação cultural reduz-se ao processo de semiformação/razão instrumental e ou (des) autoridade pedagógica, com a onipresença do espírito alienado e adaptado, o indivíduo é entregue a si mesmo e aos padrões do consumo e da mercadoria.

Em se tratando dos espaços formativos, essa influência é altamente preocupante, uma vez que os resultados desse processo, acabam sendo os educadores envolvidos por sentimento de impotência, de ilusão, que faz aumentar seus medos e angústias e se silenciar enquanto autoridade pedagógica. Nesse sentido, o embrutecimento e a neutralização da razão em espaços formativos acarreta ao professor o mero papel de "explicador" de saberes. Por mais que haja a preocupação com o pensamento reflexivo e transformador, o professor é subjugado pelo processo que domina e expropria a capacidade criadora e reflexiva. Horkheimer chama a atenção para o sintoma frequente do embrutecimento intelectual:

> A hipocrisia amplamente difundida, a crença em falsas teorias, o desencorajamento do pensamento especulativo, a debilitação da vontade, ou o seu desvio precipitado em atividades intermináveis sob a pressão do medo é um sintoma dessa desproporção (HORKHEIMER, 2002 p. 191)

A profissionalização docente, mesmo sendo influenciada pela lógica do consumo, pela Indústria Cultural e pelas modismos pedagógicos, que silenciam o pensamento crítico e criativo, pode e deve submeter-se a um trabalho que ultrapasse essa visão acrítica. Adorno afirma que o pensamento crítico pode permitir pelo embate teórico e metodológico a resistência e a negação na luta pela constituição de um pensamento crítico, criativo e expressivo. Nesse sentido, é imprescindível que a educação se apresente como capaz de promover a emancipação, uma vez que se faz necessário que este profissional de educação desenvolva ações críticas desde as situações de planejamento educacional. Defende-se uma emancipação que permita a tomada de consciência pelos professores e alunos em que a individualidade seja formada propriamente no processo da experiência do pensar.

Dessa forma, pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, abre a perspectiva de resistência ao saber instituído. Para tanto, parte-se do pressuposto de que é por meio da educação que podemos pensar a constituição de um sujeito autônomo, na difícil tarefa de transformação do mundo. Desse modo, acredita-se que a educação constitui o palco no qual é possível tornar a ação humana significativa no mundo à luz da emancipação.

Defendemos uma emancipação que permita a tomada de consciência pelos professores e alunos em que a individualidade seja formada propriamente no processo da experiência do pensar e da autorreflexão. Adorno, desse modo, afirma que o pensamento crítico permite a resistência e a negação na luta pela constituição de um pensamento crítico, criativo e expressivo. Nesse sentido, é imprescindível que a educação se apresente como capaz de promover a emancipação, uma vez que se faz necessário que este profissional de educação desenvolva ações críticas desde as situações de planejamento educacional até sua relação pedagógica com seus educandos.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 1. reimp. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

OBSERVAÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: LEITURAS DE MUNDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Mirian Menezes de Oliveira[1]

Este artigo relata o surpreendente desdobramento de sequências didáticas aplicadas em uma classe de quinto ano do ensino fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos - SP, a partir do segundo bimestre do ano letivo de 2015, tendo como ponto de partida o desenvolvimento de atividades permanentes de leitura, com utilização de textos literários, não-literários e imagéticos. A sequência originou-se da observação realizada pela professora, da postura de um estudante, em processo de alfabetização (hipótese de escrita silábico-alfabética). Em momento de "aparente distração", chamou a atenção de vários colegas, para a cena de uma aranha caçando uma abelha, na janela próxima a sua mesa. Dessa forma, aguçou a "curiosidade coletiva" da classe, que se "inflamou", diante do fato, correndo em direção à cena apontada. Após a "intervenção" inesperada de um estudante, que observava o fato cotidiano pela janela da classe e da curiosidade instalada na classe, houve registro fotográfico do momento. Portanto, da leitura individual de um estudante emergiu o desejo coletivo dos colegas de aprofundar as leituras do entorno da Escola.

O surpreendente sentimento de busca gerou o registro fotográfico da cena e, do que seria aparente "indisciplina", emergiram objetos de estudo e sequências de leitura consistentes e articuladas, englobando diversas áreas do conhecimento. Na área de linguagens, houve antecipação da abordagem do gênero textual "crônica", previsto para estudo no 3º bimestre do ano em curso, seguindo as expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Município. No entrelaçar das leituras, organizou-se um "jogo" instigante de "busca pelo conhecimento" e prazer pela leitura.

Estudantes e professora ressignificaram, no conjunto, seus objetivos, traçando novas rotas, num processo que podemos intitular "aprendência", com base em Hélene Trocmé-Fabre (2010). Os estudantes encontraram "sentido" no processo que estabeleceram, coletivamente, e as leituras realizadas, a partir da essência compartilhada, tiveram como objetivos: ler para aprender, ler para buscar conhecimentos, ler para obter informações, ler por prazer e ler para se sentir integrante do Mundo.

> O mundo educativo deve acolher novos conceitos e aceitar a ideia de que nossa vida cognitiva é feita da mesma essência que caracteriza o mundo dos objetos fractais: mudança de escala, irregularidades do real, movimentos para o infinito, ordem implicada, escondida, apesar de repetitiva... (TROCMÉ-FABRE, 2010: p. 19).

A arquitetura inicial das aulas estabeleceu-se, conforme a rotina prevista:

a) Sala de Leitura (com professora específica), em conjunto com a professora da classe;
b) Duas aulas de Artes, com professor específico;
c) Intervalo;
d) Duas aulas de Ciências;
e) Uma aula de Português.

[1] UBC – Mogi das Cruzes – SP. *E-mail:* menezesdeoliveiramirian@gmail.com.

O estabelecimento da "rotina" ofereceu à professora, subsídios, para organizar a macroestrutura das aulas, entretanto, a observação atenta e a escuta ativa dos alunos possibilitou a inserção de variáveis no processo de ensino e aprendizagem. Podemos inferir desse fato que a construção de conhecimentos não ocorre em processo linear e fragmentado. Há sempre espaço para um elemento novo e também para a articulação de atividades interdisciplinares, interligadas à realidade, à vida.

O texto de divulgação científica, selecionado para leitura da professora da classe, naquele dia, articulava outras áreas do conhecimento e atendia à atividade permanente: "leitura de diversificados gêneros textuais literários ou não-literários para os alunos", entretanto os únicos fatos que ficaram sedimentados na "rotina" foram os questionamentos e a certeza de que "aprender" é este contínuo processo de busca. Questões, podem ser, muitas vezes, mais importantes do que 'belas" respostas!

> Nossa experiência individual e cotidiana não somente nos mostra que não se pode aprender sozinho, nem compreender, ou comunicar no lugar do outro, mas também e sobretudo, que aprender não é da competência do receber, do dar como tal, nem uma questão de "packaging", ou de consumo. Aprender é um processo de criação de laços em nossa vida mental, afetiva, sensoriomotora, neurológica. Esses laços são, fundamentalmente, complexos, transitórios, adaptáveis, dinâmicos, heurísticos. (TROCMÉ-FABRE, 2010: p. 28).

Para melhor entender qual era a proposta inicial do trabalho planejado, é interessante citar, integralmente, o trecho que relata as expectativas de aprendizagem para os componentes curriculares de Ciências e Português, no bimestre em que ocorreu o fato (segundo):

Ciências
Expectativas de Aprendizagem, de acordo com a Matriz Curricular do Município:

- Caracterizar diferentes espaços físico-químico-biológicos do planeta, com ênfase em espaços da comunidade local possíveis de serem ocupados pelo ser humano, considerando as condições de qualidade de vida;
- Descrever características básicas de diferentes ambientes naturais que foram transformados pelo ser humano, apontando as causas destas transformações;
- Reconhecer cadeias alimentares existentes no entorno da escola, organizando os níveis tróficos.

Conteúdos Curriculares:

- Caracterização de diferentes espaços físico-químico-biológicos do planeta, com ênfase em espaços da comunidade local possíveis de serem ocupados pelo ser humano, considerando as condições de qualidade de vida;
- Descrição das características básicas de diferentes ambientes naturais que foram transformados pelo ser humano, apontando as causas destas transformações;
- Reconhecer cadeias alimentares existentes no entorno da escola, organizando os níveis tróficos.

Português
Expectativas de Aprendizagem, de acordo com a Matriz Curricular do Município:

- Ouvir a leitura, "recrear-se", apreciar e apreender o sentido geral do texto lido;
- Reconhecer a estrutura de relatos de experiências vividas.

Conteúdos previstos:

- Estrutura de relatos de experiências vividas;
- Atividades permanentes de leitura, realizadas pela professora e pelos alunos.

Elementos novos:

- Leitura de imagens: fotografias;
- Antecipação do gênero textual "crônica".

Tempo de duração do trabalho, após adequação do planejamento:

- Estendeu-se até o término do ano letivo, envolvendo a parceria de mais duas professoras de quintos anos, com suas respectivas classes. Após parceria, houve publicação de uma Antologia das três classes envolvidas: "Leituras: o entorno... nossas vidas", pela Editora Scortecci: obra organizada pelas três professoras envolvidas e publicada sem fins comerciais, com doação de exemplares aos alunos.

No que se refere ao trabalho desenvolvido na classe em foco (quinto ano C), a leitura de fotografias, gerou oportunidades, para a produção escrita de diversos gêneros textuais e também permitiu a releitura das imagens, através de desenhos. As atividades ampliaram-se e ramificaram-se para outras áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática.

> Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, - atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001: p. 27).

Ao nos reportarmos a MANGUEL (2001), podemos constatar a importância da construção e reconstrução de imagens internas, a partir de cenários e textos imagéticos. No caso vivenciado e estudado, houve, inicialmente, a leitura da cena (entorno), seguida da leitura da fotografia (anexo 1) e a rede de estudos "tecida", contou com a produção escrita da professora da classe (crônica destinada aos alunos), disponível no link abaixo do anexo:



Anexo 1 – <http://www.divulgaescritor.com/products/quando-o-universo-conspira-a-favor-por-mirian-m-de-oliveira/>

O processo de aprendizagem do estudante protagonista apresentou significativos avanços. Da hipótese silábico-alfabética transitou, gradativamente, para a hipótese de escrita alfabética, acompanhando o ano em curso, com as devidas adequações e flexibilizações nas atividades desenvolvidas. O protagonismo do aluno interferiu, sobretudo, em sua autoestima. Dos discursos lidos e vividos, toda a classe cresceu com a troca, envolvendo "elementos novos" e outra forma de visualizar a própria rotina. Na multiplicidade de discursos, os estudantes, imersos e motivados pela busca de novos conhecimentos, redescobriram-se e descobriram o micro e valioso entorno, criando e recriando seus próprios discursos.

> O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então sobrará em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. (ADAM, 2010: p. 99).

Nos textos e contextos, revisaram o Mundo.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos; revista técnica Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez, 2008.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil** – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 6. ed. – Editora HUCITEC.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam- 30. ed. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção: Questões de nossa época: v. 13)

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Einchemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6. ed. – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

TROCMÉ-FABRE, Hélene. **Reinventar**: o ofício de aprender: o único ofício sustentável atualmente. Tradução de Mara Welferinger, Ilustrações de Thierry Huort. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2010.

ENSINO DO DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Patrícia Tavares Cruz Oliveira[1]

Introdução

Durante muito tempo, em sala de aula, o componente curricular língua portuguesa privilegiou a modalidade escrita e secundarizou a modalidade oral por ter esta, supostamente, uma estrutura desorganizada e não-planejada (MARCUSCHI, 2003). O resultado desse olhar sobre as modalidades da língua foi a cristalização de uma concepção dicotomizada entre a fala e a escrita, ambas vistas sob pólos opostos. Nessa direção, recebiam tratamento diferenciado no currículo do ensino de língua.

Muitos teóricos pertencentes às correntes variocionista, como Bortoni e Kleiman, e sociointeracionista, como Preti, Koch, Marcuschi, já há algumas décadas têm defendido a teoria de que escrita e fala não são dicotômicas, mas são "duas modalidades de uso da língua" (MARCUSCHI, 2003, p. 32), que não são opostas, mas que se diferenciam "em função do gênero e do registro linguístico" (COSTA-MACIEL, 2013, p. 44). Dessa forma, haverá gêneros textuais que se realizam na modalidade oral e outros na modalidade escrita e mesmo pertencendo a modalidades diferentes, se assemelham em muitos aspectos. Para exemplificar, podemos citar uma conferência, gênero de modalidade oral, e um artigo científico, gênero de modalidade escrita. Ambos possuem mais semelhanças que diferenças, visto que são produzidos através de esferas discursivas, processos de produção, objetivos e condições de produção semelhantes (COSTA-MACIEL, 2013).

No contexto das discussões sobre o ensino da oralidade, o gênero **debate regrado**, objeto de estudo dessa pesquisa, também se configura como ferramenta de ensino relevante para a vida escolar dos educandos, pois promove a construção de habilidades na comunicação, como "as capacidades dos alunos para defender por escrito ou oralmente um ponto de vista, uma escolha, ou um procedimento de descoberta (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)" e também desenvolve as capacidades de "gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do seu discurso em suas próprias intervenções etc. (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)".

No intuito de ajudar a escola e o professor a alcançar seus objetivos dentro de sala de aula foi criado o Livro Didático (doravante LD), instrumento de apoio ao professor e ao aluno e, muitas vezes, o único do qual dispõe o educador para trabalhar. Apesar de ser um dos únicos instrumentos metodológicos de que dispõem muitos professores, sabe-se também que, durante muitos anos, especialmente na escola pública, o LD carecia de qualidade, situação com a qual o poder público começa a se preocupar em 1993, quando foi criada uma comissão para definir critérios avaliativos dos LDs que iriam ser escolhidos para as escolas públicas do país: o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por fim, os livros escolhidos pelo PNLD tinham que ser aprovados em uma avaliação oficial sistemática para, assim, fazerem parte do Guia do PNLD, libreto em que os professores têm acesso a resenhas das coleções aprovadas.

Evidentemente, o PNLD, ao longo desses anos de existência, tem sofrido mudanças, sempre com a finalidade de contemplar as novas correntes teóricas de ensino-aprendizagem, relacionando-as aos conteúdos que precisam ser vivenciados em sala de aula. No que diz respeito especificamente

[1] Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte. Bolsista de Mestrado Profissional pela CAPES. *E-mail:* patriciatavaress@gmail.com.

ao Livro Didático de Português (doravante LDP), ocorreram mudanças, já que a concepção de ensino de língua nas últimas décadas do século XX foi alterada.

Como percebemos, a Educação Regular[2] sempre teve vários desafios para vencer e os tem vencido, porém uma outra modalidade de ensino que enfrenta ainda mais desafios que a Educação Regular é a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), modalidade que surge no Brasil no início do século XX, passa por várias interrupções e, apenas em 1996, passa a ser garantida em lei, com a publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instava como sendo obrigação do Estado promover a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996)

Para se ter uma noção de como a EJA tem desafios no país, os manuais de ensino direcionados a essa modalidade só começaram a passar por uma avaliação rigorosa no que diz respeito a sua qualidade pedagógica no ano de 2009, com a criação do PNLD/EJA, seis anos após a criação do PNLD para a educação básica, em 1993. É justamente nesses LDs para a EJA que nos deteremos em nossa pesquisa, já que nos questionamos sobre as estratégias didáticas para o trabalho como o debate regrado em coleções avaliadas pelo referido documento.

Assim, nossa pesquisa teve como objeto de estudo o gênero textual oral debate regrado em Livros Didáticos de Português voltados para a EJA, modalidade de ensino que carece, tanto quanto o Ensino Regular, de atividades voltadas para a produção de gêneros orais.

A partir da percepção da importância dos LDP da EJA para professores e alunos, baseados na concepção baktiniana de gênero e apoiados em dimensões do modelo de pesquisa qualitativa no qual essa pesquisa se inclui, temos como objetivo analisar as estratégias de ensino para o debate regrado no livro didático da educação de jovens e adultos, em busca de compreender o que é proposto para o ensino desse gênero além de refletir sobre o trato com a argumentação no gênero debate regrado em LDP para a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa se justifica devido à baixa visibilidade do tema e do nosso interesse em investigar as questões no âmbito do LD, uma das ferramentas a que têm acesso professores e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa também ressalta a sua importância por dar visibilidade às propostas com o texto oral apresentadas no livro didático.

1. Fundamentação teórica

1.1 Gêneros do discurso: conceitos

Antes de quaisquer conceitos e definições tratados aqui, vale salientar que estamos adotando a definição de gêneros do discurso como sendo enunciados, a partir da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin e, dessa forma, demonstrando que há a consciência da diversidade de conceitos para esse mesmo termo (enunciado), defendidos por diversos estudiosos, que, apesar de seguirem correntes teóricas diferentes, são todas dotadas de sentido. (BRAIT & MELO, 2005).

A raça humana é dotada da possibilidade de comunicação, que se dá em todas as esferas da interação humana e, segundo Bakhtin (2011), essa comunicação se dará sempre por meio de enunciados. Esses enunciados serão produzidos segundo a necessidade de cada comunidade discursiva e, dessa maneira, cada enunciado terá suas características próprias, sendo elas desde a estrutura dele até sua função comunicativa. Percebe-se, assim, que o cotidiano de todas as pessoas é rodeado de enunciados que, apesar de sua variação conteudística, são relativamente estáveis e são chamados por muitos, inclusive por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso.

[2] O termo Educação Regular aqui se refere ao ensino promovido aos alunos dentro da faixa etária adequada, o que não acontece com a Educação de Jovens e Adultos, cujos alunos encontram-se fora da faixa etária ideal.

Sendo assim, percebe-se a dimensão interacionista nesse conceito e vê-se que o conceito de enunciado / gêneros do discurso vai bem além dos elementos verbais, textuais. Brait e Melo (2005) citam um exemplo bastante esclarecedor que demonstra essas questões. Quando há duas pessoas em silêncio em uma sala e uma delas "quebra" o silêncio dizendo, por exemplo, a palavra *Bem*, observa-se que dentro desse contexto de comunicação, levando-se em consideração a situação da comunicação, o silêncio do interlocutor, o tom com que a palavra é pronunciada, dentre outros aspectos, essa única **palavrinha** torna-se um enunciado. (BRAIT & MELO, 2005, p. 66).

Então, a partir da acepção da expressão *gêneros do discurso* do ponto de vista bakhtiniano, vendo-os como entidades sócio-discursivas, percebe-se a diversidade de gêneros que temos e que tem sido cada vez mais pesquisada de maneira específica. Fazendo uma **brevíssima** retrospectiva histórica, desde a antiguidade, o que interessava em nível de ciência eram os gêneros literários; posteriormente, nos séculos XIX e XX, se deu amplo espaço aos gêneros do discurso escritos e formais e, por fim, no final de século XX e início do século XXI, tem-se estudado gêneros diversos, incluindo os da esfera oral, os quais por muitos séculos foram desprezados.

Bakhtin esclarece o porquê de haver essa diversidade de gêneros do discurso:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, percebe-se que os gêneros do discurso são **mutáveis**, uma vez que a própria sociedade o é. Eles também são **maleáveis**, ou seja, relativamente estáveis, no sentido de que são adaptáveis ao contexto em que estão inseridos, embora tenham uma macro estrutura básica e, por fim, são **históricos**, já que materializam a historicidade dos sujeitos que o produzem em determinado grupo, em determinada época, podendo ser usados, inclusive para fazer distinção entre uma época e outra.

Ainda sobre a heterogeneidade dos gêneros, pode-se dizer que ela é tão grande que existem classificações para estudo dos gêneros do discurso, das quais destacam-se os gêneros discursivos primários e secundários, sendo a primeira categoria aquela que engloba gêneros de produção espontânea e que, portanto, não requerem um planejamento tão complexo, como um diálogo ou um bilhete; e a segunda, referindo-se a gêneros de produção muito planejada e, por consequência, mais complexa, como uma comunicação oral ou um artigo científico. Essas classificações retomam mais uma vez o fato de que os gêneros do discurso estão tomados aqui na concepção bakhtiniana de gêneros enquanto atividades discursivas envolvendo interação humana. A partir dessa concepção, faz sentido haver gêneros primários e gêneros secundários, uma vez que há eventos comunicativos muito simples e básicos e outros bem mais complexos e com uma grande necessidade de planejamento.

Assim, quando observamos o conceito de enunciados (ou gêneros do discurso), sua diversidade e seu contexto de uso, entendemos que "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua". (BAKHTIN, 2011, p. 265). Essa idéia de língua integrando a vida e a vida entrando na língua dá margem para outro conceito importante, que é o de *enunciação*, entendida, do ponto de vista bakhtiniano, como o momento de acontecimento, de produção do enunciado, de modo que a enunciação seria o contexto, a situação em que aquele dado enunciado é produzido e, assim, é dependente do processo de interação entre interlocutores para existir, como esclarece Brait e Melo:

> Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e posteriores, produzindo e fazendo circular discursos (BRAIT e MELO, 2005, p. 68).

O que Bakhtin chamava de gêneros do discurso, Marcuschi passou, a partir dos anos 90, a chamar de gêneros textuais e os define da seguinte maneira:

> Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 22 e 23)

Para se trabalhar com esse conceito, é preciso ter em mente que qualquer comunicação verbal acontece por meio de um texto e que qualquer texto pertence a um gênero. Portanto, qualquer comunicação verbal só pode acontecer por meio de um *gênero textual*. Se toda comunicação ocorre por meio de um gênero textual, percebe-se que existem inúmeros gêneros e estes podem surgir e desaparecer a qualquer instante, conforme a evolução por que constantemente está passando a língua.

Ao passo que os gêneros são inúmeros, existem os tipos textuais, cujo estudo precede o estudo dos gêneros, e são assim definidos:

> Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Os tipos textuais, já que não representam textos materializados (função que cabe aos gêneros textuais) são limitados em termos numéricos, sem a tendência de aumentar e são representados por cerca de meia dúzia de classificações, a saber, *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. Apesar de haver diferenças significativas entre a noção de gênero e de tipo textual, não convém tomá-los como representações dicotômicas, visto que eles "não subsistem alheios um ao outro", mas "são formas constitutivas do texto em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 156)". Sendo assim, pode-se dizer que os tipos textuais constituem sequências dentro dos gêneros. Isto é, um mesmo gênero pode ser formado pela união de um, dois ou mais tipos textuais, constituindo uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

1.2 Gêneros textuais: oralidade e escrita

Embora, na esfera escolar, haja cada vez mais um trabalho com os gêneros, este deve ainda ser muito analisado e aperfeiçoado, já que o trabalho com a oralidade é tido como de somenos importância, embora saibamos que não é bem assim. Segundo Marcuschi (2003):

> A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade

> sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Conforme se pode observar, a oralidade é uma forma de manifestação da linguagem e que se apresenta através de gêneros textuais. Porém, nem sempre esta modalidade da língua é levada em consideração, pois quase sempre é tida como de somenos importância, já que a língua escrita e a língua oral seriam, de acordo com a teoria das dicotomias estritas, faces dicotômicas, opostas, de uma língua, pois a primeira seria "descontextualizada, autônoma, precisa, planejada, normativa, completa (MARCUSCHI, 2003, p. 27)", enquanto que a última seria, por sua vez, "contextualizada, dependente, imprecisa, não-planejada, não-normatizada, fragmentária (MARCUSCHI, 2003, p. 27)", entre outras características.

Essa visão dicotômica estrita, cuja análise é voltada para o código, tem originado um estudo estanque, em que uma das conclusões é a de que a escrita seria mais complexa e, portanto, mais importante nas aulas de língua materna e a fala, por outro lado, seria menos complexa e, consequentemente, desnecessária nessas aulas.

Outra corrente teórica, conhecida como sociointeracionista, observa, na língua escrita e na oral, suas semelhanças, orientando-se, portanto, numa linha discursiva e interpretativa. Marcuschi (2003) descreve a função desta corrente:

> A **perspectiva interacionista** preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processo de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p. 34)

De acordo com essa perspectiva, as diferenças entre fala e escrita surgiriam a partir das diferentes práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Isso seria exemplificado em situações do cotidiano: há momentos em que a fala, considerada de menor importância, precisa ser cuidadosamente planejada, como é o caso, por exemplo, de um discurso de formatura; também há os gêneros escritos que se aproximam da oralidade pela linguagem e pelo tipo de relação que os indivíduos envolvidos têm, como é o caso das cartas íntimas e, por fim, há os casos em que há um misto das línguas escrita e oral, como os noticiários, em que há a fala, porém o que é falado está previamente escrito.

Através desta concepção tem-se que os alunos precisam igualmente estudar gêneros escritos e orais, uma vez que, em suas vidas quais cidadãos, deparar-se-ão com situações em que será necessária a produção ou interpretação de determinados gêneros, que podem ser orais ou escritos, os quais a escola tem obrigação de ensinar se quiser cumprir seu papel social.

1.3 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Sabemos que, desde há muito, a educação no Brasil não possui os padrões adequados de qualidade em diversos aspectos, pois segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no ranking mundial de qualidade de educação, que avaliou 76 (setenta e seis) países de todos os continentes, o Brasil ocupa a 60ª (sexagésima) colocação.

Quando analisamos apenas o trabalho realizado com o ensino de língua materna, o cenário é igualmente preocupante, conforme atestado por Antunes (2003), quando ela diz:

> [...] que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais (ANTUNES, 2003, p. 15).

Embora seja esse o quadro da educação brasileira, não faltam aos professores subsídios das instâncias superiores que assumam o discurso abordado pelas modernas pesquisas e estudos no campo da Linguística. Em primeiro lugar, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam como deve ser o ensino nos níveis Fundamental e Médio, demonstrando a escolha para estabelecer uma escola mais formadora e eficiente. Tem-se também o estudo desenvolvido periodicamente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que avalia o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país, oferecendo, posteriormente, subsídios para implementação de políticas educacionais mais relevantes. E ainda podemos citar o trabalho feito pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que oferece sugestões para produção de manuais de ensino.

Todos esses subsídios baseiam-se nas teorias linguísticas mais atuais, as quais têm orientado o atual trabalho realizado com língua portuguesa, o qual deve priorizar, em sala de aula, o estudo do **uso** da língua, em sua modalidade oral ou escrita, bem como a reflexão acerca desse uso. Um ponto muito importante nessas teorias é o estudo da noção de gênero textual, o qual, quando analisado na escola, "não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Por estar no nosso dia-a-dia é que se faz necessário um estudo aprofundado dos gêneros textuais mais recorrentes na vida dos alunos, bem como o estudo de gêneros desconhecidos com os quais certamente se depararão no futuro, por exemplo, na vida profissional. Esse estudo visa colaborar com a formação de leitores e produtores eficazes de textos, como demonstra Lopes-Rossi:

> Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Com tudo isso, estamos, aos poucos, vencendo a barreira imposta durante muito tempo pela gramática tradicional, que privilegiava o estudo de nomenclatura da norma culta da língua. Atualmente, há uma quantidade crescente de instrumentos utilizados por alunos e professores que orientam um trabalho com compreensão e produção de texto baseados na perspectiva do gênero textual. Especificamente, podemos citar os LDPs, cujas coleções atuais, em sua maioria, trabalham com essa perspectiva. Além disso, professores de língua, quer de escolas particulares, quer de escolas públicas, têm tido acesso a uma quantidade crescente de formações continuadas

com o intuito de incentivar e dar subsídios teóricos e metodológicos para um trabalho com qualidade nessa perspectiva dentre outras.

Sobre a metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa analisou as estratégias de ensino para o Debate Regrado propostas em um capítulo do livro do nono ano (doravante EM9), de uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa direcionada à Educação de Jovens e Adultos. Eis a coleção:

- EJA Moderna (Editora Moderna), dos autores-colaboradores Adriana Saporito, Claudemir Donizeti de Andrade, Carolina Batista Martins, Claudia Graziano Paes de Barros, Daiene Pinto Silva de Melo, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Dária de Souza Ferraria, Diana Lucia Lourenço Cappuzzo, Eliane Melichio Motta, Marcelo Furlin, Maria Luiza Favret, Marina Sandron Lupinetti, Milena Moretto e Sheila Folgueral.

A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA, 2014). A coleção selecionada é dividida não por componente curricular, mas por ano do Ensino Fundamental ao qual se destina, sendo composta, então, por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). A obra apresenta um livro com todos os componentes curriculares juntos, o que proporciona uma maior contextualização. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, o PNLD/EJA chama a atenção para a diversidade textual com relação ao trabalho com variados gêneros e tipos textuais, inclusive gêneros de produção oral.

A escolha dessa coleção é motivada pelo fato de que ela é uma das únicas coleções aprovadas pelo PNLD/EJA 2014 que desenvolve um trabalho com o gênero textual Debate Regrado, objeto de estudo de nossa pesquisa. A outra coleção que trabalha com o DR não foi adotada no Estado de Pernambuco, portanto não tivemos acesso a ela, o que reduziu o trabalho à análise de apenas uma coleção.

Investigaremos as atividades proposta pela obra em busca de compreendermos as estratégias de ensino presentes na coleção. Para tanto, investigaremos:

a. a ocorrência do gênero;
b. a distribuição da proposta no contexto das demais atividades;
c. o objetivo da proposta para o ensino do gênero;
d. a relação do gênero com os demais eixos didáticos;
e. a didatização do gênero oral debate regrado.

Nossa pesquisa está em conformidade com a dimensão qualitativa, pois, de maneira geral, "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan e Biklen, 1982 *apud* ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 14)".

Análise dos dados obtidos

Em toda a coleção EJA Moderna, há apenas uma referência ao gênero textual Debate Regrado. Essa referência se encontra no livro designado ao nono ano (EM9), na I unidade da seção Língua Portuguesa, no segundo capítulo, o qual já tem a referência ao gênero no título "O trabalho em debate".

Pelo fato de a coleção trabalhar de forma contextualizada, todos os capítulos de todos os quatro livros da coleção, na seção de Língua Portuguesa, são organizados com foco em um gênero textual principal, que apresenta um estudo mais aprofundado, mas outros gêneros, ao longo dos capítulos, são tomados como suporte antes de chegar à culminância do trato com o gênero principal de cada capítulo. No caso do trabalho com o gênero Debate Regrado, essa estrutura se repete. De maneira geral, ao longo do segundo capítulo do livro, presente na I unidade do livro do nono ano, antes e depois da análise do Debate Regrado, há a presença de gêneros textuais tanto da esfera midiática, quanto da esfera artística.

Já na primeira página desse capítulo, temos o gênero de esfera artística "Tela", de Vincent van Gogh, Mulheres mineradoras carregando carvão (EM9, p. 34). Como o título do capítulo é "O trabalho em debate", o texto colabora com a discussão proposta, já que, a partir da linguagem visual, os estudantes têm a oportunidade de começarem a refletir sobre essa temática. É pedido que os alunos observem a tela e conversem entre si, refletindo sobre algumas questões propostas em que eles devem relacionar a realidade da tela ao trabalho que cada um tem, visto que o público-alvo da coleção são estudantes já inseridos no mundo do trabalho.

A seguir, a obra apresenta a subseção "Para refletir", a qual aborda outro gênero, "Capa", do jornal "Correio Braziliense". A partir dela, explora-se o gênero manchete que chama a atenção para a aprovação, no Brasil, do que a obra chama de "segunda abolição" (EM9, p. 35). Também nessa subseção, os estudantes são estimulados a conversar e refletir sobre os significados explícitos e implícitos contidos na mensagem da manchete.

Nesse momento, há uma breve orientação sobre como proceder na realização do gênero conversa, quando os estudantes são orientados a respeitar o turno de fala de cada um para poder, então, se manifestar. A orientação é expressa da seguinte forma: "Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar". (EM9, p. 35). Essa orientação é corroborada por Galenbeck (1999), quando explica que turno é a troca em que os interlocutores em uma situação conversacional se revezam em serem falantes e ouvintes. O teórico explica ainda que essa troca de falantes, para que haja mudança de turno, pode acontecer a partir de duas estratégias: passagem e assalto, sendo a primeira aquela em que "o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico conversacional (assunto tratado)" (GALENBECK, 1999, p. 83) e a última refere-se ao momento em que o ouvinte intervém, tomando para si o turno sem ter sido direta ou indiretamente solicitado para isso. Segundo o autor, a estratégia de assalto "representa uma violação do princípio básico da conversação" (GALEMBECK, 1999, p. 87).

No trato com a oralidade, a obra faz uma clara referência à importância de utilizar a estratégia de tomada de turno para conduzir uma conversação. Essa mesma estratégia precisa ser utilizada também na produção de gêneros orais públicos, como o Debate Regrado, de maneira ainda mais intensa. Percebemos, então, que embora o gênero DR não seja o ponto central dessa subseção, já há subsídios teóricos que ajudarão na sua produção e esses aparecem numa linguagem acessível aos estudantes, o que é também um ponto relevante a ser citado, pois promove a possibilidade de compreensão para alunos com diversos níveis de letramento.

Seguindo na esfera dos gêneros midiático, há a próxima subseção "Para ler e aprender", em que é apresentado o gênero enquete, com o título "Patroa *versus* empregada" (EM9, p. 36-38). Ela foi retirada do *site* IG São Paulo para elucidar questões envolvendo a temática da então Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 66/2012, que versa sobre a garantia aos trabalhadores domésticos na ativa, no Brasil, dos mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores do país. O texto também apresenta uma série de perguntas feitas a representantes dos dois lados afetados por essa proposta (patrão e empregado), a presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo) e a diretora do Sindoméstica-SP

(Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo). Sabemos que todas essas subseções visam à preparação para o trabalho com o gênero textual Debate Regrado e a forma como essa enquete foi apresentada é importante para o trato subsequente com o gênero principal do capítulo, já que apresenta um assunto polêmico, que envolve o tema central do capítulo e apresenta pessoas com pontos de vista opostos em relação ao mesmo assunto.

Ao final da enquete, há a subseção "Para compreender", que trata da proposição de algumas questões que visam contribuir para a compreensão da enquete lida (EM9, p. 38, 39). As perguntas dessa seção levam os estudantes a refletirem sobre algumas questões de análise linguística, proporcionam o uso do dicionário para apreensão do léxico da língua e também os orientam a observar os pontos de vistas defendidos por cada uma das pessoas participantes dessa enquete, bem como a perceber que o cargo que elas ocupam influencia na opinião que cada uma delas defende. Todas as questões propostas nessa subseção, de maneira indireta, refletem também numa orientação para a produção do gênero principal do capítulo.

Em seguida, há outra subseção, "Para além do texto", que apresenta dois outros gêneros da esfera artística, mais uma tela e um poema, com o objetivo de continuar levando os estudantes a refletirem sobre a temática em questão no capítulo, que envolve o trabalho. Ela apresenta a tela "O lavrador de café", de Cândido Portinari e o poema "O açúcar", de Ferreira Gullar, este último confimando a ideia de trabalho analisada em todo o capítulo, que é a ideia de trabalho escravo no passado e também no presente, quando cita que o açúcar consumido em Ipanema, bairro nobre do estado do Rio de Janeiro, tivera sua produção realizada "em usinas escuras", por "homens de vida amarga/ e dura" (EM9, p. 40).

A subseção "Para além do texto" (EM9, p. 39-41), é importante para o trabalho com a compreensão de texto não-verbal, o qual por vezes é pouco explorado em sala de aula e resulta em dificuldade de interpretação por parte dos estudantes. Além disso, é importante também o trabalho que é feito com a intertextualidade, critério de textualidade essencial para a compreensão de gêneros diversos, já que uma das questões dessa subseção pede: "Reúna-se com três colegas e discutam uma possível relação entre o texto 'Patroas *versus* empregadas', a tela *O lavrador de café* e o poema 'O açúcar'" (EM9, p. 41). Marcuschi (2008, p. 129) define intertextualidade dizendo que "este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação." No caso dessa subseção, há uma clara mediação para o trato com a intertextualidade. Questões como essas são importante para que o aluno compreenda, a partir de gêneros diversos, como é possível enxergar pontos de vista diversos para uma mesma temática. Além disso, essa proposta de intertextualidade tem um impacto positivo na aquisição de argumentos, fato que é essencial para a produção do gênero principal do capítulo, o DR.

Após essas análises textuais introdutórias é que se inicia o trabalho com o gênero Debate Regrado propriamente dito. Inicialmente, são feitas algumas considerações em relação aos diferentes pontos de vista defendidos no texto "Patroas *versus* empregadas" e ao fato de que, muitas vezes, ao longo dos dias, nos colocamos em situações de comunicação em que precisamos dar nossa opinião e que, quando temos que fazer isso em público, a realização dessa atividade pode ficar mais difícil. Antes de definir o gênero, há a verificação do conhecimento de mundo dos estudantes, quando se pergunta se eles sabem o que é debate ou se já participaram de algum.

Depois disso, é que se define Debate Regrado como "a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente." (EM9, p. 41). Essa definição se apresenta através de uma linguagem bem simples e acessível aos estudantes, mas também está em consonância com a definição teórica para Debate Regrado. Dolz, Pietro e Schneuwly apresentam três tipos de

debates existentes, que seriam o *debate deliberativo*, em que se argumenta com o intuito de se tomar uma decisão; o *debate para resolução de problemas*, cujo objetivo é a argumentação para a construção coletiva de uma solução para determinada situação; e o *debate de opinião de fundo controverso*, o qual é usado para exposição de argumentos opostos em relação a um tema, com o intuito não de uma tomada de decisão ou solução de determinado problema, mas sim para influenciar o ponto de vista do outro ou alterar o seu próprio ponto de vista. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004).

A definição apresentada pela coleção em análise é pertinente com a literatura da área e se encaixa especificamente no chamado *debate de opinião de fundo controverso*, que é definido também como sendo "um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão." (BARROS & ROSA, 2012, p. 1).

Após a definição do gênero, inicia-se a sua caracterização. Porém, uma informação veiculada contraria os usos sociais do gênero, já que o ele é colocado como sendo "comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas." (EM9, p. 41). O que os autores propõem, com essa caracterização é a classificação do DR como sendo um gênero escolar, o que acontece, pois, quando tiramos um gênero textual dos seus usos reais e os escolarizamos, eles se tornam objeto de ensino-aprendizagem e suporte de atividades de linguagem.

Seguindo essa linha do observar o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, o livro segue identificando os conteúdos que podem ser apreendidos com a produção do Debate Regrado. Sobre isso, se explica que o DR "explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público." (EM9, p. 41). Essas informações corroboram a utilização do DR como suporte de atividades de linguagem. Entretanto, embora a teoria ratifique o que o livro apresenta, deveria ser citada também a função social que o gênero exerce. E, em nenhum momento, nessa seção de conceituação, isso acontece. Sobral explica que, em um macronível de análise de gênero, se deve "determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico." (SOBRAL, 2009, p. 131).

Por fim, é feita uma breve definição de argumentação, habilidade necessária para "participar de um debate." (EM9, p. 41). É explicado que "argumentar é apresentar razões que deem suporte à determinada opinião. A argumentação tem caráter dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição." (EM9, p. 41). Essa é uma clara definição de argumentação a partir dos pressupostos teóricos da Retórica Clássica, em que a argumentação está ligada ao campo da lógica, do raciocínio, algo mais cognitivo que linguístico. E, após essa definição, os estudantes são levados a voltar à enquete Patroas *versus* empregadas, para que identifiquem os argumentos usados nele.

Ainda na continuidade dessa seção, há a subseção Características do debate regrado e Aspectos importantes para a participação no debate regrado. Nessas subseções, a coleção apresenta mais detalhadamente as características do DR, como presença ou não de plateia, presença de moderador, organização espacial, disposição dos debatedores e importância da preparação com antecedência para estar diante de uma plateia defendendo um ponto de vista ou estando contra ele.

Aspecto relevante que se encontra nessas subseções são as orientações prestadas aos estudantes acerca dos elementos extra e paralinguísticos e cinésicos, que são também

importantes no momento de produção desse gênero e dos demais gêneros orais produzidos publicamente.

Assim se encerra a seção "Para estudar o gênero," durante a qual se dedicam apenas duas páginas para caracterizar o gênero Debate Regrado e não há menção a sua função social, nem mesmo há a citação de suportes aos quais os estudantes possam recorrer para observar a realização de um debate. Encerrada essa seção, inicia-se a próxima, chamada de "Para refletir sobre a língua", na qual o conteúdo abordado serão os operadores argumentativos. Essa seção é introduzida citando-se a importância de determinados recursos da linguagem para debater melhor e, em seguida, é feita a definição de operadores argumentativos. Sobre eles, é explicado o seguinte: "Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as idéias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos **operadores argumentativos**". (EM9, p. 43). Essa definição é feita de acordo com o que define a literatura da área, quando diz que "o termo *operadores argumentativos* foi cunhado por O. Ducrot, (...) para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem por função indicar ('mostrar') a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam." (KOCH, 2004, p. 30).

Nessa seção, como em todo o capítulo, alguns gêneros textuais são usados para levar os estudantes a reflexões e aprendizados específicos. Nesse momento, utilizou-se o gênero Notícia. Os alunos são orientados a ler os textos e responder informalmente às questões propostas. Após a leitura, pergunta-se qual o assunto principal de cada um dos textos e qual a opinião dos estudantes sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI. Em seguida, eles são orientados a recolher três argumentos contra o trabalho escravo para, então, reescrevê-los "encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos." (EM9, p. 45). Para o processo de reescrita dos argumentos, os estudantes são instados a utilizar as expressões *Em primeiro lugar, Além disso* e *Enfim*.

Percebe-se que houve apenas a definição dos operadores argumentativos, mas, nesse momento, nenhuma análise mais aprofundada sobre sua importância para a promoção da argumentatividade na língua e como usar esses elementos é realizada.

A partir desse exercício inicial, haverá a análise de alguns operadores argumentativos. Embora se mencione que, na língua, há diversas palavras que desempenham a função de operadores e se indique as conjunções e os advérbios como classes de palavras que se enquadram nesse perfil, a análise feita pelo livro é centrada no uso dessas palavras e não em sua classificação gramatical. Há a continuação dos exercícios relativos a esse conteúdo, porém esses exercícios não demonstram progressão no que diz respeito ao uso desses operadores, uma vez que a orientação é a mesma do exercício inicial: completar os espaços em branco com os operadores indicados. Embora o estudante tenha acesso a um quadro com uma diversidade de operadores, a sua prática agora continua limitada.

A seguir, há a subseção "Para praticar" (EM9, 47). Na primeira questão dessa atividade, que é composta por quatro questões, temos um enunciado que orienta a prática de uma atividade que não privilegia as regras de *uso* da gramática de nossa língua, pois consiste na identificação dos operadores argumentativos encontrados em frases isoladas. Entretanto, o trabalho com frases soltas se limitou à primeira questão dessa subseção, pois, a partir da segunda questão até a quarta questão, as atividades são feitas a partir da análise de textos ou de fragmentos deles.

Por fim, após a conclusão do tópico voltado à análise linguística, é que o capítulo vai se voltar para subseções voltadas à orientação da produção do gênero textual Debate Regrado, o qual é o principal gênero deste capítulo.

Finalmente, na seção "Para escrever", retratada na ilustração acima, à esquerda, o capítulo vai se voltar para a produção do gênero DR. Interessante observar que a produção textual desse capítulo é de um gênero da esfera oral, porém, apesar disso, o nome da subseção é "Para escrever". A orientação para a produção de DR limita-se a seguinte orientação: "Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido." (EM9, p. 48). Importante salientar que não há nenhuma indicação de tema a ser desenvolvido no DR que será produzido pelos alunos, apesar de todo o capítulo estar contextualizado e relacionado a partir de um mesmo assunto, que é o trabalho. Como não há indicação ou sugestão de temática a ser debatida, tampouco se fala sobre os argumentos que podem ser utilizados.

Após a breve orientação para a produção do DR, observamos que a subseção para escrever, na verdade, é dedicada ao processo de preparação ANTES da realização da produção do Debate Regrado. Essa subseção é dividida em três partes:

a. Planejamento, em que os alunos são instados a preparar um roteiro para a realização do DR, que inclui decidir o tema a ser debatido e pesquisar textos relativos a esse tema;
b. Elaboração, em que eles são orientados a separar os argumentos a serem utilizados no DR e organizá-los em tópicos para serem usados no momento da realização do DR;
c. Avaliação, a qual não orienta como se avaliar a realização do Debate, mas sim a avaliação do roteiro que foi construído para organizar o DR. No momento dessa avaliação, os alunos são orientados a treinar os argumentos, imaginando as opiniões contrárias que poderão aparecer no momento da realização do DR, numa espécie de treino para a realização dele.

Além de nos depararmos apenas com a orientação para a produção de um roteiro para a realização do DR em que não há uma orientação concreta, não há a sugestão de nenhuma sequência didática para a produção de um DR, ainda vemos, na subseção seguinte, "Para falar em público", apenas dois parágrafos dedicados à orientação da produção real do Debate Regrado, que apresentam informações em pouca quantidade e de maneira superficial. Ou seja, de maneira geral, o momento mais esperado do capítulo, o que seria dedicado à produção do Debate Regrado, é insuficiente, devido à falta de sugestões prática para tal atividade.

Considerações finais

Percebemos, ao longo de nossa análise, que a coleção EJA Moderna apresenta uma estrutura contextualizada, em que um gênero, em cada capítulo, é analisado, mas outros são recrutados a fim de que se oferte uma gama maior de gêneros textuais aos alunos. Porém, no que diz respeito ao trato com o Debate Regrado, há muitas ressalvas para o trabalho que a coleção propõe, uma vez que não há a proposta de produção do DR, ficando a cargo do professor adaptar os textos que o livro apresenta ou recorrer a outros instrumentos para a produção do gênero. Além disso, o próprio conceito do DR é incompleto, uma vez que ele é apresentado apenas elemento de ensino-aprendizagem, não se considerando seu viés de uso social real.

A coleção também trata de elementos da esfera argumentativa, que é inerente ao gênero DR, contudo, também nesse trabalho, encontram-se ressalvas, uma vez que os exercícios limitam a utilização dos operadores argumentativos que os estudantes podem utilizar.

Apesar dessas ressalvas, pode-se salientar que a coleção está em sua primeira edição, podendo-se, então, haver melhoras nas próximas edições. Como está em sua primeira edição, é possível perceber que ela faz um trabalho mediano no trato com o DR.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A produção textual na escola**: abordagens do gênero debate em estudo. Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf > Acesso em: 19 Jul. de 2016.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

Brasil**. (**1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394, 20/12/1996. Brasília.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SECAD.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino**: saberes necessários à prática docente. Recife: Edupe, 2013.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Gêneros Orais nas Obras Avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 3431-3434, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Cap. 9, p. 213-239.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 55-79. (Projetos Paralelos NURC/SP; v. 1).

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSHI, A. M. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. Cap. 4, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Mª Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2003. Cap. 1, p. 19-36.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Língua portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Int., p. 13-20.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

OS GÊNEROS TEXTUAIS DESFILAM NA PASSARELA DA LEITURA: UM RELATO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS DA PLATAFORMA FREIRE

Solange Montalvão de Oliveira[1]
Sandra Aparecida Lima Silveira Farias[2]

O ensino de Língua Portuguesa, apesar das mudanças sofridas ao longo dos anos, ainda vive o grande dilema que é decidir sobre o que e como ensinar nas aulas dessa disciplina. Diante disso, muitos professores nem sempre têm uma posição definida sobre o que e como se deve ensinar. Frente a essa situação, os alunos são os que sofrem as consequências de forma mais direta, tendo em vista que eles refletem positiva ou negativamente o resultado das práticas pedagógicas a que são expostos.

Muitas dessas práticas têm a gramática normativa como principal foco, pautando o ensino de língua materna em terminologias e na classificação de palavras a partir de frases, muitas vezes, descontextualizadas. Quando o ensino parte apenas desse pressuposto, denominado de prescritivo (TRAVAGLIA, 1997), acaba desenvolvendo no aluno a concepção de língua tendo como base o estudo do "erro" (TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2003; BAGNO, 2007 e outros). Esse ensino acaba por desconstruir tudo o que o indivíduo já sabe sobre sua língua com a qual tão bem se comunica no seu dia a dia e vai de encontro ao principal objetivo do ensino de língua portuguesa que é desenvolver a competência comunicativa dos seus usuários.

É necessário compreendermos que tal competência se desenvolve por meio das diversas manifestações verbais que, por sua vez, concretizam-se através de textos dos mais variados gêneros, pois conforme salienta Marcuschi: "[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Dessa forma, percebemos que não faz sentido insistir em uma prática pedagógica que não estimule o aluno a utilizar, nos variados espaços dentro e fora da escola, os mais diversificados textos, adequando-os às suas necessidades de comunicação, pois incorreríamos numa visão equivocada, como nos alerta Luft:

> Certamente, o ensino tradicional da língua materna não se restringe a aulas de Gramática. Há também sessões de leitura e interpretação de textos. Mas estes, infelizmente, acabam muitas vezes pretexto de lições de linguagem correta, análise de palavras e orações, regras de pontuação – tanta é a obsessão gramatical. (LUFT, 2007, p. 53).

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve ter como ponto de "partida e de chegada" o texto, não como pretexto para o ensino da gramática normativa, mas como norteador de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Gênero textual: ponto de partida

Podemos conceber o texto como ponto de partida do ensino de língua portuguesa por entendermos que ele é o lugar de produção de sentido. No entanto, isso não quer dizer que o sentido esteja na superfície do texto, de forma pronta e acabada, esperando ser decodificado. O sentido do texto está na relação estabelecida entre este, o seu autor e o seu leitor, levando em

[1] Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Guanambi, Bahia, Brasil. *E-mail:* solmontegbi@gmail.com.
[2] Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Guanambi, Bahia, Brasil. *E-mail:*sandraafarias@hotmail.com.

conta, ainda, a sua organização, a forma como ele foi construído e os elementos linguísticos utilizados na sua produção, pois como afirma Koch: "o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação". (KOCH, 2006, p. 17, grifo da autora).

Essa interação antecede o contato, propriamente dito, do leitor com o texto, tendo em vista que o autor ao produzir um texto mobiliza todo um contexto sociocognitivo, utilizando-se do gênero que melhor se adequa a uma determinada situação comunicativa. Assim, recorre-se ao trabalho com os mais variados gêneros textuais que, por muitas vezes, foram renegados a uma visão simplista na qual eram denominados "tipos textuais". Tal visão comprometia o trabalho com os gêneros, uma vez que essa prática se limitava a abordar os tipos como se fossem gêneros textuais.

Ainda hoje, essa confusão entre gêneros e tipos persiste, todavia esse fato não constitui um problema caso o texto seja trabalhado com foco na sua função social, como ressalta Oliveira:

> Isso, contudo, não é nenhum problema, pois o que importa, na verdade, é o professor ter consciência de que as características linguísticas que marcam uma narração ou uma descrição, por exemplo, não são as mesmas coisas que os textos concretos, que circulam na sociedade, como, por exemplo, cartas, anúncios e panfletos, nos quais essas características são encontradas. (OLIVEIRA, 2010, p. 77).

A questão maior é que muitos professores não têm o entendimento do que representa o texto em si. Em razão disso, disseminam a ideia de que os textos que devem ser trabalhados se limitam ao *narrativo*, ao *descritivo* e ao *dissertativo* como se estes compreendessem os textos concretos usados no dia a dia dos alunos, ou seja, os gêneros textuais, definidos por Marcuschi como "*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2005, p. 22 e 23, grifo do autor).

Dessa forma, o modo como a escola desenvolve o trabalho com a leitura e a produção de textos pode-se dar na perspectiva dos gêneros textuais ou inverso a ela. Neste último caso, o trabalho de produção textual passa a ser artificial, sem uso social e cuja função só à escola interessa, pois fora dela o aluno não encontrará nenhum sentido em produzir textos com essas características. Por esta razão, não basta ter o texto como ponto de partida, é necessário ter bem definido onde se pretende chegar ao fazer uso dos textos no ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Gênero textual: ponto de chegada

Ao propor o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, a escola precisa, primeiramente, despertar o interesse do aluno pelo(s) gênero(s) que será(ão) trabalhado(s), principalmente, no que se refere à função que este(s) desempenha(m) na sociedade. Esse ensino, contudo, deve ter o cuidado de não restringir os gêneros a modelos engessados e sugerir como produtos da aprendizagem dos alunos meras reproduções do mesmo texto. Tal prática não deve acontecer, tendo em vista que as situações fora da escola, certamente, exigirão do aluno um conhecimento mais amplo sobre esse gênero, inclusive, a sua função sociocomunicativa e será nessas situações reais que o aluno perceberá o verdadeiro sentido que os gêneros desempenham na comunicação.

Nessa perspectiva, no trabalho do componente curricular Língua Portuguesa I, do curso de formação de professores em Letras da Plataforma Freire[3] foi proposta a atividade o desfile dos gêneros textuais, intitulada *Os gêneros textuais desfilam na passarela da leitura*. O objetivo desta atividade foi provocar a busca por novas práticas de ensino da língua portuguesa como língua materna pelas estudantes/professoras[4] a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento da competência metagenérica dos alunos a partir da leitura de gêneros variados. Essa competência compreende os conhecimentos que os alunos vão construindo ao longo de sua vida acerca dos gêneros textuais, sua caracterização e função (KOCH; ELIAS, 2011). Por meio desse objetivo, intencionamos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1997). Esses são objetivos que se complementam, tendo em vista que a comunicação se concretiza por meio de algum gênero.

A proposição desta atividade se desenvolveu mediantes as seguintes ações:

- escolha de um gênero por grupo;
- pesquisa sobre o gênero a partir de um roteiro;
- apresentação caracterizada do gênero por meio de um desfile, sendo que os membros do grupo deverão se caracterizar conforme o gênero escolhido.
- socialização da pesquisa realizada, usando criatividade e ludicidade, abordando os aspectos abaixo relacionados sobre o gênero estudado:
  - conceito;
  - caracterização;
  - evolução do gênero;
  - exemplos de textos em que predomina esse gênero;
  - semelhança com outros gêneros;
  - suportes ou portadores desse gênero;
  - produção de um texto do gênero escolhido.

É importante ressaltar, que após a culminância desta atividade, tendo em vista o sucesso e acolhida por parte das estudantes/professoras, surge a proposta de que esse mesmo trabalho seja aplicado com as suas turmas da Educação Básica, sendo que as estudantes que até então apresentaram a pesquisa passam a orientar seus respectivos alunos a também desenvolverem o mesma pesquisa.

Dessa forma, percebemos a importância do fazer como meio de sugestão do como trabalhar, pois, muitas vezes, essas professoras até querem trabalhar com os gêneros textuais de forma a desenvolver a competência metagenérica e, consequentemente, a competência comunicativa em seus educandos, mas não sabem o como fazer. Isso acontece, em grande parte, porque dificilmente foram expostas a essa prática de ensino quando alunas e continuaram a não desenvolvê-la como professoras. Ao chegam à graduação, em um curso de licenciatura, percebem a necessidade de mudarem sua prática pedagógica, todavia a maior dificuldade estar no que e como mudar.

Após a realização dessa atividade em suas respectivas turmas, as estudantes/professoras socializaram, na aula do componente curricular Língua Portuguesa I, os resultados por meio de

[3] Formação ofertada pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Departamento de Educação - *Campus* XII - Guanambi-BA, através do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica – PLATAFORMA FREIRE (PARFOR).

[4] Usamos o substantivo no gênero feminino porque a turma era composta apenas por alunas.

relatos orais e escritos, destacando a relevância desse trabalho não só para alcançar os objetivos propostos, como também despertar e estimular o interesse dos alunos pela leitura. Dentre esses relatos, destacamos alguns como uma pequena amostra do que foi exposto por essas estudantes por ressaltarem aspectos como:

- Angústia das estudantes/professoras

> *"Sabemos que o ato de escrever não é algo fácil e, se tratando do trabalho com leitura e escrita com o alunado que tem pouco contato com 'leituras' de um modo geral se torna mais difícil ainda."* (VIOLETA[5], Profª do EF).

- Importância da relação teoria/prática

> *Após um rico estudo através do curso de formação da PARFOR, de acordo com variadas leituras, trocas de experiências, diálogos com grandes estudiosos neste assunto, a nossa capacidade de desenvolver bem as ideias vai aumentando, e assim se torna mais fácil trabalhar com nossos alunos leitura e escrita.* (VIOLETA, Profª do EF).

- Interesse dos alunos pela leitura de diversos gêneros textuais

> *Iniciei o trabalho com a explanação do conteúdo proposto sobre os gêneros, [...] pedi aos discentes que escolhessem o gênero textual com o qual se identificavam, fizessem uma pesquisa e depois apresentassem aos colegas [...]. A atividade foi de fundamental importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita por despertar a curiosidade dos alunos quanto aos gêneros textuais existentes em suas produções [...] para que eles compreendam os diversos textos existentes no nosso cotidiano.* (GIRASSOL – Profª do EF).

> *O trabalho com os Gêneros textuais culminou com um desfile, atividade esta que foi marcante para os alunos enquanto algo atraente e, para além disso, despertou a atenção da turma para a leitura como algo agradável e que se faz presente no nosso dia a dia, desde as receitas culinárias utilizadas em sua casa até as letras de músicas que eles curtem. Lembro-me bem que, depois da aplicação desta atividade, alguns alunos que "matavam aula" passaram a ter interesse, assistiam à aula inteira e sempre indagavam se teríamos desfile na aula seguinte.* (ROSA – profª do EF e do EM).

- Possibilidade de mudança de postura por parte do professor

> *[...] a turma mostrou-se bastante interessada no trabalho, executou-o com total interesse, participando ativamente das atividades propostas e, ao término desse trabalho, fizeram a autoavaliação dizendo "nunca pensei que fosse tão bom trabalhar com textos" ou "agora vou ler sempre porque é muito bom fazer meu próprio texto". [...] fiquei muito satisfeita com o êxito alcançado ao aguçar nos alunos o incentivo à leitura e o gosto para escrever bons textos. Portanto, continuo trabalhando com os gêneros textuais e vendo nestes a possibilidade de uma porta aberta para a leitura e a escrita.* (VIOLETA, Profª do EF).

[5] Escolhemos nomes de flores para identificar as professoras/participantes a fim de preservar sua identidade.

Ao ingressarem no curso de Letras da Plataforma Freire, as estudantes/professoras trouxeram suas angústias, inquietações e desejos de amenizar as dificuldades que enfrentavam ao buscar desenvolver um trabalho que contemplasse o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais. E ao longo do curso, unindo suas experiências aliadas às novas teorias adquiridas e associando-as a uma nova prática, percebemos que muitas mudanças aconteceram, inclusive no que tange ao trabalho com a leitura e a escrita.

Essa experiência nos possibilitou perceber que quando o ambiente de formação do professor proporciona momentos de interação entre a teoria e a prática, não se limitando apenas ao que trabalhar no componente de Língua Portuguesa, mas também ao como trabalhar, resulta em um ensino/aprendizagem mais significativo. Sabemos que essa experiência é apenas uma amostra, porém comprova que é possível desenvolver atividades que vão ao encontro do principal objetivo do ensino de língua materna, isto é, o desenvolvimento da competência comunicativa de seus usuários.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUFT, C. P. **Ensino e aprendizado da língua materna**. São Paulo: Globo, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IDENTIDADES, MEMÓRIAS E 'LEITURAS DE SI': OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ

Fabrícia Vellasquez Paiva[1]

Introdução: iniciando os diálogos...

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Iniciada em 2015, ainda está em sua fase inicial, mais especificamente na revisão de literatura dos principais autores que trazem a discussão sobre os multiletramentos e seus impactos na dinâmica da educação e do ensino, pensando a educação superior, no caso do presente trabalho, mas cujos resultados podem também promover a reflexão sobre a organização pedagógico-didática que ainda se mantém padronizada nos bancos escolares.

Nosso recorte de sujeitos de pesquisa são os licenciados da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – da UFRRJ, egressos quando o Curso ainda era ofertado na perspectiva de um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e não de forma regular, como se apresenta na contemporaneidade. Trata-se, pois, de um recorte temporal também significativo, pois a relação com a instituição educacional e com seus processos didáticos se realizava de maneira ainda mais especial.

Compreendemos que resgatar a estória dos educadores é fundamental para compreendermos o processo por que passam as relações sociais. No entanto, para que a história continue a ser contada, é preciso que novos olhares contribuam para a leitura dessa construção, especialmente considerando os discursos presentes no espaço formativo de um Curso de formação de professores que se origina e se volta, ao mesmo tempo, aos movimentos sociais. Nosso problema, assim, recai sobre o fato de que essa particularidade formativa pode se estruturar de forma particular com os processos de ensino. A investigação tem despertado, portanto, a necessidade de um estudo específico sobre o que representa a elaboração conjunta dessa memória escrita pelos próprios sujeitos coletivos.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar uma marca de identidade docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um modo heterogêneo de constituição textual frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico? A articulação do problema parte, pois, da hipótese de que alguns registros, especialmente nos cadernos reflexivos[2], podem se constituir como 'escrituras de si', possibilidades reveladoras de identidades docentes que marcam uma tentativa de identificação de um grupo social que *também* se faz graduando, em espaços formativos institucionalizados formalmente.

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: fabriciavellasquez@yahoo.com.br.

[2] Os cadernos reflexivos, na primeira turma, se constituíram como importantes instrumentos de composição escrita em que cada estudante poderia sistematizar seu pensamento, via escrita, para a tentativa de organização de um discurso que era, ao mesmo tempo, livre, dialógico, estético e reflexivo. Nesses espaços, portanto, cabiam desde de pequenos textos em fichamento das leituras realizadas até as impressões individuais e/ou coletivas da turma sobre determinado conceito, situação específica, disciplina especial. Compõem-se, por fim, como inventários formativos que guardam, consigo, não apenas o registro, mas as subjetividades de olhares desse primeiro grupo em sua relação com a UFRRJ.

Dos objetivos ao método: o lugar da narrativa no percurso discursivo

Valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, a metodologia pretende contar com as contribuições da semiolinguística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a dimensões sociais que perpassam os contextos educacionais e o *modus operandi* da Universidade. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social. Tal como nos esclarece Charaudeau:

> Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Por meio dessa teoria, tem sido possível analisar os "contratos de comunicação" (ibidem, p. 18) a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, há sempre uma formalização de um contexto de produção e de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos. Durante a confecção dos cadernos, os estudantes eram sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também eram cientes dos possíveis públicos-alvo a que aqueles cadernos seriam direcionados. Escritas, portanto, 'livres', mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas.

Discussão e resultados: (outras) possibilidades de letramento

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), mesmo como um conceito em construção, já pode ser considerada como uma categoria de análise de compreensão de uma realidade *por vir*, cuja configuração tem sido construída por seus próprios sujeitos – educadores dos trabalhadores do campo – a partir de práticas educativas concretas, porque contextualizadas, ao universo de cada grupo social, para que possam, eles mesmos, escreverem suas histórias.

Nessa perspectiva, a necessidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) está posta desde meados da década de 1990, a partir da demanda crescente de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na Agricultura Familiar das áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro. Essa reivindicação visava à garantia de uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural desses trabalhadores e filhos, cuja materialização se encaminhava através do aumento do acesso à escolarização de ensino médio e superior.

Com características tão peculiares, entra em cena a escrita acadêmica. E, junto a ela, o questionamento de como ser possível uma produção textual, nesse contexto educativo, cuja interação autor-texto não deixe de considerar os verdadeiros protagonistas dessa tessitura: os licenciandos em educação do campo. O que está em discussão é, como a partir de uma tradição cultural, é definida uma determinada variedade linguística a ser utilizada e marcada como identidade social. De acordo com Gnerre:

> A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são "usuários" das diferentes variedades. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma. Escrever nunca foi e

> nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 2009, p. 8).

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus cadernos reflexivos, acreditamos que, em um processo longitudinal e comparativo – que considera a composição textual de todos os semestres letivos naquele suporte de escrita –, eles tenham registrado não apenas a vivência durante esse período no Curso em questão, mas, sobretudo, experimentaram e puderam criar, talvez inconscientemente, um modo de escrita muito particular, que também constitui parte do processo de memória da LEC e de formação da própria identidade docente desses educadores do campo. Afinal, como nos permite recordar Benjamin (1987, p. 198) "entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos".

Aportamos, assim, em dois grandes eixos conceituais. O primeiro, já em apresentação nesse texto, trata sobre a possibilidade da oralidade como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. Tomamos, como diálogo, as contribuições de Corrêa (2004, p. 2-3), ao afirmar que: "No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita". O autor, cuja tese se apoia nas ideias fundantes de Marcuschi (2001), nos permite voltar para as produções com novos olhares, porque, provavelmente, (re)conceituados.

E essas composições heterogêneas, a que chamamos de narrativas de resistência, apresentam-se com um duplo sentido possível aos dois termos presentes. O gênero narrativo, como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois "o verbo 'contar' (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa". Muito mais do que contar narrativamente, as demais produções, ao longo das Oficinas de Texto, mesmo não "classificadas" totalmente no aspecto visual do discurso narrativo, assumiram, para os licenciandos, também um espaço em que era preciso – e legitimamente possível – contar algo: sua história *com* e *pela* escrita. As produções, pois, são compreendidas também por nós como narrativas de vida, especialmente porque são textos constituídos de sentidos pelos educadores do campo.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido mas com ação diferente, o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade textual própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

> Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de identidades e composição da memória – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Queremos trabalhar com a tese de que esses relatos narrativos, a partir de produções textuais diversas, constituem-se como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente.

Partindo do verbete ‘identidade’, que, segundo o Dicionário Aurélio[3] destaca como sendo o reconhecimento dos “caracteres próprios e exclusivos” de um grupo, chegamos também ao sentido de ‘identificação’, que se caracteriza nesse mesmo ato de reconhecer, mas de um coletivo por eles próprios. Este último nos parece, portanto, necessário e complementar ao primeiro, porque o ressignifica para aprofundar o conceito relacional de identidade/marca escrita x memória dos licenciandos, no sentido definir o registro que se destaca no próprio processo de formação desses estudantes. Afinal, de acordo com Hall:

> O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão ardiloso – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (HALL, 2000, p. 105).

Além de Stuart Hall, que nos permite pensar na diáspora como importante movimento simbolizado pela escrita nesses cadernos, buscamos outro importante referencial para relacionar essa identificação à memória, e, nesta à identidade narrativa: Benjamin. Os dois autores, vale dizer, têm como foco a discussão da identidade/identificação com a memória aliada à prática narrativo-discursiva. Logo, pensando também em nosso objeto de pesquisa, tais contribuições serão fundamentais para a realização metodológico-conceitual da pesquisa.

De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da memória coletiva, especialmente quando pensada/articulada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação pode nos permitir entender o próprio processo por que se formam, com destaque, em nossa proposta, para alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e a identificação dos alunos com esse projeto formativo.

Partindo, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), as primeiras análises demonstram que se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, se sustentam no mesmo espaço – mas requerendo aceite e mudança de estrutura didática – e voltam aos movimentos sociais. No entanto, para que esse retorno seja significativo e fortalecido, é preciso que o pensamento didático-pedagógico considere amplamente esses escritos.

Por serem alunos oriundos de movimentos sociais diversos, a revisão de literatura, a partir dos muitos letramentos, nos tem apontado para autores como Soares (2000), Street (2003) e Rojo & Moura (2012). Todos eles têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos e das dificuldades de se identificar como aluno em uma estrutura educacional que não representa, efetivamente, o Curso em questão.

Considerações finais: apenas uma pausa nos diálogos...

Temos podido analisar de que é possível a sistematização desse modo de fazer um (novo) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem

[3] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006.

escrita, no contexto de produção universitária. Para tal, o ensino superior, ao incluir tais alunos, precisa, também rever suas práticas didático-pedagógicas. Com isso, a proposta pretende ainda contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em educação do campo da UFRRJ.

A pesquisa tem, por fim, o intuito de abrir espaços para novos debates sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e da equidade, sempre foram silenciados. Isso porque, ao traçarmos uma possível identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um movimento social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto – mas, efetivamente, contribuir com novos saberes possíveis sobre caracterizações de grupos sociais que *também* dizem sobre si e sobre seu grupo em suas formações.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Org.). **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e escrita. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: **Anais do Colóquio**, 1995. p. 1-17.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LINHAS, LEITURAS, HISTÓRIAS: ESPAÇOS (RENOVADOS) DE CONTAÇÃO E DE CRIAÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Fabrícia Vellasquez Paiva[1]

Da introdução: entre linhas e histórias

O presente trabalho é fruto do projeto de extensão e de pesquisa "De linhas, histórias e memórias: os espaços possíveis para a contação e a criação de livros em literatura infantojuvenil", realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e na Escola Municipal José de Abreu, ambas no município de Seropédica – Rio de Janeiro. A presente proposta nasce, pois, nas malhas discursivas de vários espaços em diálogo com a Universidade, por compreendermos a importância da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão – base, aliás, que permite surgir o texto em questão – tendo como objetivo a disseminação da literatura infantojuvenil em todas as esferas escolares como mais uma possibilidade artística de intervenção e de formação de sujeitos críticos.

Esse acervo de memórias, que tanto recupera quanto recria, se justifica por uma caracterização de atividade cultural, oral e escrita, que constitui a natureza própria da extensão, e viabiliza, pelo diálogo com a arte, novas formas de reflexão sobre a formação do ser social de forma integral. Ademais, os diálogos com as pesquisas anteriores que balizaram a elaboração desse novo projeto recolocam a questão do lócus, incluindo novos espaços. Espaços esses nos quais o livro se habita, mas nem sempre se faz presente em leitura por alguém: editora, biblioteca universitária e escolar, escola. São, muitas vezes, livros em estantes, mas sempre distantes, não da leitura individual, mas da contação coletiva; e essa, sempre a um instante, acaba perdendo a realização concreta, pelo o que temos podido observar, pela falta de espaços reconhecidamente como tais.

Inquietações: o problema *da* e *na* literatura infantojuvenil

Falta ainda nas Universidades – e até mesmo nas escolas – essa noção mais ampliada de leitura (BARTHES, 1987;1996) que se coaduna e se identifica com as práticas de contação de história que não apenas envolvem o leitor, mas que o considera, pela leitura feita no objeto livro, o próprio autor do texto lido (SISTO, 2001). Há a carência, além disso, da compreensão abrangente das funções da biblioteca, como sendo um lugar de vida dos livros, porque em uso, e não apenas de guarda, especialmente considerando as participações diversas, de vários sujeitos que se encontram nos espaços escolares.

Dessa forma, a literatura infantojuvenil, como sendo *também* para crianças, contribui para esse repertório de linguagem, que se permite completar a cada contato, a cada voz que se propõe a ler (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006). Há, pois, ainda de acordo com Zilberman, uma defesa dessa literatura, aqui adjetivada, por sua completude nas lacunas propositalmente deixadas aos públicos diversos aos quais ela pode se destinar (ZILBERMAN, 1985; 2005).

Ademais, pelo recurso da contação, ela é a que talvez mais se aproxime da prática oral e popular de se fazer poesia, justamente por ainda resguardar, em suas linhas, traços da oralidade em memória através da qual as histórias infantis e juvenis atravessavam as gerações (ALCOFORADO, 2008).

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: fabriciavellasquez@yahoo.com.br.

A contação de história e a literatura infantojuvenil caminham juntas há tempos. Disso não se tem dúvidas. Cabe dizer que uma, inclusive, tem origem na outra. Logo, não podemos conceber, na contemporaneidade, que elas se distanciem, justamente pelo objeto que tenha registrado esse encontro: o livro. Este tem de ser, como instrumento, e não como suporte de leitura apenas, o elo que resgate essa relação, porque histórica, porque em memória, porque patrimônio: "Os [...] patrimônios artísticos têm, nas modernas sociedades ocidentais, a função de representar simbolicamente a identidade e a memória de uma nação" (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Sisto (2001) sempre destaca a urgência de uma leitura *também* de palavras, mas não só. Essa leitura abrangente – ou ampliada, como já anunciara Barthes – se coloca como ainda mais significativa quando, num coletivo, se permite recontada por outrem. Longe, pois, de representar uma orientação do que se pensar, de direcionamento de ideias pela entonação (já) dada por quem lê, a leitura 'ouvida', partilhada com, compartilha também sentimentos, criticidade e reflexão. Segundo o autor:

> E é exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução desenfreada, operada por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. O espaço que sobra para o destinatário influir no produto é quase nenhum (SISTO, 2001, 31).

Partimos, assim, dos conceitos da importância de uma experiência estética e crítica, pelas contribuições de Bakhtin (2003) e de Adorno (2013). Do primeiro, destacamos, no tocante à contação, a própria concepção de linguagem e de narrativa. A linguagem, já evidenciada pela literatura infantojuvenil, ganha ainda mais força quando entendida pelo autor como arte possível em forma de narrativa. Essas representam, para Bakhtin, um ritual de troca, de interdiscursos, pois os registros de reflexão estética das obras possibilitam olhar para as experiências de vida a partir da história ouvida. E nisso se apoia Adorno, quando nos acrescenta que as obras de arte, cada uma em si, são parte de um instante, de um processo (2013).

Acreditamos, pois, que desses 'instantes' possíveis, porque em locais legitimados para a leitura descompromissada, a priori, acontecer – sem formulários, sem perguntas, sem questionário, ao final –, por ser, enfim, momentos de contar e ler, simplesmente, outras reflexões podem se fazer presentes nesses 'meios', nesse tempo que fica a preencher, aguardando, por uma prática escolar esgotadora, 'algo para se fazer depois da leitura'. Essa primeira quebra de expectativa, aliás, abre espaço para a vontade de também querer dizer algo, de querer participar, contando, também, sua própria narrativa em literatura.

Metodologia de ação: dos saberes discentes e docentes

O fato estético costuma nos revelar algo quando assim permitimos. Independentemente disso, ele se revela sempre, por guardar arte e imaginação, realidade e concretude ao mesmo tempo. Para um livro de literatura, não é diferente: por ser um momento artístico, traz consigo o patrimônio de ideias registradas, não porque escritas, mas por permitir perpassar, a quem quiser, os mundos possíveis dispostos em linhas.

O artigo, a partir das reflexões sobre o projeto, também tem o intuito de comemorar – no sentido mesmo de trazer à memória – recupera um marco de cinco (05) anos da publicação da Lei 12.244 (em 24 de maio de 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Mesmo em sabendo que a demanda pela criação da Lei, inclusive

como reivindicação de vários movimentos sociais, data de muito antes, o ano de 2010 é simbólico pela concretização de uma obrigatoriedade em lei.

Dessa forma, a metodologia de ação foi pensada como uma possibilidade de não apenas checar a concretização dessa política de acesso ao livro, mas, principalmente, de valorizar e de efetivar a universalização do livro literário, por leitura coletiva e contada, no espaço mesmo da biblioteca escolar – da educação básica ao ensino superior. A oralidade, em contação de história, seria, pois, a metodologia possível de tornar os escritos dos livros menos distantes, como já anunciamos, promovendo a reflexão. Nas palavras de Sisto:

> [...] contar histórias é assumir uma forma épica, uma vez que o contador escolhe como "interlocutor único e privilegiado" o espectador. Mas o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir, com quem conta, as imagens do que está sendo contado (SISTO, 2001, p. 47).

A contação de histórias se constituiu, portanto, tanto como objeto de análise como metodologia neste projeto de extensão, estando, pois, sua análise extensiva no presente trabalho. Sua funcionalidade como elemento de estudo revela também a natureza da pesquisa como um princípio de construção educativa (Demo, 2006), uma vez que os bolsistas foram também formados a pensar sobre ela na própria execução da contação. Contaram, portanto, com os artifícios necessários à tal prática metodológica, tendo no instrumento livro de literatura seu meio de interlocução.

Temos, assim, uma perspectiva de trabalho que envolve, a todo tempo, o bolsista para a execução da proposta. Desde a divulgação do projeto, na escola e na comunidade acadêmica, passando pelo conhecimento do acervo, pelas oficinas de formação, pela execução da contação de história junto ao público-alvo até a culminância da editoração das obras escritas, bem como a elaboração de textos científicos sobre o processo das atividades. Para além da comunidade externa, os bolsistas foram imersos em todas as ações que iniciam e que consolidam a ideia central do projeto. São parte edificante de sua realização.

Da contação à criação: análises incipientes

A análise realizada e apresentada neste texto contou com a sistemática própria da avaliação do próprio projeto, no desenrolar de suas fases, a partir da construção de alguns indicadores construídos junto aos bolsistas, tais como: a reflexão sobre os 'Fios de histórias em memórias', os cadernos/diários de registro reflexivo, a cada mês, em reuniões com a equipe, bem como as experiências de investigação coletivas das obras em literatura a serem trabalhadas com os partícipes: sua linguagem, sua composição estética, as ilustrações, os autores das obras (do autor do texto verbal, passando pelo ilustrador e chegando ao editor e ao leitor).

Pelas leituras e pelas experiências, a cada contação de nova história, era possível perceber que o espaço da biblioteca insistia em se manter em silêncio. Eram poucos os que de fato viam naquela prática algo que fosse perdurar. Na Biblioteca Central da UFRRJ, percebemos certa desconfiança e até mesmo preconceito. Porém, para alguns, a curiosidade prevaleceu, e funcionários e alunos da Universidade ficaram assíduos aos encontros, se emocionando e refletindo sobre sua realidade – a ideia ampliada de leitura (BARTHES, 1996), portanto, se concretizou para esse grupo.

Na escola, percebemos que, quando convidávamos as crianças a criarem suas próprias histórias, muitas se expressavam surpresas e, em um segundo momento, satisfeitas e incluídas naquele espaço pelo convite proporcionado. Nesse espaço, diferentemente da Universidade,

temos vivenciado que a contação de histórias desperta interesse investigativo pela leitura e é um dos meios de comunicação em que o sujeito é (relativamente) livre (ADORNO, 2012) para interpretar histórias da forma que lhe convém/ lhe é possível sem se preocupar/ adequar com o molde pré-estabelecido, que padronizam interpretações e, por consequência, leituras. Isso, ainda segundo Barthes (1996), é fundamental para levar autonomia ao público-alvo, instigando sujeitos para futuras produções literárias, sem limite do pensamento, da criatividade, do envolvimento emocional e tampouco do espaço físico.

Das considerações finais: o livro que não se fecha...

Nossa ação neste espaço de interlocução ainda não marca a finalização do projeto, tampouco as inquietações que ele nos tem trazido. A participação dos sujeitos que desejavam um pouco de história para que seus cotidianos constituíssem memória nos têm levado a considerar como esses lugares de 'guarda' de livros não devem – e não podem – continuar com silêncios que distanciam as obras estéticas de seus autores-leitores. Nesse sentido, mais do que ambientes de interlocução, a circulação de todo tipo de obra precisa se efetivar nas bibliotecas, especialmente públicas, e ainda mais naquelas situadas dentro de espaços educativos.

A identificação e a criação de memórias literárias viabilizam formação diferenciada, porque com estética e com criticidade, dimensionando realidades por vezes só possíveis na verossimilhança dos textos. Longe, pois, de ser uma fuga desse mesmo mundo real, o lugar do imaginário pode ser um complexo espaço de reflexão, justamente pelo afastamento necessário à crítica. E o gênero literatura infantojuvenil, quando disponível e trabalhado para dirimir o preconceito que circula sobre suas definições e suas obras, também contribui para essa direção formativa, ampliando possibilidades de leitura e não as limitando.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Literatura oral e popular. In: **Revista Boitatá**. Edição de ago-dez de 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Rolland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: abril de 2015.

CAMPELLO, Bernadete *et al*. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Pedro Benjamim; DAUSTER, Tânia. **Teia de autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.

O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA POR MEIO DA LITERATURA: EXPRESSÕES DE LINGUAGEM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Núbia Silvia Guimarães Paiva[1]
Ana Luíza Bustamante Smolka[2]

Este trabalho apresenta uma análise dos modos como crianças de 3 anos (inter)agem com livros de literatura e significam textos literários em uma escola de educação infantil na rede municipal de Uberlândia. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, ancorada nos pressupostos da perspectiva histórico cultural, cujo principal objetivo é compreender e evidenciar as inter-relações entre a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças (Vigotski, 2012). Alia-se a pesquisa às práticas pedagógicas que contemplam a linguagem literária no espaço escolar, buscando-se investigar as relações dos sujeitos com diversos textos e formas de narrar, bem como as implicações destas relações nos processos de ensino e aprendizagem. No episódio selecionado para análise foi possível perceber os modos de apropriação e significação da criança ao assumir e vivenciar, por meio da literatura, modos de contar e significar a história, trazidos pela professora.

Este episódio ocorreu durante o trabalho de campo da referida pesquisa. O grupo, denominado de GIII "E", era constituído por dezessete crianças entre três e quatro anos de idade, a professora, a educadora e a pesquisadora. Nesta escola é desenvolvido um projeto de literatura denominado "Projeto Conta e Reconta", que tem como objetivo despertar o gosto pela leitura, promover a aproximação da criança com a família e desenvolver a linguagem verbal dos pequenos.

O projeto consistia em enviar com a criança, para casa, um livro de literatura para que fossem desenvolvidas as seguintes atividades: a família contar/ler a história para a criança, a família conversar com a criança sobre a história; posteriormente à escuta da história, havia a sugestão de que a criança fizesse um desenho de alguma parte da história e a pessoa da família que a estivesse ajudando nesta atividade, escrevesse resumidamente como foi esse momento de interação com o livro em casa. O registro era feito em um caderno especifico da turma. No retorno à escola no dia seguinte a esse trabalho, a criança contava a história lida para os colegas, apresentando o seu registro e de sua família, socializando as impressões construídas. A história vivida neste episódio foi *Uma História Atrapalhada* de Gianni Rodari. O mesmo foi enviado com a criança para casa para que a atividade fosse realizada e retornou no dia do episódio em sala de aula.

[1] Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG. *E-mail:* nubiasgp@gmail.com.
[2] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. *E-mail:* analuiza.smolka@gmail.com.



Antes de apresentar e analisar o episódio em foco, explicitamos alguns pontos de ancoragem teóricos que sustentam nosso trabalho de intervenção e investigação. Estes encontram-se nos trabalhos de Vigotski (1991, 2000, 2005, 2010, 2012), e também em discussões feitas por Smolka (1995, 2000, 2005), sobre as formas de apropriação e significação pelo sujeito, em seu processo de desenvolvimento cultural na trama das relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um processo complexo, considerado por Vigotski nas inter-relações entre a dimensão orgânica, biológica - base inicial do desenvolvimento - e a dimensão cultural produzida e vivida pelos homens a partir das/nas relações e interações sociais.

O autor considera que os elementos que compõe o desenvolvimento são de origem social, ou seja,

> a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que lhe rodeia, sobre todo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento em dita idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as transformações dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VIGOTSKI, 2012, p. 264).[3]

Corroborando essa forma de compreender o desenvolvimento, entendemos que

> Assim ele defende uma concepção de desenvolvimento que não resulta de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas constitui um processo dialético complexo que implica tempos diferentes para funções diferentes e transformações qualitativas. (Smolka, 2005, p. 78).

Desta forma a escola, a sala de aula, as relações estabelecidas entre as crianças, a professora e o livro de história "*Uma história Atrapalhada*", podem ser considerados elementos de uma situação social que foram significados pelos sujeitos em interação, e da qual destacamos para análise os modos de participação de uma criança em particular. Para melhor compreensão

[3] Tradução nossa.

da situação vivida segue-se um trecho do registro feito pela pesquisadora em campo. Esse trecho se segue à rotina do trabalho pedagógico em que a professora explora com as crianças o livro de história levado para casa, em que oportuniza que a criança que levou o livro conte a história para os colegas e compartilhe a experiência tida com sua família.

> *Em seguida, a professora fez a leitura da história, mostrando as imagens para todos. As crianças ficaram muito encantadas, riam, se admiravam, comentavam e a professora também buscava na mudança do tom da voz, trazer as crianças para a história. Ao fim da leitura, ocorreu algo muito interessante:* ***uma criança, A. C.[4], pediu, sugeriu à professora que deixasse algum colega contar a história novamente, a professora aceitou e a convidou para vir contar a história.*** *(Diário de Campo, 10/09/2015).*

A partir destes movimentos - sugestão de leitura pela criança, aceite e convite da professora para a leitura, aceite da criança para a leitura -, os modos de narrar da professora são experienciados pela criança. Gestos como pegar o livro, passar suas páginas, levantá-lo com as páginas viradas em direção aos demais colegas, contar a história para a turma. Os gestos, a fala, o movimento em direção ao livro e o desejo de narrar a história para os colegas, ou seja, as formas de expressão podem organizar a atividade mental da criança, indicar e marcar possibilidades de desenvolvimento cultural interessantes.

Esse processo pode ser compreendido quando encontramos o seguinte excerto em Vigotski (2000)

> Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). (Pág. 24).

Considerando a complexidade dialética sobre a compreensão do desenvolvimento humano, na análise apresentada, a situação "em si" pode ser aludida como o fato da criança ir em direção ao contar a história, ou seja, em seu movimento de busca e (inter)ação com a literatura e com a professora. Esse mesmo gesto mostra-se também "para os outros", explicitando-se no momento em que, a partir de seu movimento de contar a história, a criança o compartilha com as demais crianças e as pessoas da sala, se apropriando do jeito de contar histórias e das práticas vividas neste contexto. Infere-se o "para si", nos desdobramentos em termos de desenvolvimento cultural provocados na própria criança, ou seja, nas repercussões e elaborações implicadas em seus gestos de contar história, de ocupar, de vivenciar o lugar de leitora e narradora – para os outros, para si. Não se trata necessariamente de um movimento sucessivo de ações, mas de um movimento dialético que condensa (inter)ações de adultos e crianças na relação com a literatura. (Inter)ações que se tornam condição e fonte de desenvolvimento das pessoas envolvidas, bem como da própria atividade de ler e de ensinar/aprender.

Essa compreensão implica dizer que a criança se apropria, inicialmente por meio da imitação, de uma ação que é cultural e em seguida torna própria essa ação. Nesse processo dialético ela transforma a própria ação, pois não a reproduz completamente mas cria novas possibilidades de manifestação desta ação e se transforma, em várias dimensões, sejam elas intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, ampliando assim suas próprias capacidades.

[4] Optamos por utilizar apenas as letras iniciais do nome da criança a fim de preservar sua identidade.

Pino (2000), pesquisador das possibilidades de compreensão e explicitação da obra de Vigotski, constrói uma análise que nos ajuda a clarificar o conceito de desenvolvimento cultural na medida em que nos convoca a compreender o pensamento do autor

> O que Vigotski está dizendo, com outras palavras, é que a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural - planos que na filogênese aparecem separados mas na ontogênese coincidem e se interpenetram (PINO, 2000: 55/56).

De acordo com Smolka (2005), a partir da teoria vigotskiana, esse processo ocorre devido à capacidade humana de significar as experiências vividas

> A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem. Aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições da existência humana. Dialeticamente o próprio homem se transforma nesse processo" (p. 78)

A linguagem é o elemento fundamental que permeia todo esse processo pois, a partir desta perspectiva teórica, pode-se inferir que ela ocupa uma função constitutiva do ser humano e, marca fundamentalmente, todo o processo de desenvolvimento cultural. Através da linguagem se estabelece um meio e modo de relação que tanto pode ser um instrumento que medeia, mas também regula a atividade prática da criança. Ela se constitui com as funções de planejamento, organização, regulação das relações e das ações, ou seja, constitui o funcionamento mental do sujeito

> A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VIGOTSKI, 1991, p. 28).

No caso deste trabalho, a protagonista do episódio analisado ainda não está alfabetizada, entretanto, percebe a importância da leitura, ou seja, da linguagem escrita neste momento de se contar uma história, pois essa é a prática da sua professora. Contar a história do livro, lendo com e para as crianças. O "não saber ler" fez com que a criança criasse uma estratégia diante da situação para ocupar aquele lugar – lugar de contar história. Trouxemos um trecho de nosso registro para demonstrar a situação ocorrida.

> *A. C. sente-se à vontade para ocupar esse lugar, pega o livro o folheia e fica ali um tempo, depois levanta o livro de forma aberta mostrando as imagens para os colegas. (o mesmo movimento feito pela professora anteriormente). Quando a professora a encoraja para que conte a história pois os colegas estão esperando, ela responde de forma tranquila* ***"Eu tô sem voz! Perdi a voz"****! A professora ri, e insiste para que ela conte a história. (Diário de Campo, 10/09/2015).*
> ***Quando as páginas chegaram ao fim A. C. diz: "Minha voz voltou!"***

Nas análises do jogo vivido no e pelo grupo mostra-se como estão imbricados os modos de ser da professora nos modos de se expressar da criança. O fato de uma criança de 3 anos

contar uma história para os colegas da turma, usando, de um jeito bem próprio, palavras, gestos e silêncio, levou-nos a indagar sobre as possibilidades e as estratégias por ela criadas para experimentar a "leitura" do livro de história na atividade de narrar para o outro. Mesmo no silêncio, a linguagem aparece como elo central. Podemos relembrar aqui que

> A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um "meio", é um modo de (inter/oper)ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do "não dito" e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica... (SMOLKA, 1995, p. 19-20).

E vale ainda ressaltar, tal como Vigotski, que o uso de signos muda fundamentalmente toda a atividade psicológica, pois são os sentidos construídos na relação ou (inter)ação com o vivido que vão marcar todo o processo de desenvolvimento cultural do sujeito. Daí resulta a importância de se estar atento às formas de significar das crianças na escola, uma vez que os sentidos produzidos marcam a relação da criança com a leitura, com a escola e mostram-se constitutivos em seu processo de desenvolvimento cultural.

A literatura é, aqui, compreendida como artefato produzido na e pela cultura. Aparece com possibilidade de provocações de experiências singulares na medida em que, tida como arte, apresenta elementos desta dimensão, tais como a capacidade de o ouvinte, expectador, ou no caso deste trabalho, os pequenos leitores, ao estarem em contato com a arte literária, experimentarem vivências estéticas que provocam reações de natureza muito complexa. Desta forma entende-se que a experiência vivida por meio do ouvir, contar e recontar histórias pode desencadear processos imaginativos e criativos, em que "o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações" (Vigotski, 2010, p. 333).

Na (con)vivência literária, os modos de (inter)ação professora/crianças/livro de histórias ganham relevância especial. No jogo interacional, a professora lê o livro, escuta a criança, acolhe a sugestão, faz o convite, escuta a história lida/narrada; enquanto a criança ouve a história, sugere a leitura, assume a posição e a postura de "professora/leitora/narradora", antecipando o exercício desses papeis sociais. Assim, o estudo nos leva ainda a refletir sobre as muitas e possíveis formas de mediação do adulto, do colega, do livro, da história, da cultura, de participação e de criação constitutivas do desenvolvimento humano.

Referências

PINO, A. O Social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./00.

SMOLKA, A. L. B. A Concepção De linguagem Como Instrumento: Um Questionamento sobre Práticas Discursivas e Educação Formal. In: **Temas em psicologia**, 1995, n. 2.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr./00.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. **Processos de cultura e internalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 76-83. (Coleção Memória da Pedagogia, 2).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71. Cedes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolgidas – III**: problemas del desarrolho de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolgidas – IV**: problemas del desarrolho de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.

PIBID MEDIANDO OS UNIVERSOS DA LEITURA NOS UNIVERSOS ESCOLARES

Cleide J. M. Pareja[1]
Rafael Moura de Moraes[2]

Antônio Cândido em seus estudos afirma que a função da literatura está relacionada à complexidade de sua natureza, apontando o seu poder humanizador uma vez que, ao se apropriar do objeto literário construído, nos tornamos "[...] mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo" (CANDIDO, 1995, p. 244).

Imbuídos por esta convicção, a UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí e o PIBID – Programa de Iniciação à Docência, uma política educacional brasileira de valorização do magistério público, implementado pela CAPES/ 2007, viabilizada por meio da distribuição de bolsas para três segmentos: professores supervisores da rede pública de ensino, bolsistas e professores coordenadores das universidades que visa "elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades" (BRASIL, 2010ª, p. 03), optou por desenvolver um projeto de promoção da leitura literária para formação de leitores.

Desta forma, foi possível inserir bolsistas no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Ao ser inserido no espaço escolar, o bolsista passa a ter uma formação mais sólida uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da educação básica, qualificando assim as atividades curriculares desenvolvidas na universidade.

O subprojeto de Letras - Formação de Leitores, estruturado em torno de quatro eixos e sugestões de encaminhamentos temáticos, elencadas a seguir:

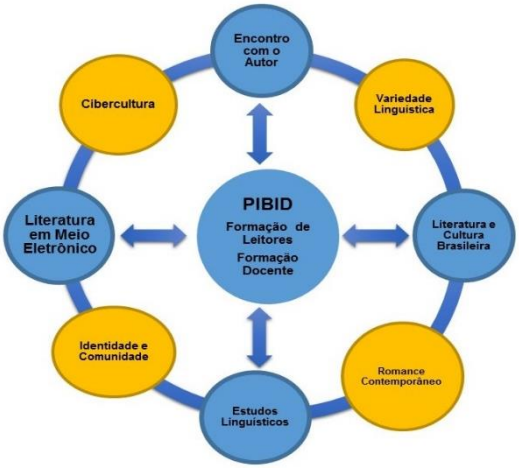


Figura 1: Representação do Subprojeto de Letras – UNIVALI - Itajaí

Em seis anos de atuação, todos os eixos foram contemplados, permitindo o acesso a livros de literatura de valor estético do aluno aos professores supervisores, na perspectiva da leitura fruitiva na linha de Barthes (2001) e Eco (2003).

Para que a leitura fruitiva fosse compreendida por todos os bolsistas e assimilada pelos alunos, os bolsistas foram apresentados à metodologia de letramento literário de Rildo Cosson,

[1] Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, BR. *E-mail:* cleidepareja@univali.br.
[2] Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, BR. *E-mail:* rapha_sc@hotmail.com.

em encontros semanais de estudos teóricos e planejamento, coordenados pelos professores supervisores e ou coordenadora de área, e foram ofertas aos bolsistas leituras de suporte teórico e a leitura das obras que seriam lidas em sala de aula. Através desta linha de ação, pode-se ofertar um processo contínuo de formação aos novos professores e a formação leitora dos alunos das escolas participantes do programa que segundo os diagnósticos iniciais de cada projeto, na sua maioria, não tinham proximidade com a leitura literária.

> "[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização." (COSSON, 2009, p. 23)

A metodologia de Cosson embasou todo o processo de elaboração das oficinas literárias ou oficinas de leitura, constituindo-se o ponto de partida de todo o processo de incentivo à leitura e formação de leitores, pois segundo Cosson não haverá fruição se não houver o letramento literário. A figura dois exemplifica a sequência do letramento literário, estruturada em quatro passos básicos: motivação, introdução, leitura e interpretação.



Figura 2 – Representação da Metodologia de Letramento Literário de Cosson (2009)

Após o desenvolvimento da sequência básica, Cosson pontua que o mediador pode continuar a leitura e promover a sequência expandida, na qual é possível investir nas relações textuais, no intertexto. É a busca do "diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores'' (COSSON, p. 94).



FIGURA 03 – Exemplificação do processo de elaboração das oficinas de leitura

Como demonstra a Fig. 3 a elaboração das oficinas de leitura, além de planificar e organizar ações conjuntas entre os bolsistas e os professores supervisores, objetivam qualificar a formação acadêmica dos bolsistas e fomentar nos diferentes grupos a formação estética, numa perspectiva de educação para e pelo sensível.

A mediação: vários universos literários e escolares

Universo I

O primeiro projeto privilegiou o eixo Encontro com o autor e foi aplicado em duas Escolas de Ensino Médio. Os poetas escolhidos, todos catarinenses valorizando a cultura regional foram: Bento Nascimento (Loucos de Pedra); Alcides Buss (Olhar a vida, Cadernos da noite); Magru Floriano (Fogo-Fátuo, O diário de um poeta triste, Cotidianas) e Leandro de Maman (Suspenso). Para o encontro do autor com os alunos foram realizados eventos que mobilizaram toda a escola, com apresentações de leitura de poemas dos autores presentes que, posteriormente, fizeram uma fala com os alunos sobre a leitura e a escrita literária.

Para promover a leitura, foram realizadas várias oficinas de leitura: Baile da Mascarada, Banquete Literário, Poesia no varal, Mostra Literária e Noite Literária. Nas oficinas privilegiou-se a leitura fruitiva utilizando-se estratégias diferenciadas como leitura silenciosa, em grupo, compartilhada e em diversos espaços da escola.

Houve uma imersão total nos textos ou como diz Barthes (2001) “O brio do texto seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, [...] e através do qual tenta transbordar, [...] essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas”. (BARTHES, 2001, p. 21)

Universo II

Da poesia passou-se para a prosa contemporânea. O eixo em destaque foi Literatura e Cultura Brasileira. Ana Miranda com Amrik; Milton Hatoum e sua Cidade Ilhada e José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta com Terra Papagalli, dois romances e um livro de contos que de certa forma dialogavam entre si, pois a temática presente em todas as obras era o multiculturalismo. Para ofertar as três obras para os alunos, os bolsistas fizeram uma Banca Literária na qual apresentavam a obra com diferentes estratégias, pois após as apresentações os alunos escolheriam a obra que os acompanharia durante o período letivo. A leitura seguiu o processo de sequência didática com estratégias de leitura.

Para Duarte Junior (2001) “Movemo-nos entre qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo por nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto.” (2001 Duarte J°, p. 163)

Ao final, fechou-se o círculo de leitura com o compartilhamento das três obras por todos em um Seminário Interno e um Coquetel Literário que contou com a presença do escritor Cristiano Moreira para uma palestra sobre Leitura e Outras histórias. Petit (2009) lembra que, “em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais”. (PETIT, 2009, p. 50).

Universo III

Transitando entre o papel e o virtual projetou-se o Eixo Literatura em Meio Eletrônico. Tanto a poesia quanto a prosa foram apresentadas aos leitores. No primeiro momento, fez-se a leitura de poemas virtuais em diferentes sites da internet. Para este diálogo com as novas tecnologias foi convidado a participar o poeta Leandro de Maman que em sua obra utiliza diferentes interfaces tecnológicas preparando os bolsistas para mais esta incursão literária.

Paralelamente fez-se a contraposição com poemas em outros suportes. Confirmando-se o que diz Petit (2009, p. 115), “O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos”.

Além disto, foram criados grupos de comunicação virtual entre os alunos para intercâmbio das produções, troca de mensagens e divulgação dos trabalhos produzidos após as leituras.

O romance virtual foi o próximo passo para o contato com a leitura literária na rede. Foram escolhidos dois romances diferentes para cada uma das escolas envolvidas neste projeto. Uma delas foi a obra Grau 26, escrita pelo autor Antony Zuicker. A narrativa crua e direta, obscura e complexa, de frases curtas e lacônicas, transporta o leitor das páginas do livro em papel, para vídeos e conteúdo interativo virtual. A outra, intitulada Tristessa de Marco Antônio Pajola, totalmente virtual, introduz o leitor, por meio de *links*, a um texto que remete a outras histórias, todas encadeadas, permitindo a leitura de vários textos simultaneamente, pois a narrativa vai se multiplicando, uma surge dentro da outra, formando um conjunto de muitas e diferentes narrativas.

Para leitura da primeira obra, as primeiras intervenções foram: o cadastro dos leitores no site proposto para que pudessem interagir, estudo do gênero policial; pesquisa sobre os autores clássicos deste estilo e exposição dos dados recolhidos. Na segunda etapa, as atividades de leitura foram realizadas em nove oficinas temáticas, todas voltadas a proporcionar o acesso à leitura, em diferentes suportes, em meio digital ou não.

A finalização do projeto ocorreu com a realização do Colóquio PIBID/HSF: A literatura e o romance policial: os diferentes olhares, com a participação de representantes da Educação Básica e Ensino Superior, Conselho Tutelar, Poder Executivo e Judiciário e Polícia Civil que discutiram a questão da violência e do crime na sociedade brasileira e, em especial, na região do Vale do Itajaí. Conforme afirma Cosson (2006), "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada" (COSSON, 2006, p. 17).

Já para a obra Tristessa, após a leitura, foi proposta a produção de uma narrativa multiautoral em meio digital. Como estratégia para inspirá-los a escrever a história digital, foram ofertados contos de Rubem Braga e Milton Hatoum. A produção da escrita do hipertexto começou a fluir após um curso com o técnico da sala de informática sobre Google Docs. Foram produzidos dois contos, um intitulado *Como se fosse verdade* e o outro *Os mistérios do reencontro* disponíveis nos endereços: <http://gruporubembraga.wix.com/comosefosseverdade> e <http://grupomiltonhatoum.wix.com> e apresentados em Seminário Cultural para a comunidade escolar.

Universo IV

Do virtual para o dramático. O eixo Estudos linguísticos e literários foi o escolhido para o projeto de leitura do texto dramático a partir da obra O Santo e a Porca, de Ariano Suassuna. Segundo Eco "a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo" (ECO, 2003, p. 21). Três escolas do Ensino Médio participaram e realizaram diferentes estratégias para a leitura da obra. Fizeram curso de teatro, assistiram peças de grupos de teatro da cidade, estudaram as características da literatura de cordel, compartilharam as diferenças linguísticas e

culturais das regiões brasileiras e o mais importante, fizeram a leitura dramática do texto. Nesse processo de leitura dramática, vale buscar Neitzel (2014) que afirma que "a relação estética amplia-se, sai do livro para a performance, e ganha o espectador, que na relação com o objeto artístico é arrebatado, é envolvido pelo momento único" (NEITZEL; CARVALHO, 2006, p. 19).

Universo V

No Eixo Encontro com o autor, optou-se pela leitura da obra Vésperas de Adriana Lunardi. Esta obra mergulha no universo biográfico e ficcional de nove escritoras femininas de renome nacional e internacional que são transformadas em personagens espelhando o último dia de vida e uma reflexão sobre a própria vida. Com estas histórias a autora abre uma rede de contatos com a literatura universal. Para Roland Barthes (BARTHES, 2001, p. 77) "é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito". A leitura realizada com oficinas enfatizaram além da leitura fruitiva, a realização de atividades ora envolvendo toda a classe em torno de um conto, ora pequenos grupos lendo e realizando atividades de reflexão e produção.

Os produtos finais retrataram o resultado com o emprego de múltiplas linguagens: rap, vídeos, jornal nacional, painel plástico das autoras-personagens. Para Kristeva, "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade" (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Universo VI

Eixo Literatura e Cultura Brasileira, sexto ano de projeto de leitura, optou-se pela leitura de um clássico – Machado de Assis, Várias Histórias. Para Calvino (1993) "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". (Ítalo Calvino, 1993)

Desta forma, fez-se a leitura de Machado em três níveis de ensino, no fundamental, em um sexto ano; no médio, terceiro ano e no Ensino de Jovens e Adultos. Confirmando a fala de Calvino (1993) a leitura disse muito a todos estes plurais leitores que retribuíram com reflexões e atividades significativas.

As oficinas privilegiaram a leitura em grupos pequenos, tendo como mediador um aluno bolsista, após as leituras foram produzidos vídeos de leitura dramática, produção de texto no qual os alunos eram Machado de Assis, sarau literário com os poemas do autor, entrevistas gravadas sobre a educação em três tempos: no deles, no do Conto de Escola e no de seus pais. Para Petit (2009, p. 139), "É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação".

Conclusão

Foram seis anos de leitura literária, formação de leitores na escola e na Universidade, uma grande semeadura na região do Vale do Itajaí, pois, contemplou-se com o projeto um total de dez escolas, cinco cidades (Itajaí, Barra Velha, Tijucas, Camboriú e Balneário Camboriú), centenas de alunos de escolas municipais e estaduais, 60 bolsistas e 12 professores supervisores. Desvendaram-se aos olhos dos leitores 14 obras, além de textos complementares, contato físico com os livros; imersão no meio eletrônico; contato com vários gêneros textuais, vários autores e diferentes suportes de leitura.

Espera-se agora a colheita. Que a leitura literária trabalhada com afinco e arte torne-se uma necessidade na vida de todos os envolvidos no programa tornando-os leitores autônomos que acreditam na força da palavra bem dita, da palavra literária.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Elos, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Livraria Duas Cidades: São Paulo, 1995, p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentidos dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. L. H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NEITZEL, Adair de Aguiar. **Estética e pesquisa**: formação de professores/sensibilização poética: educar para fruição estética. Itajaí: UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006.

PETIT, Michele. **A arte de ler** - ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.

Referências literárias

ASSIS, Machado de. **Várias histórias**. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn005.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

BUSS, Alcides. **Cadernos da noite**. Florianópolis, M. A. L. Edições, 2003

_____. **Olhar a vida**. Florianópolis, Editora Insular, 2007.

FLORIANO, Magru. **Fogo-Fátuo**: o diário de um poeta triste. Itajaí: Brisa Utópica, 2001.

_____. **Cotidianas**. Disponível em: <http://www.magru.com.br/wp/wordpress>. Acesso em: 10/08/2016.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

LUNARDI, Adriana. **Vésperas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MAMAN, Leandro de. **Suspenso**. 1. ed. Blumenau: Nova Letra, 2008.

MATTJE, Gilberto. **Tosco.** Campo Grande: Alvorada, 2009.

MIRANDA, Ana. **Amrik**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

NASCIMENTO, Bento. **Loucos de Pedra**. Iluminuras, 2000.

PAJOLA, Marco Antônio. **Tristessa**. Disponível em: <http://www.quattro.com.br/tristessa/>. Acesso: 10/08/2016.

PIMENTA, Marcus. TORERO, José Roberto. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

EDUCAÇÃO E CINEMA: A ADOÇÃO NOS FILMES INFANTIS

Jaqueline Delgado Paschoal[1]
Gilmara Lupion Moreno[2]

O cinema pensado a partir da educação, pode ser considerado uma forma de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais. Por meio dele é possível ensinar valores e crenças, já que é considerado por Duarte (2002) um espaço privilegiado de produção de sociabilidade e de interação entre os pares. De certa forma a linguagem cinematográfica possibilita ao espectador a competência para analisar, compreender e apreciar qualquer história apresentada pela magia do cinema. Isso porque, o cinema apoia sua linguagem fundamentalmente na imagem em movimento, visto que esse é o suporte principal e carro chefe da comunicação (DUARTE, 2002). Para o autor supracitado a imagem cinematográfica tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos conscientemente, sobretudo porque são sublinhadas pelo som e legenda.

Nessa mesma perspectiva, Loureiro (2008) explora possíveis conexões entre o cinema e a educação a partir de uma reeducação do olhar, frente às produções fílmicas, já que reconhece que a educação como prática social se faz presente em diferentes momentos do cotidiano, e não apenas no âmbito da escola. Por isso "[...] é possível situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador desse processo" (LOUREIRO, 2008, p. 136). Desse modo os filmes portam uma faceta educacional ao contribuírem na formação de valores éticos, sobretudo quando retratam da dinâmica da vida em sociedade e "[...] se ocupam da transmissão e assimilação de sensibilidades e conhecimentos" (LOUREIRO, 2008, p. 137).

Outra questão importante é pensar o cinema do ponto de vista da experiência, pois "[...] ver um filme é estar diante de uma alteridade, uma condição exterior ao espectador que o força a estabelecer relação entre o que se passa com o filme e com a sua própria subjetividade" (BERTI, 2015, p. 43). Daí a importância de possibilitar situações em que o espectador tenha a oportunidade de assistir filmes capazes de ampliar o pensamento, pois segundo Berti (2015) estamos em conexão com o que vemos, sentimos e ouvimos, sobretudo aprendendo por meio das experiências compartilhadas.

> Através de atividades que tenham como foco a diversificação de gostos, o educador, a partir da escolha de diferentes tipos de filmes, pode provocar estranhamentos capazes de aguçar os sentidos dos alunos, convidando-os a descobrir outros tipos de narrativas cinematográficas - escapando das habitualmente conhecidas. Na relação com o cinema, os estudantes podem ampliar suas formas de relação com/no mundo - não somente por favorecer a expansão do repertório cultural, mas, também por propiciar a proliferação de repertórios sensíveis - pois, a experiência sensível de apreensão do mundo não se dá exclusivamente pela racionalidade. Ela advém também dos afetos, ou seja, de como percebemos e nos afetamos pelas coisas que acontecem no mundo (BERTI, 2015, p. 45).

[1] Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. *E-mail:* jaquelinedelgado@uol.com.br.
[2] Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. *E-mail:* gilmaralupion@hotmail.com.

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo discutir a relação entre educação, cinema e adoção, e sugerir algumas produções cinematográficas como um dos recursos para o desenvolvimento da cultura adotiva na sociedade em geral, e, também na escola. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores como: Merten (1990); Duarte (2002); Loureiro (2008); Weber (2008); Fantin (2009); Maux; Dultra (2010) e Berti (2015).

Para Maux; Dultra (2010, p. 359) a história da adoção no Brasil apresenta um caminho extenso, já que desde o período da colonização essa cultura se fazia por meio da caridade das famílias ricas em relação aos mais pobres. Isso porque "[...] era comum haver no interior da casa das pessoas abastadas filhos de terceiros, chamados filhos de criação". Na realidade não havia um interesse em cuidar da criança abandonada por afeto ou sentimento semelhante, mas, praticar a caridade cristã segundo a igreja e ao mesmo tempo, garantir a mão de obra barata nos afazeres domésticos ou mesmo na lavoura.

> Este filho ocupava lugar diferenciado, sendo também singular a maneira como era tratado, sempre de forma distinta, comumente inferior, aos filhos biológicos. Seria algo semelhante a dormir junto com os demais membros da família e não no espaço reservado aos empregados, contudo, não possuir um quarto ou cama próprios (MAUX; DULTRA, 2010, p. 359).

Essa herança cultural contribui ainda hoje, para que essa cultura seja envolta por mitos e preconceitos, ainda que segundo Maux; Dultra (2010) haja uma "glamourização da adoção", termo utilizado por Chaves (2008) ao se referir à adesão de celebridades na adoção de crianças. Para as autoras embora esse fato tenha chamado a atenção na mídia, não apresenta avanços e reflexões sobre o assunto, "[...] ou pelo menos elas não andam no mesmo ritmo, ficando as reflexões comumente restritas às famílias adotivas e aos profissionais que as assistem, incluindo ainda, os grupos de apoio à adoção existentes no pais" (MAUX; DULTRA, 2010, p. 357).

Embora não seja objetivo desse estudo tratar das especificidades da temática, corroboramos com o pensamento das autoras de que a ausência de discussão pode levar a permanência de valores preconceituosos e equivocados sobre a adoção de crianças e adolescentes no Brasil. Por esse motivo, indicamos a sétima arte, ou seja, o cinema como um recurso importante na construção da cultura adotiva e sugerimos a seguir, filmes de animação como: "Meu malvado favorito"; "Kung Fu Panda"; "Tarzan" e "Super-Homem", que podem ser utilizados para uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão.

No filme "Meu malvado favorito", dirigido por Pirre Coffin e Chris Renaud, o personagem Gru é apresentado, a princípio, como um vilão que não gosta de crianças. No entanto, quando percebe que não será fácil colocar seu plano de roubar a lua, já que o raio encolhedor é a única arma que possibilitará as concretização do intento e se encontra na fortaleza do outro super-vilão; ele vê a chance de adotar três irmãs órfãos. Isso porque, somente as meninas conseguem adentrar na impenetrável fortaleza do Vetor para vender-lhe biscoitos.

Ao adotar as meninas Margô, Edith e Agnes, Gru, não contava com a inocência e doçura das pequenas quando solicitado, para levá-las ao balé e ao parque de diversões. A partir disso, todo o mal humor e hostilidade começa a se dissipar, quando Gru demonstra um sentimento fraternal pelas meninas. Quando cobrado para contar histórias, Gru se emociona ao se deparar com um desenho em que Margô, Edith e Agnes, estão retratadas como parte integrante da árvore genealógica na parede. No desenrolar da história, a figura do vilão passa a dar lugar para a figura de pai herói, já que Gru além de devolver a lua, ainda consegue recuperar as filhas que se encontravam em poder de Vetor. Palavras de carinho, também são mostradas no filme, quando Gru deixa claro o sentimento afetuoso pelas meninas ao considerá-las suas filhas.

No filme "Kung Fu Panda", dirigido por Mark Osbome e John Stevenson, traz como protagonista, um urso panda chamado "Po", que tem um sonho de ser lutador de Kung Fu. Por não acreditar em seu próprio potencial, ele se torna fã do grupo "cinco furiosos", que é constituído pela Tigresa, o Macaco, a Víbora, a Garça e o Louva-Deus, treinados pelo Mestre Shifu.

Adotado por uma ave, que lhe transmite ensinamentos como a importância de reconhecer seu próprio potencial e acreditar em si mesmo, Po progride e desperta para conquistar seu sonho, e sobretudo, vencer o terrível Tai Lung, um vilão que no sonho do seu orientador Mestre Oogway, uma tartaruga milenar, destruiria o Vale da paz. O filme mostra a necessária virtude do respeito ao próximo, quando o Mestre Shifu não reconhece o potencial de Po, porém, no desenrolar da história passa a aceitar o urso da maneira que ele se apresenta.

Já o filme "Tarzan", dirigido por Chris Buck e Kevin Lima, mostra o pequeno lorde Greystoke, órfão com apenas um ano de idade e adotado e criado pela antropoide Kala, que faz dele Tarzan, o homem-macaco, ágil, forte, poderoso guerreiro, líder do seu bando e rei da selva.

> No momento em que seus olhares se cruzaram houve um encontro de duas dores tão diferentes e tão iguais; dois desejos de estar junto, de proteger e de ser protegido. Tarzan pareceu nem mesmo importa-se com aquele ser de aprência tão diferente da sua mãe e isso reflete um pouco a prontidão existente nos bebês e crianças pequenas para criar vinculos afetivos (WEBER, 2008, p. 28).

A cena da Gorila que, enfrenta o leopardo para salvar o seu bebê, agora recém adotado, não se distingue em nada da coragem e da determinação com que enfrentou a fera para salvar a vida do seu primeiro bebê. Ao som de uma trilha musical encantadora, a gorila brinca, acaricia, cuida do pequeno bebê que adormece em seus braços, uma verdadeira mãe.

O filme "O Superman", dirigido por Richard Donner, mostra a destruição do planeta Krypton. Proibido de abandonar o planeta moribundo, Jor-El, o pai do bebê Kal-El, envia seu filho a um mundo distante, chamado Terra, no qual ele poderá sobreviver ao fim de sua raça e onde terá superpoderes. Jor-El age como muitos pais se veem obrigados a fazer para salvar seus filhos, muitas vezes, entregando-os para adoção, com a certeza de que assim não morrerão e poderão sobreviver à pobreza, à fome e à desestrutura familiar que vivem naquele momento.

Chegando à Terra, Kal-El é adotado por Johnatan Kent e sua esposa, Martha Kent, que, mesmo com a idade avançada, diz ao esposo que é feliz ao seu lado, mas sente falta de um filho, um bebê. O casal cria Kal-El sem revelar os seus superpoderes. Assim, o menino recém chegado à Terra encontra um pai e uma mãe e muda a vida desse casal, que o acolhe e lhe ensina tudo o que sabe sobre como ser uma família ser feliz. Dentre os filmes infantis, este pode ser um dos que mais encantam as crianças adotadas, pela semelhança de suas histórias com a de um super-herói.

Para Fantin (2009) os filmes levam o espectador para lugares onde os mesmos deixam de ser meros espectadores, já que vivem emoções por meio de imagens, de músicas e de ambientes que permitem a identificação com os personagens e suas aventuras. Assim por meio do cinema é possível transgredir a relação tempo-espaço e passado-presente, pois é possível viver intensamente às cenas que acontecem simultaneamente em diversos tempos e lugares.

> Essa perspectiva de visualizar o passado e projetar o futuro permite compartilhar os caprichos da imaginação dos personagens, dos autores, dos diretores e também dos espectadores. No cinema, além de testemunhar o que a imaginação dos personagens revela, temos a possibilidade de ir além, pois os filmes oferecem panoramas deslumbrantes aos nossos olhos e mostram-nos milhares de fantasias possíveis (FANTIN, 2009, p. 211).

Desta maneira pode-se afirmar que o cinema enriquece o imaginário das crianças, segundo Fantin (2009, p. 212), independente da complexidade que envolve a relação entre imagem e imaginação. Isso porque "[...] o imaginário se constrói de diferentes formas, tais questões podem ser redimensionadas, mas as imagens de um filme raramente conseguem capturar a força emocional das imagens mentais que formamos ao ler".

É importante ressaltar que os filmes aqui apresentados pretendem contribuir para novos olhares frente à cultura da adoção, haja vista que o cinema possibilita a magia e o encantamento por meio de suas produções fílmicas.

Referências

BERTI, A. O. Reflexões pedagógicas sobre o cinema. **Rev. Educ.**, PUC-Camp., Campinas, n. 20, jan./abr., 2015. p. 41-49.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**, n. 34. maio/ago. 2009. p. 205-223.

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, jan./jun. 2008. p. 135-154.

WEBER, L. N. D. **Aspectos psicológicos da adoção**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

MAUX, A. A. B; DULTRA, E. A Adoção no Brasil: algumas reflexões. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 10, n. 2, 2010, p. 356-372.

MERTEN, L. C. O cinema e a infância. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 4. ed. p. 45-59.

O POETA E OS OLHOS DA MOÇA: A HISTÓRIA DE UMA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA[1]

Maria de Lourdes Patrini-Charlon[2]

Há algum tempo, discutindo com uma renomada pesquisadora da literatura brasileira[3], falamos sobre uma crônica de Rubem Braga intitulada "O poeta e os olhos da moça" [4]. Eu logo adverti minha interlocutora que crônica sobre "poeta" havia muitas e que a palavra "poeta" era recorrente na obra do cronista. Nesta crônica, Rubem Braga teria nomeado personagens e feito uma revelação. Os nomes dos personagens eram conhecidos, detalhe importante, mas não suficiente para encontrar de pronto a tal crônica. A publicação fora, certamente, acolhida por periódicos, mas quando e quais?

Foi diante de uma quantidade quase abismal de documentos que um sinal surgiu. Consegui encontrar a crônica "O poeta e os olhos da moça". Publicada na *Revista Nacional* – n° 130, de 31.05.1981 (texto com imagem). Nem recorte, nem suporte traziam a data da publicação[5].

A página da revista, de 1981, foi composta por uma ilustração, do lado esquerdo da página e a crônica de Braga colocada abaixo da ilustração. Um poema de Ferreira Gullar, "Morte de Clarice Lispector", está no alto da página, do lado direito da ilustração. Logo abaixo do poema temos "Pequenas Notas".

O poema "Morte de Clarice Lispector", de Gullar, mesmo tratando do sepultamento da escritora, traz, contudo, uma brecha de presença revivificada pela força do olhar: "e no clarão de teu olhar soterrado resistindo ainda", parece dialogar com a crônica: "E ficou me olhando admirada, com seus olhos de piscina". A multiplicidade de textos contida na página gera práticas de fronteiras e de integração entre eles. No poema, um olhar resistindo, buscando a vida, mesmo soterrado. E na crônica? Um abandonar-se, entregar-se aprisionando narrador e personagem num acúmulo de poesia e sentidos[6].

Continuei a busca. E, assim, cheguei a outra versão da crônica: "O poeta e os olhos da moça", publicada seis anos depois, na *Revista Nacional*, n°471, em 06.12.1987 (texto com imagem). A pasta do arquivo onde se encontrava o documento continha 1.272 documentos.

O poema presente na página - que divide o espaço com a crônica, as imagens (foto de Clarice Lispector) e um pequeno texto informativo - fala da infância distante. O tom que a página sugere, diferente da publicação anterior, é de um tempo passado, feito de saudades, de lembranças. O pequeno texto informativo reforça este sentido. Esta ação dialógica e polifônica é que vai dar o sentido à página onde a crônica foi impressa.

Ambas as crônicas (1981 e 1987) sinalizam, desde o início, um pacto, uma cumplicidade, o tom é de "conversa". Tom confessional entre narrador e seu ouvinte – a história de um encontro que com o tempo foi deixando traços de sua passagem e se multiplicou em uma escritura sem fim até que um dia fundiram-se: texto e revelação.

---

[1] Este texto corresponde apenas a uma pequena parte do texto integral.

[2] UFRN/CNPq. *E-mail:* patrini.ml@gmail.com.

[3] Trata-se da Profa. Dra. Nádia Battella Gotlib, pesquisadora reconhecida internacionalmente pelos seus trabalhos e publicações sobre a obra e a vida da escritora Clarice Lispector.

[4] Importante ressaltar que nesta crônica havia uma "revelação".

[5] A data desta publicação foi obtida em outro número da *Revista Nacional*, n°471, onde foi publicada uma outra versão da crônica acima, em 06/12/87. Tempos depois, localizei a informação desta publicação também em: *REVISTA NACIONAL* – n° 68 – 16/03/1980.

[6] Em meio aos textos da página, há uma informação de outra publicação. Desta vez, na revista *O Fluminense* de setembro de 1978, ainda não localizada.

Ambas as crônicas sofreram alterações, supressões e exclusões: ações de fraturas e suturas.

Do ponto de vista da organização textual, na versão de 1981, o cronista assume uma atitude cerimoniosa, solene, quase silenciosa. A revelação está separada do corpo do texto. Isto significa que um outro estatuto lhe foi conferido. Como uma nota explicativa, a revelação deixa sua condição de matéria interditada – é recusada como objeto literário e vai se constituir em documento, em informação. Mostrando o tempo que passou, exibia cisões entre o dizer e o não dizer. (ORLANDI, 1993, p. 105).

Teria o cronista a intenção de minimizar a força do sentido do silêncio por tanto tempo? De ao revelar; excluir? Se excluir? As palavras ditas/escritas pareciam "de certo modo, transpirar silêncio" (ORLANDI, 1993, p. 11). O silêncio parecia permanecer nas palavras que compunham a nota (ORLANDI, 1993, p. 11). Ele emanava da escritura independente da revelação.

Para esclarecer esta decisão do cronista, recorro ao estudo da professora Eni Orlandi quando ela tão bem coloca que: "O implícito é o não dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído". A revelação trazia clareza e coerência, mas pouca visibilidade do sujeito. Porque "a fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades secretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação *calculável"*, explica a autora (1993, p. 34).

Anos e anos a obra do cronista resguardou o silêncio e o sentido foi se acumulando. Ele deixou o silêncio penetrar entre as fendas das falas/escritura, durante 30 anos. Sai agora numa revelação, mas contida. "A materialidade do silêncio sua opacidade, seu trabalho no processo de significação" permaneciam abafando a voz contida por tanto tempo. Era preciso entender este silêncio além da sua dimensão política. O impedimento parecia ultrapassar a simples conjuntura. A força de um segredo? Censura? De que ordem?

Por que Braga teria usado os asteriscos? Por que isolar o parágrafo revelador? Para dizer é preciso não dizer? O ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem teria invadido o cronista. O sentido do silêncio estaria aprisionando o dono das palavras e da escritura? A "força corrosiva" é uma força que faz significar em outros lugares o que não "vinga" em um lugar determinado (...) como alerta a linguista em seu livro: "O sentido não para, ele muda de caminho". (ORLANDI, 1993, p. 13)

Considerando-se que o conteúdo das duas crônicas, publicadas nos anos de 1980, é o mesmo e que ambas trazem a revelação dos nomes; o silêncio e o "não dito" retidos pela força de uma decisão ainda permanecia reivindicando recursos gramaticais, como a pontuação e a organização textual em parágrafos, mais extensos, interrompidos, pausados gerando suspense no sentido do silêncio que ia se movendo largamente. É, pois, "nessa relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação" (1993, p. 14).

Os recortes das duas publicações da crônica: "O poeta e os olhos da moça" me trouxeram informações de outras publicações. Se "os sentidos podem chegar de qualquer lugar e eles se movem e se desdobram em outros sentidos" (1993, p. 24), como avaliar estas versões ainda não encontradas? Continuei a busca e, reencontrei o texto-primeiro, tantas vezes visto, selecionado e organizado por mim. O traço resistiu a minha passagem, e, agora, o traço me convidava a seguir, a retomar seu caminho e se possível até as diversas ações de escritura que passaram por lá.

Cheguei ao texto-matriz, ao texto-motriz, aquele a partir do qual se desenvolveram outros - enfim o texto gerador de outros tantas vezes analisado através das probabilidades literárias, das práticas do autor, dos manuscritos espalhados entre os documentos. Dois recortes de jornal, tendo como suporte uma folha de papel sulfite.

Muitas informações se multiplicavam pelo suporte. A crônica intitulada "Poeta", dividida em duas partes por asteriscos e mesmo fisicamente; o recorte havia sido cortado em duas partes. No suporte, eles estavam colados separadamente. Data da publicação, 10.04.1952, no *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro.

Diante das anotações manuscritas muita coisa ganhou sentido. O texto manuscrito permitia vislumbrar o silêncio de modo fugaz, como se ele escorresse por entre a trama das falas (1993, p. 34), pois o silêncio "não é ausência de palavras" (1993, p. 79).

De repente, um breve parágrafo, ele veio para se juntar a um texto publicado de "quase trinta anos" atrás, em forma de confissão. Finalmente, era possível ver o traço, reconhecer o seu significado. Reencontrar o texto do *Correio da Manhã* significou para mim, encontrar o mapa do tesouro. Empreendi o caminho de volta (30 anos depois) a partir do ponto de chegada do cronista.

Passados "quase trinta anos", Braga volta ao texto de 1952. Em trinta anos, ele foi dissolvendo o silêncio em significados, em multiplicidade de versões, condensando o sentido no desdobramento de suas [outras] versões sucessivas, variações de detalhes, e fixação de seus traços perenes. Tudo parecia acontecer ao mesmo tempo porque a literatura é transmissão, mas também porque ela acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente. (SAMOYAULT, 2008, p. 75)

Constatei que não se tratava simplesmente de uma repetição da história; a crônica contava também a história do percurso do cronista através dos rastros construídos pelo tempo na escritura, "o que é também uma função de intertextualidade: levar, para além da atualização de uma referência, o movimento de sua continuação na memória humana"[7].

A crônica "Poeta", de 10 de abril de 1952 ao apresentar a frágil saúde do poeta, trata ao mesmo tempo do encantamento do poeta pela moça, pelos seus olhos verdes misteriosos e penetrantes. Nesta crônica a moça de "olhos de piscina" passa quase impune, sem se dar conta do tamanho do estrago que acabou de produzir no coração do poeta. O texto da visita ao médico feita pelo poeta passa primeiro. Os três asteriscos que separam o texto preparam a aparição do texto que dará lugar, um dia, a uma nova construção (respeitando as devidas alterações textuais): "O poeta e os olhos da moça".

Assim, após quase três décadas, o cronista retorna aos seus recortes e escreve um breve texto no final do recorte de jornal, onde foi publicada a crônica "Poeta", em 10.04.1952. Seria um depoimento? Uma revelação? Um desabafo? Um ponto final de um pacto com o silêncio? Texto composto em duas partes, aparentemente autônomas, mas que exibiam laços ocultos. Para a personagem Maria, foi dado um nome fictício, com o consentimento do narrador e do poeta. Ambos sabiam de quem falavam.

Entre o silêncio e o nome estabeleceu-se o pacto. Em sua anotação manuscrita o cronista assim se manifestou: "Foi há muito tempo que escrevi essa história, há quase 30 anos. Na ocasião eu não quis dizer o nome dos personagens. Hoje ambos estão mortos. O poeta era Manuel Bandeira, a moça noiva (Maria) era Clarice Lispector".

O encantamento desse momento vai alimentar a alma do também poeta/escritor/narrador da história por décadas. Manter discretamente o momento de encantamento vivido pelo poeta/personagem e a personagem/moça, noiva Maria vai, certamente, seguir desafiando e nutrindo o poeta criador do texto que em troca da contenção do silêncio – do exílio do silêncio (p. 39) – "concede a si o benevolente direito de continuar por quase 30 anos a escrever, revivendo, mantendo um acordo fundamental (fundador) entre o homem e o silêncio, em face de sua significação" (1993, p. 39). Por inúmeras vezes aquele momento de encantamento único, sem permissão para se repetir, permaneceu vivo na escritura do cronista. Isto gera novas

[7] *Idem, Ibidem*. p. 115-117.

interlocuções com o leitor e "ele" (Braga, cronista, narrador e também poeta) permanece em contato com o "outro" (Bandeira, poeta, personagem e também narrador). Desta forma, a crônica sai do "jornal velho" e ganha a dimensão de literatura[8].

Décadas... e o cronista seguiu preenchendo seu mundo, sua criatividade, seu ofício com muitas outras coisas, mas sempre em defesa do silêncio. E aqui cabem, sem dúvida, as palavras de Susan Sontag (1987, p. 25) "A defesa do silêncio expressa um projeto mítico de libertação total". Foi o que Rubem Braga defendeu bravamente em sua vida e em sua obra[9].

Referências

BRAGA, Rubem. "O coração". **Diário da Noite**, Recife, 8 fev. 1960.

_____. "O coração". **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1952.

_____. "O coração do poeta". **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 fev. 1960.

_____. "O coração do poeta". **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 30 mar. 1966.

_____. "O poeta e os olhos da moça". **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, n. 471, 6 dez. 1987.

_____. "O poeta e os olhos da moça". **O Fluminense**, Rio de Janeiro, 12 abr. 1981.

_____. "O poeta e os olhos da moça". **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, n. 130, 31 mai. 1981.

_____. "O poeta e os olhos da moça". **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, 16 mar. 1980.

___ ___. "O Poeta e os olhos da moça". **Revista ELE ELA**, Rio de Janeiro, n. 132, abr. 1980.

_____. "O poeta e os olhos da moça". **O Fluminense**, Rio de Janeiro, set. 1978.

_____. "Poeta". **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1954.

_____. "Poeta". **Revista Manchete**, Rio de Janeiro, 21 nov. 1953.

_____. "Poeta". **Folha da Tarde**, São Paulo, 28 abr. 1952.

DERRIDA, Jacques. **Mal d'archive**. France, Paris: Galilée, 1995.

DERRIDA, Jacques "Le futur antérieur de l'archive". In*:* **Questions d'archives**. Paris: Éditions de L'IMEC. 2002. Collection: Inventaires, p. 41-50.

FARGE, Arlette. **Le goût de l'archive**. Paris: Seuil, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

[8] Todas as versões mencionadas foram publicadas em periódicos. Até o momento, não encontrei nenhuma versão em livro.

[9] Foram inúmeras publicações: quatro nos anos 1950; quatro nos anos 1960; duas nos anos 1970 e quatro nos anos 1980 (ainda não foram encontradas, possuo apenas as referências*: O Fluminense*, fevereiro de 1978 e abril 1981).

LEVINAS, Emmanuel, “La trace”. In: **Humanisme de l’autre homme**. Montpellier: Fata Morgana, 1972, p. 57-63.

ORLANDI. Eny P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PIEGAY-GROS, Nathalie. **Le futur antérieur de l’archive**. Rimouski (Québec): Tangence Éditeur. 2012.

RICOEUR, Paul. In*:* **Temps et récit** – 3. Le temps raconté. Paris: Seuil, 1983.

RIFFATERRE, M. « La sylepse intertextuelle ». **Poétique**, n.40, 1979.

SAMOYAULT, Tiphanie. **A intertextualidade**. tradução: Sandra Nitrini. Paris: Hucitec, São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHNEIDER, M. **Voleurs de mots** – Essai sur le plagiat, la psychanalyse et la pensée. Paris: Gallimard, 1985.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

SONTAG, Susan. **A estética do Silêncio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIVERSOS DESDOBRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Jaqueline Cristina Massucato de Paula[1]
Aline Aparecida Akamine[2]

Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo todo.
Teca Alencar de Brito

Introdução

O presente texto busca refletir à respeito da importância da música e das cantigas de roda, assim como seus desdobramentos no desenvolvimento da linguagem oral por meio do registro do trabalho desenvolvido pelas professoras do CEI (Centro de Educação Infantil) Professora Noemia Cardoso Asbahr e CEI Irmã Dulce, ambas escolas de educação infantil do município de Campinas/SP, no ano de 2016. Metodologicamente, este relato está centrado nas reflexões suscitadas à partir das intervenções das professoras de duas turmas de agrupamento 3 (crianças de 3 a 5 anos). Estas intervenções se deram em momentos de planejamento e ações envolvendo brincadeiras musicais com as crianças.

Revela-se aqui a nossa crença de que, ao registrar, discutir e socializar práticas com outros educadores, possuindo intencionalidade no fazer pedagógico, é que o professor reconhece a criança como produtora de cultura e protagonista do processo de seu próprio processo de aprendizagem, não perdendo sua identidade docente, ao contrário, reforçando a importância da escola e do trabalho intencional do professor no processo do desenvolvimento humano.

Buscamos fundamentar nosso planejamento e reflexões na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, em que a formação de conceitos é um processo resultante das interações, mediações e vivências da criança no mundo que a circunda, bem como nos preceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (2013) de que a formação da criança se faz mediante seu contexto histórico-social e da mediação do professor em busca de uma formação crítica.

No planejamento inicial das professoras, expressos nos Projetos Pedagógicos de ambas escolas, já evidenciou-se intencionalidades de oportunizar situações de construção e desenvolvimento da autonomia, do sentimento de coletividade e pertença das crianças por meio de músicas e cantigas de roda. Foi em meio as trocas de experiências informais que surgiu a ideia de organizarmos ações conjuntas relacionadas à música por meio de correspondência entre as turmas das diferentes escolas.

Apesar de tratar-se de crianças da mesma faixa etária, há particularidades e especificidades de cada turma, até mesmo pela distância em termos de localização geográfica das duas escolas. O CEI Professora Noemia Cardoso Asbahr é uma escola que atende cerca de 130 crianças de 2 a 5 anos de idade no bairro Jardim Boa Esperança, desde 1978, região próxima ao Taquaral, onde se localizava a maioria das fazendas de café no final do século XIX, bem como a linha férrea que escoava a produção da região. Já o CEI Irmã Dulce foi entregue à população em 1992 e atende em torno de 208 crianças de 0 à 05 anos de idade no bairro São José, região sul próximo à Rodovia Santos Dumont, uma das mais povoadas de Campinas. No

[1] Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil. *E-mail:* jaquemassucato@gmail.com.
[2] Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil. *E-mail:* aline_akamine@yahoo.com.br.

bairro concentra -se empresas de pequeno e médio porte, além de comércio local, e há moradias que continuam em fase de estruturação e legalização.

Por este motivo, creditamos no início grandes expectativas aos intercâmbios de experiências por meio da música, pois, possivelmente, o repertório musical seria diferente. Assim, propomos às crianças que elencassem as músicas infantis que mais gostavam de cantar e dançar para que pudéssemos enviar para os colegas que estavam à espera na outra escola. O processo todo contou e tem contado com a participação ativa das crianças, as quais têm se interessado pelas músicas novas e, por conseguinte, pelas características e diferentes modos dos colegas da outra escola. Tem-se despertado o respeito e o entendimento do outro enquanto diferente, que traz uma história diferente e que, por vezes, canta a mesma música de modo diferente do seu. E foi com tantas diferenças individuais que buscamos realizar um trabalho que tinha como objetivo o fortalecimento da coletividade, num espaço de inquestionável relevância social: a escola de educação infantil.

O papel da educação infantil e do professor no desenvolvimento das crianças

Consideramos que é por meio da educação, em sua forma escolar - desde que tenha objetivos, intencionalidades e planejamento - que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em que vivem. Acreditamos ainda que as escolas de educação infantil precisam englobar ações como a intervenção direta e a mediação de conhecimentos (Vigotski, 2008), o brincar, ações que proporcionem a criança: o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, a aprendizagem sobre o mundo, o espaço e o tempo, o corpo e o movimento, as artes, a cultura, independentemente de sua idade, pois serão focadas suas potencialidades e formas de aprender em cada etapa de seu desenvolvimento.

O papel do professor nas escolas de educação infantil pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança. Contudo, é condição *sine qua non* que esse professor possua os conhecimentos teóricos necessários para abstrair as teorias e alimentar sua prática pedagógica. Vigotski (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela.

Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papeis que, em consonância com Vigotski (2008), são atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis, explora e significa o mundo. E é exatamente nessa dimensão do jogo que incluímos o papel das cantigas de roda como importantes meios para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, conforme aprofundaremos no próximo item.

Cantigas de Roda na educação infantil: tecendo reflexões sobre seu papel no desenvolvimento da linguagem oral

A música está presente nas mais diferentes culturas e contextos históricos, sendo um reflexo da mesma. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente

> em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, p. 45).

Na educação infantil o cantar e os gestos ligados à música se fazem constantemente presentes na rotina, inclusive demarcando os diferentes tempos e espaços pedagógicos como, por exemplo, o canto de uma música para acolher as crianças na chegada, música para lavar as mãos, outra para almoçar, e assim por diante. Mas também traduz ideias e sentimentos distintos, sendo capaz de traduzir em sons, cantos e gestos as sensações e sentimentos mais profundos, por vezes não possíveis de traduzir em meras palavras. Também reflete muito a respeito das particularidades individuais de cada um, traduzidas em diferentes gostos e formas de se relacionar com os sons. Gordon (2000) ressalta que:

> Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada.

Souza e Joly (2010) ainda reiteram a importância da música na educação infantil ao relacioná-la com o desenvolvimento global da criança, em que:

> [...] para a criança a vivência musical pode proporcionar a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Dessa maneira por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados, visto que começam a dominar tais conteúdos o que permitem a elas uma transformação e uma recriação dos mesmos. (p. 99)

Evidencia-se assim, a relação do corpo com a música, de modo que essa relação se torna uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem. Como salienta Brito (2003):

> É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (p. 93).

Nesse sentido, por meio da música é possível compreender valores culturais presentes em determinado grupo social, bem como trabalhar aspectos que tangem o respeito aos colegas e a cooperação necessários em momentos de canto e dança na roda. E indo mais além desse importante papel da música, propomos ainda transcendermos a compreensão da música enquanto um compartilhar de emoções, significados e sentidos, abarcando a dimensão estética de ouvir uma música e a contemplá-la com um fim em si mesma.

Enfatizamos nesse processo, o desenvolvimento das linguagens, em especial a oral. Segundo Oliveira (1993), a palavra não é um aprendizado natural humano, e sim construído socialmente, sendo a música fundamental na infância e no desenvolvimento da linguagem oral. A respeito disso, Fontana e Cruz (1997) afirma que:

> Como produção cultural humana, a palavra não se desenvolve em nós naturalmente. É nas nossas interações, que ela vai sendo incorporada a nossas

> funções biológicas, a nossos modos de perceber e de organizar (conhecer) o mundo. (p. 83)

Assim, o aprendizado da palavra acontece no social, pois é por meio dela que a comunicação, as trocas de experiência e conhecimento acumulado historicamente pelo homem se realiza. Nisso, a criança vai elaborando conceitos, sentidos e significado para o que está ao seu redor e ao próprio pensamento.

No entanto, importante ressaltar aqui, que as palavras não são neutras e que nas relações sociais, as palavras assumem mais de um sentido, que vai sendo apreendido pelas crianças. O mesmo acontece com as palavras de uma música, ou seja, seu sentido e significado. Esta, que assume um lugar de carinho ou de alegria, ou ainda que evoca outros sentimentos nas crianças, também não tem posição neutra, carregando junto um valor cultural e social expressos.

Por isso, uma mesma música não tem o mesmo valor e sentido que tem para outro indivíduo, ou grupo social, pois trazem toda uma história, conceitos, valores, enfim, carrega em si o nosso reflexo. Assim, quando as próprias crianças escolheram as músicas que seriam cantadas, elas estavam demonstrando o que pensam, o que sentem e qual sua história. Ao enviar uma música para o outro, está se mandando também um pedacinho de si.

Sobre linguagem oral e escrita, Fontana e Cruz (1997) discorre que a criança vivencia diferentes atos de leitura e de escrita desde cedo e que resultam na compreensão e ampliação de suas atividades de linguagem e compreensão de mundo. Assim, não proporcionar vivências relacionadas ao uso social da linguagem oral e escrita na prática pedagógica enquanto instrumento de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, é negar o conhecimento que a criança vem construindo em função destes. Nesse sentido, trabalhar com a linguagem oral por meio das cantigas de roda é proporcionar experiências musicais e adentrar no universo lúdico, do faz de conta e das brincadeiras, como importantes propulsores da construção de conhecimentos.

> [...] Brincando com estas canções, ou, mergulhando no tempo e nos recordando das Cantigas de roda vivenciadas na infância, percebemos que algo precioso se processa. Trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de vontade de brincar e cantar cada vez mais (CASCUDO, 2001, p. 240).

Considerações finais

Acreditamos que o faz de conta e as cantigas musicais se tornam um importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, já que é na expressão pelas linguagens que o pensamento se organiza, contribuindo diretamente para a formação integral da criança. Neste contexto, a música, as brincadeiras de cantigas e as danças de roda fazem parte da cultura popular, expressando a produção de um povo em uma determinada época histórica, que são transmitidas pela oralidade. As brincadeiras tradicionais possuem, portanto, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Assim, a necessidade de se trabalhar com a linguagem oral na educação infantil ganha espaço no ambiente do faz de conta, da imaginação, do jogo, da educação estética que permeia a música e, em especial, das cantigas de roda e seu universo popular, possibilitando o aumento do vocabulário oral e até mesmo linguístico das crianças.

E por fim, as cantigas de roda podem ser vistas, nesse contexto, como uma brincadeira incorporada à poesia, permeando a dimensão estética criadora, que engloba a relação corpo e mente, implicando em desenvolvimento cultural da criança e construção significativa de conhecimentos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRITO, T. A. (2003). **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Saraiva, 1997. 1. ed.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical** – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: SME, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Projeto Pedagógigo CEI Irmã Dulce**. Campinas, SP, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Projeto Pedagógigo CEI Professora Noemia Cardoso Asbahr**. Campinas, SP, 2016.

SOUZA, C. E; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical no Brasil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Organizadores Michael Cole et al.; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LEITURA

Deline Farenzena Pelegrini[1]

A discussão que se inicia parte não apenas das inquietações de um pesquisador, mas de um professor, alguém que enquanto escreve, repensa a sua prática, a sua pesquisa, o seu entorno social e é nesse entorno que se vê envolvido em seu trabalho na escola, seja com os alunos, seja nos momentos de formação. Diante disso, o objetivo dessa reflexão é retomar uma pesquisa com o título de "A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio[2]", defendida no ano de 2011 e atribuir a ela alguns questionamentos e ideias.

Esse estudo, embora se refira ao universitário egresso (sujeito da pesquisa mencionada), que já atua profissionalmente, recai sobre a figura do professor, que não se encontra somente na escola, ou na universidade, mas no meio em que as pessoas vivem. Diante disso, questiona-se: será ele um mediador de leitura? Ou um simples leitor? Que tipo de leituras ele realiza? Somente as que condizem com sua prática? E que leituras alimentam essa prática? O seu dia-a-dia? A sua relação com o outro?

Inicia-se o debate, retomando a importância da leitura. Para isso, recorre-se a Silva que destaca que:

> Entendendo-se por experiência o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, o instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. (SILVA, 2011, p. 36)

Além disso, a leitura pode ser apontada como uma "exigência" das disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e os professores percebidos como orientadores de leitura (SILVA, 2011, p. 38). O autor (2011, p. 41) também questiona se os cursos de preparação de professores não deveriam dar mais atenção ao ato de ler como parte integrante e fundamental da educação dos alunos.

Disso, decorre que ao mesmo tempo que se vislumbra essa escassez de leitura na escola, verifica-se sua ausência também na universidade, pois um espaço invade, de certa forma, o outro. E então Silva argumenta que "[...] ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana" (SILVA, 2011, p. 47). A partir disso, vê-se a necessidade de a leitura se fazer ainda mais presente nos ambientes acadêmicos. Mas, de que forma? Há nesses ambientes, somente espaço para a leitura científica? Para a leitura que "forma", que "modela" o professor de acordo com a instituição a que pertence?

É com esse foco, que se busca trazer no debate que se propõe, uma leitura que pode propiciar um ambiente mais colaborativo entre os docentes, que pode ser útil para dar início a um momento de formação, reflexão, aproximação e por que não, descontração. Fala-se da leitura literária.

Na pesquisa realizada, os participantes eram egressos de curso superior, habitantes de uma comunidade de zona rural. Tais egressos, que já atuavam profissionalmente demonstraram pouca leitura, restringindo-se a apenas o que fosse de sua área. Isso, levou a pesquisadora a

[1] Colégio Catarinense, Florianópolis, SC, Brasil. *E-mail:* delinefarenzena@gmail.com.

[2] Desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

buscar o motivo de tão pouca leitura, uma vez que pensava-se que por terem frequentado cursos superiores, a universidade poderia exercer alguma influência em termos de uma leitura, que fosse além da acadêmica/profissional.

A partir disso, foi proposto a realização de rodas de leitura na comunidade, a fim de que os egressos pudessem se envolver mais com o seu meio e descobrir o gosto pela leitura, estimulando seus familiares e amigos. Assim, para a realização das rodas foram escolhidas crônicas, uma vez que elas se referem a um gênero textual breve, em que tempo e espaço são dimensionados de forma reduzida e em que os personagens geralmente provêm de uma situação da realidade. Por isso, esse gênero pode aproximar-se mais do leitor.

No desenrolar das rodas de leitura, verificou-se então que dos participantes selecionados inicialmente, que possuíam curso superior e habitavam a comunidade, restaram apenas participantes, egressos, cuja profissão era professor. Disso, questiona-se: estariam eles mais engajados em sua comunidade? Qual a relação que possuíam com a leitura?

Ao explicitar a relação da leitura literária com os saberes, Paviani deixa clara a necessidade que o estudante universitário tem de entender que a leitura de obras literárias é tão importante quanto a leitura vinculada a questões de investigação do conhecimento (PAVIANI, 2008, p. 68). Para ela, essas diferentes leituras, uma complementando a outra, somam mais condições de apreensão dos conhecimentos, ao ampliarem a percepção dos problemas, ao tratarem-nos sob diferentes ângulos. Com isso, percebe-se a importância de o professor desenvolver um trabalho estético com vistas à razão por meio da leitura.

E por que não pensar em uma formação docente que traga essa leitura para o meio acadêmico? Quando se fala em formação docente nesse meio, é importante esclarecer que não se pensa apenas na formação inicial, mas principalmente na continuada, que os professores têm a todo momento em suas escolas. Por que não haver um momento de leitura de um texto literário, de uma imagem…? Fazendo com que esse professor se torne um leitor crítico.

Silva afirma que "a leitura crítica é condição para a educação libertadora" (SILVA, 2011, p. 93). Para ele, isso ocorre quando o leitor se situa no ato de ler, ou seja, "[...] o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar". Desse modo, o autor destaca que "a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*" (SILVA, 2011, p. 94).

Em virtude do que foi discutido, chega-se ao ponto chave desse artigo, que não é somente compreender mais a respeito da formação do leitor, mas da formação docente e sobre isso, Imbernón valoriza "[...] a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo" (IMBERNÓN, 2011, p. 14). O autor (2011, p. 15) vê que "[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação".

Apesar de Imbernón (2011) debruçar-se na formação do professor como um momento muito importante de troca e de estar se pensando, nesse artigo, em quanto a leitura pode auxiliar a formação do professor, Demo faz uma crítica a existência de uma única alfabetização, apontando problemas que existem na escola, dentre eles:

> O primeiro problema está na formação original dos docentes, em geral completamente distanciada das novas linguagens. O segundo problema é que estando em atividade docente, os professores não continuam estudando profissionalmente. Apenas dão aula, porque foram (de)formados por aulas.

> [...] O terceiro problema aparece na pedagogia tradicionalista escolar da qual não faz parte o mundo virtual. (DEMO, 2007, p. 558).

Diante disso, percebe-se o quanto o fato de considerar outras linguagens pode auxiliar o professor a pensar, a inovar suas práticas, porque é isso que se quer, que se desenvolva o pensamento crítico do professor, a fim de que "ele supere a mera transmissão de informação" (DEMO, 2007, p. 553) e se torne mais autor, mais autônomo, contagiando assim o seu entorno.

Nesse momento, abro espaço para falar em primeira pessoa, pois enquanto leitora, professora, pesquisadora, durante a escrita desse texto, visualizo alguns momentos que passei e ainda passo na escola, nos quais percebo minha real inserção no meio em que vivo, não só atuando em sala de aula, mas defendendo pontos de vista e contribuindo com novas ideias.

Percebo ainda como meu olhar sobre a leitura mudou e muda, a cada nova leitura… Isso se reflete na forma como tenho usado o recurso da leitura em minhas aulas de língua estrangeira, atrelando a ele o uso das tecnologias, as quais tem conquistado mais e mais espaço na escola, apresentado novas formas de ler. Portanto, diante de tais percepções, vejo agora como pesquisadora, a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a escrita na formação docente, uma vez que leitura e escrita se complementam, são espaços de comunicação.

Referências

DEMO, P. **Alfabetizações**: desafios da nova mídia. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>. Acesso em: 09, ago., 2016.

FARENZENA, D. **A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos**: formas de interação com o meio. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

PAVIANI, N. M. S. **Linguagem e Educação**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SER OU NÃO SER FORMADOR DE LEITORES: A LEITURA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES

Selma C. Pena[1]

Introdução

Neste artigo apresento um dos itens de análise de minha tese "Histórias de leitura e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares", defendida em 2010, na UFRN. Analisei os processos de apropriação da leitura de doze professores de diferentes disciplinas escolares tendo em vista as táticas de acesso e de uso dos materiais escritos em circulação nos grupos sociais aos quais pertenciam.

Nesta comunicação oral apresento o debate ocorrido nos grupos de discussão: a responsabilidade que tem cada professor, independente de sua disciplina específica, em formar leitores em sua atuação docente.

Ler e escrever: prioridade da escola em todas as áreas de conhecimento

O diálogo nos grupos de discussão tomou como orientação a relação dos professores e suas áreas específicas de atuação com a leitura na escola. Um professor inicia a discussão fazendo uma provocação ao grupo. Assim diz César, professor de Geografia[2]: "acho que essa responsabilidade não pode ser uma discussão só nossa. Digo isso porque o coordenador pedagógico, o diretor, ...têm responsabilidades sobre isso. A questão é: **onde está a nascente do rio?"**

Para alguns professores isso parecia claro, mas outros se mostraram preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como algo que se constitui na atividade dos sujeitos *com* os outros, *sobre* os outros e *sobre* o mundo, a leitura passaria a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação e isso, por certo, a colocaria sob os olhos atentos de todos os professores. Vejamos a continuação desse diálogo: "acho que não existe uma nascente ou essa nascente está em muitos lugares, então tem que deixar seguir o percurso do rio. Acho que devemos perguntar: no que eu, como professora de Geografia, posso contribuir para a formação do aluno leitor?" (Isabela). A *"nascente do rio"*, como diz Isabela, *"está dentro de cada um de nós"* que se preocupa com a dimensão educativa na escola.

Os professores foram acostumados a reconhecer a atividade de leitura como sendo exclusiva da atuação do professor de Português, como demonstrado nas falas que seguem: "percebo que isso é um absurdo, que realmente pensamos na formação do leitor como se fosse somente referente às aulas de Português" (André-Matemática); "isso tudo diz respeito também sobre a concepção que temos sobre o que seja ler" (Solange- Português); "a partir de nossas experiências fomos construindo conceitos diferentes do que seja leitura" (Isabela- Geografia).

A representação tradicional do que seja ler é de certa forma problematizada pelos professores a partir de sua história de leitor, de sua prática pedagógica e da construção histórica que se criou em torno dessa prática. Os professores apontam que o que deve ser repensado é a concepção que temos sobre leitura e no processo histórico em que essa concepção foi construída que nos faz ainda hoje achar que o lugar da leitura na escola é na sala do professor de Português. Ler, escrever e falar são tarefas ontológicas e por isso essa responsabilidade da formação leitora

[1] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: selmacpena@gmail.com.
[2] Nomes fictícios, devidamente acordados com os professores.

dos alunos não pode ser mais somente tarefa do professor de Português, já que sabemos que para se apropriar de um determinado conhecimento escolar o aluno deve necessariamente praticar exercícios de linguagem em várias disciplinas do currículo.

Conscientes que a leitura é um elemento norteador a todas as disciplinas escolares, os professores passam a discutir sobre o que significa ler em suas áreas: "em geografia é extrapolar opiniões somente na perspectiva do a favor ou contra"; "Na Matemática ler é relacionar os conceitos com o que os alunos vivem no mundo"; "Em educação física é preciso ler os movimentos do corpo"

Nesses fragmentos é possível perceber que os professores inserem a leitura em uma perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura de mundo. Trata-se também daquilo que Chartier (2001) Chamou de *apropriação,* no sentido de se fazer algo com aquilo que se recebe. A importância da *apropriação* é perceptível no diálogo entre os professores quando propõem a relação entre o mundo e o texto por meio da pluralidade de usos da leitura, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos. Há que se atentar, porém, que "a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra" (CHARTIER, 2001, p. 117).

Percebe-se que o que une esses professores é o fato de o aluno *ter que dizer a sua palavra*, relacionando *linguagem e realidade*, a *valorização da experiência* dos alunos, a busca em *várias fontes instigadoras*, a atuação docente como membro de um grupo de professores com diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas todos voltados para a formação integral do aluno. Em síntese: ensinar a ler é colocar o aluno diante do reconhecimento e da necessidade de aprender a ler o que está escrito em uma sociedade letrada como a nossa. É contextualizar um texto dentro de uma área específica explorando os seus diferentes sentidos já que todo texto é revelador de uma determinada visão de mundo e é a partir daí que ele deve ser discutido.

O professor César mostrou-se preocupado com os limites desta ação *"de todo mundo"*. Questiona: "Somos professores de áreas específicas. [...] estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência... cada disciplina tem seu perfil, seu objeto de ensino definido sim e isso deve então ser negado pela interdisciplinaridade?

Com este questionamento César lança o grupo ao desafio de discutir a partir de então o olhar específico de cada um sobre sua disciplina escolar o que redundará mais tarde nas reflexões que os professores farão sobre outra forma de organização curricular. A professora de português continua o debate:

> **Solange:** Estamos aqui porque existem pontos em comum entre nós: então, a própria leitura já é um elemento integrador que é visto de maneira diferente pelas diferentes disciplinas Cada um com um olhar específico, olhando para um objeto que é comum a todos nós. A pergunta é: dentro disso o que é específico e o que nos une mesmo? É preciso que a gente extrapole nossa área e faça as relações. Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas. A escola precisa viabilizar momentos como esse aqui em que sentamos para discutir problemas que nos afligem.

É isso mesmo: "Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas"**.** Quando os professores conseguem chegar a essa compreensão, problematizam na verdade os objetos de ensino de cada disciplina escolar, o papel desempenhado pela leitura nas salas de aulas e a problemática da compreensão de textos pelos alunos e, junto a isso, questionam os

procedimentos didáticos que são utilizados na prática pedagógica, apontando uma nova perspectiva em torno de um projeto disciplinar na escola.

A ideia de que todos os professores indistintamente podem promover a formação leitora dos alunos exige uma determinada reconfiguração epistemológica, já que o conhecimento passaria necessariamente por outras bases, afastando-se da formulação prescritiva, reguladora e compartimentada da ciência moderna. Passaria, portanto, a ser visto de forma local e universal, construído no processo de articulação entre conhecimento científico com outras instâncias e formas de conhecimento.

Mas como diz César, "estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência", o que significa que devemos pensar no que é específico em cada área para o trabalho com a leitura. Os instrumentos, os códigos, os recursos, as linguagens são elementos que nos diferenciam em nossas áreas de atuação. Assim, a responsabilidade pela formação leitora na escola deve ser de todas as disciplinas, o que não significa transformar todo mundo em um *suposto* professor de Português, mas significa pensar "[...] a importância de que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler [...] na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade" (NEVES ET AL, 2006, p. 11). Dessa forma, chegaríamos ao que afirma Kleiman (2002, p. 44):

> Dimensionar o disciplinar e o interdisciplinar dentro de uma escola envolve a divisão equilibrada do tempo e do espaço para o próprio aluno construir suas redes de conhecimento. Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento da aprendizagem.

Dois pressupostos fundamentais aparecem nas discussões até aqui. De um lado, os professores atuarão como membros de equipes de diferentes formações disciplinares, com diferentes objetos de ensino, com múltiplas linguagens, mas todos preocupados e empenhados em formar o aluno integralmente. De outro, está o empenho em qualificar a formação leitora do aluno, resultando do conhecimento acerca que possui de sua área específica, de suas linguagens, seus códigos e procedimentos. Esse é um grande momento de ruptura: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, os professores, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida e sua prática docente, conseguem *pensar* interdisciplinarmente.

Os professores apontam em suas discussões são críticas ao modelo disciplinar: desconsideração aos interesses dos estudantes, a sua experiência e a seus níveis de compreensão; a falta de nexos entre as disciplinas e o decorrente esforço de memorização que tal fato acarreta; a incapacidade para ajustar ao currículo questões práticas, interdisciplinares, perguntas mais vitais, não confinadas, geralmente, nos limites das áreas disciplinares e por fim, criticam a falta de um processo de pesquisa, que estimule o estudo autônomo, a atividade crítica e a curiosidade intelectual.

O que me faz interpretar que eles avançam nessa construção é o fato de começarem a pensar nos grupos interdisciplinarmente, criando hábitos intelectuais de levar em consideração diferentes possibilidades e pontos de vista, ou seja, começam a ver o todo não somente pela somatória de seus conteúdos disciplinares, mas pela percepção de que tudo está em relação com tudo, que repercute em tudo, que a realidade não pode ser lida pela percepção de uma disciplina apenas. Essa relação estabelecida no diálogo entre eles poderá possibilitar práticas interdisciplinares na escola, efetivamente.

Outro ponto central argumentado pelo grupo para a construção de um currículo interdisciplinar encontra-se na preocupação levantada por César sobre as relações entre

disciplina escolar e disciplina acadêmica e científica de referência: "a linguagem que usamos com nossos alunos nem sempre é a mais adequada; a gente tenta contextualizar, explicar melhor, trazendo para mais perto da realidade deles e eles não compreendem. Nessa hora, o que aprendi lá no meu curso universitário pouco me serve"

Admite-se que disciplina acadêmica e escolar possuem fundamentos e finalidades distintos. Enquanto a disciplina acadêmica objetiva formar um profissional, seja um historiador, um linguista ou um professor especialista, "a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive" (BITTENCOURT, 2003, p. 47). As disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos "conteúdos" embutidos nas disciplinas de referência, mas de sua seleção e reorganização, implicando expurgos, acréscimos, alteração de significado etc., numa operação efetivada "pela escola, na escola e para a escola" (CHERVEL, 1990, p. 48).

Além da clareza que cada professor deve ter sobre sua área de atuação, sobre como reconhecer a diferença entre disciplina de referência e disciplina escolar, os professores propõem também o trabalho coletivo como tentativa de ruptura ao isolamento curricular na escola. Sugerem, como ação formativa do grupo de professores, um trabalho pautado na construção de algo que transforme a experiência em conhecimento.

Considerações finais

Os professores coloraram no grupo de discussão diferentes situações: os elementos valorativos determinantes no contexto, que desqualificam a leitura dos professores, se colocando como agentes de letramento; a falta de espaços para o diálogo, para o estabelecimento da troca e para o encontro com os subsídios que sustentam as diferentes informações sobre a leitura; a revisão epistemológica de cada objeto de ensino; o aspecto interdisciplinar do currículo, entre outras coisas.

Cada professor é quem apresentará o que será lido ao aluno, usando os seus próprios códigos, dentro de seus objetos de estudo, promovendo experiências diversificadas de leitura e novas situações de favorecimento para a formação de leitores. Nesse entrelaçamento de temas outras questões foram se colocando, entre as quais destaco: como pensar processos de formação continuada e inicial de professores considerando a reflexão que fazem de seus processos de aprendizagem sobre leitura, refletindo a respeito de suas posturas pedagógicas assumidas no ato de ensinar a ler como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares que certamente enriquecerão a prática pedagógica?

Buscar aproximações com essa questão tentando respondê-la em outras frentes de pesquisa, de formação poderia ser um valioso instrumento para aprender sobre quem somos – pessoal e profissionalmente - ambos elementos constitutivos de práticas, condutas, opções e portanto, essenciais para a compreensão e transformações das ações educativas na escola.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

KLEIMAN, A. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIVULGADOS NA INTERNET E AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COM LEITURA

Ângela Maria Pereira[1]
Apoio: CAPES

Introdução

Este texto visa a apresentar, resumidamente, parte de uma pesquisa de doutorado[2], destacando as possibilidades de um trabalho com leitura em sala de aula por meio de textos publicitários multimodais. A pesquisa teve como objetivo principal elaborar um modelo didático do gênero anúncio publicitário divulgado na internet, para oferecer possibilidades de trabalho nos anos finais do ensino fundamental, no que se refere a gêneros textuais.

A fim de analisar os textos que constituíram o corpus da investigação, buscou-se apoio principalmente na união do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART 1999/2003, 2006, 2008) com a teoria da Gramática do Design Visual – GDV –, proposta por Kress e van Leeuwen (1996/2006). Na efetuação da análise, usou-se o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, proposto por Leal (2011), no qual há uma junção das teorias do ISD e da GDV.

Acredita-se que a investigação realizada apresenta uma colaboração para o estudo sobre o letramento escolar, ao propiciar reflexões relacionadas à formação de um aluno, seja como leitor ou como produtor de textos. Nesse sentido, é pertinente citar que Street (1984) utiliza o termo letramento ao se referir às práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Relevante ainda é citar a abordagem de Kleiman (1995, p. 19) sobre essa questão: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981)."

Assim, na pesquisa realizada, a perspectiva sobre letramento assumida está atrelada ao contexto de práticas sociais que envolvem escrita e leitura. Julga-se que a escola é um dos importantes contextos para a prática textual, por isso defende-se a realização, no ambiente escolar, de trabalhos voltados também à interpretação de diferentes textos que circulam na sociedade, como, por exemplo, anúncios publicitários multimodais divulgados em meios eletrônicos. Esses textos, que já fazem parte do letramento digital do aluno no seu dia a dia, podem fazer parte também do material a ser estudado em sala de aula.

Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo, uma posição epistemológica que evidencia uma postura sobre o desenvolvimento humano e sobre a linguagem, tem como principal representante o pensador Jean-Paul Bronckart. A concepção referente a gênero textual apresentada por Bronckart (1992/2003, 2006) condiz com a teoria bakhtiniana a respeito de gêneros de discursos.

Segundo Bakhtin (1992/2003), os diferentes campos de atividade humana estão atrelados ao uso da linguagem e multiformes são os modos desse uso como multiformes são os campos

[1] Doutorado em Educação, Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo. *E-mail:* angela.estiva@yahoo.com.br.
[2] Pesquisa denominada "Anúncios publicitários divulgados na internet: A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar", efetuada na Universidade São Francisco, de 2012 a 2015, sob a orientação da Profa. Dra. Luzia Bueno.

da atividade humana. Ainda segundo esse autor, o emprego da língua ocorre sob a forma de enunciados, e "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso"*. (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Esse caráter social da linguagem indicado acima também pode encontrado em Bakhtin e Volochínov (2012, p. 43.): "Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social."

Bronckart (1999/2003) denomina as formas estáveis de enunciado de gêneros de textos. O autor cita que a noção de texto nomeia "**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário". (BRONCKART 1999/2003, p. 71, grifo do autor).

A seleção de um gênero textual, segundo Bronckart (2006), acontece em uma situação de ação de linguagem na qual o agente que vai produzir um texto se encontra. No ISD, Bronckart (1999/2003) elabora um modelo de análise que considera a situação de ação de linguagem e a arquitetura interna dos textos.

Para Bronckart (1999/2003, p. 91), a situação de ação de linguagem é uma expressão que "designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual". Nessa produção, mobilizam-se representações relacionadas aos três mundos, seja como contexto de produção ou seja como conteúdo temático.

"O **contexto de produção** pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado." (BRONCKART, 1999/2003, p. 93, grifo do autor). São destacados dois conjuntos de fatores que podem exercer essa influência: um ligado ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor); outro ligado ao mundo social e ao subjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor, objetivo).

Com relação à arquitetura textual, Bronckart (1999/2003) cita que há um nível mais profundo, na infraestrutura, o qual é constituído pelo plano geral do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e por eventuais sequências.

Ao tratar da arquitetura textual, Bronckart (1999/2003) aborda também os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os enunciativos (vozes e modalizações). Em se tratando da coesão verbal, é relevante apontar que ela é integrada por Bronckart (2008) à definição e descrição dos tipos de discurso.

Dentro do ISD, numa perspectiva mais didática, podem ser encontradas contribuições ao trabalho com gêneros textuais, como, por exemplo, a elaboração de modelos didáticos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), "Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas." Ainda de acordo com esses pesquisadores, um modelo didático tem em resumo duas grandes características: a)constitui uma síntese que possui um objetivo prático, a fim de orientar as intervenções dos professores; b)aponta as dimensões ensináveis, que podem servir de orientação à concepção de variadas sequências didáticas.

Contribuições da Gramática do Design Visual

Na pesquisa de doutorado, a análise centrou-se também no imagético, por isso a necessidade de buscar contribuições nos estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996/2006), que propõem a GDV. Os autores comentam que a gramática visual descreve o modo pelo qual os elementos representados combinam-se em enunciados visuais. Buscou-se apoio também na investigação realizada por Leal (2011), que, em sua tese de doutorado, ao

investigar o gênero textual *cartoon*, apresenta, em um modelo de análise, uma junção entre as teorias do ISD e da GDV.

Leal (2011) cita que a GDV caracteriza-se como um quadro-teórico, no interior da Semiótica Social, pretendendo analisar o texto partindo da compreensão do uso dos diversos modos semióticos, objetivando uma interpretação crítica de condutas ideológicas. Segundo Leal (2011, p. 176), para conseguir isso "[...] os autores Kress & van Leeuwen (1996/2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1985), *interpessoal, ideacional e textual* e as aplicam às análises de textos multimodais [...](LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).

Conforme Leal (2011), a GDV analisa o texto multimodal, buscando estabelecer o tipo de relações que há entre os variados elementos que o constituem. E, segundo a autora, para realizar isso, [...] os autores consideram outras três (meta)funções distintas: *representacional, interacional e composicional*. (LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996/2006), a função representacional é referente aos recursos visuais usados para representar interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas apresentadas em imagens. Ainda de acordo com os autores, estruturas visuais de representação podem ser narrativas (mostrando, por exemplo, desdobramentos de ações e eventos, processos de mudança) ou conceituais (representam os participantes levando em conta sua essência mais generalizada, atemporal e mais ou menos estável e podem ser classificacional, analítica ou simbólica).

A função interacional, segundo Kress e van Leeuwen (1996/2006), está relacionada à interação que acontece entre produtor e o observador da imagem e a função composicional está ligada à maneira como os elementos representacionais e interativos estão relacionados e integrados em um todo significativo.

Em sua pesquisa, Leal (2011) propõe o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, a partir do qual, com algumas adaptações, foi elaborado o "Quadro de Análise dos Anúncios Publicitários", utilizado para a análise de cada anúncio do *corpus* da pesquisa de doutorado na qual está inserido este trabalho. Com base nessa análise foi construído o Modelo Didático do Gênero Anúncio Publicitário Digital. É relevante ainda acrescentar que Leal (2011), em sua investigação, focaliza também o contexto de recepção.

Possibilidades de um trabalho com leitura

Serão agora expostas sugestões de atividades envolvendo leitura a partir do que foi apresentado no modelo didático elaborado na investigação de doutorado, o que será feito com algumas modificações. Os aspectos focalizados serão os relacionados à infraestrutura textual (verbal) e aos elementos representacionais (não verbal). Nessa abordagem, o contexto de produção e de recepção também precisarão ser mencionados. Abaixo está exposto um dos anúncios que compuseram o corpus da pesquisa, o qual será utilizado para exemplificar possibilidades de um trabalho com leitura.

Anúncio publicitário C



Fonte: Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2014.

O anúncio acima evidenciado propicia um trabalho com linguagem envolvendo aspectos relacionadas a produtor, receptor, objetivos, suporte e conteúdos tratados no texto. A exploração desses elementos pode ocorrer através da proposição de questões como: a)Quem você imagina ser o responsável por esse anúncio?; b)Sabendo que o texto foi veiculado na internet, pense em um possível receptor para ele e depois faça uma descrição da pessoa imaginada; c)Faça um comentário sobre o objetivo do anúncio; d)A quem o produto divulgado pode interessar?

Outros assuntos que podem ser explorados neste anúncio são os referentes ao planejamento do conteúdo temático e aos tipos de discurso. Essa exploração pode ajudar a perceber como os conhecimentos estão organizados e semiotizados em um texto. Podem também ajudar a relacionar os elementos textuais à situação de ação de linguagem, numa busca pela construção do sentido textual. A abordagem sobre os tipos de discursos (no caso, a presença do discurso interativo) possibilita uma reflexão sobre o emprego de verbo e pronome para uma remissão ao interlocutor.

A exploração dos aspectos acima mencionados colabora na percepção de como o conteúdo de um anúncio pode ser exposto (de forma concisa, objetiva, por exemplo) para se atingir a persuasão.

Quanto ao não verbal, há a oportunidade de se abordar a representação de conteúdo temático por meio de estruturas conceituais classificacionais, representando os produtos em termos da classe a que pertencem. Essa reflexão pode auxiliar no entendimento da influência que certas marcas de produtos exercem por meio da divulgação de anúncios.

Dessa forma, com base em uma pesquisa de doutorado, são apontadas neste texto possibilidades do desenvolvimento de atividades envolvendo leitura, numa exploração de elementos verbais e não verbais. Assim, considera-se que a elaboração do modelo didático é relevante para a realização de um trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: **Texto ! Textes et cultures**, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em: 22 mar. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero *cartoon***: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

PEREIRA, Ângela Maria. **Anúncios publicitários divulgados na internet**: A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press. 1984.

Referência dos textos utilizados no corpus

Uol – O melhor conteúdo. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <http://www.uai.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 21 nov, 2014.

<http://michaelis.uol.com.br>

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2014.

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 25. nov. 2014.

Dicionário Online – Dicionários Michaelis – UOL. Disponível em: <http://www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 25 nov. 2014.

G1 – Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/11/onibus-e-incendiado-dentro-de-termina-na-zona-leste-de-sp.htm>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <http://uai.com.br>. Acesso em: 9 dez. 2014.

Aulete digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2015.

NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

David da Silva Pereira[1]
Jacqueline Lidiane de Souza Prais[2]

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.
Mark Guinsburg *apud* António Nóvoa (1992)

Esta investigação busca explicar o processo de convergência possível entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DCN-EDH) – Parecer n°. 08/2012 – CNE/CP e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente (inicial e continuada) para a Educação Básica (DCN-FDEB) – Parecer n°. 01/2015 – CNE/CP. Trata-se de um processo intencional, cuja tessitura procura envolver os aspectos fundamentais pertinentes à construção do docente como um ser que participará, privilegiadamente, da constituição da formação de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, de idosos e, ao final, do ser humano.

Contexto

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, o Brasil vence um longo período ditatorial e ingressa, definitivamente, em um Estado Democrático de Direito. O fundamento desse Estado está disposto no art. 1º. Da dessa Constituição Cidadã, em especial, no inciso III, por meio da dignidade da pessoa humana.

É esse valor fundamental que orienta toda a normatização legal e infralegal no território nacional e submete, inclusive, as normas anteriores por meio do fenômeno da recepção. Assim, diz-se das leis anteriores a 05 de outubro de 1988 que foram ou não recepcionadas pela Constituição. Em caso positivo, permanecem no ordenamento e produzem efeitos. Em caso negativo, perdem completamente o valor e a força normativa.

Pois bem, oito anos após a promulgação da Constituição foi sancionada a Lei Federal n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reformou profundamente o sistema de ensino brasileiro e institui dois níveis de ensino ou de educação escolar – o básico e o superior (art. 21, LDBEN).

O ensino básico foi organizado em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O ensino superior, da mesma forma, em graduação e pós-graduação. Cada um desses níveis comporta subdivisões ou seções, ora dada pela própria lei federal, ora pelos sistemas estaduais, distritais e municipais. Atual nesses níveis de Ensino todos os entes da Federação brasileira, conforme as competências e prioridades estabelecidas na própria Constituição da República (arts. 205 ao 214) e pela própria LDBEN (arts. 9º. ao 18).

A docência da Educação Infantil e nos denominados Anos Iniciais do Ensino Fundamental é autorizada a aqueles que concluem o Curso Superior em Pedagogia ou o Normal Superior. A atividade do ensino é realizada nos Anos Finais da Educação Básica e no Ensino Médio por aqueles

[1] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. *E-mail*: davidpereira@utfpr.edu.br.
[2] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: jacklidiane@utfpr.edu.br.

que obtiveram uma Licenciatura específica em um dos campos disciplinares... Matemática, Português, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, entre outras. Na Educação Superior, a docência é atividade própria dos especialistas, mestres e doutores. Trata-se de pessoas que obtiveram tais títulos acadêmicos em Cursos de Pós-Graduação. Assim, em síntese, leciona na Educação Básica aquele que cumpriu uma Graduação (primeira etapa da Educação Superior) e leciona em Cursos de Graduação da Educação Superior aqueles que cumpriram uma formação em Pós-Graduação (segunda etapa da Educação Superior).

Há outras especificações quanto à docência da Educação Superior, mas, ao que interessa a esta abordagem, não há diferença significativa posto que a formação oferecida aos docentes deve ocorrer em Graduação e em Pós-Graduação com vistas ao aprimoramento da prática do ensino.

Nesse contexto, interessa compreender os Pareceres do Conselho Nacional de Educação como coletâneas de informações relevantes que fundam a decisão de aprovação de espécies normativas que obrigam a todos os educadores – as resoluções. É por meio dessas resoluções que as Diretrizes Curriculares Nacionais passam de estudos às normas e, além de subsidiarem a compreensão histórica e presente dos temas que regulamentam, obrigam educadores e docentes quanto aos rumos a serem seguidos em cada localidade deste país.

É assim que um sistema de ensino complexo, com níveis e etapas distintas, exige formações também específicas para a docência em cada um desses segmentos.

Ao que interessa à compreensão de uma convergência entre as DCN-EDH e as DCN-FDEB, cabe lançar luzes sobre as duas etapas previstas nesses documentos como fundamentais à construção da prática docente: a formação inicial e a formação continuada.

Muito se escreve a respeito, mas a Resolução n. 01/2015 (BRASIL, 2015) pacificou as controvérsias ao estabelecer, em seu item II, intervalos de carga horária para cada uma das formações que se segue à Inicial voltada ao magistério. Nesse sentido, é continuada toda a formação que sucede a obtenção de uma licença para ensinar. A esse processo formativo se atribui o título de Formação Continuada.

Portanto, situadas as linhas gerais do sistema de ensino brasileiro e as exigências formativas para a docência em cada nível, é preciso reiterar que a Formação Inicial tem lugar nas escolas formadoras de docentes, principalmente as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como a Formação Continuada ou em Serviços tem lugar privilegiado na escola.

Feita essa contextualização, passa-se à explicação da convergência como objeto de estudo e da metodologia empregada para a análise. Ao final, alguns elementos são anotados a título de possibilidades de compreensão dessa convergência entre formação humanizadora e humanização dos atores com vistas à profissionalização docente.

Convergência: movimento e profissionalização

Procurar na leitura conjunta dos Pareceres n°. 08/2012 e n°. 01/2015 sobre as DCN do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, uma possível convergência entre educação humanizadora e humanização profissional docente é um desafio para todos aqueles que ensinam e se preocupam com a dimensão libertária dessa formação.

Mais do que doutrinar ou disciplinar os corpos, como descreveu o Foucault de Vigiar e Punir, a dimensão do cuidado na docência exige outra compreensão da construção da relação professor-aluno no cotidiano escolar. Outra compreensão no sentido de que vá além do reproduzir, do transmitir, do disciplinar os corpos desde muito cedo.

A humanização pressupõe a construção de uma relação professor-aluno fundada na dignidade da pessoa humana em um processo de construção paulatina de um agir profissional voltado à construção da autonomia de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e, em

suma, todas as formas e possibilidades do humano. Tal abrangência está vinculada à compreensão ampla do processo educativo que compreende uma formação ao longo da vida e não apenas pontuada em determinado intervalo etário.

Ocorre fundamentalmente a partir da tomada de consciência, necessariamente do profissional, quanto à significação do seu agir e da necessidade de um cuidar que inicia consigo para, depois, poder voltar-se ao aluno como um sujeito e não um objeto de sua atuação. É nesse contexto que a EDH não é uma teoria ou um conjunto de conteúdos programáticos. Consiste, fundamentalmente, em um agir que desafia a prática costumeira, que provoca uma transformação no ser educador e naqueles que o rodeiam, desde os mais simples profissionais até às chefias educacionais, além de envolver, sobretudo, relações promotoras de encontros significativos e fecundos quanto à humanização.

António Nóvoa (1992), ao discutir a profissionalização docente já apontava essa preocupação com um novo agir do professor diante do seu cotidiano e dos seus desafios. O Foucault do "cuidado de si", ainda que não diretamente, enfrentou a questão do necessário cuidado do sujeito consigo, não apenas na dimensão corporal, psíquica, mental, mas principalmente na dimensão atitudinal em relação ao outro.

O professor é, fundamentalmente, um cuidador. Mas não é apenas isso. É um cuidador que cultiva sonhos. Trata-se de uma capacidade humana – o sonhar – bem como o perseguir esses sonhos. Nesse sentido, humanizar-se e participar da humanização do outro compreende uma atividade que demanda disposição para estar junto, discutir caminhos possíveis, criar com o outro, entre outras possibilidades que potencializam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Materiais e metodologia

Este processo investigativo faz uso de instrumentos normativos que se destinam a orientar a prática educacional realizada nas escolas de todo o país. É bom lembrar que a norma produzida pelo Conselho Nacional de Educação na forma de Resoluções não se constitui em referência, posto que é constituída a partir de inúmeros textos e de outras normas.

Nesse sentido, a Resolução depende de um documento anterior que a fundamenta e a constitui e que é denominado Parecer. Assim, é por meio da aprovação de um Parecer elaborado por um dos Conselheiros que uma Resolução é aprovada. Por isso, o esforço de análise foi centrado nos Pareceres que fundamentam, respectivamente, as DCN-EDH e as DCN-FDEB.

Assim, trata-se de uma análise documental com um fim específico que consiste em enxergar as convergências possíveis entre as DCN-EDH e da FDEB.

Para tanto, fez-se uso da hermenêutica como campo do conhecimento que se dispõe a compreender a finalidade profunda das normas. Apesar do Parecer não constituir em si uma norma, é o fundamento da Resolução e, portanto, para o fim estabelecido possibilita mais pistas a respeito da convergência possível.

Resultados e discussão

Da análise dos Pareceres mencionados, verifica-se a preocupação expositiva quanto aos fundamentos e princípios, seguidos de uma discussão acerca da escola como o lugar de formação.

Esse é justamente um primeiro ponto de convergência entre a formação em EDH e a formação continuada da FDEB que consiste na identificação da escola como o lugar desses processos de aprimoramento profissional. Destaca-se que não é mais um lugar, mas o lugar que possibilita uma formação significativa, compartilhada, promotora de autonomia e de humanização.

Essa questão primeira é desenvolvida no Parecer n°. 08/2012 no item 3 da parte I, que trata da "Escola como o lugar e o tempo da EDH". No Parecer n°. 01/2015, a questão é desenvolvida na parte 2 do documento, que estabelece as Diretrizes atuais para a formação docente, em especial, quanto á formação continuada. Mais uma vez, é a escola que recebe a atenção especial como esse lugar da formação, ainda mais a partir da conquista do 1/3 da jornada profissional em atividades remuneradas fora de sala de aula, entre as quais a formação. Há muito para construir nesse campo, pois implica em reorganizar a prática e também a compreensão desse lugar que é ao mesmo tempo educacional, mas que é para o docente o lugar do seu trabalho, da produção de um cuidado consigo e com o outro.

Tal perspectiva implica em desconstruir a escola como um lugar de reproduções e de transmissões do saber acumulado para uma instituição que produza e irradie saberes sobre si e sobre os seus sujeitos. Acima de tudo, a escola precisa se reconhecer como instituição que contribui para a autonomização dos sujeitos – compreendidos aí o professor, os gestores, os alunos e os familiares desses alunos. A escola precisa ser, nesse sentido, o lugar de cultivo dos sonhos e ter como protagonista a relação professor-aluno fundada em um respeito profundo ao ser humano e a uma busca contínua do descobrir-se para a vida e para a realização desses sonhos.

Nessa direção, o Parecer n°. 08/2012 já previu que a EDH participe tanto da formação na Educação Básica quanto na Educação Superior, não apenas por meio de aulas e projetos, mas por atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração escolar e universitária. Quanto a essa expressão, em todo o tempo nesta investigação foi compreendida como uma escola, ou seja, o lugar de uma formação inicial docente e, também, um agente fundamental de apoio da formação continuada nas escolas de Educação Básica. Contudo, é preciso que também a Universidade passe por esse processo de transformação a partir da reflexão sobre a prática dos "formadores de formadores".

Assim, a formação inicial e continuada efetivamente humanizadora prescinde de uma aproximação entre a escola e a universidade, entre a Educação Básica (lugar do trabalho docente) e a Educação Superior (como lugar da formação dos futuros docentes, mas também como um lugar de prática docente). Nessa perspectiva, ainda que por força da norma – as Resoluções n°. 01/2012 e n°. 02/2015 – impõem aos Cursos Superiores, e de modo especial às Licenciaturas, um ajuste dos Projetos Pedagógicos de Cursos com vistas a essa humanização da formação, já no processo da Formação Inicial, mas também por meio da Formação Continuada a partir de ações de ensino, extensão, pesquisa e administrativas.

Considerações finais

Dessa forma, conclui-se este artigo com duas certezas:

A primeira é a de que a análise documental desses Pareceres revela uma convergência entre os propósitos da EDH e da FDEB quanto à humanização da prática docente e da construção da relação professor-aluno em escolas, mas que se inicia nos processos formativos Inicial, ainda nas IES, e se consolida na escola, por meio da Formação Continuada.

A segunda é a de que ainda há muito por compreender dessa leitura conjunta de Pareceres, aparentemente separados pelo tempo (2012-2015), mas que demandam um esforço profundo de docentes em atividades, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, ou seja, tanto de profissionais em formação quanto dos seus formadores.

Em síntese, a ideia de que a formação nunca é concluída contribui muito na perspectiva de um olhar para si, para cuidar de si e para promover o cuidado com o outro, o aluno, mas que pode ser ao mesmo tempo um professor.

Podem iluminar investigações futuras trabalhos e leituras como as de Ítalo Calvino sobre os Saberes para o Próximo Milênio (que é o atual), de Milton Santos sobre a Globalização e sua perversidade, de José Saramago, por meio de seu Ensaio sobre a Cegueira, além de leituras do campo dos Direitos Humanos, como as de Flávia Piovesan, que toma os direitos humanos como uma possibilidade de diálogo supranacional e efetivamente global. Tratam-se de possibilidades a continuar a explorar.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n°. 9.394**, sancionada em 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n°. 08**, homologado, despacho publicado em 30 de maio de 2012, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE/CP, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n°. 01**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação (Inicial e Continuada) Docente para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n°. 02**, homologado, despacho publicado em 25 de junho de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n°. 02**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação (Inicial e Continuada) Docente para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014, 42. ed.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2007, 9. ed.

NÓVOA, A. "Formação de Professores e Formação Docente". In: **Repositório da Universidade de Lisboa**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 20, abr. 2015.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS LEITORES

Glauce Maciel Barbosa Pereira[1]

Introdução

Esse artigo está consubstanciado nas discussões realizadas através dos encontros de leitura que difundem a Tertúlia Literária Dialógica, promovidos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – por meio do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Pessoas Adultas - NPEEJA - CAMPUS XIII em Itaberaba – Bahia. Dessas atividades de leitura e ampliação de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos participam comunidade interna que incluem alunos das licenciaturas, funcionários da UNEB e comunidade externa que compreende alunos de outras IES – Instituições de Ensino superior - professores da Educação Básica da cidade de Itaberaba e demais agentes da educação que se preocupam com a formação de leitores, além de pesquisadores da área de leitura.

O Núcleo também atua como uma referência, sobretudo, para as atividades de pesquisa e extensão na área da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, a Tertúlia Literária Dialógica, doravante TLD, surge como uma das ferramentas de acesso à leitura de obras clássicas também para os sujeitos que ainda não se fizeram leitores. Por este veio o NPEEJA tem proporcionado vários momentos de apresentação, discussão e aplicação da metodologia de estímulo ao hábito leitor, a TLD, que por sua vez tem servido também ao público contemplado como objeto de estudo na elaboração das demandas acadêmicas; a saber: trabalhos de conclusão de curso, atividades pedagógicas no período de realização dos estágios supervisionados e a prática docente nos espaços de promoção do conhecimento.

Embasamento teórico

A TLD tem sua origem na escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint – Martí situada na cidade de Barcelona na Espanha. Seu advento está associado aos movimentos sociais que despontaram na Espanha logo após o franquismo (Ditadura de Franco) estando, assim, vinculada aos movimentos sociais desse país. E em 2002 essa metodologia eclode no Brasil e, inicialmente, é difundida pelo (NIASE), Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE, 2003) que permanece apostando na sua eficiência para a formação do leitor literário. A TLD é uma metodologia considerada como uma atividade pedagógica e cultural que ocorre através da leitura de livros da literatura clássica universal. E que objetiva a interpretação dessas obras considerando o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos em detrimento de uma interpretação condicionada ao que supostamente o autor quis dizer, desse modo desconsidera as análises críticas de teóricos da literatura e de críticos literários, esses tem seu lugar respeitado em outros contextos. Na esteira desse pensamento afirma Mello (2003, p. 450) que,

> na tertúlia literária dialógica não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto.

[1] Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca – Espanha. *E-mail:* glaucemaciel13@hotmail.com.

A TLD também compreendida como movimento pedagógico dialógico, por isso democrático, de formação leitora que promove a dilatação do repertório de conhecimentos dos sujeitos que se submetem a ela. Faz-se *mister* enfatizar que a TLD apresenta-se como um instrumento metodológico importante para a realização das práticas leitoras em vários cenários educacionais viabilizando as trocas de informações entre seus envolvidos além de estender o cabedal de conhecimentos dos participantes nas diversas ciências e sobre o mundo através da literatura clássica. Na esteira desse pensamento concordamos que não poderemos, enquanto educadores, reforçar a manutenção de uma metodologia de ensino que considera que detentor do saber é: "aquele que domina regras e conceitos e os ditam de cor, repetem teorias e reflexões dos outros, sem, porém formular sua própria opinião" (FEYMAN, 2003, p. 20). Portanto, deve-se reiterar não apenas a relevância da Literatura Clássica Universal para a humanidade, mas estimular um diálogo entre esta e outras produções clássicas universais balizadas numa metodologia de fomento à leitura de fruição; transcendendo ao simples ato de decodificar signos mas, sobretudo, de refletir sobre o texto lido com auxílio de um recurso dinâmico e cooperativo que se diferencia, na sua essência, das atividades pedagógicas de leitura realizadas sob égide do tradicionalismo. Destarte, a TLD "através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e propicia a leitura crítica e reflexiva". GIROTTO, (2007, p. 66).

É importante destacar que essa metodologia é realizada através de leituras partilhadas na formatação de círculo em que podem participar qualquer pessoa independente de sua formação cultural. E durante a leitura e socialização das compreensões do texto, por parte dos membros participantes, conta-se também com a atuação de um moderador e um relator que possuem funções muito importantes; o primeiro administra a inscrição das falas dos membros garantindo a ordem das inferências socializadas por cada membro participante da tertúlia, enquanto o segundo as registra e ao final faz a leitura dessas memórias. A culminância dessa atividade se dá através da publicização das memórias da tertúlia no próprio grupo. Nesse seguimento, essa metodologia de estímulo à capacidade de compreensão leitora intenta estimular a apreensão dos diversos saberes, mobilizar a capacidade de aprendizagem dos sujeitos envolvidos reforçando a liberdade na construção de diversas interpretações sobre o texto lido, nesse sentido a TLD, configura-se como uma,

> uma atividade gratuita, aberta, às pessoas de diferentes coletivos sociais e culturais, incluindo pessoas recém alfabetizadas. É espaço de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo). Sua metodologia baseia-se na aprendizagem dialógica, forma de aprendizagem como a que desenvolveu Paulo Freire em sua vida e obra pelo mundo e com as pessoas. FLECHA & MELLO (2005, p. 1)

Cabe sublinhar que essa atividade de fomento à capacidade leitora pode ser realizada em qualquer espaço educativo e por qualquer agência de conhecimento. A metodologia TLD caracteriza-se como democrática, pois os sujeitos que a vivenciam não precisam ser alfabetizados para poder interagir com os demais integrantes. De acordo com Mello (*et al*., 2004, p. 02) pode-se aplicar a TLD em grupos de pessoas de várias níveis de alfabetização: "[...] Atuamos junto a homens e mulheres de uma turma de EJA e de duas turmas da Universidade da Terceira Idade". Os minicursos que ocorrem através das várias ações extensionistas realizadas pelo NPEEJA na UNEB, visam instrumentalizar sujeitos envolvidos com a democratização do saber que, por conseguinte, multiplicarão essa metodologia de prática leitora nos inúmeros cenários sociais dessacralizando as obras da literatura clássica universal, a TLD se ocupa de estimular a leitura e compreensão dessas obras proporcionando o diálogo

igualitário, fomentando o acesso aos vários conhecimentos e estimulando as diversas capacidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Trajetória metodológica

Essa investigação teve como principal objetivo salientar a necessidade de reavaliar as práticas leitoras utilizadas em sala de aula bem como implementar ações pedagógicas de estímulo ao hábito leitor ampliando o rol de saberes dos sujeitos participantes a partir da aplicação da TLD. Isto posto, essa investigação está caracterizada como pesquisa de campo alicerçada na abordagem qualitativa sendo essa a que mais se adequou ao propósito desse trabalho. Dessa forma, afirma Haguete (2005, p. 63) que,

> os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas societais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Os dados coletados foram submetidos aos fundamentos da análise do conteúdo que por sua vez objetiva "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" CHIZZOTTI (2006, p. 98). Foi empregado como instrumento de coleta de dados um questionário com 15 (Quinze) perguntas das quais foram selecionadas 03 (Três), que dizem respeito às estratégias de estímulo à formação do hábito leitor aplicadas em sala de aula. Assim, selecionamos uma amostra de 10 (Dez) professores de Língua Portuguesa que lecionam em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Itaberaba. Os sujeitos dessa pesquisa serão aqui representados através da letra M acompanhada da numeração seqüenciada de M1 a M10. Logo, encontramos a relação entre os dados encontrados no campo empírico e as categorias alusivas a TLD. Face ao exposto, apresentaremos na sessão seguinte as discussões sobre as questões relativas a essa metodologia.

Evidências sobre a pesquisa

Com base nas respostas do questionário aplicado aos professores, sujeitos dessa pesquisa, distinguimos 03 (três) questões por acreditarmos que poderão esclarecer como ocorrem as intervenções didáticas de estímulo à formação leitora em sala de aula. Dos 10 (Dez) informantes quando questionados se conheciam a TLD, 05 (Cinco) responderam que sim e os demais que ainda não tinham sido contemplados com essa vivência leitora. Os atores sociais que já participaram da TLD informaram que,

> Foi bastante interessante conhecer a TLD, pois proporcionou um conhecimento sobre a mesma, sem contar as possibilidades de utilizá-la em sala de aula. (M1)
>
> Achei interessante, algo que ajudaria bastante na educação atual. (M2)
>
> Importante para a prática da leitura, bem como para seu desenvolvimento em sala de aula. (M3)

> Muito bom. Inclusive fiquei muito satisfeita com mais esse conhecimento adquirido. (M4)
>
> Sim, pois fiz parte de uma oficina na UNEB [...] e foi um momento grandioso, já que aprendi muito e coloquei em prática essa técnica que meus alunos adoram, pois participam por prazer. (M5)

Pautados nessas respostas pudemos depreender que as atividades de leitura empreendidas em sala de aula, através da TLD, podem estimular uma mudança significativa na postura dos sujeitos envolvidos. Pois conforme, as respostas dos informantes dessa pesquisa, a metodologia aqui sugerida contribui para desmistificar a falsa crença de que só poderá compreender e desler determinados temas os sujeitos que forem graduados culturalmente. Na esteira desse pensamento, afirma Girotto: "um muro cultural duramente colocado pelos discursos dominantes: que a Literatura Clássica Universal só pode ser lida por quem teve longa formação acadêmica" (2007, p. 67). Mas que esse muro tende a ser deslocado na medida em que a TLD comprova que o conhecimento pode ser construído e reconstruído através do diálogo igualitário encurtando as distâncias entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A outra questão aqui analisada foi: "Que atividades de leitura podem ser consideradas significativas no trabalho com a disciplina Língua Portuguesa? Dos 10 (Dez) informantes 05 (Cinco) responderam que,

> As atividades que sejam contextualizadas e que possibilitem o aluno a ler e compreender os textos. (M2)
>
> Oficina de textos, contação de história [...] mala literária, varal literário e etc. (M3)
>
> Oficinas temáticas, preferencialmente, se os alunos tiverem a oportunidade de escolher o tem e o gênero. (M5)
>
> Amostra de vídeos, leitura de contos e romances, mesa redonda, dramatizações, histórias em quadrinho, enfim, exploramos diferentes gêneros textuais. (M4)
>
> Qualquer leitura é significativa principalmente na disciplina Língua Portuguesa. (M9)

Os informantes, conforme registro acima, reputam importante proporcionar algum tipo de estratégia leitora na sala de aula possibilitando o contato dos seus alunos com o mundo escrito, a fim de estimular o hábito de ler. Desse modo, inferimos que exista nesses informantes a consciência sobre a sua função como mediadores do conhecimento em prol da formação de uma competência leitora crítica dos seus alunos. A última questão selecionada para este texto foi que a versa sobre: "dificuldades de compreensão leitora dos textos pelos alunos". As respostas de 04 (Quatro) informantes dos 10 (Dez) questionados apontam para a necessidade de uma sistematização das atividades de leitura que estão empreendendo em sala de aula e a adequação e atualização nas metodologias utilizadas nas atividades com a disciplina Língua Portuguesa. Desta maneira, acreditamos ser imprescindível uma avaliação mais apurada sobre a seleção dos textos que estão sendo trabalhados, já que as atividades leitoras aplicadas pelos informantes em suas salas de aula não estão contribuindo para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Considerações provisórias

Com base nas informações analisadas, podemos inferir que empreender atividades de leitura sob à luz da metodologia TLD pode caracterizar-se em um atalho profícuo para formação de leitores ativos. Uma vez que alguns informantes afirmam que as atividades de estímulo à leitura que tradicionalmente aplicam nas aulas de Língua Portuguesa não tem alcançado o resultado esperado, corroborando, desse modo, com a nossa hipótese de que a metodologia Tertúlia Literária Dialógica pode ser a resposta viável para o aumento do número de leitores com a percepção ampliada sobre o mundo. Diante do exposto, sugerimos, então, a aplicação da TLD nas várias agências de fomento à cultura.

Referências

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FEYNMAN, Richard. Estimulando a criatividade de nossos filhos. **Rev. Veja**, São Paulo, ed. 1826, ano 36, n. 43, p. 20 out. 2003.

FLECHA, Ramón; MELLO, Rosely Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista de educação**, ano 13, n. 48, Salvador, mar./2005 (p. 29-33).

GIROTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica, **Contrapontos** (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues et al. Tertúlia Literária Dialógica**, Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte**, 2004.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA LITERATURA INFANTIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS QUE ABORDAM A TEMÁTICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Silvana Dias Cardoso Pereira[1]
David da Silva Pereira[2]

Minha vida, nossas vidas
Formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.
Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns livros de literatura infantil por abordarem a temática dos Direitos Humanos. Pretende-se assinalar as aproximações entre os princípios da Educação em Direitos Humanos e uma prática humanizadora no contexto escolar por meio da leitura. Para isso considera-se o Parecer n. 08/2012 e a Resolução n. 01/2012 do CNE/CP, assim como o que consta do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sobre o direito à vida e à convivência familiar, o acesso à educação, ao lazer e ao brincar. Esses instrumentos legais, juntamente com pesquisadores da literatura infantil, entre os quais Marisa Lajolo, Regina Zilbermann, Marcia Abreu e estudiosos do livro e sua materialidade do ponto de vista da História Cultural, dentre os quais Roger Chartier, amparam a análise do texto, ilustração e os aspectos materiais dos seguintes livros, dos quais apenas o último será mais detidamente analisado: Malala: a menina que queria ir para a escola (Companhia das Letrinhas, 2015) - sobre o direito à educação; A diaba e sua filha (Cosac Naify, 2011)– que traz os desafios da humanidade; A história de Júlia e sua sombra de menino (Scipione, 2010)– que traz questionamentos sobre a identidade; É tudo família (L&PM Editores, 2013) – com as atuais discussões em torno das visões de família; O nascimento de Celestine (Editora 34, 2014) – a amizade de um urso e um rato tratadas pela sensibilidade literária; Um outro país para Azzi (Pulo do Gato, 2012)– o olhar de uma menina em um país em situação de conflito; Mandela: o africano de todas as cores (Pequena Zahar, 2013) - que apresenta a biografia de Rolihlahla, mais conhecido como Nelson Mandela até se tornar um dos maiores símbolos de resistência, coragem e paz; O mundo no Black Power de Tayó (Peirópolis, 2013)– sobre a forma como uma menina negra de 6 anos se relaciona com os que a rodeiam e com suas raízes; Eloísa e os bichos (Pulo do Gato, 2013)– aborda o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância. Por meio da análise desses livros indicados para o leitor infantil é possível disponibilizar ao professor subsídios para discussões em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH) em suas práticas pedagógicas, permitindo aos sujeitos – crianças adquirir consciência dos seus direitos tendo a leitura – o centro de tudo – também como fim e meio.

Salem (1970) afirma que até meados do século XVII não existia uma literatura escrita como leitura para as crianças que considerasse aspectos específicos da infância, pois as crianças não eram diferenciadas dos adultos. Elas ouviam os mesmos contos que eram contados para adultos e pelos adultos. O gênero Literatura Infantil começa a se destacar da literatura geral no fim do século XVII e durante o século XVIII na França, e este surgimento durante a Idade Moderna deu-se devido ao aparecimento de uma nova concepção de família burguesa, assim,

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: silvana@unicamp.br.
[2] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. *E-mail*: davidpereira@utfpr.br.

um modelo de família no qual cabia ao pai amparo econômico e à mãe a administração da vida doméstica particular. Essa nova concepção familiar habilita um modelo no qual é imprescindível colocar em primeiro lugar a criança como beneficiária desse compromisso, impondo assim a preservação da infância como valor e objetivo de vida. Deste modo, segundo Lajolo e Zilberman (1991) a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 17). Este novo paradigma para a infância, que trata a criança como um indivíduo que merece uma consideração especial, trouxe, segundo Zilberman (2003) maior união familiar, mas também meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, tem uma missão bem específica a cumprir (ZILBERMAN, 2003 p. 15) A escola, que não era obrigatória e nem mesmo considerada necessária até o século XVIII, foi aos poucos, amparada pela legislação, transformada em uma instituição de frequência obrigatória às crianças, a fim de participar na estabilização da ideologia burguesa, que conforme Zilberman (2003) é baseada no conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos, do afeto interno, e de sua intimidade. Com a obrigatoriedade da escolarização surgem, conforme Lajolo e Zilberman (1991), os primeiros textos e livros destinados à criança pela necessidade de uma literatura que contribuísse na formação da criança como indivíduo integrante de uma sociedade. Neste contexto a Literatura Infantil foi se aprimorando para fins pedagógicos com o objetivo de condicionar a criança a valores morais e sociais, proporcionado a partir daí uma estreita ligação entre educação e Literatura Infantil. Assim sendo, a partir do surgimento no final do século XVII dos primeiros livros destinados às crianças, os quais tinham o objetivo inicial de transmitir aspectos morais, didáticos e criar hábitos, foram se modificando com o passar dos tempos, por uma Literatura que atua como agente de formação e ao mesmo tempo com o fim de recrear seus pequenos leitores, propiciando uma nova visão da realidade juntamente com diversão e lazer, e ainda sendo marcada por ter ilustres escritores.

É nessa nova conformação que os livros para a infância ganham em qualidade e variedade, o que impulsiona iniciativas editoriais com uma ampla aceitação mercadológica. Os catálogos das editoras, em sua maioria, são ricos em ofertas de livros infantis para todas as faixas etárias. Como forma de tirar um proveito positivo das indicações de leitura das editoras por meio de profissionais da educação é que pensou-se em analisar alguns títulos voltados para os Direitos Humanos à luz de textos normativos da área.

Em função dos limites de espaço próprios do tipo de texto a ser produzido, não será possível a análise de todos os livros indicados na introdução. Dessa forma, propõe-se a análise mais detida de um deles, a saber *Eloísa e os bichos* (Pulo do Gato, 2013) dos autores Jairo Buitrago e Rafael Yockteng – que aborda o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância. Essa escolha deve-se ao encontro, nesse texto, das memórias de texto lido no livro de Graciliano Ramos *A terra dos meninos pelados,* com primeira edição publicada em 1939:

> "Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:
> – Ô pelado!
> Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele.

> Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.
> Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.“ (RAMOS, 1939, 4)

O livro conta sobre Raimundo, menino com a cabeça raspada e olhos de cores diferentes, um azul e outro, preto. Essas suas características o fazem sentir-se discriminado, inferior em relação às outras crianças. Isso muda no dia em que, como mágica, chega a um lugar chamado Tatipirum, onde encontra seus iguais. Todos tinham a cabeça raspada e um olho de cada cor. Esse lugar dá a ele também o seu lugar e quando volta para sua casa em Cambacará está empoderado o suficiente para enfrentar situações adversas.

Esse encontro de memórias de um livro infantil lançado em 1939 com um livro infantil lançado em 2013 e a possibilidade de vislumbrá-los pelo viés dos Direitos Humanos constitui-se como um lugar de empoderamento a ser compartilhado. Eloisa, assim como Raimundo, é uma menina que se sente estranha ao mudar-se para um lugar diferente do qual ela não se sentia parte. Nesse lugar, ela ia para a escola e se via como um bicho estranho, inábil para as tarefas, a mais baixinha da fila, sem companhia na hora do recreio, perdida na imensa cidade em que, aos poucos começa a se integrar e conhecer, começando a fazer amizades, brincadeiras sem, no entanto, deixar as memórias do que ficou para trás. Por fim, consegue perceber que nesse lugar, embora não o seu de nascimento, é nele que aprende a viver.

Por meio da sensibilidade que a literatura é capaz de provocar, é possível a vinculação do texto literário com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) como também com a intenção pedagógica por meio de uma prática humanizadora no contexto escolar.

A questão em foco é a análise da convergência entre os princípios da EDH (Educação para os Direitos Humanos) como explicitação de intenções e prática humanizadoras no processo de ensino e aprendizagem de forma a abordar claramente aspectos da vida humana com naturalidade, tratando igualmente as igualdades e desigualmente as desigualdades. Nesse sentido, a escolha dos livros a serem lidos, a abordagem dos temas neles contidos de forma honesta e clara em sua relação com questões humanas, o aprendizado e prática de forma a envolver todos os atores do contexto escolar podem sim ter como escopo a melhor compreensão das diferenças e o estímulo ao respeito mútuo sem deixar de lado a apreciação estética e o gosto pela leitura desde bem cedo. Isso porque *Eloísa e os bichos*, por exemplo, é livro de literatura infantil em que prepondera as imagens, podendo ser lido nas séries iniciais da educação básica e, dada sua qualidade, nada impede que possa também ser lido por adultos. Em verdade, essa classificação de livro de literatura infantil, a meu ver, serve apenas como indicador e não como limitador das possibilidades de leitura.

A junção de leitura e Direitos Humanos acompanha uma preocupação retomada pela educação brasileira a partir dos anos 2000 para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Desse modo, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação implementou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) com vista a efetivar o compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Acrescenta-se a esse processo:

> [...] a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da eqüidade, no respeito à

> diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

A educação, e com ela a atenção para a leitura no ambiente escolar como lugar e tempo para a educação em direitos humanos, faz parte de uma formação humanizadora, preconizada em documentos como o Parecer n°. 08/2012 – CNE/CP e a Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Esses documentos em companhia da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, são unânimes na coroação de princípios que colocam o ensino referente à dignidade da pessoa humana, igualdade nas condições de acesso e permanência na escola como fundamentais.

Ao se criar no ambiente escolar condições de leitura de textos que sensivelmente tratam desses temas e tantos outros afeitos à humanidade e o cuidado que cada ser humano precisa ter em suas necessidades e conflitos, com certeza cumpre-se a necessária diretriz educacional e, mais, dá-se a oportunidade de formação para a escolha e para a vida social sadia, propiciando a cada um a ocupação de seus espaços sem desrespeitar o espaço do outro, a compreensão de que aceitar e conviver bem com o diferente também é pensar uma sociedade mais tolerante em que o ambiente escolar ou qualquer outro ambiente, podem ser compartilhados com diálogo, atenção e cuidados mútuos.

No entanto, sabe-se e é destacado no próprio Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP que “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, [...]” (BRASIL, 2012a, p. 16), o que confirma que só pela prática e reafirmação contínua de tais princípios é que os mesmos se tornarão efetivos. Nessa brava e intransigente luta, a literatura infantil tem papel primordial, não só pelos resultados que pode impulsionar de forma imediata, como também pelas sementes que se tornarão frutos.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96,** que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 08/ 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012a. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf >. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01/2012,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CARVALHO, B. **Literatura Infantil**: estudos. São Paulo: Lotus, s. d.

COELHO, N. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 1. ed. São Palo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SALEM, N. **História da Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UMA NARRATIVA SOBRE AVALIAÇÃO EXTENSIVA: CERCEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Valda Inês Fontenele Pessoa[1]
Rossilene Brasil Muniz[2]

Este artigo apresenta parte das discussões de uma pesquisa em andamento, denominada Currículo e avaliação externa: circunscrição do trabalho docente. Tem como objetivo detectar, descrever e analisar aspectos das escolhas e das prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas do município de Rio Branco – Acre, no advento das políticas públicas de avaliação extensiva. O critério de seleção das escolas foi estabelecido pelo alto coeficiente que apresentam, alcançados por meio de testes estandardizados, considerado indicativo de qualidade que as classificam como escolas que realizam bom trabalho. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada junto aos professores e a equipe gestora dessas escolas. Para a produção do presente artigo, realizamos um recorte dos dados coletados em uma importante escola do município. Neste texto, apresentamos as principais características das políticas de avaliação implementadas pelo Ministério de Educação brasileira e pela Secretaria de Estado de Educação e os consequentes reducionismos que acarretam ao currículo e ao trabalho docente realizado nas escolas.

Nas pegadas de Evangelista (2012), entendemos que para a compreensão dos desdobramentos da política de avaliação extensiva na escola é indispensável levar em consideração o professor e suas ações nesse contexto, uma vez que tal política o instrumentaliza com um aparato julgado o mais coerente e inevitável para o suposto sucesso escolar. Assim, ao analisarmos os achados, nos colocamos epistemologicamente próximo da vertente que toma como ponto a perspectiva histórica do campo da formação de professores, suas práticas de atuação e seus desenhos. Nesse sentido, resgatamos produções teóricas que discutem os desdobramentos históricos da docência no Brasil e sobre avaliação extensiva, construídas por pensadores brasileiros e estrangeiros.

As pegadas da avaliação extensiva e o trabalho docente

Nos anos noventa, cumprindo uma agenda globalmente estruturada, o governo de Fernando Henrique Cardoso, acelera o processo de reformas no Estado brasileiro, em todos os âmbitos, nas quais o principal motor é o ajuste fiscal e a redução do tamanho da máquina estatal. Nos governos do Partido dos Trabalhadores tais políticas não sofreram substancialmente descontinuidades do anterior. No que se refere à educação, os dois governos fizeram opção por uma política educacional reducionista, ao sabor da agenda bancomundialista (Leher, 2010).

Nesse panorama, articulada a outras políticas da área, a avaliação extensiva alça a patamar superior de importância. De coadjuvante do processo, passa a deter prestígio nunca antes visto no contexto da gestão pública educacional, assumindo a centralidade nas políticas educacionais. É construído um aparato em torno da eficácia do serviço de avaliação que a torna a mola propulsora da reorganização da escola e principalmente do trabalho docente. Periodicamente são aplicados instrumentos avaliativos em profusão, para monitorar os aspectos de interesse e que estão circunscritos a determinantes externos, oriundos de organismos internacionais. De forma geral, esse

[1] Doutora em Educação: Currículo; Professora da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e identidade e aos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras: Português.
[2] Doutora em Didática em Línguas; Professora da Universidade Federal do Acre, vinculada aos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras: Português. *E-mail:* rossilenem@bol.com.br.

modelo vem sendo implementado em toda a América Latina, tendo como objetivo central manter formas eficazes de controle dos processos da educação institucionalizada e assim atender aos novos patamares de desenvolvimento da economia de mercado.

É determinado para o âmbito das escolas o que ensinar (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC); o como ensinar (manuais metodológicos construídos fora da escola) e onde se pretende chegar (objetivos também construídos externamente à escola), aumentando as dificuldades para a construção de outras possibilidades pedagógicas e assim propiciar a autonomia de seus docentes. É importante ressaltar que no Brasil das últimas décadas, foi alcançado índices bastante significativos de acesso ao ensino fundamental a diferentes grupos socioculturais, principalmente nas séries iniciais. Indiscutivelmente, avançamos muito no que se refere ao ingresso na escola. No entanto, esse ingresso traz uma complexidade maior para a organização da escola e para as ações dos seus professores.

A complexidade a ser enfrentada fica mais intensificada, quanto maior for a rigidez do currículo diante da diversidade de sujeitos que adentram o espaço escolar. Se a ideia de currículo nacional já o enrijece, em conjunto com a avaliação extensiva favorece o seu reducionismo e o cerceamento do trabalho docente. Restringe basicamente o currículo às áreas da matemática e língua portuguesa, que é o alvo da avaliação, e as possibilidades de ações dos professores ficam mais restritas.

Na ânsia por controle, um espectro é edificado para produzir a imagem de liberdade e autonomia nos profissionais e consequentemente os façam se enxergarem como autores de suas ações. O discurso do conjunto das políticas educacionais é construído pautados em signos do imaginário educacional, em que seus significantes demarcam flexibilização, abertura, descentralização, protagonismo. Apesar da terminologia que enfeita tais discursos, o cotidiano do trabalho docente é de fato definido pelos parâmetros, diretrizes e principalmente pelas metas que precisam alcançar para a sua escola ser considerada de boa qualidade. De acordo com uma professora e uma coordenadora pedagógica, ao serem questionadas sobre o que orienta o trabalho escolar dizem:

> a meta a ser atingida pela escola na próxima avaliação é oito e o que orienta o nosso trabalho são os planos de ensino orientado pela secretaria que estão de acordo com os PCN's; Temos apoio pedagógico em leitura, interpretação textual e produção textual; apoio pedagógico em matemática, campo aditivo e multiplicativo (professora);
>
> Independente de ser ano de avaliação, estamos sempre trabalhando em cima dos conteúdos e habilidades previstas para as séries. Estamos sempre com esses dois focos e pretendemos atingir oito no próximo IDEB. Se os alunos forem bem no ano que não vai ter avaliação do IDEB, consequentemente no ano de avaliação do IDEB eles se sairão melhor, uma vez que já vem sendo trabalhado normalmente nos anos anteriores, seguindo a rotina normal. Nós seguimos um planejamento e cada série tem sua orientação através dos COCs[3] e PCNs. Tudo o que fazemos está baseado em cima dessas orientações pedagógicas, nós não podemos fugir daquilo alí, até mesmo quando eles mandam sugestões vem para cada turma e essas orientações são o ponto de partida, tanto na língua portuguesa como na matemática, [...] eles mandam uma planilha que tem que ser preenchida informando em que hipótese cada

[3] Cadernos de Orientação Curricular: Manual de orientação metodológica que vem determinado passos detalhados que devem ser seguidos em cada série. Para cada série há um caderno. Tais materiais foram produzidos por empresa de domicílio fora do estado do Acre, contratada para a produção de material pedagógico e formação continuada dos professores.

> aluno se encontra e a partir daí eles fazem todo o estudo e encaminham para a escola. Sentamos e discutimos o que está sendo feito e o que está faltando para que tal aluno que não adquiriu determinada habilidade. (coordenadora pedagógica)

Como se observa no teor das falas transcritas, os grupos de profissionais da escola, essencialmente os docentes e equipes gestoras, são impulsionados a trabalhar baseados em resultados expressos em coeficientes estatísticos, fornecidos sistematicamente em períodos determinados, objetivamente extraídos do que resultou das avaliações externas. Segundo Ball (2002), essa é uma estratégia tecnológica que combina partes de um todo, eficaz em provocar nos sujeitos que copõem essa totalidade comportamentos competitivos entre eles e entre instituições. As metas ao serem propostas mobilizam os sujeitos na direção da consecução das melhores posições no *ranking* de "qualidade" institucional. Diante dessa situação, o que fica mais destacado é o resultado objetivo que precisam alcançar e o caminho único para atingi-lo, emanados de fora da escola. Recorrentemente, tal caminho é incongruente com as diversas necessidades formativas dos alunos e mais ainda, com a qualidade a qual defendem.

A análise da avaliação extensiva ganha robustez quando articulamos os dispositivos de controle conjuntamente, conectando com as ferramentas discursivas que são produzidas em seu entorno, afirmando a "qualidade" da educação. Os elementos de controle dessa totalidade ao serem conjugados, vem à tona os maiores interesses, camuflados com o discurso da tão almejada qualidade educacional. Os dizeres que geram os seus discursos são extraídos engenhosamente do rol de importantes saberes que constituem a escolarização, historicamente plasmados no chão em que se dão as experiência de seus profissionais, na busca da sonhada qualidade educacional para todos indistintamente. Ao tomarem para si conceitos desse âmbito lhes dão outros significados, formatando um todo coerente, inspirador de credibilidade. Assim, demonstrando as características do escopo das avaliações extensivas, articulamos essa política ao que resulta no currículo vivo da sala de aula e das ações docentes.

Tomando as análises realizada por Cunha (2013) sobre os desenhos da formação e atuação docente no Brasil e as falas das duas personagens descritas acima, observamos o quanto a perspectiva da racionalidade essencialmente técnica, portadora de pressupostos de produtividade e de controle, tem sido priorizada no âmbito das políticas e consequentemente do fazer dos profissionais da escola. Não é pertinente a tais políticas enxergar os professores como sujeitos constituídos de múltiplas dimensões e que se fazem profissionais em espaços culturais e humanos, imersos em estruturas de poder. Não é congruente, uma vez que quanto mais amplo e diversificado for o universo de saberes dos professores, menos se submeterão a padronização, a monitoramentos, a pensamentos únicos para determinar o seu fazer no cotidiano educacional. Suas práticas serão mediadas pelo seu potencial criativo e pelas necessidades formativas a partir dos ritmos e diferenças socioculturais dos que vivem o processo. Assim, não há espaço para ingenuidade a esse respeito. Práticas criativas não são oportunas aos seus interesses, embora discursem sobre a viabilidade de tais ações. Dentro do quadro instaurado, no qual o currículo vivo se apresenta rígido e reduzido à língua portuguesa e matemática, sob os imperativos da avaliação extensiva, não há lugar para uma prática mediada pela criatividade docente.

Referências

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 15, n. 2, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Anais do XVI ENDIPE**, Campinas: Junqueira & Martins Editores, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. RJ: Garamond, 2010. p. 369-412.

ARTE DA ILUMINURA E CULTURA VISUAL NO ISLÃ IRANIANO

Alan Victor Pimenta[1]

Neste texto consideramos elementos da visão e da linguagem visual como processos artísticos e históricos em constante construção e modificação dos estilos de representação, mas também dos movimentos da educação estética e cultural. Entendemos que as mudanças nos modelos de representação visual, como a radical transformação nos padrões da linguagem imagética medieval pela perspectiva renascentista, por exemplo, correspondem conjuntamente à adoção de diferentes posturas visuais por parte do observador. Este conjunto de técnicas de visão que atua pedagogicamente sobre os observadores constitui parte do meio comum ao qual nos referimos como cultura visual.

Indicaremos possibilidades de ver, no folio "O Banho de Shirin" (WELCH, 1976, p. 83)**,** distintos processos e dispositivos corporais da visão que iluminem nossa compreensão sobre a arte da iluminura persa do século XV, evidenciando a imersão de nossos corpos como sujeitos de uma concepção *clássica* de visualidade – organizadora de uma linguagem hegemônica do visual. Propomos uma busca, entre as técnicas de representação, por indicações da linguagem *imaginal* da filosofia mística dos persas, configurada em modos de ver, sentir e inspirar sensibilidades por meio dos planos de composição da imagem.

A imagem

Como observadores habituados aos modelos renascentistas de conceber a visão e o observante, as iluminuras nos apontam elementos de inevitável estranhamento com relação aos modernos regimes de visão. A ruptura representada pela consolidação da perspectiva clássica na era moderna significou mais do que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nas convenções de representação. Esta mudança foi inseparável de "uma vasta reorganização do conhecimento e das práticas sociais que, de inúmeras maneiras, modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes do sujeito humano" (CRARY, 2012, p. 13).

[1] *E-mail:* russo333@hotmail.com.



Fonte: PLATE 25, folio 53 verso; *Shirin Bathing* (WELCH: 1976, p. 83)

Inicialmente, pensemos sobre a ideia de imagens em *iluminura*, as também chamadas *miniaturas persas*. Não se trata de imagens criadas para acompanhamento direto do conteúdo dos textos, escritos por Nizami no século XII. Esta forma de representação visual que produz imagens diretamente associadas ao texto é muito comum nas ilustrações modernas, mas a ação das iluminuras sobre o leitor observador tende mais a 'lançar luzes' sobre o texto do que a pretender reproduzir um sentido dominante de ilustração sobre o que se lê. Aos olhos, o sentido sugerido pelas imagens não se subordina àquele dado pelo texto nem o do texto permanece limitado pela ação impressionante das imagens.

A imagem acima foi atribuída ao sultão Muhammad (1495-1522) da Escola Safávida de Tabriz. Ele trabalhou diretamente para o Xá Ismail, de inclinação herética associada ao sufismo. Esta heterodoxia definiu o ritmo de suas primeiras miniaturas, pelo forte apelo cromático sob o qual figuravam homens de face grotesca, nos quais os efeitos do vinho se misturavam ao êxtase divino. A iluminação do "Banho de Shirin", no entanto, corresponde ao momento subsequente de conversão do Xá à ortodoxia. Sultão Muhammad se ajusta a esta mudança no *ethos* da dinastia Safávida, mas as potências Sufis permanecem em modos de representação técnica, além da sugestão de novas posturas de observação. Esta imagem compõe com o *Khamza* (Quinteto) de Nizami, com iluminuras de tonalidades mais naturalistas e formas sutis, mas cuja força visionária permanece, com mais intensidade até, nos excessos de tonalidade das rochas, divisão de quadrantes, posicionamento da luz e curvatura dos troncos das árvores (WELCH: 1976, p. 22).

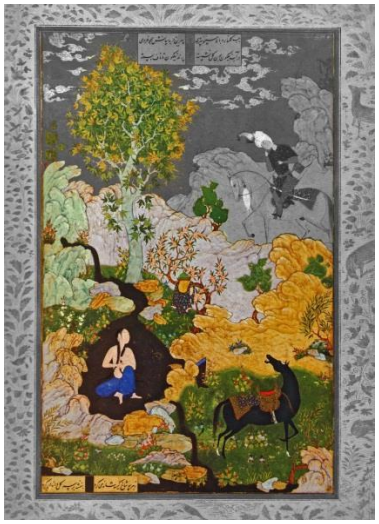
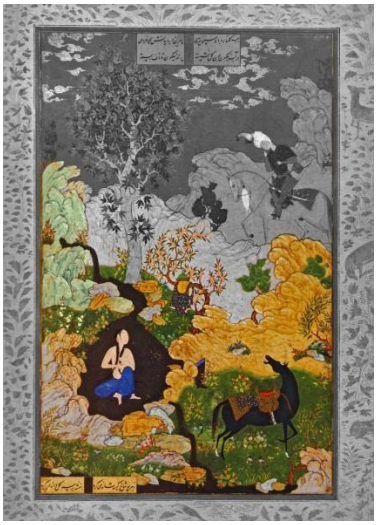
A linguagem do corpo que vê

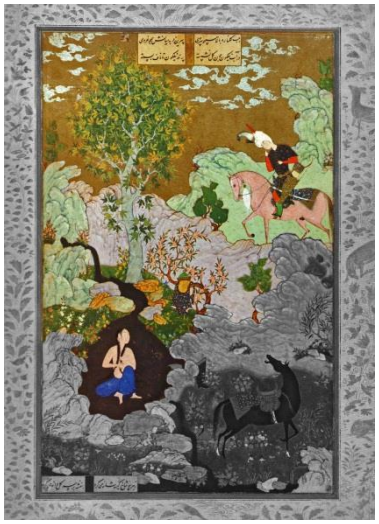
Observemos a variação das cores. A vegetação verde, as rochas amarelas e cinzas, e também as de tom verde-claro. Este conjunto compõe faixas diagonais de tonalidade que organizam a prancha de pintura em dimensões espaciais. O atravessamento destas faixas sugere aos olhos a sensação de profundidade de campo, ainda que seja bastante diferente da profundidade *clássica*. Observemos como o contraste entre estes tons, de gamas cromáticas tão próximas, insinua movimentos de volume e contribui com a impressão de relevo. Quando passamos os olhos por esta variação, a distinção tonal disposta diagonalmente já é suficiente para fazer uma das cores *avançar* e outra *recuar*, avolumando a sensação de campo visual.

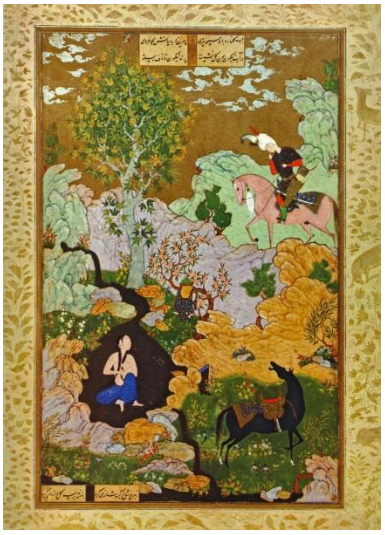
Mas este *distanciamento* em profundidade, a pesar da sensação de volume, permanece inalterado, frontal, sem perspectiva, porque o tamanho dos personagens distribuídos no espaço é constante e não diminui conforme seu "distanciamento" com relação ao *primeiro plano*. Ao mesmo tempo em que a variação cromática parece dilatar o espaço, a dimensão das figuras – Shirin, Khosrow e os cavalos – faz com que os olhos do observador devolvam à imagem sua compressão de miniatura, como se nela houvesse apenas o plano frontal, à maneira das iluminuras medievais.

Este jogo visual que mobiliza diferentes sensações e direcionamentos no interior do espectador cria também certa indistinção na orientação cardinal, sendo conjuntamente possíveis as sensações de *subida* e de *descida* no relevo representado. Há uma alternância, ou melhor, uma indistinção entre o "primeiro" e o "último" plano e podemos condicionar os olhos a sentir que a parte de montanha que traz Khosrow em seu cavalo seja mais alta com relação àquele espaço no qual Shirin se banha. Mas também podemos começar a ver esta cena a partir do banho, e organizar nossas sensações sobre este quadrante da imagem como mais alto com relação ao rei, na medida em que a montanha desce e se precipita em um penhasco.

O conjunto de imagens a seguir tenta dinamizar, em linguagem visual, estes dois modos de visão.





Voltando a uma visão geral da iluminura, temos uma imagem cujas partes são tensionadas uma em relação à outra. Este dispositivo visual produz diferentes movimentos de visão, os olhos acompanham simultaneamente diferentes planos sobrepostos. Então permanecemos impassíveis diante da cena, desta cena dinâmica que organiza planos de profundidade e ao mesmo tempo nega esta sensação pela invariabilidade dos elementos de cena. Todos os tempos e espaços da imagem são forçados ao "primeiro plano" coexistindo *profundidade* e *frontalidade* em uma mesma imagem.

Esta mesma variabilidade cria dificuldades na classificação dos acontecimentos segundo uma ordem cronológica de narrativa. Se todas as partes têm igualdade de importância visual e tendem a se sobressair com relação umas às outras, elas são, ao mesmo tempo, diluídas no conjunto totalizante da imagem. Disposta com este aspecto de pequenos espaços ao mesmo tempo organizados em si e em relação ao todo, a iluminura tensiona a relação espacial das proporções naturalistas. Cada quadrante emprega um ponto de fuga próprio, demandando um ponto de vista distinto e ao mesmo tempo, englobando os diferentes quadrantes em uma dinâmica geral de visão.

A disposição da luz também contribui com este processo: cada quadrante obedece a um direcionamento diferente de iluminação, pressupondo diferentes fontes, ou uma fonte onipresente de luz, ou, ainda, sugerindo a sensação de que os personagens da cena possuam luz própria, uma luz que deles emana e que ao se espalhar os integra ao ambiente.

É possível que por este movimento as formas das iluminuras persas não correspondam exatamente às dimensões materiais do que representam. A figura gravada não replica as características naturais do objeto, ela funciona como indicação simbólica do lugar ocupado por ele. Daí a importância dada ao espaço circundante e à ausência de hierarquia visual entre os demais elementos da imagem.

Quando os olhos passam pela imagem, as linhas e tons, cores e sobre-tons desconstroem nosso naturalismo corporal, criado em um processo de séculos de educação visual. A sensação de suspensão na ordem dos sentidos, de inconclusão a respeito do início, meio e fim da história iluminada põe ao observador questões acerca de si. Aquele que vê é devolvido ao próprio corpo e o sentido geral da imagem confunde elementos da história narrada aos da história de quem vê.

Se há um tempo disposto nesta organização espacial, seria ele sinuoso, um tempo em meandros de relação entre as diferentes partes da história iluminada. Observar a imagem sem que estejamos presos a uma relação de causa e consequência no interior da cena significa assumir que a qualidade das ações dos personagens será construída pelo caminho que os olhos percorrerem: o assunto imagético se desenvolvendo na *relação* com o espectador. O sentido da visão constitui, então, algo de **experiência elaborada no ato**.

Dos sentidos da sensibilidade da imagem

Do poema de Nizami, sabemos que a princesa Shirin se banhava no riacho quando foi surpreendida pelo rei. Khosrow havia enviado a ela um retrato seu, através de seu amigo Shapur. Shirin dá sinais de inspiração amorosa e isto basta para que o rei vá ao seu encontro. Ao mesmo tempo, aprincesa parte em busca do amado. A cena desta imagem é do momento em que o rei acidentalmente encontra a princesa enquanto ela se banha. Isolando a imagem de nosso conhecimento sobre a sequência desta história de amor, não seria possível identificar visualmente a ordem dos acontecimentos. E algo de sublime acontece na visão da cena. Se não há um tempo que ordene ações, mas um tempo estático, a sensação que permanece é a de suspensão e êxtase. A sensibilidade criada por este tempo em potência, que suspende as intenções de movimento e desarma as indicações do espectador é a do *tempo do encontro no desencontro* a sensação de *transe e fruição do amor*.

Os limites do tempo irrompidos pela sensação poética da história narrada por Nizami, o tempo do amor e de seus raios, ganha expressão formal pela suspensão dos sentidos, no impassível movimento que se volatiza; que não é alcançado desta mesma maneira na leitura do texto, mas é criado pelos olhos espectadores em trânsito por esta imagem de espaços flutuantes.

A imagem tensiona a linguagem, ensina modos de ver e sentir.

O entre-mundo de imagens e ideias

Outros caminhos de observação são possíveis. Os olhos podem percorrer rumos diversos, passear pela imagem e retornem ao ponto de partida por diversas vezes. É possível transitar em espiral, do centro às bordas ou ao contrário. Ou partir da flecha direta de entreolhares dos dois. Qualquer que seja a forma desenhada pelos olhos sobre a imagem, sentidos serão produzidos, sensações serão trocadas, sensibilidades afloradas.

O olhar, ao transitar pela imagem iluminada desenvolve enredos e atualizaria constantemente o significado de cada lugar, de cada cena vista. Dá às partes ou ao todo novos sentidos a cada vez que retornam àquela parte da imagem. Quando nos posicionamos diante da imagem, ver não é algo restrito à observação de recursos estilísticos e formais. O que acontece é a construção de uma postura singular do observador, que tende a criar certas disposições de espírito. Ver é algo que também se realiza de dentro para fora.

Existe um conceito elaborado pelo orientalista Henry Corbin que nos ajuda na compreensão desta dinâmica: o *mundo imaginal*. Mais do que uma definição, este modo de percepção caracteriza sob um mesmo plano de entendimento as dimensões do sensível e do inteligível. O espaço-tempo do *imaginal* integra aspectos da Visão como sentido externo à Imaginação e dá confluência a esses dois oceanos em uma condição intermediária de existência. É o que o Islã chama *alam al-mithâl*, o mundo de *malakût*, que não é o mundo dos sentidos, mas também não é o mundo do puro entendimento abstrato. É povoado por realidades alheias à matéria sensível, mas detentoras de forma e dimensão. É, segundo a fórmula *sufi*, "o mundo em que se espiritualizam os corpos e se corporificam os espíritos". (CORBIN, 2007, p. 78)

Desta arte é possível que se veja livremente a expressão da imagem iluminada como algo além daquilo que ela mostra, neste contexto no qual uma árvore é uma árvore e, ao mesmo tempo, uma outra coisa, um sentido a mais. Esta sensação traduz o significado espacial do *Barzah*, o intermundo da espiritualidade persa, no qual diferentes camadas de tempo e espaço são experimentadas no mesmo ponto, como que dinamizando uma visão total que se configura como *experiência*. (SHAYEGAN, s/d, p. 30)

Experiência que, sob distintos suportes artísticos e filosóficos, permite a união entre planos inteligíveis e sensíveis, em que aquele que observa, quando observa, vê também a si, os reintegra aos planos de sua própria existência, de seu *ato de existir em potência criadora*. Este é a dimensão da *imaginação criadora*, na qual é a relação entre olho e superfície que cria sentidos aos sentidos da visão. O intermundo é o *limiar do além* entre o sentido dos olhos e a superfície da forma, espaço no qual aquele que vê se locomove, não por meio dos membros externos do corpo, mas pela profundidade das sensações que experimenta. (CORBIN, s/d, p. 121)

Esta forma de *experiência imaginal* se manifesta no encontro da imagem vista com a presença transmutante de uma imagem interior. O percurso da imagem pelos dois polos, figura/palavra-olho, é o resultado de uma pedagogia visual que se traduz interiormente pelo encontro com a imagem. A possibilidade de uma presença total da imagem, sob esta ótica, significaria uma transfiguração de todos os sentidos pelos olhos e ouvidos interiores, estendendo uma espacialidade relacional: este é o mundo do filme, este é o espaço/sentimento

no qual a fotografia poderia operar seus deslumbres de contemplação sobre o mundo. (SHAYEGAN, s/d, p. 46)

Neste ponto de relação, o que se vê não é mais situado em um local, mas é situativo. É o espaço privilegiado do observador que se revela a si mesmo, que, ao *ver*, mostra sua própria paisagem (*Xvarnah*), transfigurando, em dados simbólicos, as figuras *vistas*, a reproduzir as realidades próprias da *visão*. Penetrar aí é, pois, um êxtase, um deslocamento furtivo e uma mudança de estado. Ao franquear esse limite, se faz como um tipo de inversão de tempo e espaço: o que estava oculto se abre e envelopa o exterior. Agora é o sentido sutil que contém a matéria e a forma. Agora é a arte que invade o afora aflorando mundos.

Referências

ARABÎ, Ibn'. **Alquimia da Felicidade Perfeita**. td. Roberto Ahmad Cattani. SP: Ed. Landy, 2002.

CORBIN, Henry. **Cuerpo espiritual y tierra celeste**: de lIrán Mazdeísta al Irán Chiíta. Madrid: Ediciones Siruela, (1996), 2. ed. 2007.

_____. **L'Imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn' Arabi**. Paris. Entre Lacs. s/d.

CRARY, Jonathan; **Técnicas do Observador**: Visão e modernidade no século XIX; RJ: Editora Contraponto, 2012.

ISHAGHPOUR, Youssef. "O real, cara e coroa". **Abbas Kiarostami**. SP: CosacNaify. Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004.

SHAYEGAN, Daryush. **Henry Corbin**: la topographie spirituelle de l'islam iranien. Paris: Éditions de la diférence, s/d.

WELCH, Stuart C. **Persian Painting**. NY: George Braziller, 1976.

A EXPERIÊNCIA DE UMA TRAVESSIA NO CURSO DE LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: NAVEGANDO NAS DOBRAS DO (IM) POSSÍVEL

Fabiana de Freitas Pinto[1]
Cláudio Gomes da Victória[2]

O curso de licenciatura formação de professores indígenas e suas nuances

Nas nuances de um processo que mergulha nas facetas do universo das culturas indígenas, trazemos para reflexão as inúmeras travessias realizadas pelos alunos das turmas Munduruku, Sateré-Mawé, Médio Solimões, Alto Rio Negro, Alto Solimões, Madeira/ Manicoré e Purus/Lábrea e pelos professores formadores que atuam no desafio de construir diariamente as especificidades de um curso pensado e gestado a partir das demandas dos povos indígenas e suas necessidades de formação.

A mencionada atuação se dá no contexto do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, criado em 2008 e implantado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) a partir de uma reivindicação inicial por formação superior do Povo Indígena Mura, do município de Autazes/AM. Conforme anunciado no Projeto Político Pedagógico do referido Curso o principal objetivo nessa caminhada é:

> Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. (2012, p. 13).

É importante ressaltar que esse passo inicial dado pelos Mura em direção ao Ensino Superior reflete na mudança do cenário reivindicatório construído por muitas outras populações indígenas em prol de uma educação diferenciada que lhes garantam um futuro mais promissor e vai ao encontro com o pensamento de Luciano (2006) quando este destaca que:

> Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam. (2006, p. 145).

Ao nos depararmos com o compromisso de construir uma educação de qualidade dentro dos parâmetros da especificidade e diferença nos damos conta, enquanto professores partícipes desse processo, da importância de nos prepararmos cada vez mais para longas travessias nesse rio chamado educação escolar indígena. Temos consciência de que o mergulho nas águas desse sinuoso rio também será intenso e muito nos será exigido até que saibamos lidar com algumas tempestades e águas agitadas, que em muitos causam temor, angústia, principalmente para aqueles que experimentam pela primeira vez as travessuras e enigmas dessas águas.

[1] Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: fabianapdg@hotmail.com.
[2] Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: victoriaclaudio@hotmail.com.

É válido ressaltar que o cotidiano da formação que temos vivenciado, por vezes apresentou-se como esse rio em dias de tempestade. A falta de sólida estrutura e logística adequada ao atendimento digno aos alunos, a falta de apoio efetivo no interior da administração universitária, o pouco interesse por parte do poder público, são algumas das águas agitadas que encaramos na árdua luta cotidiana de fazer acontecer o direito que os povos indígenas têm de ter acesso a um Ensino Superior de qualidade e nele permanecer. Fazer a leitura dessa experiência de mundo é o desafio dos alunos e nosso enquanto formadores que incansavelmente navegamos por entre as turbulências e calmarias da vida na universidade.

Nesse caminho de leituras, reflexões e análises da realidade com a qual temos nos deparado nos perguntamos de modo constante, em que medida os alunos e os professores que adentram no barco dessa formação têm conseguido empreender um diálogo a partir dos desafios enfrentados nas relações cotidianas?

O cotidiano do curso e o frequente navegar pelos desafios da formação

A discussão em torno dos desafios, sobretudo, os enfrentados pelos docentes no campo da formação dos professores indígenas nos possibilita mostrar a real diferença entre ser professor em territórios amazônicos e em outros contextos existentes no país. No trabalho com povos indígenas, por exemplo, ser professor é mais do que superar os muitos percalços geográficos encontrados pelo caminho, é ir ao encontro de sujeitos "encharcados" por uma diversidade cultural que além de nos impressionar nos permite cotidianamente enriquecer nossa identidade profissional.

Partindo do contexto da docência no Curso de Formação de Professores Indígenas, aprender tem sido uma das ações mais constantes e importantes no processo de vivência acadêmica. Um exercício construído aos poucos e cuidadosamente com vistas a compreender esse complexo simbólico que se constituiu a educação superior para os povos tradicionais indígenas.

A tarefa de mediar o ensino para essas populações, como apontam muitos estudos, não têm sido fáceis, mas extremamente necessária, uma vez que, tem sido pela educação que os povos têm conseguido garantir sua autonomia, a defesa de seus territórios e a efetividade de seus projetos sócio-educacionais nos seios de suas comunidades.

> O acesso à escola diferenciada e, inclusive, com a mais nova demanda de acesso às universidades sustenta-se em toda uma instituição jurídica com relação ao tratamento epistemológico e pedagógico que deve ser reservado às populações indígenas do país, no sentido de lhe serem respeitadas a diferença e a especificidade, referentes à educação escolar e à formação/capacitação desses povos não só como recurso de fortalecimento de identidades, mas, também, enquanto recursos de construção de autonomia e emancipação para o enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade. (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 6).

Para tanto, muitos professores não-indígenas de diversas universidades brasileiras têm "encarado" o desafio de ensinar e construir conhecimentos com os indígenas que, atualmente adentram o nível superior. Essa não tem sido uma empreitada simples, uma vez que, exige dos professores uma sensibilização que consiga dar conta de uma educação diferenciada requerida por eles e, principalmente, desconstrução dos conceitos pré-concebidos a respeito da imagem e da cultura, de modo geral, dos sujeitos indígenas.

O trabalho com os povos indígenas, longe está de ser uma simples tarefa, sobretudo, quando levamos em consideração os processos excludentes discriminatórios pelos quais já

passaram ao longo da história. E ainda enfrenta, na medida em que muitas ainda são as interrogações por parte da sociedade sobre o porquê de cursos específicos para os povos indígenas? Porque os indígenas querem escolas?

Ou seja, os professores que buscam trilhar essa trajetória de atuação na formação de cursos como a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, devem procurar entender que:

> Nessa perspectiva, uma mudança no entendimento em relação aos projetos de escolarização impostos aos índios implica reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas formas próprias de aprender e ensinar que podem contribuir para a construção de políticas e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses, necessidades e desafios diários que hoje se impõem a esses povos (MORAES, SANTOS e SILVA, 2011, p. 117 e 118).

Frente a tantas problemáticas, podemos observar quão desafiante é ser professor nesse contexto notoriamente específico e quantas são suas limitações para a mudança da realidade que enfrentam. É, pois trilhando esse caminho em meio aos percalços da profissão que temos a certeza dos sentimentos que reafirmam a permanência, nessa que se constitui muitas vezes uma luta, que é ensinar e levar adiante o conhecimento que humaniza, liberta e transforma as mentalidades.

Para colaborar com esse diálogo Pimenta (2008) destaca que:

> Certamente o que os professores e professoras são é muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. Isso quer dizer que há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjuga-se com a realidade da episteme do fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder mais, justamente na mesma medida e que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos (p. 10).

Acreditamos que os professores do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, nesse sentido, têm buscado caminhar na direção de novas possibilidades para o fazer docente encontrando, sobretudo, nesse caminho do ensino superior e povos indígenas oportunidades para a criação de novos saberes, novas consciências e mudanças necessárias ao trabalho pedagógico. Novas Leituras de mundo.

Considerações finais

Ao "navegar" nessas experiências junto aos professores comprometidos com a construção de uma educação superior com os povos indígenas, navegamos também num processo que exige renúncias e, de certo modo, audácia para o efetivo rompimento de fronteiras que ainda impedem a criação de territórios interculturais.

A luta e o compromisso dos professores, de modo geral, que atuam hoje com populações indígenas é, antes de tudo fazer com que a sociedade perceba o ganho que o mundo pode ter a partir da construção de relações mais democráticas, respeitosas com os diversos grupos sociais independente de sua cor, origem, classe ou crença religiosa.

Por fim, esperamos que essa experiência além dos aprendizados que podem nos trazer também nos aproxime de tantas outras experiências docentes e formativas pelo Brasil nos ajudando assim a "tecer" cotidianamente redes cada vez mais extensas de diálogos e

possibilidades na educação possibilitando-nos navegar nas mais diversas dobras do (im) possível.

Referências

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

AMAZONAS, Universidade Federal. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**. Manaus, 2012.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SANTOS, Elciclei Faria dos; SILVA, Rosa Helena Dias da. Professores indígenas Mura: entre práticas de ensino, processos de formação e estratégias de resistência. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite e CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Org.). **Cotidiano e Formação de Professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação. **Cadernos Anpae**, n. 4, 2007. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

OS DISCURSOS VEICULADOS EM DOIS ROMANCES DA COLEÇÃO MENINA E MOÇA: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Mariane Sousa Pinto[1]
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[2]

A *Coleção Menina e Moça*: breve contextualização

A *Coleção Menina e Moça* consiste em romances traduzidos para o português da renomada coleção francesa intitulada *Bibliothèque de Suzette*. A *Bibliothèque de Suzette* circulou entre os anos de 1919 e 1965, sendo publicada pela Gautier & Languereau Editora. Ademais, trata-se de uma espécie de desdobramento de *La Semaine de Suzette* (1905-1960), famosa revista semanal, igualmente direcionada a meninas e moças no contexto francês. No Brasil, a Livraria José Olympio Editora foi responsável pela tradução e distribuição da série de livros, mantendo a circulação da coleção de 1934 a meados de 1960.

Como bem anunciado no título, a *Coleção Menina e Moça* dirigia-se a um público leitor bastante específico, isto é, meninas e moças, na idade entre 9 e 18 anos, que compusessem as camadas média e alta da população, que vivenciavam um momento transitório da vida, um momento de hibridismo em que não se poderiam definir como meninas, nem como mulheres. Tamanha especificidade significava a produção de obras que fossem compatíveis às jovens leitoras, corroborando, assim, o ideário social referido a jovens leitoras à época.

O momento de crise concernente à idade de dúvidas e descobertas requeria, em certa medida, mediadores que contribuíssem para o amadurecimento feminino (BELTRAMIM, 2013). Nesse sentido, um dos mecanismos de mediação poderia ser identificado na leitura, em especial na *Coleção Menina e Moça*, referendada por diferentes autores que a indicavam, principalmente por seu caráter educativo e moralizante. De um lado, personalidades religiosas, como Tristão de Athayde[3] e Padre Álvaro Negromonte[4], indicavam a Coleção pelo viés da educação religiosa voltada para crianças e jovens; por outro lado, personalidades da literatura nacional, tais como Rachel de Queiroz, Lucia Miguel Pereira e Vivaldo Coaracy recomendavam a Coleção pela narrativa cuidadosa e bem elaborada, de modo que pudessem legitimá-la junto ao âmbito literário brasileiro.

Por fim, destaca-se a inserção da *Coleção Menina e Moça* na literatura, em nível nacional. Segundo Hallewell (1985), a Coleção apresentava certo protagonismo na produção literária da Livraria José Olympio Editora, visto que, excetuando-se a sua publicação, considerada "pequena" pelo autor, teria havido "omissão quase total" ao que se refere aos livros para crianças, "quer originais, quer traduzidos" (p. 376) por parte da editora. A hipótese levantada por Hallewell confirma-se mediante o mapeamento do Catálogo de 1949 da Livraria José Olympio Editora, no qual aparecem apenas a *Coleção Infância e Juventude*, composta por sete livros religiosos, e a *Coleção Menina e Moça*, cuja referência aparece como alternativa de

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de Iniciação Científica junto ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação, coordenado pela Profª Drª Márcia Cabral da Silva (UERJ). *E-mail:* maris.sousa95@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista TCT/FAPERJ. *E-mail:* marianaepss@gmail.com.
[3] Trata-se do pseudônimo de Alceu Amoroso Lima. Foi um importante intelectual e leigo católico brasileiro, cujas contribuições permeiam o campo da educação, das Letras, da religião, da política e da cultura brasileira (PEREIRA, 2014).
[4] Importante intelectual católico que participou das principais discussões educacionais de sua época; teve expressiva contribuição no que se refere aos impressos pedagógicos católicos, os quais se dirigiam, principalmente, às escolas e às famílias (ORLANDO, 2013).

leitura para a infância. Nota-se, assim, a pouca relevância conferida à literatura infanto-juvenil no período assinalado, sendo vista como "pequena" e, quiçá, pouco lucrativa no contexto da Livraria José Olympio Editora, à época.

A análise de dois romances da *Coleção Menina e Moça* à luz de alguns conceitos Bakhtinianos

Os romances que compunham a Coleção apresentavam consideráveis variações no que tange ao conteúdo narrativo. A partir das análises de parte dos romances[5], com especial ênfase nas representações femininas, porém, é possível argumentar que parte considerável dos livros apresentava discursos nos quais meninas e moças eram caracterizadas como indefesas, frágeis, graciosas, bondosas. Além disso, possuíam traços europeus delineados: em sua maioria eram caucasianas, magras e de olhos claros. Para além das caracterizações das personagens femininas, é possível notar o enredo a partir do seu caráter "açucarado", isto é, histórias divertidas que lançavam mão da aventura, da descoberta, da presença de reis, rainhas, príncipes e princesas para entreter, e educar, as jovens.

A escolha da análise dos romances pelo viés bakhtiniano acerca de discurso, enunciação e palavra se deveu pelos estudos realizados em torno de Bakhtin e sua relevância para os estudos da linguagem. Compreende-se, pois, que a leitura não se dá de modo neutro, sendo, portanto, revestida de caráter intencional e ideológico (Bakhtin, 1992), o qual, no caso da Coleção, fica evidente nos paratextos dos livros e do catálogo de 1949 da Livraria José Olympio Editora. Tomando, ainda, o argumento defendido por Goulemot (2001), é possível pensar a leitura como produtora de sentidos, de tal modo que não existe "leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela" (p. 107). Logo, as obras que compunham a *Coleção Menina e Moça* respondiam às questões culturais da época, principalmente no que tange à construção de gêneros. Desse modo, para exemplificar tais aspectos, foram selecionados dois romances componentes da Coleção, os quais demonstram, em larga medida, os resultados das análises realizadas, bem como nos parecem potentes para discussões dos conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin[6].

O primeiro romance analisado, intitulado *Senhorita Indesejável* (1947), é de autoria de Mario Donal, e foi traduzido por M. J. Pinto. A história, contada em primeira pessoa, sugerindo uma ótica memorialista, é narrada por Suzana, também conhecida como Zuzú ou "senhorita indesejável", a qual é a protagonista do livro. O apelido de "Senhorita Indesejável" devia-se ao seu comportamento que, no decorrer da história, é tido como errôneo e descabido, sendo relacionado à falta de educação religiosa e convivência com a comunidade cristã e suas tradições. A menina, quando retorna a sua família biológica – já que fora criada por pais adotivos – culpa-se por seu jeito, visto que sua forma de ser os incomoda a ponto de mandá-la a um internato.

Tendo em vista que, para Bakhtin, o discurso é uma prática eminentemente social, o discurso enuncia algo (enunciado), o qual se forma pelas entradas dialógicas – campo social,

[5] No que concerne à análise dos romances da *Coleção Menina e Moça*, é importante salientar o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação, coordenado pela profª Drª Márcia Cabral da Silva (UERJ). Os estudos em torno dos romances da Coleção foram realizados no período de 2010 a 2015, por bolsistas de IC, mestrandos e doutorandos voluntários. Os estudos se debruçaram sobre a análise do enredo, das representações femininas e dos paratextos (GENETTE, 2009) presentes nas obras de todos os romances identificados nos acervos do grupo e da Fundação Biblioteca Nacional. Destaca-se, ainda, a elaboração de resumos dos livros analisados, neste trabalho, pela, à época, bolsista de Iniciação Científica Nathália Chrystine Vieira Pereira, os quais muito nos auxiliaram nas análises propostas.

[6] "Círculo de Bakhtin" refere-se ao grupo de estudiosos que compunha a rede de sociabilidade de Bakhtin, composto por Voloshinov (1895-1936) e por Medvedev (1891-1938). A esse respeito, ver Silva (2012).

político e histórico. Portanto, embora o livro apresentado trate-se de uma construção artística e ficcional, os moldes de infância e juventude feminina, baseados nos preceitos cristãos, apresentados são inseparáveis do contexto histórico e social de produção da obra. Por outro lado, através das cadeias de interação verbal – também construídas histórica e culturalmente – ocorrem interlocuções e trocas geradoras de singularidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que "a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (BAKHTIN, 2014, p. 99).

No livro *Senhorita Indesejável* a produção de discursos para meninas e moças, de viés moralizante, mostra-se pungente no encontro de Suzana com a leitura. A menina encontra, no porão do castelo de seu pai biológico, de quem viveu afastada por muitos anos, um álbum de contos de fadas extremamente fino, com belas gravuras e até molduras de ouro. Através de tal achado percebe-se a sobreposição de duas realidades na obra: se, por um lado, Suzana era mal criada e tinha um aspecto físico que, durante a infância, beirava ao selvagem; por outro, a menina, intrometida e desleixada, admirava os "longos mantos reluzentes" das princesas, bem como seus palácios e jardins. Mesmo sem saber ler, apenas por sua leitura de mundo, unida às gravuras do livro, criava para si uma vivência idealizada para seu gênero.

O segundo romance elencado, intitulado *A Herdeira de Ferlac* (1948), foi escrito por Marguerite Bourcet e traduzido por Maria Lucia de Azevedo. A obra conta a história de Edith de Ferlac, uma menina de origem nobre que foi separada de seus pais, ainda muito nova, quando eles fizeram uma viagem a fim de recuperar a fortuna que possuíam. A partir disso, a menina vive uma série de desventuras: rapto, fuga, acolhimento em um orfanato de convento; além do sofrimento da espera por notícias de seus pais e a perda de sua identidade, já que é obrigada a trocar o seu nome. Até o "final feliz", quando volta a viver com sua família, a menina passa por situações periclitantes. No entanto, Edith tem, durante o desenrolar de toda história, um comportamento linear, mantendo-se esperançosa e respeitosa, mesmo nos momentos de atribulação.

Na segunda obra apresentada, pode-se perceber a construção de uma menina ideal: Edith de Ferlac – Edith Aubry ou Ditinha – é uma menina muito graciosa e aristocrática de origens francesa e inglesa, com rosto delicado, lindos cachos louros e dons artísticos. Nota-se que as características de Edith, assim como de outras personagens femininas que faziam parte da Coleção, condizem com a concepção de personagens femininas de traços europeus, cuja personalidade ia ao encontro do ideal de menina e moça à época: graciosa, bondosa, responsável, corajosa e de grande talento para as artes. Edith é, além de um ideal de juventude feminina, um exemplo.

Bakhtin (2014, p. 67) defende que "cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória". De tal maneira, é a partir da palavra – material privilegiado da comunicação na vida cotidiana – e da sua capacidade de circular como signo ideológico em qualquer esfera, sendo empregada em diferentes contextos, que as diferentes significações são produzidas no campo social. Com base na teorização bakhtiniana é possível afirmar, portanto, que a *enunciação* é produto da interação do locutor e interlocutor, mesmo que o segundo não seja real; isto porque a palavra dirige-se sempre a um interlocutor.

Portanto, é possível inferir que a *Coleção Menina e Moça* não apenas apresenta obras ficcionais, para o entretenimento de meninas e moças, ou atende, simplesmente, a interesses ideológicos particulares. Todavia, transita entre as desventuras extravagantes e aspectos da vida cotidiana, de modo a estabelecer comportamentos, comuns à época, sobre o gênero feminino. Logo, apresentavam-se obras para infância e juventude feminina que não apenas designavam um grupo, refletindo sua realidade; contudo, criavam sentidos sobre ele, construindo novas imagens sobre meninas, moças e suas relações com o mundo, ou seja, refratando outra realidade (BAKHTIN, 2014, p. 32).

Considerações finais

O estudo em tela analisou dois romances concernentes à *Coleção Menina e Moça* à luz dos conceitos elaborados por Bakhtin, em conjunto com o seu Círculo. A análise privilegiou os enredos, desconsiderando outros materiais de análise, como, por exemplo, os paratextos. Nos limites deste trabalho, obtempera-se que os enredos dialogavam a contento com os conceitos de Bakhtin em torno de discurso, enunciação e palavra.

A partir das análises consideradas, foi possível perceber o modo como a Coleção se situava no âmbito literário: como material formador e moralizante para meninas e moças leitoras. Ademais, o material é apresentado como amplamente qualificado no processo de formação do público leitor ideal, cuja validade é atestada por personalidades de renome na literatura/ educação brasileira.

Por fim, assinala-se o esforço de conjugar o conceito bakhtiniano de discurso com dois enredos dos romances da Coleção em destaque, com o objetivo de demonstrar algumas estratégias discursivas lançadas mão pela Coleção, as quais atestam o caráter intencional da leitura, com especial ênfase na *Coleção menina e Moça*.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992, 2006 & 2014.

BELTRAMIM, Alessandra Oliveira dos Santos. **Representações de mulher na coleção menina e moça e em best sellers juvenis contemporâneos**: a formação de leitoras mirins. 253 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2013.

BOURCET, Marguerite. **A herdeira de Ferlac**. Tradução de Maria Lucia de Azevedo. RJ: Ed. José Olympio. 1948.

DONAL, Mario. **Senhorita Indesejável**. Tradução de M. J. Pinto. RJ: Editora José Olympio, 1947.

GENETTE, Gérad. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Educar-se para educar**: O projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964). 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ. 2013

PEREIRA, Nathália Chrystine Vieira. **Alceu Amoroso Lima e suas contribuições para o campo educacional brasileiro (1920 – 1940)**. 55 f. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2014.

SILVA, Elias Gomes. Discursividade e educação em Bakhtin. **Revista Trem de Letras**, v. 1, n. 1. Minas Gerais: UNIFAL, 2012.

RESGATE DA LEITURA NA ERA MINIMALISTA: ESTRATÉGIAS ALIADAS A GÊNEROS

Viviane Aparecida Ferreira Pinto[1]

Esse estudo surgiu a partir da reflexão acerca do período minimalista em que vivemos; do interesse pelo âmbito da leitura; e das possibilidades frente aos desafios docentes resultantes dessa mobilidade social.

Nesse sentido esta pesquisa tem como finalidade apresentar uma proposta de trabalho docente que alia as estratégias de leitura encontradas em Solé (2008) a formas breves; em evidência o conto e seus subgêneros miniconto, e nanoconto. O objetivo da proposta é o de estimular a leitura na tentativa de formar leitores nesta era minimalista, a qual é caracterizada por indivíduos que possuem a necessidade/pressa de abstrair a essência do objeto em questão.

A metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se como teórico-bibliográfica e experiencial, sendo que após pesquisa teórica o estudo se consolidou com êxito em sala de aula no período de estágio obrigatório, critério para formação inicial no curso de Letras Português /Espanhol. O estágio foi realizado no Colégio Estadual Túlio de França, no município de União da Vitória-PR. A turma escolhida foi o 1º Ano do Ensino Médio Técnico (1ª CTMA), com aproximadamente 26 alunos, e com aulas no período matutino.

A proposta trata-se de uma sequência didática destinada a alunos alfabetizados, que contempla a aproximação dos alunos às formas breves conto, miniconto e nanoconto, contextualizando a brevidade dos gêneros citados ao período minimalista e tecnológico que vivenciam, fazendo levantamento de hipóteses, leitura, produção textual, releitura, refacção e socialização das produções. As socializações foram feitas em primeira estância de maneira verbal, e posteriormente por meio da produção de uma Cartonera[2] de literatura minimalista contendo em especifico as produções de nanocontos escritos pela turma. Para encerrar a sequência didática os alunos fizeram uma "Intervenção Minimalista" em todos os setores da escola, incluindo também os transeuntes que encontravam no espaço escolar. No retorno a sala puderam contar suas expectativas e experiências vivenciadas em relação a intervenção.

Os resultados em todas as etapas da proposta de trabalho comprovam o interesse dispensado pelos alunos em relação ao tema "leitura", contradizendo preleções de senso comum que afirmam que os alunos não gostam de ler, e reafirmando o discurso de Solé (2008) de que, os alunos leem aquilo que faz sentido e que é dotado de objetivo dentro do contexto em que vivem. Portanto para lograr êxito a leitura precisa fazer sentido ao aluno, esta é a estratégia de leitura que serve de ponto de partida para as demais; quanto ao objetivo do professor este deve estar voltado para um trabalho que vise passar o controle da leitura para o aluno a fim de torná-lo um leitor autônomo.

O surgimento de uma nova era: a era minimalista e os gêneros

Vivemos um momento histórico que possui como característica a falta de tempo, que é eleita como principal fator excludente de atividades na vida do ser humano.

[1] Graduada em Letras Português/ Espanhol (UNESPAR). Graduanda do 4º ano do Curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). *E-mail:* ferreiraviviane84@yahoo.com.br.

[2] Cartonera é um livro confeccionado manualmente e com material sustentável; surgiu na Argentina em 2001 com a nomenclatura de Eloísa Cartonera.

Esse novo modo de vida, tem se refletido nos mais diversos campos sociais, adaptando-se ao que podemos chamar de "era minimalista", ou seja, um período onde cada vez mais se criam novas tecnologias, novos sistemas, novos gêneros que tem como principal objetivo maximizar o tempo das pessoas as mantendo conectadas a redes sociais de maneira que possam extrair rapidamente as informações de que necessitam.

O minimalismo também aparece nas intervenções físicas de aparelhos tecnológicos tais como computador, celular que estão cada vez menores e mais repletos de funções úteis.

A estas funções tais como redes sociais e demais podemos atribuir a nomenclatura de gêneros textuais[3] muito presentes em nosso cotidiano; que em geral sofreram e continuam sofrendo modificações, influenciados pelas novas estruturas da sociedade.

> É papel do professor apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral. (CALDAS, 2009, p. 3).

A literatura acostumada com o prestígio de seus grandes volumes quer no romance, quer na ficção, também foi prestigiada pelas as formas breves, que não deixaram a desejar em qualidade, são gêneros pouco conhecidos, principalmente nas escolas. Dentro da literatura a nomenclatura "formas breves" está ligada diretamente ao conto, que é reconhecido como gênero literário, o qual não deixa também de ser um gênero textual, porque é um texto que está inserido na sociedade. Quanto ao miniconto e o nanoconto, estes ainda não são reconhecidos como gêneros literários, mas são textos que circulam em nossa sociedade pelo que tudo indica inspirados no gênero literário conto, porém atendendo aos requisitos e necessidades do contexto histórico atual.

A leitura na era minimalista.

Nas últimas décadas houve um bombardeio de mudanças na vida das pessoas; também ouve um bombardeio de informações, de compromissos, de tecnologias que estão formando um novo público dentro das escolas, um público que normalmente se caracteriza por "não gostar de ler". De acordo com Kleiman (2002) em suas palestras direcionadas a profissionais da educação sobre a leitura, o que mais ouvia no espaço reservado para perguntas, eram questionamentos que iniciavam com "Meus alunos não gostam de ler".

Grande parte dos alunos que se encontram nos bancos escolares não gosta de ler, acham chato, e fogem da leitura na escola porque essa é a imagem que eles possuem dela: tarefa maçante e sem finalidade. Perante esse comportamento é necessário avaliar a experiência vivenciada pelos alunos em ambiente escolar; é muito provável que estes tenham sido expostos

[3] Gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes, encontrados em nosso dia a dia. Apresentam características padrões sócio-históricos, ou seja, são textos orais e escritos produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico. São definidos por suas composições funcionais, objetivos anunciativos e estilos; concretamente realizados sob forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Ao contrário dos tipos textuais, os gêneros possuem número ilimitado, enquanto os tipos possuem cerca de seis categorias que são: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.* Um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Um tipo textual sempre estará contido em um gênero textual.

a leituras fora de seu contexto de vida, ou ainda por imposição e nesses casos o produto de leitura se torna alvo de um processo apenas de decodificação e consequentemente de aversão ao ato de ler.

> (...) para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de famílias da palavra do da, "Dói o dedo do Didu", a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia, a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

Essas práticas de leitura em um período como o qual vivemos faz com que os alunos criem aversão a livros; eles vivem rodeados dos mais variados tipos de computadores, celulares, vídeo games concorrentes diretos do livro. Essas mudanças não significam que os alunos não leiam, pelo contrário, estão conectados o tempo todo em redes sociais, a postos mandando e recebendo mensagens de seus celulares ou em seus aplicativos. E a pergunta que fica é: Os alunos leem o tempo todo por meio de aparelhos tecnológicos, como estes mesmos alunos são estigmatizados como alunos não leitores na escola?

O resgate da leitura: estratégias de leitura aliadas ao gênero literário conto e gêneros textuais miniconto e nanoconto

Pra Kleiman (2002) a falta do gosto pela leitura pode estar atrelada simplesmente ao fato de que:

> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 16).

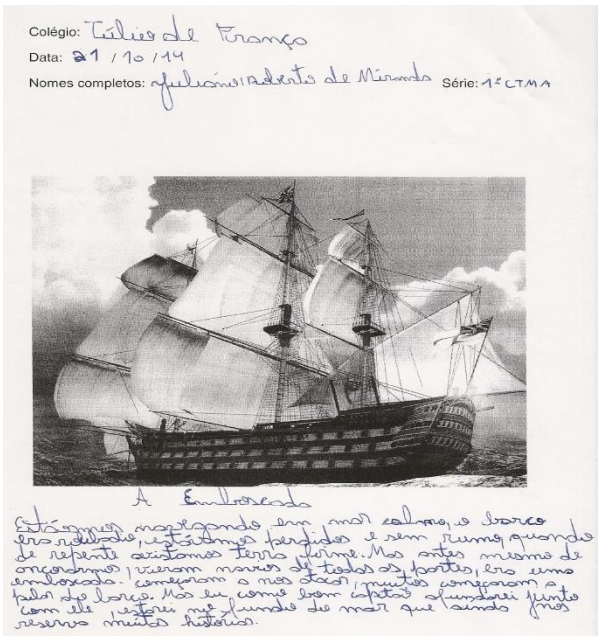
Buscando atribuir sentido a leitura proposta aos alunos, trabalhou-se com as formas breves: conto, miniconto e nanoconto e os fatores decisivos para utilização dos textos foram a concisão; totalidade; subtexto; ausência de descrição e espera da participação do leitor. É certo que os alunos apresentam resistência ao ato de ler, e a brevidade neste caso pode ser a primeira característica a ser contextualizada com a realidade em que vivem, uma oportunidade de reavivar a curiosidade pela leitura. Além do período minimalista em que vivem há mais um empecilho a ser transpassado no cotidiano da sala de aula, trata-se da falta de foco; normalmente os alunos não se atêm perante uma narrativa longa, a era minimalista gerou um fenômeno chamado pressa, eles querem logo saber o desfecho da história, mas ao se deparar com centenas de páginas acabam optando pela não leitura. Não se trata de aceitar esse fenômeno da pressa, trata-se de trabalha-lo lentamente, e de maneira crescente, com a prática da leitura por meio de estratégia (re)nascer o hábito de leitura, inserir neles a aceitação. O aluno poderá aprimorar a interpretação gradativamente, e por si só perceberá que está apto para voos mais longos, procurando por outros tipos de leitura, pois suas necessidades e habilidades estarão ampliadas.

Resultados obtidos

Conforme citado anteriormente a sequência didática contou com momentos de estudo teórico, leitura literária, produção textual, releitura, refacção e socialização das produções. A primeira forma

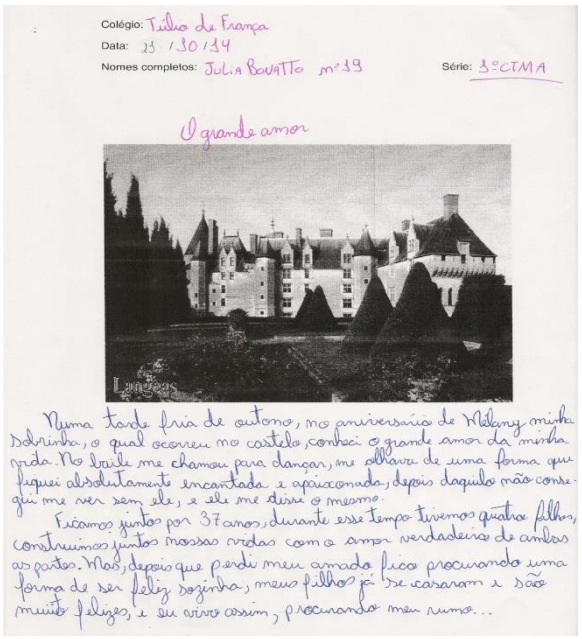
breve trabalhada apresentada a turma foi o gênero textual: Conto, onde tiveram uma explicação teórica e logo após fizeram a leitura literária do conto: "Natal da barca" de Lygia Fagundes, sendo orientados a escreveram um final para a história. As produções versaram entre finais trágicos e positivos, longos e concisos. Os alunos foram convidados a dividirem suas produções com a turma e debateram defendendo suas hipóteses. Após o exercício de socialização/reflexão, o final do conto trabalhado foi revelado por meio de contação de história em formato de vídeo, onde os aluno enfim descobriram na visão da escritora como havia terminado a história.

Dando continuidade, trabalhou-se o gênero textual: miniconto, também com explicação teórica e imersão ao gênero por meio de vídeos de contação de histórias oralizadas pela contadora Ana Luiza Lacombe, feito isso os alunos foram desfiados a escrever um miniconto partindo de uma imagem, como se pode verificar nas imagens abaixo. As imagens são de textos que já haviam passado pela refacção. Os textos foram socializados em turma e expostos para a comunidade escolar.


Colégio: Túlio de Franço
Data: 21 / 10 / 14
Nomes completos: Juliano Roberto de Miranda Série: 1ºCTMA

A Embarcada

Estávamos navegando em mar calmo, o barco ia rolando, estávamos perdidos e sem rumo, quando de repente avistamos terra firme. Mas antes mesmo de ancorarmos, vieram navios de todas as partes, era uma emboscada. Começaram a nos atacar, muitos começaram a pular do barco. Mas eu, como bom capitão afundarei junto com ele, estarei no fundo do mar que ainda guarda reservas muitas histórias.


Colégio: Túlio de França
Data: 23 / 10 / 14
Nomes completos: Julia Bovatto nº 19 Série: 1ºCTMA

O grande amor

Numa tarde fria de outono, no aniversário de Melany, minha sobrinha, o qual ocorreu no castelo, conheci o grande amor da minha vida. No baile me chamou para dançar, me olhava de uma forma que fiquei absolutamente encantada e apaixonada, depois daquilo não consegui me ver sem ele, e ele me disse o mesmo.

Ficamos juntos por 37 anos, durante esse tempo tivemos quatro filhos, construímos juntos nossas vidas com o amor verdadeiro de ambos os partes. Mas, depois que perdi meu amado fico procurando uma forma de ser feliz sozinha, meus filhos já se casaram e são muito felizes, e eu vivo assim, procurando meu rumo...

Fonte: Arquivo Pessoal

Por fim, foi apresentado aos alunos o gênero textual: Nanoconto. Essa abordagem se deu por meio e atividade dinâmica, denominada "Minuto Literário", que se tratava de caixas de fósforo, que continham uma bala e um nanoconto. A bala foi usada para fazer analogia ao sabor literário contido em um nanoconto.



Fonte: Arquivo Pessoal

Com essa atividade, foram feitas leituras de 24 nanocontos de maneira oral, onde os alunos liam de maneira democrática, e os demais atribuíam sentido a leitura, refletindo sobre os mais variados pontos de vista, criando assim um entendimento, e aprovação coletiva em relação ao gênero.

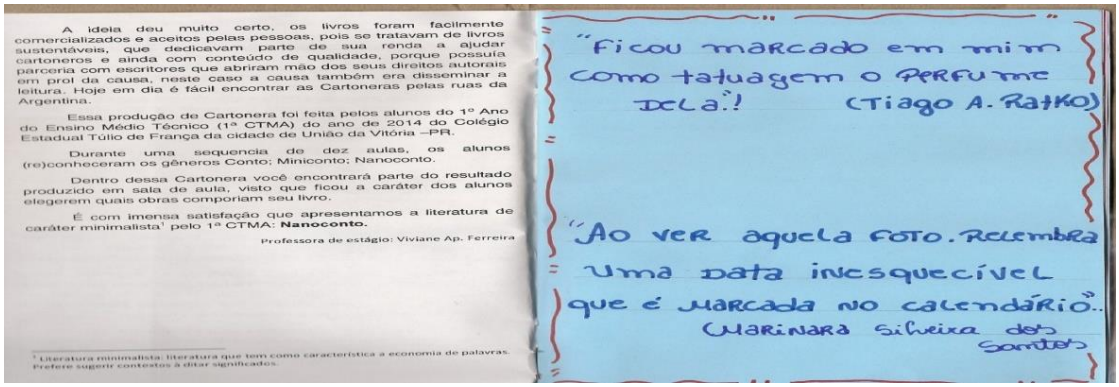
Ainda nesse clima de descoberta, contextualização e debate, os alunos receberam um novo desafio, que se tratava da produção de no mínimo um nanoconto por aluno. Para auxiliar na produção e aguçar a criatividade os alunos receberam três palavras chaves, as quais poderiam ou não fazer. Dessa atividade surgiram inúmeras produções abaixo algumas delas:

- *Ficou marcado em mim como tatuagem o perfume dela! (Tiago A. Ratko)*
- *Em uma manhã sombria recebi uma carta com uma foto de jornal que noticiava a minha morte. (Juliano Roberto de Miranda)*
- *A moça quebrou seu pente com tanta raiva do seu cabelo. (Franciele Mayara Vier)*
- *A menina solitária não tira seu celular da mão. (Rayane da S. Paz)*
- *Há tempos que estava no papel, planos e planos. Até que enfim vamos flutuar no mar. (Anderson Alves)*

Para encerrar a sequência didática os alunos confeccionaram uma cartonera de nanocontos, e fizeram a Intervenção Minimalista dentro do colégio, abordando pessoas e setores, na volta da intervenção discutiram acerca das experiências em relação as pessoas que recebiam a Cartonera.



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

Conclusão

Partindo do pressuposto que o contexto de vida mudou e que os alunos se tornaram mais concisos, ativos, e cheio de expectativas, é preciso acompanhar essa evolução e encará-la pelo lado positivo, ou seja, se os alunos mantêm tantas atividades ao mesmo tempo, se eles recebem tanta informação normalmente de cunho tecnológico e aprendem com facilidade, é porque eles possuem capacidades e habilidades lapidadas que alunos de uma década atrás não possuíam, imaginemos o poder reflexivo que terá um aluno com esse perfil se aliar toda essa energia ao gosto pela leitura de áreas diferenciadas, que recebam mais formação do que informação. Provavelmente atingir-se-á um objetivo, mas antes dele é necessário convencê-los de que ler é bom, de que eles fazem isso todos os dias, mesmo que não percebam, e que se não fosse por meio da leitura, nada do que vivem seria possível.

Existem inúmeros outros problemas que embargam o bom andamento da educação e a qualidade, mas como cita Kleiman (2002), o professor não pode se ater a problemas macroestruturais quase impossíveis de serem solucionados. O que ele precisa é se ater aos problemas microestruturais, a sua comunidade, a sua escola, a sua sala de aula, a si mesmo.

Nesse sentido trabalhar com as formas breves foi um meio pelo qual os alunos sentiram-se cativados pela similaridade que apresentam com o contexto de vida deles; quem sabe até passem a visualiza-las nas suas atividades particulares, ou então que a partir delas decidam dar o primeiro passo em favor ao mundo da leitura.

Referências

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula**: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf - Consultado em 28/09/2014>.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed., Campinas/SP: Pontes, 2002.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Caleidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11- 23, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA, ACOMPANHAMENTO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

Viviane Aparecida Ferreira Pinto[1]
Nájela Tavares Ujiie[2]

O presente trabalho tem por finalidade apresentar resultados obtidos a partir do acompanhamento, análise e avaliação do Curso de Formação Continuada das professoras da rede pública municipal de Educação Infantil, atuantes na faixa etária de 0 a 5 anos (berçário, maternal, jardim e pré-escola) do município de Porto União-SC.

Vale ressaltar que a formação continuada tinha como intuito instrumentalizar a construção colaborativa da Proposta Pedagógica Curricular municipal, processo que em seu início enfrentou algumas resistências e descrédito por parte de alguns grupos de professoras.

O processo do Curso de Formação Continuada foi marcado por três grandes etapas uma pesquisa colaborativa trazendo como instrumento um questionário, o qual as professoras responderam sem nem um tipo de aporte teórico prévio (seja de caráter explicativo ou consulta a material bibliográfico). O objetivo foi traçar o perfil profissional da categoria da Educação Infantil do município de Porto União, tomando o caráter de diagnóstico inicial. O diagnóstico inicial é um processo de avaliação e foi utilizado para averiguar qual é o nível de conhecimento dos envolvidos na pesquisa em relação ao cenário da Educação Infantil e suas especificidades, as concepções analisadas a partir da coleta de dados foram: Educação; Educação Infantil; Infância; Criança; Processo ensino/aprendizagem, Professor da educação infantil/Educador da Infância, Planejamento e Avaliação.

A segunda etapa tratou de fornecer orientações referente a configuração do Curso de Formação Continuada iniciando com aporte teórico. Posteriormente os grupos que se reuniam por turmas (berçário, maternal, jardim e pré-escola) realizaram pesquisa bibliográfica e produção científica, o qual gerou um ciclo imprescindível dotado de: produção, correção, e refacção dos textos com vistas a construção da Proposta Pedagógica. Vale salientar que tanto o perfil profissional traçado quanto as correções e refacção das produções científicas, foram feitas em grande grupo, sempre com a participação reflexiva das professoras.

Por fim, se deu a aglutinação de todas as seções na construção da Proposta Pedagógica Curricular porto-unionense. Os dados dipostos nesta pesquisa se deram por meio da análise entre as etapas desenvolvidas e o discurso que predominava em cada grupo (berçário, maternal, jardim e pré-escola). O instrumento utilizado durante o acompanhamento foi o diário de bordo. Os resultados apontam a contribuição significativa do Curso de Formação Continuada apresentando ao final um quadro de conscientização, esclarecimentos teóricos, aceitação, bem como de satisfação das profissionais perante os resultados obtidos.

[1] Graduada em Letras Português/ Espanhol (UNESPAR). Graduanda do 4º ano do Curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). *E-mail:* ferreiraviviane84@yahoo.com.br.

[2] Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (UEPG). Graduada em Pedagogia (UNESP). Docente do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Líder do Grupo de Estudo Práxis Educativa Infantil (GEPPEI) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), ambos vinculados ao CNPq. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

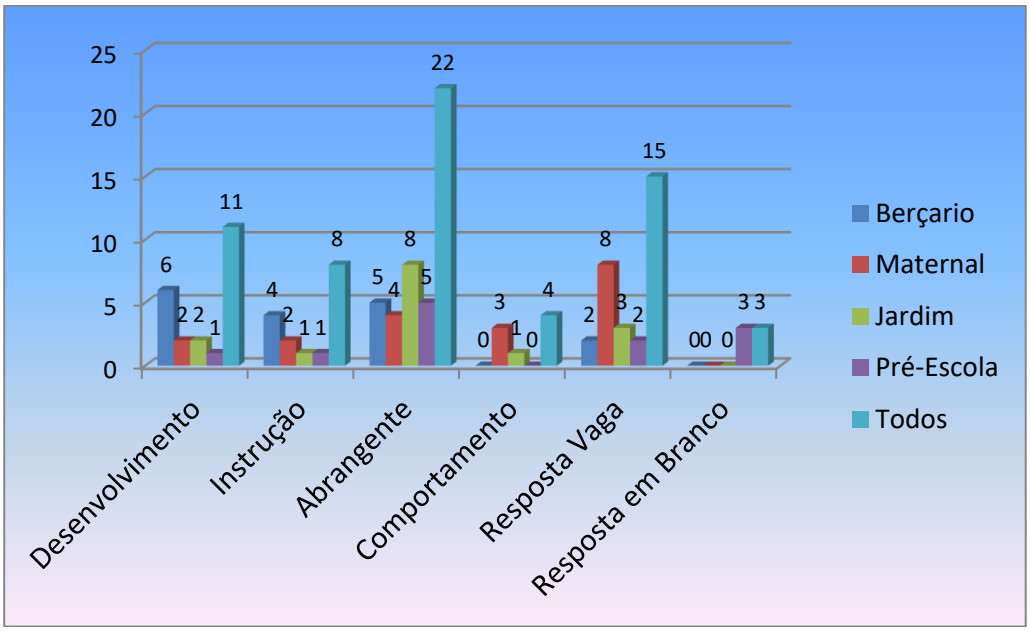
Resultados e discussão

A partir do acompanhamento do Curso de Formação Continuada das Professoras da rede municipal da Educação Infantil, das leituras de estudiosos e de documentos legais iniciou-se o processo de análise do diagnóstico inicial (questionário) em busca do perfil das professoras da educação Infantil. Foram coletadas respostas de 17 professoras do berçário, 19 professoras do Maternal, 15 professoras do Jardim e 12 professoras da pré-escola, perfazendo um total de 63 docentes. O questionário solicitava que as professoras elaborassem conceitos acerca das concepções Educação; Educação Infantil; Infância; Criança; Processo ensino/aprendizagem, Professor da educação infantil/Educador da Infância, Planejamento e Avaliação.

Por meio do diagnóstico inicial, foi possível detectar diversas informações dentre elas que:

1. Existiam variadas tendências pedagógicas imbuídas no discurso das professoras em relação à Educação Infantil, fato constatado em todos os grupos;
2. Casos onde as mesmas professoras apresentavam mais de uma tendência pedagógica em suas respostas; o critério para esse fenômeno se dava a partir do momento em que elas possuíam maior ou menor proximidade com a concepção solicitada;
3. Algumas professoras não conseguiram formular conceitos contribuindo para o índice da categoria "Resposta Vaga", esses foram casos indiferentes à proximidade ou distância da concepção e questão;
4. Foi constatado que na Educação Infantil ao questionar acerca da prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem voltadas à crianças de 0-5 anos, a ação pedagógica se divide principalmente entre a tendência tradicional e crítica.

Gráfico 1 – Concepção de Educação



Fonte: Dados coletados via Diagnóstico Inicial maio de 2015 – organizados e sistematizados pelas autoras

A metodologia utilizada para categorizar as respostas foi a de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011), em grupos representados por palavras-chaves. As categorizações também foram feitas no formato de grande grupo, onde as professoras acompanharam e

refletiram sobre suas próprias respostas. A categorização permitiu a elaboração de gráficos para melhor visualização os quais foram apresentados aos grupos, atendendo a finalidade de traçar o perfil do profissional da Educação Infantil acrescido da contribuição das próprias professoras. Os resultados não condisseram com as expectativas das profissionais, e esse, foi o pontapé inicial para canalizar a indignação da classe em prol de mudanças e da construção de um documento dotado de clareza, e que realmente atendesse as necessidades e especificidades dos Núcleos de Educação Infantil (NEI's) da rede e expectativas dos documentos legais norteadores da Educação Infantil.

O Curso de Formação Continuada proporcionou as professoras momentos de imersão teórica, onde puderam (re)conhecer as tendências pedagógicas: Tradicional, Nova, Crítica de forma detalhada. Cada tendência pedagógica foi apresentada as professoras (com bases referenciais em teóricos e documentos legais) abordando seu período histórico, características, e as diferentes ações pedagógicas resultantes de cada uma delas.

Ainda dentro da mesma etapa, e munidas de teoria, as professoras se dividiram em duplas ou trios para iniciarem o aprofundamento de suas pesquisas bibliográficas e produções científicas para a construção da almejada Proposta Pedagógica Curricular. Cada agrupamento: Berçário, Maternal, Jardim e Pré-escola, recebeu a incumbência de produzir com seus pares textos das seguintes concepções: Educação; Ensino/aprendizagem; Planejamento e Avaliação. Depois da primeira produção textual as professoras entraram em período de férias. No retorno das férias os textos foram entregues às professoras constituindo uma prática de releitura e refacção de texto, uma estratégia de leitura primordial para o bom desenvolvimento do texto e também da escrita das professoras que tiveram a oportunidade de rever e reformular suas ideologias, reescrevendo de fato as necessidades presentes no NEI's.

Após a refacção, houve o compartilhamento dos textos para discussão em grupo, onde cada grupo teve a experiência de contribuir para que as seções escritas de maneira que abarcassem ainda mais informações a cerca de suas expectativas para com a Educação Infantil e para a construção da Proposta Pedagógica Curricular.

Por fim concluiu-se a última etapa do processo, que se tratava da aglutinação de todas as seções escritas pelas professoras na construção do almejado documento. Essa última etapa teve um significado muito importante a todas as profissionais participantes, porque foi a materialização de um trabalho em equipe que se estendeu por meses, e o mais importante, que trazia em seu conteúdo as especificidades/necessidades pontuadas pelas professoras, dando voz a quem realmente vivencia todos os elementos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Considerações finais

Conclui-se com esse trabalho que a visão das professoras em relação à Educação Infantil era sustentada, mesmo que de forma velada, por tendências pedagógicas variadas, sendo que a mesma professora apresentava mais de uma tendência pedagógica em suas respostas.

Houve casos onde algumas professoras não conseguiram formular conceitos contribuindo para o índice da categoria "Resposta Vaga", esses foram casos indiferentes à proximidade ou distância da concepção em questão. Com base nos dados apresentados até o momento, é imprescindível compartir de Mizukami (1986, p. 109) ao pontuar objetivos para cursos de professores; dentre eles a possibilidade da análise do próprio fazer pedagógico consciente:

> Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao

> futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente (MIZUKAMI, 1986, p. 109).

A formação continuada possibilitou as docentes que realizassem as ações educativas e formativas explicitadas pela autora acima.

Também foi possível constatar que a Educação Infantil se divide principalmente entre a tendência tradicional e crítica sendo o tempo não é o fator motivador para tal fenômeno; as professoras foram classificadas por tempo de atuação docente, mas isso não garantiu uma linearidade nas respostas. Esse fenômeno de contradição presente no discurso das professoras participantes desta pesquisa pode ser comparado a pontuação feita por Saviani (1983, p. 65) quando afirmou que:

> Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. [...], porém, [...] a realidade em que atuam é tradicional. [...] A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escola novista, a realidade é tradicional [...].

Outra reflexão a se fazer a respeito desse fenômeno é recordar que a prática educativa em geral não é neutra, e que existe uma possibilidade dessas profissionais sustentarem a visão pedagógica a que foram expostas, no transcurso de sua trajetória de vida e docente. Pois,

> Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na área de educação, é sempre necessário tomar partido, assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é, fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida (Haydt, 1997, p. 23).

Os resultados apontam o aporte significativo do Curso de Formação Continuada para a formação permanente das professoras, em conformidade com Ujiie (2014), quando comprova a evolução de um quadro de contradição de tendências pedagógicas presentes nos discursos das professoras para um quadro de conscientização e esclarecimentos teóricos, de resistência e descrédito para aceitação e por fim satisfação das profissionais perante os resultados obtidos na concretização do trabalho tendo as próprias professoras como autoras.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo - 37. ed. Veiga, 1983.

UJIIE, Nájela Tavares. A importância da construção das comunidades aprendentes na formação dos profissionais da educação infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, Infância e Formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 53-63.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Verônica Maria de Araújo Pontes[1]

Introdução

Esse artigo é fruto de pesquisas e estudos da formação leitora na escola pública, especificamente de uma pesquisa financiada pela CAPES/FAPERN em 2013 com a presença de 42 bolsistas, via Edital CTI/EB, que se configurou como uma intervenção no Ensino Médio direcionada à formação de leitores literários em escolas públicas da Cidade de Mossoró e de Apodi.

Além dessa pesquisa, realizamos também pesquisas para verificação da presença da leitura literária nas escolas públicas das Cidades de Mossoró, Natal, Parnamirim e em Portugal nas Cidades de Braga e Guimarães.

Nosso grupo de pesquisa intitulado LITERATURA, TECNOLOGIAS e NOVAS LINGUAGENS incorpora estudos, projetos e ações relacionados à literatura tendo em vista a necessidade urgente de formar-se leitor crítico que seja capaz de compreender e emitir opiniões a partir do que lê.

Nossa experiência como professora do Curso de Pedagogia, Mestrado em Letras, PROFLETRAS e atualmente Mestrado em Ensino possibilita-nos experiências diretas no contexto formativo do professor e futuro professor que atua na educação básica.

Constatamos ao longo dessas pesquisas nossas e de outras pesquisas já realizadas no país como o PISA, o SAEB e Retratos de Leitura o quanto o nosso país se encontra aquém de uma formação leitora compatível com a real necessidade nossa, o que nos deixa em uma categoria inicial de leitura.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula conhecimento da leitura literária existente além de práticas relacionadas à essas leituras literárias que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar.

Sendo assim, propomos-nos a realizar pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais, como é o caso do Curso de Pedagogia da UERN.

A formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Pontes (2013) expõe ser inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática sem conferir sentido ao ato ler, por exemplo. Pois, neste contexto a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

Conforme afirma Bamberger (1988, p. 29):

> Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no

[1] Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró, RN, Brasil. *E-mail*: veronicauern@gmail.com.

> mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

E é neste afinco de proporcionar prazer ao se trabalhar a leitura, afinal são inúmeras as críticas que se lançam contra o ensino tradicional da língua, que se restringe na maioria das vezes ao ensino da gramática normativa que podemos ressaltar a importância e a necessidade da leitura literária na propagação do saber, e compreender, enquanto docentes dos anos iniciais, como objeto fundamental na aprendizagem também de tantos outros conhecimentos veiculados pela escola.

Os discursos oficiais dos que estão à frente da educação brasileira voltam-se para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas no nosso país como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos nossos alunos com 15 anos de idade desde o ano de 2000 a 2012 constatou que estamos em um nível inicial de leitura, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares.

Esses discursos oficiais apresentam projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do governo Federal que tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) parcerias e redes de leitura: implantação de centros de leitura multimídia; (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE[2].

Neste ensejo, torna-se evidente a importância dessa formação também em um curso universitário, principalmente no Curso de Pedagogia que forma professores para atuação nos anos iniciais de escolaridade. Assim, temos a intenção de analisar como o Curso de Pedagogia está trabalhando a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais e para isso, analisaremos desde o Projeto Pedagógico de Curso até as ementas e programas gerais dos componentes curriculares - PGCC que tratem dessa formação específica.

Assim, objetivamos analisar como se dá a formação do aluno/professor em torno da leitura literária no Curso de Pedagogia da UERN. Para isso, buscamos identificar como o projeto pedagógico de curso prevê a formação docente em torno do leitor literário; Analisar os PPGC do Curso de Pedagogia e sua relação com a formação do leitor literário, principalmente das disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa, e Literatura e Infância.

A metodologia

Essa pesquisa apresenta-se como uma abordagem qualitativa levando em conta que na área de educação proporcionamos reflexões, análises de práticas e interações dos sujeitos que estão intimamente imbricados nos aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis, do qual "[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais".

[2] Informações retiradas do site do pnll.

Para o autor nessa metodologia "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Compreendemos assim que a abordagem qualitativa também é denominada naturalista "[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas" (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio mediante a construção de seus repertórios de significados.

Dessa forma, direcionamos nossa pesquisa para a análise documental que busca extrair dos documentos analisados as informações e dados inerentes à pesquisa analisando e interpretando-os mediante os objetivos propostos. Assim, serão analisados nesta pesquisa documentos que compõem o universo escolar investigado como: os Documentos Oficiais Nacionais; o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia; os Programas Gerais dos Componentes Curriculares – PGCC direcionados ao ensino e aos estudos de leitura literária.

Para complementar os discursos oficiais analisados, pretendemos entrevistar os professores responsáveis pelos componentes curriculares detectados na pesquisa tendo em vista o confronto entre a prática docente e o discurso estabelecido oficialmente.

A nossa análise constituir-se-á em uma análise dos discursos dos sujeitos nos documentos apresentados e nas entrevistas realizadas conforme a Análise Proposicional do Discurso (APD) que dispõe em detalhes os discursos apresentados pelos sujeitos a partir das categorias escolhidas na pesquisa. Segundo Pires (2008) a APD deve ser olhada pelo pesquisador como instrumento de trabalho que permite atribuir sentido e coerência à realidade, oferecendo economia de tempo e de recursos, aspectos importantes quando se pretende desenvolver pesquisas sem muitos recursos financeiros.

Nossa pesquisa está sediada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste Brasileiro através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula conhecimento da leitura literária existente além de práticas relacionadas à essas leituras literárias que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar.

Sendo assim, propomos realizar uma pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais, como é o caso do Curso de Pedagogia da UERN.

Sobre a formação leitora no ensino público

Entendemos que a formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Pontes (2013) expõe ser inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática sem conferir sentido ao ato ler, por

exemplo. Pois, neste contexto a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

Os discursos oficiais dos que estão à frente da educação geralmente estão voltados para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas nos dois países como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos alunos com 15 anos de idade nos anos de 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012 constatou, no Brasil, que estamos em um nível inicial de leitura nos anos de 2000, 2003 e 2006, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares. Já nos últimos anos o Brasil tem avançado um pouco mais, no entanto, ainda distante da média mundial.

O Brasil apresenta projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), e além desses discursos oficiais voltados para a formação leitora temos a Lei Federal 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e no Rio Grande do Norte a Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009 que dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

Vemos assim, uma certa preocupação tanto do Governo Federal quanto do nosso Estado em proporcionarem a leitura literária nas escolas públicas, no entanto, entendendo que "nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso" (LOPES; MACEDO, 2006, p. 6).

Dessa feita, muitas reflexões e ações serão necessárias para que de fato seja perceptível e real essa formação do leitor literário no espaço público com acesso à população brasileira.

Neste ensejo, torna-se evidente a importância dessa formação também em um curso universitário, principalmente no Curso de Pedagogia que forma professores para atuação nos anos iniciais de escolaridade e por ser esse o nosso contexto de atuação no ensino. Assim, temos a intenção de analisar como o Curso de Pedagogia está trabalhando a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais.

Para isso, analisaremos desde as Diretrizes Oficiais para os cursos de formação docente, como o Projeto Pedagógico de Curso até as ementas e programas gerais dos componentes curriculares - PGCC que tratem dessa formação específica em torno da leitura literária.

Essa análise estará substanciada pelos estudos de de: Fernando Azevedo, Regina Zilberman, Bakhtin, Geraldi, Kleiman, e Nóvoa, entre outros que discutem e pesquisam a formação docente e literária.

Com o posicionamento e a defesa em torno de que a leitura deve proporcionar prazer e encantamento ao leitor, afinal são inúmeras as críticas que se lançam contra o ensino tradicional da língua que se restringe na maioria das vezes ao ensino da gramática normativa, que podemos ressaltar a importância e a necessidade da leitura literária na propagação do saber, e compreender, enquanto docentes dos anos iniciais, como objeto fundamental na aprendizagem também de tantos outros conhecimentos veiculados pela escola.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o Hábito de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, José. **Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso**. João Pessoa: Idéia, 2008.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

"PAI NATAL" E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA

Verônica Maria de Araújo Pontes[1]

A formação leitora no Brasil tem sido um tema amplamente discutida no meio educacional, principalmente em torno das avaliações realizadas nos últimos anos que tem revelado um quadro não muito satisfatório para os leitores brasileiros. Basta rever os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA em que nos revela o quanto ainda estamos em um nível inicial de leitura que não possibilita o nosso aluno compreender o texto e utilizá-lo socialmente.

A pesquisa Retratos de Leitura traça um perfil do leitor brasileiro, não apenas os que estão na escola, e revela outros dados, não menos significativos, em torno das escolhas de leitura, dos tipos de leitura realizadas pelos pesquisados, da quantidade de livros lidos, classificando os leitores de acordo com as regiões do nosso país. Sendo assim, não tivemos grandes avanços no que diz respeito à formação leitora do brasileiro nas versões dessa pesquisa de 2011 e 2015, no entanto, tivemos um pequeno aumento no percentual de 50% para 56% de leitores no Brasil, sendo o Nordeste o único estado brasileiro que se mantém no percentual de 51% de leitores desde a versão de 2011, enquanto os outros estados tiveram esse percentual diminuído.

Sendo assim, novos interesses e políticas se voltam para a necessidade de formação de leitores no Brasil dado a sua importância para a expansão da imaginação e criatividade, e o acesso a qualquer conhecimento, bem como a tantas outras aprendizagens que se fazem possíveis via a leitura.

No Brasil, criam-se leis para determinar a expansão da leitura, da formação dos docentes e bibliotecários em torno do acesso à leitura pelos alunos, como a Lei 12.244 de 2010 que impulsiona a formação de bibliotecas em todas as unidades de ensino pública do nosso país durante 10 anos.

No Rio Grande do Norte, a Lei 9.169 de 2009 já direcionava um trabalho voltado para as bibliotecas escolares públicas do Estado determinando a criação de pelo menos uma biblioteca em cada unidade de ensino.

Assim, nosso trabalho está voltado para uma perspectiva de formação do leitor literário via um programa de leitura fundamentado na literatura que passaremos a descrever a seguir, tendo em vista ser possível de ser realizado nos espaços escolares da rede pública, indo ao encontro das políticas de formação leitora atuais.

A proposta de formação leitora

O contato e interação com a literatura possibilita o desenvolvimento de uma competência literária e leitora, tendo em vista que permite o estabelecimento de um diálogo constante com o texto a partir de inferências, previsões e interações provenientes de leituras e experiências realizadas anteriormente pelos leitores, o que possibilita a construção de novos conhecimentos e compreensões acerca do que se está lendo.

A leitura literária permite também a conquista do pensamento crítico, a abertura e contato com novos mundos e novos horizontes, a possibilidade de um novo olhar para esses mundos e para os outros que se encontram à sua volta, além do contato direto com a escrita e as potencialidades da nossa língua.

[1] Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró, RN, Brasil. *E-mail*: veronicauern@gmail.com.

Para que possamos incentivar e proporcionar o gosto pela leitura é imprescindível que saibamos ler e que a motivação aconteça, o que pode ser viável com a ajuda e apoio do professor que se constitui como um mediador capaz de propor essa interação do leitor com a leitura proposta e/ou escolhida envolvendo este leitor num mundo literário cheio de encantamento e não de obrigação, e de aborrecimento cansativo.

Para isso, propomos atividades a partir do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura com as ideias de Yopp & Yopp (2006) que valoriza e destaca o aluno/leitor, o conhecimento que este traz, as experiências vividas capazes de favorecerem a construção de sentidos para que se possa compreender um texto.

Esse programa de leitura, a partir de uma perspectiva construtivista e sócio-cultural defende uma aprendizagem construída na interação dos conhecimentos e experiências dos indivíduos que dela participam, interagindo-os e possibilitando a partilha dessas mesmas experiências entre si, em um trabalho de grupo voltado para a promoção da leitura literária como uma atividade prazerosa.

Dessa forma, é que apresentamos as atividades de pré-leitura; durante a leitura e após a leitura com seus respectivos objetivos.

As atividades de pré-leitura e seus objetivos

Os objetivos das atividades de pré-leitura são: ativar e construir a competência enciclopédica do aluno/leitor, através da exploração dos elementos paratextuais como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.

Essa proposta em torno da obra literária favorece a participação oral e contribui par ao desenvolvimento da linguagem, levando os alunos/possíveis leitores a desenvolverem a sua competência enciclopédica menos desenvolvida, beneficiando-se da interação e partilha dos comentários e proposições do grupo, o que possivelmente amplia os seus próprios conhecimentos e sua competência enciclopédica inicial.

Dessa forma, essa interação diversa entre grupos heterogêneos torna-se benéfica e capaz de um enriquecimento maior devido ao leque de experiências e vivências dos indivíduos do grupo.

Outro objetivo dessa atividade é despertar a curiosidade dos alunos, o que motiva-os para a leitura proposta possibilitando o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra literária podendo ser confirmadas ou não quando no momento da realização da leitura.

Nessa atividade são estabelecidos também os objetivos da leitura que auxiliam o aluno na compreensão do texto, incentivando-o na interação com a obra, questionando-a e passando também a construir seu próprio conhecimento.

As atividades durante a leitura

Essas atividades durante o desenvolvimento da leitura da obra literária tem por objetivo desenvolver as competências: preparar o aluno para usar estratégia de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; direcionar a sua atenção para a linguagem e seu vocabulário; facilitar a compreensão sobre os personagens, enredo, acontecimentos, temas e ideias-chave; colaborar na construção de sentidos e interpretações que segundo Mendoza Filola (2004, p. 83): "el texto cobra nueva vida cada vez que se inserta em nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropriación de um texto através de la lectura es la actualización de su significado por um lector".

De fato, podemos dizer que é durante a leitura da obra literária que o leitor se envolve mais com o texto, estabelecendo conexões, questionando, preenchendo o que Eco (2003) chama

de espaços em branco promovidos pelo próprio texto. Azevedo (2006) propõe esse cruzamento das informações proporcionadas pelo texto com os saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

Essas atividades possibilitam as respostas pessoais frente ao texto, valorizando assim o conhecimento e a contribuição dos alunos, um a um, e do grupo como um todo. Essa partilha favorece uma relação afetiva com o texto, oportunizando a socialização das emoções que foram provocadas em sua leitura, bem como os horizontes que foram abertos (ou fechados) (AZEVEDO, 2006).

As atividades após a leitura

Essas atividades propõem uma confirmação ou não das expectativas do leitor, reorganização das ideias com o objetivo de: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto, proporcionando aos alunos identificar o que seria significativo para eles nessa leitura; facilitar a organização, análise e síntese das ideias; proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas (YOPP & YOPP, 2006).

As atividades após a leitura também podem possibilitar experiências de escrita, o que pode favorecer a consolidação de leitores e também de possíveis escritores, visto que ler, escrever, ouvir e falar são habilidades linguísticas que se encontram inter-relacionadas e que estão apoiadas mutuamente.

No entanto, as atividades de escrita não devem estar relacionadas com a exploração e uso da gramatica e do tipo de composição o que ocasionaria em trabalhos avaliativos, não contribuindo assim para o que defendemos aqui em torno do desenvolvimento e gosto pela leitura que como tal deve ser prazeroso e sem responder a pretextos e obrigações ligados aos conteúdos a serem atingidos na disciplina.

A obra literária escolhida: "Ninguém dá Prendas ao Pai Natal"

O livro é uma obra portuguesa escrita pela autora Ana Saldanha com ilustrações de Joana Quental, editado pelo Campo das Letras e conta a história do Pai Natal (Papai Noel) que só conseguia ver papéis de embrulho amarfanhados e laços coloridos que muitos pés, grandes e pequenos, calçavam sem reparar, e estando em sua casa do Pólo Norte seguia pela televisão a cerimônia do desembrulhar das prendas em todas as casas do mundo, e desabafava: - Que pena que isto dá!, enquanto uma lagriminha lhe deslizava pela face vermelhusca e se lhe ia dependurar da barba comprida. – Ai, que infeliz que sou!! Ninguém dá prendas ao Pai Natal! Continuava a reclamar o pobre velhinho. No entanto, veremos personagens que de repente lembram do Papai Noel e vêm até onde ele mora para lhe entregar as mais diversas prendas. Esses personagens são advindos de contos clássicos conhecidos por todos nós. No desenrolar da história seremos surpreendidos por eles.

Atividades propostas para a obra literária "Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal"

Pré-leitura

Por tratar-se de um livro que traz elementos do Natal, propomos uma conversa sobre o que significa o Natal e o que se costuma fazer nesse dia de festa para que possamos construir coletivamente o significado da palavra Natal, e assim interagimos com as experiências de cada aluno sobre esse dia comemorativo.

Promoveremos assim a possibilidade de respostas pessoais em torno do evento, ativando e construindo o conhecimento de mundo sobre o Natal e o seu significado, despertando a curiosidade e motivando os alunos para a leitura.

Após essa conversa, construiremos coletivamente uma árvore de Natal com as prendas (presentes) que os alunos costumam dar e receber nesse evento para familiares, amigos e outras pessoas, estabelecendo relações com as experiências de cada um.

Durante a leitura

A Teia dos personagens e das prendas que deram ao Pai Natal é uma atividade que consiste no preenchimento de uma teia em que são colocados o nome do personagem principal, e ao lado dele cada personagem que deu o presente, o presente dado, sua utilidade ou não para o Papai Noel.

O Boletim literário é outra atividade durante a leitura que consiste na formação de um boletim literário (em pequenos grupos) com os personagens e as características das prendas dadas para depois serem discutidas no grande grupo, estabelecendo comparações comportamentais e físicas de cada personagem da história lida conforme pode ser vista na tabela a seguir.

Característica	Nota (0 a 10)
Utilidade da prenda	
Simpatia do personagem	
Intenção do presente	
Impressão causada	

Boletim literário – Fonte: arquivo próprio

Após a leitura

Após a partilha das atividades anteriores, os alunos são convidados a refletir sobre as características dos personagens, suas prendas, avaliando suas qualidades e defeitos o que poderá ser ampliada a avaliação comparando as mesmas personagens nos contos clássicos dos quais fazem parte, favorecendo uma reflexão mais profunda acerca das atitudes e valores subentendidos na história, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Referências

AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores**: da Teoria às Práticas. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.

MENDOZA FILLOLA, A. **La Educación Literaria**. Bases Para La Formación De La Competencia Lecto-Literaria. Málaga: Ediciones ALJIBE, 2004.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Literatura Based Reading Activities**. Boston: Pearson, 2006.

A RELEITURA DO CONSELHEIRO REAL SHAKESPEARIANO POR JOHN UPDIKE NO ROMANCE *GERTRUDES E CLÁUDIO*

Thiago Martins Prado[1]

Quando John Updike escolheu utilizar a variação de nomes de personagens da lenda do príncipe da Dinamarca que inspirou o dramaturgo William Shakespeare, utilizando-se, para isso, das referências contidas em *Historia Danica*, de Grammaticus, e em *Histoires Tragiques*, de Belleforest, o romancista norte-americano relembra que o texto shakespeariano de *Hamlet* advém de uma tradição de releituras de fontes orais ou copiladas e que, portanto, incorpora o dinamismo e a mobilidade dos traços da cultura que permitem dialogar tempos e espaços distintos. De igual maneira, assim também se apresenta a escrita de *Gertrudes e Cláudio*: como uma oportunidade de continuar a tecer releituras variáveis por meio de um processo criativo. A diferença, entretanto, entre o texto dramático de Shakespeare e a narração de Updike dá-se ao fato de, no primeiro, a releitura concentrar-se na tradição móvel da cultura oral enquanto, no segundo, o romance privilegiar a articulação da rica fortuna crítica advinda da obra de Shakespeare. Nesse sentido, John Updike esclarece que a natureza especulativa da crítica gerada ao texto *Hamlet* assemelha-se à mobilidade da condição criativa que gerou tal obra e que torna igualmente possível a construção do romance *Gertrudes e Cláudio*.

Os mecanismos de releitura adotados por Shakespeare ou por Updike acabam igualmente por influenciar a forma de construção dos personagens, dando maior volume ao próprio gênero escolhido por cada um deles. Se William Shakespeare coroou o caráter dos personagens por meio de um reforço na ambiguidade de seus gestos ou na situação lacunosa das suas falas no texto dramático – o que molda e, ao mesmo tempo, complexifica a multiplicidade das variações lendárias de versões anteriores à obra shakespeariana, John Updike fortalece a constituição psicológica dos personagens (própria dos romances), privilegiando, além da característica peculiar ao gênero, o conjunto de análises da crítica literária realizada para o texto de Shakespeare.

O romance de Updike centra-se em um período anterior ao início das ações contidas na obra *Hamlet*. Com isso, o escritor estadunidense explicitou o campo das motivações de caráter ou ações a cada personagem da peça shakespeariana – onde Shakespeare investiu em ambiguidade, Updike preencheu de um aparato psicológico capaz de justificar todos os passos dados pelos personagens na peça (e de uma forma criativa a reler a crítica shakespeariana no romance). No caso específico da edificação do personagem Polônio (Corambus ou Corambis) em *Gertrudes e Cláudio*, John Updike transforma um personagem secundário naquele que decide a falha trágica que permitirá o início do texto dramático *Hamlet*: o assassinato de um rei.

Como uma forma de compreensão da releitura do conselheiro real Polônio realizada por John Updike, elencaram-se quatro processos no romance *Gertrudes e Cláudio* que moldam as atitudes de tal personagem: a) a interpretação do caráter de Hamlet-pai por Polônio; b) a interpretação do caráter de Polônio por Hamlet-pai; c) o processo de inversão da lógica dos favores na corte; e d) a participação na falha trágica.

Quanto ao primeiro item, que é a interpretação do caráter de Hamlet-pai por Polônio, alguns momentos podem ser destacados para a compreensão do princípio de uma situação de oposição entre as vontades do conselheiro e as do rei Hamlet-pai – que gera a ambos uma antipatia mútua. Como conselheiro do pai de Gertrudes, Polônio considera a mudança de Hamlet-pai para o quarto real de tal modo precipitada que ao novo rei ele somente consegue

[1] Universidade do Estado da Bahia, Seabra, Bahia, Brasil. *E-mail*: minotico@yahoo.com.br.

atribuir uma caracterização de usurpador. Interessante notar como Updike, em seu romance, transfere o conceito de usurpador, personificado no rei Cláudio dentro da obra *Hamlet*, de Shakespeare, para o usurpado rei Hamlet-pai ao eleger o ponto de vista do conselheiro Polônio. De uma forma, Updike propõe uma reescrita que abriga a contradição advinda da variabilidade do olhar ou das motivações inerentes a cada personagem do romance, movendo definições ou atribuições geralmente associadas aos personagens da peça *Hamlet*. De outra forma, como o romance de John Updike propõe-se igualmente a dialogar com a fortuna crítica destinada à obra *Hamlet*, é perceptível a recitação do movimento pendular dos próprios críticos shakespearianos a, por vezes, empregar facetas distintas (e até mesmo antípodas) aos personagens da peça.

Além de o novo rei Hamlet-pai constituir-se uma ameaça à estabilidade do poder de Polônio, já habituado aos trâmites do rei anterior, um outro aspecto deve ser analisado. Conforme Updike, o conselheiro real nutria um encanto especial pela garotinha Gertrudes e, mesmo depois de casada, ele ainda conservava a lembrança dessa imagem de menina e esse desejo secreto. A confirmação de um olhar em Polônio com tendências pedófilas é verificada a partir da configuração do casamento desse mesmo personagem. O texto *Gertrudes e Cláudio* relata que a esposa do conselheiro, chamada Magrit de Møn, possui uma diferença etária considerável e que a sua parceira, conforme a perspectiva da personagem Gertrudes, desgastou-se fisicamente por causa das exigências insaciáveis de lascívia, submetendo-se, por diversas vezes, a abortos sucessivos. Por fim, com o nascimento da filha Ofélia, Magrit de Møn finalmente falece. Na sequência do romance, o olhar de fundo pedófilo do conselheiro explicaria a sua obsessão pelo controle da filha – tal excessiva proteção quanto à Ofélia foi destacada pelo crítico Northrop Frye (1992). No caso específico de Ernest Jones (1970), o crítico, em sua obra *Hamlet e o complexo de Édipo*, identifica o complexo de Griselda no conselheiro Polônio – que leva tal personagem a um sentimento de pertença e de retenção dos órgãos sexuais da filha. Articulando-se, mais uma vez, ao poderio da crítica shakespeariana, a explicação do romancista John Updike para a evolução do quadro persistente de controle da filha, ou ainda, para o desenvolvimento do complexo de Griselda, estaria na admiração e no desejo encoberto pela imagem da menina princesa Gertrudes. Se, num primeiro momento, o conselheiro real pôde praticar seu desejo pedófilo realizando uma transferência de Gertrudes para Magrit de Møn, após a morte da esposa, Polônio utilizará a filha como nova substituta para alimentar o seu desejo de posse dos objetos sexuais infantis – ainda que o gesto pedófilo aí não mais se realize.

É óbvio que o amadurecimento de Gertrudes e a modificação de seu papel de princesa para rainha e de menina para mulher casada sugerem, gradualmente, a eleição por uma nova substituta na mente de Polônio, entretanto, pelo fato de o conselheiro preservar ainda um olhar de duplicidade sob Gertrudes, o movimento inesperado do casamento apressado do Hamlet-pai surge, na psicologia do personagem do conselheiro real, como uma forte materialização de censura quanto ao seu desejo de pedofilia. A partir dessa configuração, dois processos de releitura da crítica psicanalítica ocorrem no romance *Gertrudes e Cláudio*: a) do papel de sujeito limitador de desejos e pai controlador de impulsos sexuais presente na peça *Hamlet*, Polônio passa agora a sujeito limitado em seus desejos a reconhecer uma censura maior personificada na imagem do novo rei; Hamlet-pai, nesse caso, ocupa a função de pai e de castrador para a psicologia de Polônio; b) com essa configuração, o desejo de assassinar o novo rei aproxima-se dos mecanismos do complexo de Édipo, entretanto o que, na verdade, disfarça-se nesse propósito é o resgate da memória lasciva de pedofilia disparada pela imagem de Gertrudes menina, que foi sequestrada pela presença de Hamlet-pai.

Se, no plano consciente, o novo rei desestabiliza a certeza pela continuidade dos privilégios de Polônio concedidos nas dinâmicas da corte, no plano inconsciente, Hamlet-pai é a personificação do processo de castração quanto aos desejos pedófilos do conselheiro. A

antipatia de Polônio para com o novo rei funda-se nessas duas ordenações. Embora seja de natureza mais manifesta, o novo rei Hamlet-pai também conserva um sentimento de antipatia para com Polônio.

Quanto ao segundo item, que é a interpretação do caráter de Polônio por Hamlet-pai, pode-se enumerar a série de acusações que o novo rei atribui ao conselheiro: a) ele desvia verbas do tesouro real; b) ele é invejoso e presunçoso; c) ele é viciado em favores reais; e d) ele é um traidor se insistir no casamento da filha com Hamlet. Nesse último ponto, cabem algumas explicações. Primeiro, Hamlet-pai considera um gesto de traição a atitude de Polônio ao interferir no casamento de um príncipe na linha imediata de sucessão ao trono, pois fere os interesses diplomáticos entre reinos aliados. Segundo, parece contraditória a vontade de Polônio em querer casar a sua filha com o príncipe Hamlet se há toda uma discussão a respeito do complexo de Griselda a remontar a personalidade desse conselheiro. Nesse ponto, é preciso afirmar que Polônio vive um conflito de domínio sexual ao mesmo tempo em que tenta garantir, por meio da filha, uma posição de maior destaque junto à corte, ou seja, ser o pai de uma futura rainha, e se livrar de vez das ameaças de dispensa e aposentadoria intencionadas pelo novo rei. É interessante atentar também que a filha Ofélia encarna Magrit de Møn, a substituta de Gertrudes menina e, ao mesmo tempo, a própria Gertrudes menina, entretanto, para a identificação entre Ofélia e Gertrudes tornar-se mais ajustável à imagem de Gertrudes menina, a sua filha deve ocupar o papel da princesa – tal como o já foi na memória de Polônio. Ainda que, na concepção do conselheiro real em *Hamlet*, haja o sacrifício da entrega dos órgãos sexuais da sua filha para o príncipe, com essa entrega, ele retorna ao estágio de admiração sexual distante da princesa menina, personalizada em sua filha Ofélia, e resolve dois grandes problemas para a manutenção do quadro inicial desejante: a) o seu papel de conselheiro deixa de ser ameaçado com a extinção, perdura como pai da princesa e lhe dá a proximidade necessária para alimentar suas imagens desejantes de pedofilia; b) a juventude de Gertrudes, rainha já a envelhecer e não mais corresponder à imagem desejante de Polônio, retorna resgatada na possibilidade da princesa Ofélia. Por fim, em Polônio, o interesse pela entrega da filha ocorre tanto para preservar (ou elevar) a sua posição social na corte como para permitir um ajuste no seu padrão desejante. Para isso, o cálculo que o conselheiro faz na peça *Hamlet* parte da moldagem da sexualidade da filha para que a virgindade de uma futura princesa não possa ser questionada ao mesmo tempo em que incita o afastamento de Ofélia em relação a Hamlet por raciocinar que isso tornará o príncipe cada vez mais interessado em sua filha.

Considerando o terceiro item a ser analisado, para que os planos de casamento de Ofélia consolidem-se, Polônio precisa inverter a lógica dos favores. Na peça *Hamlet*, o conselheiro aparece como um sujeito a pedir e ser agraciado por favores reais – a sua primeira fala na cena dois do primeiro ato, por exemplo, expressa isso de imediato. No romance de John Updike, Polônio cede favores à rainha para garantir, também por meio de ameaças, que o seu intento de casar a filha com o príncipe seja assegurado. Polônio cede um refúgio para os encontros amorosos entre Gertrudes e Cláudio e alerta para um favor futuro que irá cobrar da rainha. Não tão tardiamente, o conselheiro negocia o casamento de Ofélia e Hamlet com a rainha. Parece arriscada a posição de elo entre Cláudio e Gertrudes em que Polônio coloca-se diante da possibilidade da descoberta pelo rei Hamlet-pai dessa tripla traição e da execução sumária dos três, no entanto, nesse momento, o conselheiro sai de uma posição mais passiva para uma mais ativa ao cobrar da rainha a sua permanência no cargo e, contrariando a vontade do rei, a defesa pelo casamento entre Ofélia e Hamlet. Quando Polônio adota tal postura de fazer com que a rainha também possa lhe servir, fica evidente como o conceito de poder, conforme Foucault (2006), é instaurado no romance: o poder não deriva de uma posição centralizadora, ele não é

emanado, ele provém de uma dinâmica dentro das relações que se edificam ou se reestabelecem constantemente.

O conselheiro Polônio adota uma posição ainda mais ativa no romance ao ponto de ser o próprio a tramar o assassinato do rei Hamlet-pai. O quarto item a ser analisado, o surgimento da falha trágica que origina a peça *Hamlet*, ocorre a partir do momento em que Polônio escuta, escondido atrás da tapeçaria, a descoberta pelo rei Hamlet-pai da tripla traição e a sua decisão de vingança[2]. A partir daí, Polônio, incitando o regicídio, conduz Cláudio ao jardim secreto onde o rei Hamlet-pai descansa[3]. Não somente o conselheiro real decreta a falha trágica que finaliza o romance e torna possível o início da peça *Hamlet* como também edifica para a corte o contexto para a ascensão de Cláudio ao trono da Dinamarca. No discurso do conselheiro real Polônio, Cláudio é o único capaz de assumir a coroa, pois havia mais de dez anos que o príncipe Hamlet estava entregue a estudos na Universidade de Wittenberg (sem nada aprender sobre reinar) e também porque Cláudio seria a pessoa mais habilitada para consolar a rainha na função de rei. Polônio igualmente decide a preservação da inocência de Gertrudes quanto ao regicídio e reforça a ideia de desqualificação do príncipe Hamlet no trono junto à rainha. Por fim, o conselheiro real, longe dos comportamentos caricaturais encontrados na peça *Hamlet*, torna-se o jogador mais hábil do romance: seu segredo e sua cumplicidade quanto ao regicídio permitem uma posição mais vantajosa em relação à coroa que aquela em que se encontrava com o rei anterior.

Referências

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FRYE, N. **Sobre Shakespeare**. Tradução Simone Lopes de Melo. São Paulo: EDUSP, 1992.

JONES, E. **Hamlet e o complexo de Édipo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

UPDIKE, J. **Gertrudes e Cláudio**. Tradução Paulo Henriques Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015.

[2] Interessante notar que a mesma cena que salva o conselheiro Polônio no romance e determina o início da falha trágica (o assassinato de um rei) para a peça shakespeariana será o mesmo que lhe dará a morte trágica na cena quatro do terceiro ato.

[3] Updike cita a demora de Hamlet-pai em não se vingar imediatamente dos três traidores como um dos motivos para o surgimento da falha trágica, tal como a demora da vingança do príncipe Hamlet leva à catástrofe na peça shakespeariana.

ENTRE O PRÍNCIPE E O CONSELHEIRO: DUAS LEITURAS SOBRE A FUNÇÃO DO TEATRO NA PEÇA HAMLET

Thiago Martins Prado[1]

O conselheiro real Polônio possui quase 90 falas durante toda a peça *Hamlet*. Tal como o príncipe Hamlet, Polônio concentra o conteúdo dramático nas falas, e, no decorrer dos atos, evidencia-se que os efeitos dessas falas substituem o que, na estrutura do gênero, seriam as ações. Embora, nesse quesito, no da prevalência das falas em relação às ações, o conselheiro Polônio esteja em equivalência a Hamlet, é preciso sinalizar a diferença crucial que existe entre os dois. A teatralidade das falas contida no príncipe Hamlet busca a encenação por estar imbuído de uma investigação a respeito de uma verdade: quanto à ocorrência de um crime (o assassinato do rei, seu pai) ou quanto a uma sabedoria mais profunda (o sentido do ser em meio às penalidades da existência). Embora o príncipe, durante a peça, revele-se um ardiloso inventor de disfarces para perscrutar o seu tio, não se pode esquecer que o jogo de ilusões por ele criado (a loucura fingida) não consegue corromper sua inicial crença na verdade como única versão honrada da história: "Sim, tudo isso parece, / Porquanto são ações que alguém deve encenar. / Mas eu tenho algo em mim além da encenação" (SHAKESPEARE, 2015, p. 60). Concentrando-se na investigação do regicídio pelo seu tio Cláudio, a utilização da farsa por Hamlet é um artifício para introduzi-lo à verdade – capaz de imperar acima de versões teatralizadas e iluminar ocorrências. Além disso, se se deparar com os solilóquios hamletianos, observa-se que a fala do príncipe sugere que somente o entendimento aguçado a respeito do palco social é capaz de revelar uma verdade (um conhecimento extrassensível) que supera o teatro-mundo.

Ao contrário disso, a sabedoria de Polônio recomenda a farsa por compreender que as redes de conveniência da corte devem ser costuradas para promover um enredo vitorioso, que serve de escudo àqueles que o defendem. Isso acontece, mais exemplarmente, quando o conselheiro real age de forma a construir uma versão quanto ao motivo da loucura do príncipe Hamlet de modo a introduzir sua filha Ofélia em sua maquinação política. Nesse sentido, tanto Lawrence Flores Pereira (2015, p. 20) como Rodrigo Lacerda (2015, p. 51-52) sinalizam a manipulação de Polônio em relação aos seus filhos de acordo com os interesses na preservação ou na elevação de seu próprio prestígio junto à coroa. Entretanto, nessa circunstância particular em que o conselheiro Polônio gera uma explicação para o comportamento perturbado do jovem Hamlet, enquanto Flores Pereira (2015, p. 228-229) limita-se a destacar como Shakespeare ironiza as descrições dos estudos da época sobre o estágio melancólico causado pelo êxtase de amor, Lacerda (2015, p. 62-64) comenta a interpretação de Polônio sobre a loucura do príncipe e o uso da carta pessoal da filha Ofélia como um cálculo político[2] – uma forma de testar, ainda que isso não se explicite em falas (mas borbulhe em intenções), uma aproximação entre a solução curativa para Hamlet de um possível casamento com a filha Ofélia (que não detinha *status* de princesa). Confrontando-se tais considerações, pode-se afirmar que o conhecimento adquirido pelas leituras do conselheiro Polônio, longe de perseguir uma verdade transparente e eliminadora de enredos paralelos ou uma verdade que reduzisse o palco social a um jogo inútil

[1] Universidade do Estado da Bahia, Seabra, Bahia, Brasil. *E-mail*: minotico@yahoo.com.br.

[2] Lacerda (2015, p. 92), num momento mais avançado, sugere que a ambição e a vaidade desmedidas do conselheiro real Polônio tornam-no pouco inteligente ao insistir na versão do amor desprezado como causa da loucura de Hamlet. No final da cena um do terceiro ato, após Hamlet ter ofendido Ofélia, o conselheiro reitera a versão insustentável da causa da loucura de Hamlet: "Mas ainda creio / Que a fonte e o começo desse sofrimento / Nasceram da rejeição no amor" (SHAKESPEARE, 2015, p. 115).

de aparências, é estrategicamente utilizado como recurso de domínio e de obtenção de prestígio junto à corte.

Polônio é antípoda de Hamlet não só nesse aspecto. Na perspectiva do conselheiro, o poder da aparência e de como ele dinamiza as ligações de força na corte não lhe permite sustentar a crença na autoridade indestrutível da verdade. Como o próprio conselheiro afirma: "Talvez nos caiba esta censura: / Está provado que, com rosto devoto / E piedosas ações, até o próprio demônio / Sabemos adoçar" (SHAKESPEARE, 2015, p. 111). De acordo com a impressão de Polônio, ainda que não seja uma sabedoria tão honrada, ela é extremamente vantajosa. Se o conselheiro Polônio assume o perfil de bajulador e altera seus comportamentos conforme as circunstâncias de favorecimento, isso se deve ao fato de ele reconhecer que o teatro social molda uma verdade que é permitida pelos atores mais ardilosos ou fortes. Nessa concepção, o poder da aparência conta o enredo da verdade pertinente.

Com essa polaridade entre Hamlet e Polônio, William Shakespeare reeditou duas formas de compreender a linguagem desde os tempos clássicos. No caso de Hamlet, tendo por referência a metafísica platônica, a linguagem é mero instrumento para se atingir um conhecimento que a supera. A contaminação do príncipe por essa perspectiva leva-o a considerar que a verdade torna irrelevantes os disfarces sociais e, quando revelada, prepondera acima das rotineiras teatralizações humanas como enredo único a ser vislumbrado. No caso de Polônio, tendo por base a valorização dos recursos retóricos pelas análises sofistas, a linguagem é o objeto a ser apreciado pela filosofia, pois é nela que se camuflam poderes, constroem-se valores ou preceitos e onde se mobilizam astúcias que realizam autoridades sociais.

Embora, em diversos momentos, Polônio pareça ser bastante caricato[3], principalmente quando introduz aos reis a leitura da carta do príncipe à sua filha Ofélia (SHAKESPEARE, 2015, p. 92), e, com frequência, seja ridicularizado por Hamlet, é preciso afirmar que tais situações não devem ser interpretadas de modo a sugerir que a polaridade foi resolvida por Shakespeare pendendo para a concepção hamletiana da linguagem. Por outro lado, o dramaturgo ilustra as agressões que o jovem Hamlet impõe à Ofélia ou a crueldade desproporcional do gesto assassino em relação a Polônio[4]. Em meio à sua obsessiva busca pela verdade, pode-se pensar o quão Hamlet valeu-se de sua posição de príncipe em relação às hierarquias que mais lhe seriam obedientes, como Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric, para humilhá-las[5]. Além dessa ausência de exemplaridade em ambos, através de um cenário sombrio, Shakespeare rende ao príncipe e ao conselheiro um final trágico. Sob essa perspectiva, evidencia-se que nenhum dos dois pensamentos sobre a linguagem aperfeiçoa o comportamento do homem ou livra-os da catástrofe.

Entre um Polônio bajulador, exagerado nas reverências ou excessivamente vaidoso e um Hamlet brutal, sádico ou chistoso, podem-se extrair algumas interpretações interessantes a respeito da relação entre hierarquia social e efeitos de fala dessas duas personagens. O que se nota é que, quando Polônio está diante de personagens que possuem uma hierarquia inferior à dele, como os filhos Laertes e Ofélia ou o serviçal Reinaldo, a sua fala pode-se tornar mais inquisitória ou aproximar-se mais de funções imperativas, como ordenar. Quando o conselheiro realiza suas falas para nobres de hierarquia social mais alta, como os reis Cláudio e Gertrudes, além de suas

[3] Ao diferenciar o rei Cláudio do conselheiro Polônio, Lawrence Flores (2015, p. 19) destaca a habilidade política do primeiro, comparando-o ao cardeal Mazarino, e destaca a fala excessiva e, por vezes, exagerada ou caricata do segundo. Rodrigo Lacerda (2015, p. 97-98) chega a sugerir a personalidade do conselheiro Polônio como uma mistura entre Maquiavel e Pateta.

[4] Conforme Rosenfeld (2009, p. 163): "*As falhas de Polônio não são proporcionais a sua morte violenta".*

[5] Northrop Frye (1992, p. 121) destaca as manobras perversas (principalmente com Ofélia) que retiram a exemplaridade ou a nobreza do comportamento do príncipe Hamlet. Rinaldo Pellegrini (*apud* SANTOS, 1965, p. 201) afirma que Hamlet empreende uma atitude tirânica e sádica em meio à sombria atmosfera de vingança.

enunciações ocuparem-se mais demoradamente de funções curvilíneas a fim de denotar, envaidecidamente, alguma sabedoria, ele, com frequência, adula seus interlocutores e, com isso, tenta estabelecer, a um só tempo, um muro de proteção contra ataques de agentes da realeza e uma forma de, com astúcia, buscar meios de adquirir mais privilégios junto à coroa.

No caso de Hamlet, em fala com pessoas que apresentam uma hierarquia social mais baixa em relação a ele, há duas predominantes funções ativadas. Humilhar ocorre com Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric; realizar chistes ocorre com todos esses anteriores mais um personagem coveiro e também com o próprio Horácio. É preciso notar que tais funções não acontecem somente porque o príncipe Hamlet está imbuído de uma verdade pessoal e com uma necessidade de fazer justiça (vingar o rei, seu pai), enfrentando a hipocrisia dos gestos sociais e o cinismo encoberto nas falas. Os chistes e a humilhação empreendidos por Hamlet apresentam uma demasiada recorrência pelo fato de ele estar numa relação de assimetria social que o favorece como príncipe. Até Horácio, considerado companheiro mais fiel de Hamlet, não se livra dos chistes e da sagacidade do jovem príncipe quando o próprio fala do motivo da vinda de seu amigo a Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 63). Se a variante do chiste hamletiano não se constitui perversa para Horácio devido à admiração que Hamlet atribui ao companheiro, em nenhuma das demais situações, ela deixa de querer ridicularizar o interlocutor, entretanto sofre o revés de um personagem mais inesperado: o coveiro. Por estar à margem das intrigas da corte e tão próximo da morte dos homens, o coveiro não se inibe em devolver as falas maliciosas do príncipe Hamlet com uma sagacidade muito superior. Estar longe das intrigas da corte e presenciar, todo dia, a inutilidade das máscaras sociais diante da morte torna-o capaz de desrespeitar Hamlet ou não reconhecer nenhum sentido para fazer mesuras aos nobres[6].

Com menor frequência, Hamlet realiza chistes às duas autoridades mais elevadas que a sua na peça: o rei – no momento em que Cláudio pergunta a Hamlet onde está o corpo assassinado de Polônio (SHAKESPEARE, 2015, p. 147-148); e a rainha – no momento em que Gertrudes reclama explicações do comportamento desrespeitoso do príncipe Hamlet logo após a apresentação da peça encenada na corte (SHAKESPEARE, 2015, p. 134). Tais eventos parecem demonstrar que a hipótese sobre a relação entre a função de atribuir maldosos chistes e o favorecimento do príncipe pela assimetria social está incorreta, entretanto uma análise de outras cenas complexifica a afirmação dessa articulação prevista, mas não a invalida. Primeiro, necessita-se compreender que as autoridades plenamente constituídas para Hamlet são apenas duas: o fantasma do Hamlet Pai e o príncipe Fortimbrás (a esses não cabe nenhum chiste). A persistência do fantasma do rei-pai traduz a seguinte mensagem na psicologia hamletiana: "a autoridade real a qual eu devo respeito é aquela que me persegue, é aquela que me cobra vingança – a do rei morto anterior; para ela, não se pode ser chistoso". Hamlet deseja a manutenção da velha ordem, preservando a imagem do rei-pai e não aceita a troca do trono. Além disso, como o próprio rei Cláudio explicita, o príncipe goza da proteção da mãe e da simpatia do povo de Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 163) – o que, portanto, dá uma margem de enfrentamento em relação a Cláudio, o falso rei na percepção de Hamlet. Na situação dos chistes de Hamlet a Gertrudes, existe um pensamento que torna a autoridade da rainha rebaixada perante a concepção hamletiana: ela é mulher. Em dois momentos da peça, a personalidade do príncipe Hamlet revela-se explicitamente misógina: no primeiro solilóquio logo após o pedido dos reis por sua permanência em Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 62-

[6] A ligação entre o hábito do chiste e a personalidade do príncipe Hamlet é derivada da sua íntima relação na infância com o bobo da corte Yorick, conforme se apresenta no ato 5 cena 1. O bobo da corte realiza chistes e desorganiza hierarquias na corte como espaço de catarse para aliviar tensões das cenas políticas ou dos problemas sociais. Ao contrário dessa função permitida aos *clowns*, Hamlet utiliza o chiste para ameaçar a organicidade que equilibra as forças do rei junto à sua corte.

63)[7] e quando destrata Ofélia na última fala da cena em que ela e o príncipe estão sendo vigiados pelo conselheiro Polônio e o tio Cláudio (SHAKESPEARE, 2015, p. 113)[8].

Hamlet usa a sua autoridade de príncipe para gerar humilhação ou realizar chistes àqueles que estão abaixo de sua posição e encontra brechas para promover outros chistes aos reis valendo-se da sua relação familiar. Entretanto, para a prática discursiva do conselheiro real Polônio, essas facilidades não são encontradas. A estratégia para permanecer com seus privilégios junto à coroa e para permitir-se galgar outros é a arte da bajulação. Ainda que a crítica especializada possa fornecer uma série de qualidades depreciativas ao personagem Polônio, não parece que esse conselheiro possa ter muitas escolhas de estratégias discursivas enquanto está servindo um rei recém-empossado e precisa mostrar habilidades e obediência para agradá-lo.

Referências

FRYE, N. **Sobre Shakespeare**. Tradução Simone Lopes de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

LACERDA, R. **Hamlet ou Amleto?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

PEREIRA, L. Introdução; Notas. In: SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015. p. 7-32; p. 195-311.

PROENÇA, E. (Org.). **Apócrifos e pseudo-epígrafos da Bíblia**. Tradução Claudio Rodrigues. São Paulo: Fonte Editorial, 2005.

ROSENFELD, A. **A arte do teatro**. São Paulo: Publifolha, 2009.

SANTOS, M. **Considerações sobre Hamlet**. Belo Horizonte: Edições Movimento Perspectiva, 1965.

SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015.

[7] "Fraqueza teu nome é mulher".

[8] "Eu também ouvi falar muito das tuas maquiagens. Deus deu a vocês um rosto e vocês fazem um outro. Vocês saracoteiam e desfilam, dão apelido às criaturas de Deus e explicam seus excessos como ignorância". A fala de Hamlet pode ser articulada ao apócrifo Livro de Enoque, em que os anjos caídos ensinam a arte da maquiagem para as mulheres, e essas se tornam partes ativas para a consolidação da ira de Deus (PROENÇA, 2005, p. 261-262). Para o personagem Hamlet, parece coerente a ligação entre o uso da maquiagem e a facilidade do fingimento (afastar-se da verdade) atribuídos às práticas femininas.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A PRÁTICA INCLUSIVA NAS DOBRAS DO IMPOSSÍVEL

Jacqueline Lidiane de Souza Prais[1]
Silvana Dias Cardoso Pereira[2]

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a convergência entre os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) e os pressupostos da inclusão educacional como intenção pedagógica e prática humanizadora no contexto escolar.

A questão principal de investigação foi a análise da convergência entre os princípios da EDH e dos pressupostos da inclusão educacional como explicitação das intenções e prática humanizadora no processo de ensino e de aprendizagem. Essa questão é relevante, pois pensar a Educação em Direitos Humanos e a inclusão escolar como conhecimento, discurso e ação pedagógica exige interpretações que expliquem e fundamentem em uma nova prática pedagógica comprometida com a humanização.

A investigação teve por objetivos específicos: apresentar os princípios da EDH, discutir a definição de inclusão educacional e, apontar elementos desse processo de convergência entre a EDH e a inclusão educacional como fundamento e prática de humanização.

Para tanto, nesta pesquisa empregou-se a análise documental e revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa, conforme Lüdke e André (2012). Teve como ponto de partida os documentos norteadores já supracitados acima, além de Pereira e Pereira (2015), Prais *et al.* (2015), Pereira *et al.* (2015), Rodrigues (2007) e Mantoan (2015) quanto à inclusão educacional e, das políticas inclusivas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2008).

Os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH)

A educação brasileira a partir dos anos 2000 retomou uma preocupação para com a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Desse modo, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação implementou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) com vista a efetivar o compromisso do Estado

[1] Docente no Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais (DACHS) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina, Paraná, Brasil. pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR-CP). *E-mail:* jacklidiane@yahoo.com.
[2] Doutoranda e Mestre em Educação (FE-UNICAMP), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE (FE-UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR-CP). *E-mail:* pereirasilvana319@yahoo.com.

com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Acrescenta-se a esse processo:

> [...] a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da eqüidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

Desencadeado pela premissa dos direitos humanos como princípio do Estado de Direito, tem-se a aprovação do Parecer n°. 08/2012 – CNE/CP e promulgação da Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, que representa, dentre outros aspectos, a educação com parte dessa formação humanizadora e a escola como lugar e tempo de efetivação da EDH.

Entende-se que a EDH é um processo intencional, sistemático, multidimensional e dialético que se faz a partir da educação como humanizadora (PRAIS *et al.*, 2015). Destacam-se os princípios fundamentais o do ensino referente à dignidade da pessoa humana e o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, fixados no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) também estão previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996). Tais princípios subsidiam a educação em uma perspectiva humanizadora, igualitária e democrática, ao mesmo tempo em que se fundamenta nas normas que instituem os direitos humanos a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" de 1948.

De acordo com o Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e da publicação da Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, os princípios da EDH que são: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e, a sustentabilidade socioambiental.[3]

Dentre os princípios, aponta-se o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades que merece nesse artigo uma atenção ao tema. Esse princípio se reporta a promoção da igualdade, das singularidades de cada sujeito no meio social, bem como, que essas sejam percebidas e que possam evidenciar a identidade humana. Desse modo,

> Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades – que se refere ao enfrentamento de preconceitos e discriminações a fim de que não se tornem desigualdades, por meio da garantia da alteridade, e da busca da superação do conflito aparente entre igualdade e diferença por meio da equidade social (PEREIRA; PEREIRA, 2015, p. 8).

Concomitantemente, destaca-se que a EDH prima pela consciência cidadã para com os direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação, e assim promover as condições de respeito, exercício e promoção destes direitos. Outro destaque no Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP consiste na apresentação de seu objetivo de construção de uma sociedade "que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana" (BRASIL, 2012a, p. 10).

Contudo, sublinha-se no próprio Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP que "ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional,

[3] Ver em Pereira e Pereira (2015) um estudo sobre o significado de cada um desses princípios.

[...]" (BRASIL, 2012a, p. 16), dessa forma assegurar o direito de todos à educação com vista ao respeito da dignidade da pessoa humana representa um desafio no contexto de inclusão educacional preconizado nos termos da Lei.

Inclusão educação: um movimento e um conceito

Para discussão da definição de inclusão educacional, parte-se do pressuposto de que a dignidade da pessoa humana, conforme inserida no Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Resolução – CNE/CP nº. 01/2012, é o princípio fundamental que deve reger o processo de formação educativa dos sujeitos.

Somado a isso, o ensino deve ser ministrado a partir do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, consagrado no Art. 206, inciso I do Art. 3º, inciso I da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e regulamentado no Art. 3º, inciso I da Lei Federal nº. 9.394 – LDBEN (BRASIL, 1996).

Paralelamente, o movimento da inclusão educacional (BRASIL, 1994) firma-se e reafirma-se justamente a partir desses dois princípios mencionados acima para defender uma escola que organiza o ensino baseado na diversidade e que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos no contexto regular de ensino.

De acordo com Rodrigues (2007) e Mantoan (2015) a inclusão se refere a um movimento educacional que investe no acesso de todos à educação, bem como, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos no ensino regular. Desse modo, constitui-se por um discurso que mobiliza a necessidades de práticas humanizadoras que promovem a aprendizagem dos alunos. E, portanto, presume a:

> [...] necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior. Portanto, fica posta a primeira questão: todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza (OMOTE, 2003, p. 154).

Em suma, a inclusão educacional caracteriza-se por um movimento e um princípio educacional na defesa do acesso e permanência de todos no contexto escolar, sejam alunos com ou sem deficiência. Esse pressuposto exige uma prática escolar que respeito os direitos a educação e as singularidades de cada sujeito, ao reconhecer que "as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos" (CARVALHO, 2004, p. 26).

Educação em Direitos Humanos e a inclusão educacional: subsídios teóricos e práticos para humanização

Dedica-se essa seção para apontar elementos desse processo de convergência entre a EDH e a inclusão educacional como fundamento e prática de humanização.

Fixado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão educacional defende a educação como um direito de todos. Dessa forma, reconhece e valoriza a diversidade humana

como potencializadora da humanização e, assim, a inclusão educacional está consonância com os princípios da EDH (PRAIS *et al.*, 2015).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão educacional "[...] na concepção de direitos humanos, [...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante da EDH e do princípio da dignidade humana expresso ao longo desse estudo, evidencia-se a consonância com os princípios da EDH com a inclusão educacional, pois:

> A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHES, 2005, p. 12).

Nessas condições, o cenário de inclusão educacional perpassa pela compreensão de uma educação que humaniza e uma prática também humanizadora ao visar o direito de todos à educação, isto é, acesso, sucesso e permanência no contexto regular de ensino.

Depreende-se que a inclusão educacional, além de um discurso imperativo, consiste em uma exigência legal no contexto brasileiro, a fim de assegurar a aprendizagem de todos no ensino regular. Cabe ainda pontuar que a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva:

> [...] conhece as necessidades educacionais dos alunos e expressa no cotidiano a satisfação de aprendizagens dos alunos eliminando barreiras educativas na interação. Este pressuposto é a principal função e contribuição da formação docente para com a inclusão em uma prática humanizadora. (PRAIS *et al.*, 2015, p. 126).

Por fim, para atender às exigências de uma prática pedagógica inclusiva, os princípios da EDH satisfazem as intenções e as práticas para com a inclusão de modo a subsidiar a prática docente à metodologia que agreguem recursos e estratégias pedagógicas, consequentemente o acesso à aprendizagem pelos alunos.

Diante disso, interpreta-se que para que haja a efetivação de uma educação inclusiva é necessário um processo de compreensão da educação para todos como princípio fundamental na formação escolar que equivale a uma mudança nas relações educativas.

> Por conseguinte, durante o processo de inclusão educacional deve haver uma apropriação pelos docentes de modos de agir e sistematizar a prática educativa, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem reflitam princípios humanizadores. Essa apropriação, por sua vez, articula a inclusão escolar à necessária e adequada formação docente com princípios humanizadores (PRAIS *et al.*, 2015, p. 122-123).

Tais elementos consistem em (im) possibilidades se o docente responsável pelo ensino defronta-se com os desafios para planejar uma aula que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos, desde os objetivos elencados para aula até o uso de recursos que promovam a acessibilidade ao conteúdo, a atividade e a avaliação do conteúdo.

Considerações finais

A fim de tecer as considerações finais deste artigo retoma-se a questão de investigação que representa a análise da convergência entre os princípios da EDH e dos pressupostos da inclusão educacional.

Compreende-se que ambos explicitam as intenções e uma prática humanizadora no processo de ensino e de aprendizagem por meio de um processo de reconhecimento e de valorização da dignidade da pessoa humana.

Dentre os resultados obtidos, entende-se que a inclusão educacional é um direito humano e se faz por meio de um ato educativo em que sujeitos envolvidos humanizem e se humanizem.

Compreende-se que, ao modo que o ensino se pauta pela diversidade de alunos, pelo objetivo norteador da aprendizagem para todos e pela necessidade de ensinar a todos partiu-se para uma elucidação da possibilidade da inclusão do campo das intenções e (im)possibilidades às práticas pedagógicas humanizadoras que assegura o direito de todos à educação.

Com vistas a suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o EDH representa princípios, subsídio teórico e prático com relação às intenções e efetivações da inclusão educacional no contexto brasileiro.

Diante desses elementos, percebe-se que a prática docente no movimento da educação inclusiva visa a assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96,** que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 08/ 2012,** sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012a. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf >. Acesso em: 14, ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23, mar. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01/2012,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid>. Acesso em: 14, ago. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. (p. 77-84)

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. In: **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PEREIRA, D. S.; PEREIRA, S. D. C. Princípios da Educação em Direitos Humanos: o desafio de transformar o cotidiano e a prática profissional escolar. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os desafios éticos na Sociedade Pós-Moderna**. Santa Maria/RS, Fapas, v. 1, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://www.fapas.edu.br/revistas/anaiscongressoie/>. Acesso em: 23, mar. 2016.

PEREIRA, D. S.; PEREIRA, S. D. C.; PRAIS, J. L. S. Por uma Formação Docente Profissional e Humanizada. In: **Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação: produção do conhecimento em Educação: tensões da/na escola homogênea/singular?** Campinas, PUC-Campinas, v. 2, p. 186-195, 2015. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>. Acesso em: 23, abr. 2016.

PRAIS, J. L. S.; PEREIRA; D. S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas: PUC-Campinas, v. 2, p. 116-129, 2015. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>. Acesso em: 23, mar. 2016.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2007.

PAISAGENS SONORAS E NOTAS DISSONANTES NO DESENHO DE UMA *POLÍTICA-MÁQUINA* DE EXPRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Maria Riziane Costa Prates[2]

Esse texto surge a partir dos encontros com professores[3] da educação infantil do município da Serra – ES, em momentos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação - SEDU. O desejo foi narrar problematizações desses encontros, nas suas mudanças de paisagens, ressonâncias e dissonâncias na produção curricular por meio da diferença, que compõe uma força neste entrelaçamento de corpos, nas suas possibilidades de escuta e composição.

Por entre conversas com os professores; uma convocação de abertura aos sons da vida como condição de sons do cotidiano, do aqui e do agora, que se colocam como alternativas aos engessamentos curriculares, por possibilidades outras de tecer *territórios* na educação infantil. Nesse contexto, buscamos as contribuições teórico-metodológicas de Espinosa; Deleuze; Guattari; Lins, Gallo; Carvalho, Pelbart, dentre outros, acreditando que esses intercessores ajudam a indagar o dito e o não dito nessas diferentes sonoridades do processo formativo.

Os momentos formativos possibilitaram *exploração de sonoridades*, aqui entendidas com Carvalho (2012), como paisagens melódicas que envolvem relações com paisagens virtuais e extrapolam o imediato, pela possibilidade de acompanhar alguns processos que acontecem nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, desenhados pelos relatos das professoras das diferentes escolas, marcando a diversidade de realidades existentes.

Cada formação, um ponto e um contraponto, posições sobre educação, mudanças na *paisagem sonora*, que se expressa pela própria melodia, "[...] tomando em contraponto todas as relações com uma paisagem virtual" (CARVALHO, 2012, p. 37).

No primeiro encontro a conversa é iniciada, o silêncio é quebrado? Não, pois de longe se ouvia o burburinho das pessoas que conversavam, encontravam-se, cumprimentavam-se, trocavam olhares, telefones, bom dia e também queixas, murmúrios sobre os desafios enfrentados no dia a dia da escola.

Alguém chama a atenção, dá bom dia; a formação irá começar. Um assessora da SEDU inicia a fala informando o tema do encontro: - *Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.*

Alguns slides surgem na lousa com imagens de diversos ambientes de educação infantil para reflexão e debate. Algumas professoras argumentam que as imagens sugerem poluição visual dos ambientes, muito material; falam da necessidade de salas maiores nos seus CMEI, do tamanho das cadeiras que estão chegando às escolas construídas recentemente; argumentam que são muito grandes e ocupam muito espaço na sala, comprometendo as atividades com as crianças e sobre a necessidade de algumas conquistas, como apontadas na sua fala:

Precisamos pensar em uma proposta curricular de acordo com a nossa realidade. Devemos fazer, mas também reivindicar melhores condições de trabalho, fazer um trabalho no CMEI junto ao conselho de escola e secretaria de educação para tomada de decisões.

---

[1] O texto é parte do capítulo 4 da tese: A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil, defendida em junho de 2016 no PPGE-UFES.

[2] Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* rizianeprates1@gmail.com.

[3] O termo professores foi usado neste texto, para indicar os profissionais que atuam como pedagogos nos Centros de Educação Infantil, pelo entendimento de que todos são professores.

Precisamos rever os Parâmetros traçados da rede de ensino (equipes educação infantil, obras, engenharia, inspeção e conselho municipal de educação), o tamanho da escola, a distribuição dos espaços físicos, o número de turmas, os grupos, o número de crianças por sala, o número de assistente, tem CMEI com um pedagogo para cinco turmas e outro CMEI com um pedagogo para dez turmas. São espaços diferenciados com parâmetros diferenciados para cada tipo de atendimento educacional.

Colocação que demonstra a necessidade de articulação entre os setores que trabalham pela educação infantil, no sentido de um olhar atento no atendimento às singularidades que permeiam as diferentes escolas, em se tratando de estrutura física, os usos dos espaços e tempos, o quadro de pessoal. Uma busca enquanto cuidado em termos de políticas que precisam ser pensadas caso a caso, frente à diversidade existente no município.

Política que, nessa escrita, se configura como postura, pelos atravessamentos de uma perspectiva ética de vida. Sobre essa perspectiva ou atravessamentos, Deleuze; Parnet (1998) apontam linhas que cortam os indivíduos e os grupos, linhas que podem ser de *segmentaridade dura-molares*, linhas mais *flexíveis-moleculares* e as *linhas de fuga-gravidade-celeridade*, de destinação desconhecida, não previsível, não dada.

Essas linhas cortam uma vida. A profissão professor, por exemplo, é um segmento duro, mas o que se passa no cotidiano escolar que movimenta esse estar professor? Lins (2001) aponta que é nesse sentido e segundo a economia dos afetos, que a subjetividade não é, de modo algum, uma formação do saber e do poder. A formação é um segmento estabelecido, importa o que se passa nesse contexto traçando desvios, enquanto outras possibilidades de vida, no entendimento foucaultiano de que as coisas sempre podem acontecer de outra maneira.

Conhecer ou reconhecer currículos que se propõem universalizantes podem servir para ajudar a escola a pensar o seu próprio currículo; a questionar as lógicas de representação e condicionamentos do sistema. A questão é como fugir de uma política majoritária de modelização, que esmaga o pensamento com atitudes para conformar e não para afirmar uma singularidade.

O que se passa na formação de professores? Formação como reclamação? Não, apenas evocação de pequenas notas dissonantes para se pensar a escola, como linhas flexíveis, que precisam ser lançadas "sobre a mesa" para serem visibilizadas, como um querer e um *fazer artista do mar* (LINS, 2008), pensados na tentativa de busca e investidura nas suas discussões com breves consensos, dissensos, atitudes e por que não, conquistas, mudanças, novas atitudes e modos de pensar.

Resistir a uma representação! Seria essa a força de uma formação? Eis uma possível dimensão política do ato de resistência e criação nos processos formativos que possibilitam a invenção de outras linhas flexíveis, de fuga, como política e máquina de expressão. Mas como se resiste a uma representação? Talvez por proliferação discursiva de uma vida na escola que escapa e transborda os engessamentos que a todo tempo querem aprisioná-la.

E professoras, em uma formação na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontam desvios nas percepções do cotidiano escolar, rasgando o contorno da própria formação; na medida em que, para além de debaterem as atividades em si, fazem proliferar um ensinar e um aprender por outras lógicas afetivas e perceptivas do outro e de si, nas relações professor-professor, professor-crianças, etc.

- *A gente entra numa rotina tão grande que o nosso olhar fica disciplinado. Como a gente está vendo essas crianças?*
- *Quando lemos um livro, cada vez é diferente, cada vez que você olha diferente, você vê coisas diferentes;*

- *Uma aula tem que ser bem preparada, por uma ética, um compromisso.*
- *Um menino de seis anos disse que ia matar o professor e o professor disse: eu não estou com medo da criança, mas das palavras;*
- *O melhor para se falar de meio ambiente, é falar de mim. O primeiro planeta somos nós, o nosso corpo;*
- *Encontrei um andarilho na Alemanha que fala muitas línguas (o andarilho pediu uma moeda. Eu disse em inglês que não falava alemão, ele respondeu em inglês; eu falei em português e ele respondeu em português. Ele disse que aprendeu lendo jornais).*

Proliferação discursiva como *política-máquina* de expressão, enquanto convocação de debate e problematização da escuta à qual estamos condicionados, por uma escuta que cria *(des) conformidades* entre as coisas e ideias, que busca intimidades com as pessoas e o processo formativo, que *(des) organiza* o pensamento, pelo (des) fazimento de um olhar disciplinado dos modos como se veem as crianças na escola, *(des) estabilizando* os seus territórios (sonoros) previsíveis a partir e através de outras possíveis relações que se dão pelas experimentações em que os corpos se abrem para afetar e serem afetados.

Na busca de uma (des) organização do pensamento, as professoras continuam suas argumentações, que se configuram, nesse momento, como afirmação das potências de ação no ambiente escolar, como o que a escola tem feito de bom em se tratando de pensar junto com os professores os ambientes de aprendizagem, os seus entendimentos e concepções de infância, de educação infantil hoje, sendo que talvez nestas falas soem também, pedidos de ajuda nos desdobramentos desse processo frente à secretaria de educação:

- *Eu fiz um passeio pelo bairro para entender como as crianças vivem, do que elas brincam.*
- *É preciso entender a realidade do aluno (a maioria das crianças usam tablet e a escola precisa articular esse conhecimento. As revistinhas compradas para pintar – maioria da população negra e parda, e nas revistas encontramos o tempo todo "cinderelas". A cultura da Serra é diversa: Congo; São Benedito e a gente continua com folclore mês de agosto com curupira; os desenhos de cabelos lisos, quando a maioria tem cabelos encaracolados. As questões de gênero, funções sociais de pais, mães, brinquedos e brincadeiras).*
- *Quem são as crianças que temos hoje na educação infantil? A preocupação hoje é resgatar isso com as professoras: características de cada faixa etária; o que cada criança costuma fazer; as crianças do CMEI; as crianças que nunca frequentaram a escola, ou seja, quem é essa criança que está na minha frente; as diferenças entre as crianças que entram na escola mais cedo ou mais tarde (crianças que ficam com babás em casa, crianças que vão para a escola e socializam mais cedo).*
- *É importante construir a organização da sala com as crianças, coletivamente, durante o ano (se a criança não participa, ela não valoriza e não cuida).*

As professoras, nos seus apontamentos, trazem questões não somente didático-pedagógicas, mas éticas e políticas, para se pensar o fazer de cada dia com as crianças, o que Gallo (2010, p. 19) nomeia como posturas de liberdade, ao apontar que "a formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade". Seriam essas atitudes, máquinas de expressão?

O que é ou o que pode uma máquina? Resistir! Deleuze e Guattari (1997) apontam *máquinas de guerra* como maneiras de ocupar o espaço. Não se trata de fazer guerra, mas de inventar novos modos de ocupação, novas formas de resistência e existência. Não se trata de

fugir da situação, mas de fazê-la fugir; na afirmação da formação como espaço de reivindicação, de lutas, de expressão do que acontece na escola e é pensado, vivido, transformado por quem está na escola e não por macropolíticas engessadas.

Como pensar uma proposta curricular diferencial, em que as crianças e os professores experimentem para além de meros conteúdos, relações potentes de conhecimento, de formação, de aprendizagem e de educação?

Uma aposta? Currículo como experimentação! Aprendizagem e educação não em uma lógica prescritiva, conteudista, do "mero" fazer, mas como possibilidade de criar uma intimidade nos currículos por entre conteúdos e modos de aprendizagem, como contextualização com o mundo vivido por crianças e professores, multiplicação de saberes pela contestação. "Contestar o presente nem sempre significa, pois, desfazer-se dele, às vezes basta multiplicá-lo" (PELBART, 1998, p. 16).

Nas formações um processo instigante foi se desenhando, em que o traçado de *linhas molares* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), como linhas de engessamento da vida, por vezes iniciava seu esboço, a partir de uma necessidade quase ininterrupta por "ensinar" ou "fazer conhecer" os documentos endereçados às escolas pelo Ministério de Educação, mas linhas moleculares também foram se desenhando pelas colocações incansáveis das professoras, na sede de narrar singularidades.

Formação como comunicação de singularidades, que se dispersam na existência? Como borbulhamento de notas dissonantes? Como *política-máquina* de expressão como produção de *comum*? Formação como potência de um *comum*, aqui entendido com Espinosa, Lins e Carvalho como algo que não pode ser constituído como um lugar de todos ou onde todos são atendidos, mas como uma dispersão que conecta corpos na existência, blocos de devires pela proliferação da diferença. Espinosa (2011) convoca a pensar *que pode um corpo?* Que pode uma grupalidade?

Esses traçados do processo formativo solicitam a problematização dos documentos legisladores, no sentido de questioná-los por dentro. Com quais apostas? O investimento na potência inventiva da escola! Os sussurros e gritos que emanam do seu cotidiano a partir dos fazeres, sentidos e saberes dos sujeitos que compõem a educação dia após dia!.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo e formação de professores**: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares. Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Vitória, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINS, Daniel. Sujeitos e devires: o corpo-drogado. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

_____. Deleuze: o surfista da imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (Org.). **Nietzsche, Deleuze, jogo e música**. VII Simpósio Internacional de Filosofia, 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado.** São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.

A PRODUÇÃO DE TEXTO ATRAVÉS DO CONTO E RECONTO: A LEITURA DE NARRATIVAS COMO FOCO PRINCIPAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma[1]
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro[2]

Nos últimos anos, o conceito de alfabetização se expandiu com reflexões voltadas para a busca da aprendizagem da leitura e da escrita, passando a ser visto não apenas como uma forma de decodificação de letras e sons, mas como um sistema integrado com a prática social leitora presente no contexto social em constante transformação. O termo letramento surge atrelado à alfabetização para designar o uso e as competências da língua nas práticas sociais dos indivíduos.

Nossas escolas públicas atravessam situações contraditórias em que o desenvolvimento da leitura ora envolve uma organização didática voltada para o desenvolvimento do letramento, outras vezes essa organização didática recai em metodologias descontextualizadas focadas apenas na decodificação do código escrito. Vivenciamos o que Passalelli (2004) denomina de crise da linguagem escrita, pois nossos alunos terminam o ensino fundamental e adentram ao ensino médio, muitas vezes, sem condições de escrever um texto com coerência, caracterizando uma incapacidade no domínio da escrita.

Sem dúvida muitos fatores estão contribuindo para a permanência de dados alarmantes sobre o analfabetismo brasileiro, no entanto essa realidade vem sendo enfrentada buscando a compreensão da alfabetização voltada para o letramento, situando o sujeito no contexto social de forma crítica e participativa. Pois, segundo Demo (2006, p. 15), "é fundamental situar a face social da alfabetização, direcionada ao desafio da cidadania".

Diferentemente de ensinar a ler, mediar uma leitura significativa com nossas crianças, em que a "aprendizagem" da leitura e da escrita ocorra de forma produtiva, é necessário buscar ações pedagógicas para que a mediação da aprendizagem possa ser capaz de promover conhecimentos autônomos para o mundo letrado. Como afirma Soares (2006, p. 16), "promover um novo sentido para a aprendizagem ao nível do letramento é a emergência de novos fatos, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social".

A importância da formação do professor alfabetizador

O indivíduo vivencia diariamente práticas sociais de letramento que envolve não só as experiências construídas no espaço escolar como também em situações de práticas sociais de linguagem que muitas vezes não são valorizadas no desenvolvimento de ações educativas de alfabetização. Portanto, a necessidade de uma formação que venha contribuir para a reconstrução de uma prática pedagógica articulada que favoreça a interlocução com a necessidade de aprendizagem do aluno, e principalmente que proporcione um envolvimento significativo com a leitura, se faz necessário.

Parafraseando Freire (1982, p. 11) em que diz que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", temos que considerar que a vivencia do aluno com situações de seu cotidiano que envolvem a leitura servirá de recurso necessário para a construção de significado nesse processo de construção de conhecimento. Assim, Oliveira (2015, p. 52) descreve que:

[1] Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: luquaresma68@yahoo.com.br.
[2] Secretaria Municipal de Educação, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: monny@gmail.com.

> A leitura e a escrita da palavra têm que está contextualizada no mundo do leitor e na história da humanidade, interagindo a cultura local com a universal, cujas relações serão mediadas pelo diálogo entre as subjetividades no espaço educacional. Ler o mundo e a palavra escrita faz parte do viver cotidiano sociocultural e escolar do educando e o trabalho pedagógico não pode distanciar-se desse caminho de interagir de forma crítica as leituras de vida e a leitura da palavra escrita. Nesta relação dialógica o respeito à autonomia do educando como sujeito e a seu contexto cultural, bem como as diferenças de ideias e posições tornam-se princípios éticos fundamentais.

O que se faz necessário é garantir o acesso ao conhecimento da leitura em nossas escolas públicas tendo como ponto de partida a organização didática do professor alfabetizador através do desenvolvimento de uma postura crítica sobre sua atuação para que possa reconstruir sua prática em direção à formação do aluno leitor.

É preciso fazer da escola um espaço de práticas leitoras, um ambiente em que se possa aprender a ler com prazer, com autonomia. Quando discute o papel do professor nesse cenário, Demo (2006, p. 56) nos leva a refletir que "antes de tudo, porém, o professor precisa romper consigo mesmo, não em gesto encolhido de culpa ou constrangimento, mas como protagonista crucial da qualidade da leitura na escola".

Portanto, a formação do professor alfabetizador se configura como uma das estratégias para instrumentalizar e organizar a ação docente em classes de alfabetização, contribuindo assim, não somente para a construção da identidade do professor alfabetizador como também para o resgate da formação do leitor no espaço escolar.

A organização pedagógica através de sequências didáticas

Transformar uma narrativa infantil em uma sequência didática é uma tarefa que deve fazer parte da organização do trabalho pedagógico do professor, sistematizando os princípios teóricos e metodológicos na perspectiva de obter resultados satisfatórios. Ao planejar, o professor proporciona intervenções focadas nas condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

> As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. (NERY, 2007, p. 21).

As sequências didáticas possibilitam uma organização didática do professor através de um conjunto de atividades ligadas entre si considerando a diversidade de aprendizagem em sala de aula, oportunizando aos alunos uma organização cognitiva para a compreensão do conteúdo mediado.

O relato da professora descreve um trabalho direcionado para a leitura de livros da literatura infantil, tendo o cuidado em selecionar uma leitura contextualizada, desafiando a criança a pensar sobre o contexto maior de um livro. Isso tudo faz o diferencial em seu trabalho que procurou favorecer aos alunos oportunidades de leituras significativas. Como revela-nos a seguir:

> - A leitura tem se tornado algo prazeroso, mesmo para aqueles alunos que ainda estão no processo de construção da leitura, pois ficam observando as

> figuras dos livros e imaginando o que elas representam, tentando decifrar algumas palavras e frases existentes.
> - Já a escrita não os mete mais medo. Tentam escrever como sabem, trocam saberes com os colegas, soletram as sílabas pausadamente enquanto escrevem, e se houver alguma dúvida chegam e perguntam: "Professora como se escreve 'man' de manteiga?". E assim vão construindo seus registros.

Ao ser inserido na prática do letramento em sala de aula, o texto narrativo organizado a partir de uma sequência didática passa a ser desenvolvido numa relação dinâmica com a aprendizagem, proporcionando uma interação com o contexto do aluno atribuindo significado e consequentemente possibilitando o avanço na aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerações sobre o desenvolvimento da proposta didática

O trabalho com narrativas na alfabetização foi observado em muitos momentos na metodologia proposta pela professora, o que a levou a perceber o avanço significativo da turma no processo da leitura e da escrita. As narrativas mais significativas envolveram a leitura dos livros: O que cabe num livro, de Ilan Brenman e Fernando Vilela e Os Três Porquinhos, de Joseph Jacob. Ao final de cada atividade, os alunos construíram os seus próprios livros como um ensaio de autoria.

A introdução das atividades de leitura pelo professor era desenvolvida na rotina de sala de aula a hora da história. Quando todos estavam motivados e aguardando a leitura do livro, a professora lia o título do livro, deixando os alunos a observarem a capa, pedindo sempre que fechassem os olhos e imaginassem a resposta para a pergunta: O que cabe num livro ou O Lobo mal comeu os três porquinhos? Depois, oportunizou o espaço para que os alunos relatassem suas ideias a respeito do que pensaram. A professora ouviu a todos com atenção.

A cada resposta das crianças, a professora instigava a imaginação no relato prévio da história. Surgiram, então, novas respostas e frases bem sugestivas despertando com isso a curiosidade dos alunos pela leitura. Em seguida, eles estavam prontos para ouvir a história, pois iam se sentir participantes dela. A história foi lida e puderam ser observados olhos bem abertos e expressões de curiosidade para analisar as ilustrações e descobrir as páginas seguintes.

Depois de cada leitura, a professora abria um espaço de diálogo e interpretação da história. Foi nesse momento que a professora ressaltou para os alunos que eles também seriam capazes de fazer um livro como o que foi lido, registrando seus relatos do início da aula a respeito de cada tema.

A professora distribuiu folhas de papel para os registros individuais dos alunos na escrita e produção das páginas do livro. Cada aluno construiu sua frase e a ilustrou. É importante ressaltar o atendimento individual aos alunos, realizado pela professora, com orientações para as dúvidas quanto à escrita do texto e no estímulo para o capricho com a letra, a escuta pelo professor das ideias relatadas pelos alunos, bem como nas orientações sobre a escrita a partir da construção das ilustrações do livro.

Posteriormente, foi desenvolvida a leitura dos textos produzidos por eles. Alguns alunos foram selecionados para ilustrarem a capa, contracapa e última página e foi organizada a ordem do texto com eles. As páginas de apresentação, dedicatória e a última página ficaram sob a responsabilidade da professora.

A conclusão da atividade deu-se com a organização das páginas do livro e leitura final da obra pela professora. Na medida em que a professora lia cada página, os alunos vibravam com a produção dos colegas. Foi um momento de consolidação da aprendizagem pelo aluno e de avaliação do trabalho desenvolvido pela professora.

Trazer para a sala de aula esta atividade possibilitou aos alunos uma confiança maior de suas potencialidades, enquanto leitor e escritor, compreendendo que também são capazes de ler, escrever e produzir um livro. A atividade compreendeu uma organização didática significativa que permitiu o desenvolvimento de diversas habilidades pelo aluno: imaginação, oralidade, o pensar sobre a escrita, o registro escrito e a ilustração com desenhos.

Para finalizar

Estudar essa organização didática, voltada para o letramento pela leitura de narrativas, nos fez reconhecer a importância do envolvimento da leitura em sala de aula. Isso porque demonstrou que aprender a ler e a escrever vai muito além do que codificar o código escrito, pois o aluno deve se envolver com a leitura, enquanto ser pensante, fazendo o indivíduo transformar-se a cada leitura.

Os saberes construídos no decorrer dos trabalhos, envolvendo leituras diversificadas em sala de aula, vêm construir uma apropriação sistemática da leitura de forma cada vez mais significativa, contribuindo para uma formação leitora do aluno, pois a prática da leitura é cotidiana, respondendo adequadamente as necessidades de aprendizagem do aluno.

A formação do professor quando aliada à prática pedagógica vem solidificar todo um trabalho de alfabetização tornando pleno o processo de letramento no Ensino Fundamental.

Ao finalizar esse recorte, concluímos que o importante é desenvolver uma organização didática que contribua para o processo de apropriação da leitura e da escrita, utilizando-se de um recurso essencial: o livro, mediante atividades que favoreçam o interesse pessoal de cada aluno como também a conexão com o universo encantador das histórias.

Referências

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

OLIVEIRA, I. N. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DOS CONTOS DE WALCYR MONTEIRO

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma[1]
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro[2]

Este trabalho tem como foco a análise da prática pedagógica de dois professores alfabetizadores, que trabalharam com a lenda urbana no ciclo I, como forma de incentivar a leitura numa perspectiva interdisciplinar. Cagliari (1999) fala da leitura pelo prazer de ler, segundo ele, a criança que se interessa pela leitura consegue resolver uma série de situações enfrentadas em sala de aula.

Precisamos considerar que a função social da escola é proporcionar à criança um contato diário com o mundo letrado, oportunizando situações diversas de leitura. Desta forma no processo de alfabetização, ouvir histórias como a lenda urbana é uma estratégia que estimula a imaginação, aumento do repertório e a formação de pequenos leitores. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve está voltado para o desenvolvimento de estratégias de leitura que incentive o interesse para o mundo do conhecimento das letras.

Dentro dessa perspectiva, professor deve ser um modelo de leitor, deve ler diariamente em sala de aula, planejar suas ações selecionando uma leitura voltada à realidade do aluno. Neste sentido, LENER (2002) explicita a importância do professor ao formular os objetivos e conteúdos de ensino, onde o mesmo não deve considerar apenas os saberes linguísticos, mas também as tarefas do leitor e escritor como: fazer antecipações sobre o sentido do texto que está se lendo e tentar verifica-las recorrendo à informação visual, discutir diversas interpretações sobre um mesmo material, compará-las com outras obras do autor, entre outras estratégias de leitura.

Uma das práticas pedagógicas mais desafiadoras dos educadores ao longo dos tempos é desenvolver práticas de leituras eficientes e eficazes nas séries iniciais. O professor alfabetizador deve se perguntar todos os dias como levar o aluno a vivenciar diferentes gêneros textuais de forma satisfatória, que venha incorporada ao seu cotidiano, mas que, sobretudo, estimule sua curiosidade, abrindo um mundo de exploração e descoberta, levar o aluno a visualizar sua realidade, sua cultura, outras realidades, outras culturas, fazendo com que ele tenha um olhar de si próprio, e do mundo, construindo, assim, interações entre o leitor e o texto, contribuindo para a troca do saber.

A formação do aluno leitor

O trabalho em formar leitores, numa perspectiva do letramento passa por três condições propostas por Soares (2014): a primeira condição é que aconteça a escolarização real e efetiva, ou seja, mais ampla do que apenas ensinar a ler e escrever, a segunda é que o aluno tenha disponibilidade de material de leitura e a terceira é criar condições para que os alunos alfabetizados passem a viver imerso num ambiente de letramento.

Neste sentido, o professor ao desenvolver suas atividades com os alunos, além de planejar suas ações, precisa oferecer ao aluno condições reais do contato do aluno com a obra, com o texto a ser lido. A experiência aqui reportada nos demonstra o grau de intimidade que o aluno passa a estabelecer com o texto, de acordo com a intensidade das atividades que vão sendo propostas, envolvendo inclusive outras áreas do conhecimento.

[1] Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* luquarems68@yahoo.com.br.
[2] Secretaria Municipal de Educação, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* monny@gmail.com.

Num primeiro momento o professor se torna o modelo de leitor a ser seguido, por isso é importante que a leitura em voz alta envolva o aluno. O docente deve ao apresentar um livro, mostrar a capa, fazer a antecipação da leitura, indagar ao aluno sobre o que aquele livro pode tratar levantar as hipóteses, fazer referência sobre o autor e o ilustrador, envolvendo o aluno na participação de desvendar o que poderá acontecer durante a história, lendo com boa entonação.

Uma criança, quando começa a ter os primeiros contatos com a leitura, abre os olhos para um mundo de possibilidades e passa a conquistar conteúdos, cultura, lazer e principalmente satisfação e prazer ao fazer uma boa leitura. Aliado a isto, a leitura amplia o raciocínio, a verbalização, a formalidade das palavras, dos textos escritos, dos diálogos formais e informais, enfim, auxilia numa infinidade de objetivos, que podem ser conquistados por meio da leitura.

Cagliari (1999) fala muito da leitura pelo prazer de ler. Segundo ele, a criança que se interessa pela leitura consegue resolver uma série de dificuldades enfrentadas em sala de aula. Assim, precisamos considerar que a função da escola não é apenas de ensinar ler a palavra, a frase, o texto, mas proporcionar à criança um contato diário com a leitura, levando-a fazer o uso dessa leitura em suas práticas sociais.

A lenda amazônica no contexto de leitura na sala de aula: O Conto de Walcyr Monteiro como prática de leitura interdisciplinar.

Ao trabalhar com a lenda urbana, o aluno expressa de forma muito própria o que conhece da cultura local e as variedades linguísticas regionais. Sendo assim, percebe-se um grande envolvimento na leitura da lenda urbana, pois o aluno se situa próximo do ocorrido podendo ou não já ter ouvido alguma versão da história, sabe que ela ocorreu em determinada região por ter sido passada de geração em geração. O aluno se sente convidado a ler e produzir textos, quanto mais o aluno lê, mais amplia suas possibilidades da escrita.

Durante cinco dias foram desenvolvidas estratégias de leitura de modo interdisciplinar que promoveram a valorização da cultura local e a prática da leitura, através dos contos do autor paraense Walcyr Monteiro, presentes no livro "Visagens e Assombrações de Belém", os professores alfabetizadores propuseram atividades integradas com as outras disciplinas como arte, educação física, envolvendo a música, apresentando para os alunos alguns instrumentos musicais e com o enfoque na leitura disponibilizando também letras de músicas famosas regionais, o professor de educação física desenvolveu uma pesquisa a partir da época que ocorreu a morte da personagem principal sobre o levantamento das brincadeiras e brinquedos que eram daquela época.

Depois do resgate dos brinquedos e brincadeiras, foram eleitos alguns brinquedos populares reciclados para serem confeccionados durante as aulas, desde modo, os alunos com o apoio do professor orientou o passo a passo da construção do brinquedo (um manual de como construir, por exemplo, um pé de lata), enquanto um aluno ia montado o brinquedo, o outro ia verificando (lendo) se todos os materiais e procedimentos estavam de acordo com o manual. Depois de confeccionados o professor propôs atividade de educação física com os brinquedos. Além disso, o material compôs uma exposição com outras atividades referente à lenda.

Enquanto a docente de arte explorou a letra da música o Uirapuru, organizando uma apresentação musical para recepcionar o autor do livro, o qual pôde dar seu autógrafo, bem como falou sobre suas obras e a importância do ato de ler em todas as etapas da vida.

Neste mesmo dia, o autor pode visitar os trabalhos dos alunos expostos: Brinquedos, textos de reconto, um pequeno vídeo na roda de leitura, no qual um dos alunos foi o leitor do conto.

Todas as atividades impulsionaram o desejo do aluno em ler, pois o livro retrata um dos traços mais marcantes da cultura paraense, a contação de histórias ou estórias, transmitidas de

geração em geração sob um caráter informal, porém rico de informações sobre a história e os costumes locais.

A lenda "A moça do táxi", revelou-se um semântico excelente para estimular a prática da leitura. Questões que nortearam o estudo: (1) Qual a importância de trabalhar com a narrativa na alfabetização, mais especificamente as lendas urbanas? (2) Como melhorar a proficiência da leitura partir do universo cultural do educando? (3) Quais as vantagens da interdisciplinaridade na formação de leitores. Verificou-se que as estratégias de leitura da lenda da "Moça do táxi", proporcionou o aumento do interesse do aluno em ler, aumentando a proficiência leitora, despertou o interesse pela cultura local, como músicas e brincadeiras populares que o tempo inteiro fomentou a leitura e escrita dos alunos.

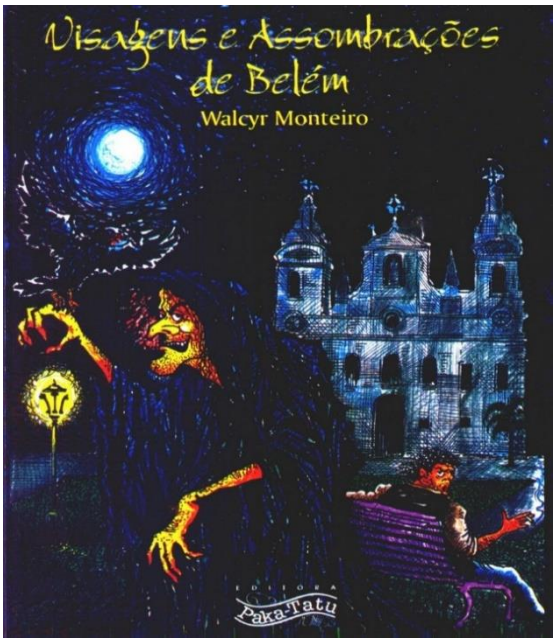


Figura 01 – Capa do Livro "Visagens e Assombrações de Belém"

A escolha desta obra se justifica por dois principais motivos: o primeiro é o caráter simples e objetivo com o qual o autor escreve seus textos, o que facilita a compreensão dos jovens leitores sobre a temática abordada; e o segundo motivo se deu pelo fato desta obra dialogar muito tranquilamente com as peculiaridades do nosso povo, em outras palavras, os contos do autor retratam uma característica das mais bonitas do povo do Pará, o ato de reunir a família para ouvir os "causos" que uma pessoa mais velha está proposta a contar e compartilhar com os mais novos.

Quem de Belém nunca ouviu, em algum momento da sua vida, a história da "mulher do táxi", ou a história de uma menina que queria bater na mãe com uma vassoura e virou uma estátua?

E, em uma tentativa ousada de reinventar a cena da velha senhora que reúne seus netos sentados ao chão e lhes conta cenas do imaginário sobrenatural da nossa cultura, os professores durante a Semana do Folclore assumiram este papel e se puseram a descortinar este mundo sobrenatural diante dos olhos, ao mesmo tempo fascinados e assustados, dos alunos, apresentando-lhes esta emblemática obra da literatura paraense.

Análise dos resultados

A prática pedagógica realizada oportunizou ações interdisciplinares, nas quais os alunos puderam ter diferentes experiências com texto: narrativa, músicas e construção textual. Assim

como, desenvolveram atividades que proporcionaram situações de leitura significativas. Os alunos tiveram o professor como modelo de leitor, entretanto, também participaram do ato de ler, ganhando experiência através de leitura coletiva, em dupla e individual. Essa intensificação de atividades desenvolveu a prática da leitura diária em sala de aula de uma forma prazerosa, refletindo na desenvoltura da leitura, como também na compreensão daquilo que era lido. Os alunos que já liam ampliaram a sua fluência e aqueles que ainda estavam iniciando o processo de leitura passaram a consolidar esse processo de forma mais significativa, lendo a cada dia um pouco mais, por exemplo, alunos que liam apenas palavras passaram a ler frases ou parágrafos.

A leitura é uma prática que deve ser iniciada com as crianças de forma significativa, e isso acontece, principalmente, através do contato com o mundo da fantasia, do imaginário dos livros etc. Neste sentido, verificou-se que as estratégias de leitura da lenda da "Moça do táxi", proporcionou o aumento do interesse do aluno em ler, aumentando a proficiência leitora, estimulando a pesquisa sobre as características e acontecimentos regionais, bem como músicas e brincadeiras populares que impulsionaram a prática da leitura e escrita.

Considerações finais

A leitura como prática social em sala de aula aponta para a necessidade de mudanças significativas na organização didática do professor tendo em vista a necessidade de aprendizagem da leitura em nossas crianças das camadas populares. O contato com o mundo da fantasia, do imaginário dos livros, muitas vezes só é ofertado a essas crianças dentro do espaço escolar, esse contato com um universo literário rico de imaginário certamente irá contribuir para um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

O ato de ler se faz uma constante em nossas vidas desde que começamos a compreender o mundo que nos cerca. Neste sentido, o desenvolvimento da Lenda da Moça do Taxi cumpriu o seu papel de fomento à prática da leitura. E, além disso, deu àqueles alunos a oportunidade de conhecer o mundo sobrenatural que permeia a tradição e o folclore do povo paraense.

Certamente, foram dias marcantes para a vida destes alunos, professores e para a história da escola, que se viu centro de produção intelectual e valorização cultural mais do que em qualquer outro momento histórico. Os alunos se sentiram estimulados a fazer parte do mundo da leitura, construindo saberes e enriquecendo seu vocabulário, e a organização pedagógica do professor alfabetizador tornou-se claramente mais prazerosa. Ao fim de todo o trabalho, a visita do autor culminando todo esse processo de forma significativa, trouxe as crianças um momento de interação entre, leitor, obra e escritor; que certamente incentivará não apenas a leitura como o interesse pela escrita, pois o bom leitor reflete num bom escritor.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e Assombrações de Belém**. 6. ed. Belém: Cromos Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

TECENDO POESIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Emanuela Carla Medeiros de Queiros[1]

As coisas sem importância são bens de poesia
(Manoel de Barros)

Fio da história

Este trabalho nasce da experiência em Docência Assistida, componente curricular do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, cuja finalidade é oportunizar uma vivência docente do pós graduando(a) bolsista no Ensino Superior para desenvolver competências e habilidades profissionais na área de compatibilidade com a pesquisa em desenvolvimento, neste caso, na disciplina Teoria e Prática da Literatura I. A turma que se faz cenário de pesquisa era do quarto período do curso de Pedagogia, sob responsabilidade da professora Marly Amarilha. O período em que se passou essa experiência formativa foi no semestre 2016.1.

Com o objetivo de descrever a experiência realizada com a formação em poesia a partir da construção de uma *antologia poética* pelos próprios graduandos, o trabalho consiste na formação de leitores de literatura. Nossa justificativa parte dos estudos de Amarilha (2010, 2012, 2014), Tavares (2007), Yunes (2010) dentre outros autores que discutem a interface Educação e Literatura, e neste caso especificamente a poesia como um gênero que promove caminhos para um aprendizado da literatura alicerçado pelo prazer e pela sensibilidade. Por sua linguagem lúdica, dinâmica e envolvente, a poesia penetra no leitor quando ele experimenta e vive a experiência estética pela leitura, a qual só se concretiza com a participação ativa e responsiva.

Partimos da ideia de que o texto literário como manifestação artística, principalmente o poético, é carregado por uma linguagem antes de tudo sensorial e imagética, capa de suscitar o leitor em sua diversificada capacidade cognitiva. Todavia, pesquisas recentes (TAVARES, 2007) apontam que o texto poético ainda ocupa um espaço reduzido na vida do leitor, na própria escola, e principalmente na universidade, lugar de formação do pedagogo, de modo que essa incipiência torna-se reflexiva e estimulante para a investigação que segue.

O ensino de literatura na formação do pedagogo é um campo de estudo ainda pouco desvelado e, devido à responsabilidade desse profissional para com a formação do leitor no espaço da escola em seus primeiros anos, os caminhos de pesquisa se fazem necessários para dar visibilidade à formação inicial para formar professores leitores de literatura. Para tanto, nosso olhar está direcionado a experiência do trabalho com o texto poético com graduandos do curso de pedagogia.

A metodologia adotada para esta reflexão é de natureza qualitativa e descritiva com base na experiência vivida em sala de aula. Tomamos como referencial teórico-metodológico os estudos e pesquisas de Tavares (2007), Amarilha (2010, 2012, 2014), Yunes (2010) e outros. A atividade, realizada no semestre de 2016.1, em duas turmas de 45 graduandos aproximadamente, distribuídos nos turnos vespertino e noturno, consistiu em leitura teórica e poética, pesquisa, seleção de poesias e por fim a confecção de um livro artesanal – *antologia poética*, permitindo ao pedagogo, em formação inicial, a experiência sistemática sobre a elaboração de um livro de poesia, desde o poema ao seu suporte. Os resultados indicam que a

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN/Brasil. *E-mail*: manumedeiros2005@homail.com.

leitura de literatura estimula a imaginação e a criatividade do leitor, reafirmando o potencial formativo, notoriamente identificado na produção das antologias poéticas. As antologias apresentaram estrutura cuidadosa na seleção dos poemas, viabilizado pelo contato com a poesia ao longo da disciplina; os aspectos gráficos demonstraram maturidade quanto à composição de um livro (capa, catalogação, sumário, apresentação, referências). Por fim, destaca-se a representatividade deste trabalho para a formação leitora e mediadora dos graduandos, contribuindo para a disseminação da literatura com foco na poesia, imprescindível na formação cognitiva, social e humanística do leitor permitida pelos seus aspectos lúdicos e semânticos por meio de atividade intelectual, estética e experimental.

Tecendo saberes sobre poesia e formação

Para contemplar a proposta de discutir a literatura na formação inicial do pedagogo, especificamente o texto poético, é preciso conhecer o que a literatura provoca no leitor e que possibilidades de formação ela oferece. A relação poesia e formação para o professor das primeiras letras – o pedagogo, consolida a ideia de que a participação desse profissional será significativa para a disseminação do gosto pela leitura de literatura no contexto escolar, de maneira a ser ele, também, um leitor de poesia.

A partir de estudos realizados por Amarilha (2012, p. 25) ela comenta que, "[...] o gênero preferido pelos professores é o informativo, de onde se infere que a experiência com o texto literário, potencialmente mais prazeroso, está longe de ser vivenciada. De onde se conclui que professores sem prazer não podem formar leitores desejantes". Entendemos, portanto, que há uma necessidade de propor ao professor em formação inicial, uma formação que contemple teórica e metodologicamente estudos voltados para o gênero poético, e, principalmente, promover a experiência estética da leitura de poesia.

Por apresentar elementos lúdicos, aguçar a sensibilidade e permitir ao leitor uma transcendência do real para o ficcional, a linguagem poética ultrapassa a condição narrativa por ser antes de tudo uma experiência sensorial e imagística.

> Assim, por extensão, aprender a ler poesia significa estar atento à audição, ao ritmo, à provocação imagética da palavra, deixando-se sensibilizar por sua potência escondida em camadas históricas da linguagem. Se bem observarmos, a poesia nos é intrínseca. Está na natureza humana. Nosso corpo biológico é portador de virtualidades poéticas: carregamos em nós, nas nossas sonoridades, nos nossos movimentos, na nossa respiração o ritmo que é a evidência da pulsação da vida. Não há ser vivo sem ritmo, mas somos os únicos a usarmos dessa capacidade com imaginação (AMARILHA, 2014, p. 97).

Nesse sentido, a poesia está para além de uma combinação de palavras e sons. Ela se concretiza como manifestação artística/estética da palavra que permanece em último lugar no contexto educacional, em que as condições de desenvolvimento cognitivo, sensorial e imagético sofrem resistência de uma incompatibilidade do conhecimento construído pelos professores.

Desse modo, a literatura em sua dimensão estética perde sua principal condição, a de oferecer a vida em alteridade, em outras palavras, a de tornar o leitor mais autônomo diante do mundo. Sobre isso Yunes (2010) destaca ainda que a literatura ajuda o leitor a se sentir um receptor ativo, na aventura de imaginar, de ser co-inventor da própria vida.

Sem a literatura não podemos tecer a vida em plenitude, tão pouco suporta-la em sua realidade fatigada de emoções e desafios que exige de cada vez mais de nós. A experiência da

leitura literária está, nesse sentido, enviesada por sentidos que nos permitem *voa fora da asa,* como destaca o poeta Manoel de Barros ao se referir a poesia.

A fim de estabelecer uma relação com a formação do pedagogo no espaço da universidade, tecemos algumas reflexões em torno dessa inquietação. A saber, as contribuições que esse elo permite a ação docente desenvolvida pelo professor.

Para tanto, é preciso recordar o lugar da poesia no contexto escolar. Sobre isso Amarilha (2012, p. 26) comenta: "[...] a poesia ocupa um espaço muito reduzido, sendo-lhe reservada, na maioria das vezes, uma função ornamental nas datas festivas do calendário escolar ou cívico". Essa visão que se tem da poesia se distancia do seu potencial formativo, uma vez que os aprendizes não encontram prazer e nem compreensão na leitura. Tavares (2007) contempla essa discussão em sua pesquisa de doutorado ao se deparar com estudantes do Ensino Médio que diziam não entender e nem gostar de poesia, quando na verdade lhes faltava na formação uma medição que fosse de encontro com as necessidades.

A partir dessas ideias, é possível deduzir que há uma lacuna na formação de professores no que concerne o conhecimento e a formação em literatura, e diante da realidade educacional o gênero poético fica a margem de permitir ao aprendiz a experiência estética.

> A palavra "estética", como sabemos, etimologicamente, vem do grego, *aesthesis*, e quer dizer sentido, ou seja, ampliando, podemos dizer que é a experiência pelos sentidos. Assim, aprender o estético é expandir a visão sobre a própria identidade humana. Os sentidos estão presentes permanentemente na mossa existência, na nossa corporeidade, mas aprendê-los é descobrir suas potencialidades. Nesse inventar da própria condição, reinventamos também nossa maneira de ser e de ver o mundo que nos circunda; nesse desvelar-se entramos em contato com as forças primevas da nossa sensibilidade (AMARILHA, 2014, p. 93).

Diante dessas manifestações decorrentes da leitura de poesia vivida pelo estético, reafirmamos a necessidade de conhecimento dessas potencialidades da literatura para que sejam estabelecidas relações entre o texto e o leitor. Para tanto, o pedagogo como profissional responsável pela inserção da criança no mundo da leitura precisa ter esses conhecimentos para tornar-se mediador, ao mesmo tempo em que ele próprio precisa ser leitor de poesia.

Antologia poética: mãos, mente e sensibilidade

Embevecidos pela poesia e acreditando nas contribuições que ela promove no ser humano, o curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, apresenta em sua grade curricular a disciplina Teoria e Prática da Literatura I, cuja ementa contempla o estudo da poesia na formação do leitor. Pensando nisso, a professora titular Marly Amarilha, em sua trajetória como pesquisadora da interface Educação e Literatura, se propõe a utilizar-se dos argumentos já citados nesse texto para trazer pra sala de aula a leitura de poesia.

A partir de objetivos previamente planejados e organizados, uma parte da disciplina se destina ao estudo desse gênero e como produto final, a construção de uma antologia poética.

A principal ideia é fomentar o conhecimento e o gosto pela poesia a partir da experiência estética, no caso dessa disciplina, os graduandos se fundamentam teoricamente e em seguida são convidados a experimenta-la por meio da antologia, construída por eles próprios e apresentadas em forma de sarau no final do semestre.

A construção da antologia envolve a pesquisa como principal atividade, em que os graduandos fazem leitura de poesia em diversas fontes, das quais selecionam uma média de dez

poemas para compor o livro. A construção é feita artesanalmente, estimulando a criatividade e a sensibilidade para com a literatura. Assim, o retorno dessa atividade gera em nós um profundo sentimento de responsabilidade para com a formação leitora dos graduandos para se tornarem professores leitores. Vejamos exemplos de antologias construídas pelos graduandos.



Imagem 01e 02: Antologias poéticas construídas pelos graduandos de pedagogia – **Fonte**: Arquivos da autora

É perceptível o cuidado, a organização técnica no que diz respeito a formatação de um livro com todos os elementos: capa, ficha catalográfica, sumário, apresentação, organização dos poema e referências. Todos esses elementos foram discutidos em sala de aula para aprofundar os conhecimentos acerca do objeto livro. Além disso, os graduandos usaram a criatividade para construir artesanalmente seus livros, muitos deles feitos com material reciclável, cada um com um tema diferente, selecionado por cada graduando de acordo com o gosto.

Como atividade formativa em que se desenvolve dentro e fora da sala de aula, os graduandos se permitiram encantar-se pela poesia e pelo prazer explicito em cada antologia. Sobre esse prazer diante do texto literário, Barthes (2013) comenta que o "o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias [...]", e nesse tecer de ideias, os graduandos foram compreendendo o sentido de que há descobertas de vida pela literatura que só podem ser sentidas e não ousamos explicar, afinal, "[... uma educação para o literário, para a poesia, deve supor uma mudança de percepção sobre o mundo, sobre si e sobre a linguagem" (AMARILHA, 2014, p. 100).

Com a repercussão desse trabalho, as docentes assistidas Sayonara Fernandes e Emauela Medeiros, que estavam vivenciando o processo formativo dos graduandos resolveram ampliar os resultados das antologias a partir de Sarau Poético, e na compreensão da poesia como um voo necessário ao homem, o poeta Manoel de Barros foi homenageado, intitulando o evento de *poesia é voar fora da asa*, uma de suas compreensões mais criativas sobre o gênero.

O evento foi organizado com a participação dos graduandos, com leituras de poemas, muitos deles inéditos, produzidos por eles próprios. Música, danças populares e um misto de poesia nos encantamentos de uma experiência estética vivida por todos os envolvidos.

A formação em literatura vivenciada por esses graduandos intensifica a luta por uma formação em literatura nos cursos de formação de professores sob uma perspectiva pela conquista, pelo prazer, e não somente pela imposição metódica. Além disso, a formação de repertório é essencial para a atuação docente na formação de novos leitores (AMARILHA, 2010). Nesta experiência os graduandos revelaram descobertas de poemas, autores, demonstrando interesse, surpresa, dentre outros sentimentos que foram sendo desvelados ao longo do trabalho. Muitos afirmaram não ter tido o contato com o gênero durante a formação educacional básica, e sentiram essa lacuna durante a construção da antologia.

Amarilha (20124, p. 100) comenta sobre esse fato ao afirmar que, "na academia, nossas experiências estão sob permanente vigilância intelectual, daí a dificuldade em driblar essa lógica do sistema e permitir a fluência da experiência estética". Nesse sentido, as provocações feitas aos graduandos lhes permitiram construir um novo sentido para com a poesia, deixando-os vivenciar essa experiência por meio da descoberta da sensibilidade, da capacidade criativa ao experimentar a leitura de poesia dentro e fora da sala de aula da universidade.

As imagens demonstram a participação ativa dos graduandos ao apresentarem suas antologias poéticas para a comunidade acadêmica. Momento de encontro com o texto que ultrapassava a leitura superficial para adentrar-se no íntimo de cada leitor no ritmo pulsante da poesia manifestada em cada uma das apresentações.



Imagem 03 e 04: Apresentação das antologias pelos graduandos – **Fonte:** Arquivos da autora

Fios tecidos em possíveis (in) conclusões

É preciso lançar novas formas de ensino e aprendizagem para conquistar o sujeito que aprende para que ele se encontre e se faça protagonista da própria história por meio da recepção do texto literário. Falar de poesia é transcender as paredes da sala de aula rumo a um lugar que ainda não se sabe como chega, mas que é possível se ser alcançado por voos proporcionados pela experiência estética. A literatura, nesse contexto, forma para desvelar a vida, reinventa-la.

Tecer poesia na formação do pedagogo é criar caminhos para uma atuação docente comprometida com a formação de leitores de literatura em espaços escolares, uma vez que a formação inicial tem a função de apresentar teórico e metodologicamente todos os eixos formativos para a docência em diversos níveis de ensino. No entanto, é preciso experimentar, gostar e vivenciar a leitura literária para se apropriar de suas potencialidades formativas. Não basta ler poesia, tem que viver a leitura de literária na sua infinidade de sentidos e saberes. Eis a mágica que ainda parece desconhecida pelos envolvidos no processo formativo.

A proposta descrita neste trabalho vem evidenciar a necessidade de ampliar as discussões sobre a interface Educação e Literatura no espaço da universidade, uma vez que a literatura faz parte da formação dos professores para atuarem na disseminação não só da poesia, mas todos os tipos de literatura, além disso é preciso ampliar o conhecimento em torno dessa arte, tornando-a presente na vida e não apenas no contexto da escola ou da universidade, como muitos graduandos afirmaram, a literatura ganha espaço para quem se dispõe a vive-la.

A poesia destaca-se por conduzir o leitor a viver a experiência dos sentidos quando o mesmo se apropria da leitura e ou da escuta das palavras com sensibilidade, com intensidade e desejos. Desvelar condições para que o leitor seja tocado pelas palavras e nessa variação de sentidos, permitir-se avançar para novos horizontes de saberes, inserir poesia na formação de qualquer sujeito é uma forma de devolver a descoberta da vida e se próprio.

Portanto, o trabalho com a literatura na formação do pedagogo é essencial para que a escola percorra novos caminhos para formar leitores que sejam estimulados a viver esteticamente a experiência da leitura de poesia.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AMARILHA, Marly. **Repertório de leitura**: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: Educação e Leitura: redes de sentido. AMARILHA, Marly (Org.). Brasília, Liver Livro, 2010.

AMARILHA, Marly. **Educação e poesia**: o aprendizado do estético. In: Literatura e Ensino: reflexões e propostas. Lucrécio de S. Junior; Andrey P. de Oliveira (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2014.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburgl. Perspectiva: São Paulo, 2013.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: redes de sentido. Brasília, Liber Livro, 2010.

TAVARES, Diva S. S. **Da leitura da poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

A HISTÓRIA DE LINO E OS DESDOBRAMENTOS COM A PERDA

Gabriella Santos Ramalho[1]
Gisele Maria Costa Souza[2]

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa maior com o objetivo de conhecer os livros infantis que abordam a morte como tema em uma biblioteca pública da educação infantil. Neste contexto, selecionamos o eixo lembranças e inquietações com o livro Lino para refletir sobre a temática e suas implicações na compreensão da criança, professor/a e familiares.

A importância do tema surge diante da relação do ser humano com a morte, durante o período medieval, morrer era visto como algo cotidiano e as crianças também participavam dos rituais fúnebres da população pois eram situações nas quais todo o povo estava presente (AZEVEDO, 1999). Nos dias de hoje a morte tornou-se algo estranho, assustador e vivemos como se o morrer não existisse, em uma falsa realidade de imortalidade. Diante da morte, nos paralisamos, nos angustiamos e sentimos medo, este sentimento faz com que a vejamos sempre como uma possibilidade para o outro, nunca para nós mesmos (ROSA, 1997).

Segundo Elias (2001), o corpo e a morte eram aspectos públicos e cotidianos e a presença da criança nesses momentos era vista como comum. Contudo, uma série de mudanças no contexto social, cultural, econômico, histórico e científico alterou essa realidade. Deixamos de ver a criança como um pequeno adulto e passamos a vê-la como um ser com aspectos cognitivos, emocionais, intelectuais e sociais distintos do adulto e, desse modo, separamos as experiências do adulto das infantis (AZEVEDO, 1999).

Essa divisão culminou na reorganização do ensino e sistema educacional. Os livros passaram por diversas modificações até chegar a uma liberdade de escrita e criatividade de temas vistos em nossos dias. Para Azevedo (1999), não há uma escrita exclusiva para a criança, mas uma literatura a respeito de crianças, com obras clássicas e contemporâneas, que atraem este público. A criança entende sobre os fatos ocorridos à sua volta e sente a presença do luto ou a falta de alguém, mesmo sem compreender como se dá essa relação.

É importante dialogar com o público infantil a temática da morte, mas é necessário entender o processo de compreensão da criança, de acordo com os estágios de desenvolvimento infantil. Conforme descreve Kovács (1992), em alguns períodos a criança vê com dificuldade a diferença entre a vida e a morte, pois, de acordo com sua percepção, pode entender a morte como cessação de funções vitais ou como reversível, portanto a sensibilidade e a interação são essenciais. Para este diálogo, os livros infantis colocam-se como uma ferramenta de grande valor.

Diante disso, o polêmico e o trágico, como a morte, passou a ser tema dos livros infantis. Para Davila e Souza (2013), há um desenvolvimento do senso crítico do leitor quando se depara com temas polêmicos, pois a organização deste tipo de texto tende a mudar a forma como a criança vê o mundo à sua volta e altera de modo profundo sua percepção. Segundo as autoras, ler está diretamente ligado a expectativas e experiências. Assim, temas como racismo, diferenças, diversidade, violência e morte precisam ser tratados em sala de aula, a fim de promover conversas, reflexões e formar a criticidade da criança, para tal, a equipe docente precisa desenvolver uma leitura crítica e com equilíbrio.

No livro Lino, o autor e ilustrador Neves (2011), aborda as lembranças e inquietações trazidas com a experiência do desaparecimento e do vazio deixado pelo outro, aqui interpretado como a morte. Neves relata essa temática a partir dos brinquedos e da fantasia. O personagem

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil. Bolsista PIBIC/CNPq. *E-mail*: ramalho.gabriella96@gmail.com.
[2] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil. Professora e Orientadora. *E-mail*: souzagisele@hotmail.com.

principal desta obra é Lino, um brinquedo que sofre com o sumiço de sua amiga coelha chamada Lua, também brinquedo. A história inicia-se em uma loja de brinquedos e relata todo o sofrimento e angústia de Lino ao sentir a falta de sua amiga. O personagem procura-a em todos os lugares, sem encontrá-la. Ao perguntar para os outros brinquedos sobre Lua, estes dizem que desaparecer de modo repentino e sem explicação, era comum ali.

Vê-se a aflição expressa no personagem ao mencionar a saudade das risadas de sua amiga, o tempo que passavam juntos e a forma como a barriga de Lua brilhava. O enredo do livro ganha um novo rumo quando Lino é colocado em uma caixa e pensa se irá desaparecer também, assim como Lua.

Porém, ao sair da caixa, o personagem está em uma casa nova e conhece uma menina chamada Estrela. Com o tempo, Lino começou a se alegrar com a garota, em uma ocasião, Estrela chama Lino para ver a lua e o brinquedo se emociona ao imaginar que depois de tanto tempo, reencontrará sua amiga. Então, a menina abre a janela de seu quarto e mostra a lua no céu, o satélite natural. Ao ver a lua brilhar, Lino lembra-se da barriga brilhante de sua amiga e se enche de alegria mesmo ao vê-la muito distante. A partir de então, Lino observa Lua todas as noites ao olhar pela janela.

Nessa história, a presença marcante dos sentimentos e das lembranças de Lino cobertas de emoção, de saudades e do sentimento de ausência de Lua provocam grande angústia. Este sofrimento diante da perda é expressado por Luft (2012) quando descreve:

> Quando morre alguém que a gente ama, seja amigo, amado, alguém da família, todo o resto diminui, fica encoberto por um nevoeiro, tudo para. O mundo é pura sombra, o planeta não gira, e se gira não interessa. Estamos petrificados no choque, na dor, na inconformidade, às vezes na autocompaixão (LUFT, 2012, p. 24).

Nas palavras de Luft (2012), era como se os dias estivessem parados e sem importância. Estes pensamentos dizem respeito aos sentimentos intensos vividos no momento do luto pois "não há nada que nos traga mais desgosto e aflição do que a morte" (ROSA, 1997, p. 1). Diante da ausência, Lino fica profundamente triste,

> Uma das principais funções da tristeza é a de propiciar um ajustamento a uma grande perda, como a morte de alguém ou uma decepção significativa. A tristeza acarreta uma perda de energia e de entusiasmo pelas atividades da vida, em particular por diversões e prazeres (GOLEMAN, 2011, p. 66-67).

Assim, a tristeza vivenciada pelo brinquedo representa nossa tristeza diante do luto, a falta de prazer no mundo exterior, um sofrimento interno sentido na perda de alguém querido. Tal sentimento é marca de um processo de luto, a reação diante da falta daquele(a) que se ama. O livro não traz a morte de modo direto, explícito, mas descreve um desaparecer, "uma sensação de 'ausência presente', de algo ter escorregado de nossas mãos para se despedaçar no chão" (ROSA, 1997, p. 7). Além disso, Carneiro e Silva (2012) descrevem o morrer como um ocultar-se e o fim do contato com aquele que morreu intensifica a dor da perda. O ocultar-se da história de Lino refere-se a esta vivência humana, na qual a morte surge de modo inesperado e se instala como um desaparecer.

A apresentação da morte neste livro diz respeito a todo um processo de diálogo do tema com o público infantil, pois leva em consideração a sensibilidade, os aspectos emocionais e a compreensão da criança. É importante priorizar a verdade e sinceridade no que se refere ao

assunto, em algum momento, a criança vivenciará a perda e a ausência do outro e precisará lidar com este cenário (SARAT, 2001).

Com o passar do tempo, Lino se alegra e brinca com a menina Estrela. Nesta passagem, observamos o processo de elaboração do luto e a ressignificação da vida. Se antes, Lino sentia profunda tristeza e via os dias sem fim, agora o brinquedo passa a se divertir e ser feliz novamente. Este processo ocorre com a expressão do sentimento e verbalização, por isso, é um desafio emocional e cognitivo, com necessidade de amparo e cuidado (FRANCO E MAZZORA, 2007).

Quando o autor traz o nome do brinquedo como Lua, faz um jogo de palavras entre esta e a lua no céu e, assim, brinca com o leitor e confunde o próprio personagem Lino com muitas lembranças e emoções. A importância deste momento do livro se dá no fato de que, muitas vezes a morte é narrada para a criança com omissões e fantasias e isso dificulta a compreensão. No livro, o autor não diz que Lino viu sua amiga após o seu desaparecimento, mas sim, por suas memórias e sentimentos, pensou tê-la reconhecido no céu e se conforma, mesmo que seja distante (SARAT, 2001).

Uma série de lembranças despertadas em Lino ao ouvir a palavra “lua” se explica na fala de Elias (2001, p. 77) quando descreve a morte como “o fim de uma pessoa, o que sobrevive é o que permanece nas memórias alheias”. Ainda que a vida seja finita e haja o fim de um contato, as lembranças são eternas. Sobre isso, Vendruscolo (2005, p. 26) referencia Alves (1998), e sustenta: “... O que a memória ama fica eterno. Eternidade não é o sem fim. Eternidade é o tempo quando o longe fica perto. ”

A presença do inanimado traz o fantástico, o diferente e o criativo para a obra, Corso (2006) acredita ser mais um atrativo da obra pois é aberta a inovações e se identifica com as mais diferentes e extravagantes histórias e personagens. Diante disso, a criança procura pelo misterioso e ativa o medo, com as aventuras nas quais poderá enfrentar tal emoção. De acordo com os autores, o público infantil gosta da riqueza e subjetividade do livro, ainda que a geração se encontre imersa no mundo dos *videogames* e computadores

A ilustração ganhou um grande papel nos livros infantis, visto que não são meros enfeites para a obra, mas dialogam e complementam a história. A presença da ilustração pode modificar a mensagem, o imaginário e seu significado, além de ajudar a criança a entender o texto e ampliar suas percepções (AZEVEDO, 1998). Neste sentido, Salisbury e Styles (2013) sustentam que o livro ilustrado estimula a imaginação de todos e oferece um pensar, independentemente da faixa etária. A criança é capaz de compreender a união entre a palavra e a imagem com habilidade de enxergar a mensagem dos desenhos, e, assim perceber a simbologia. Ainda que não compreenda metáforas visuais, pode reconhecer a tristeza nos desenhos e o significado das nuances na escolha das cores, nas expressões corporais. A imagem tem a capacidade de estimular a criatividade e a imaginação, de tal maneira que se coloca como um transmissor de ideias e pensamentos, sem perder a simplicidade, pode ser compreendida até por pessoas que não desenvolveram a escrita e leitura (FREITAS, 2007).

A importância de se abordar tal tema está em dar um espaço para a criança pensar, compartilhar e compreender a morte em sua volta a todo instante, seja real ou simbólica, e, a partir deste momento estar melhor amparada para vivenciar situações de morte. Com pessoas preparadas para essa discussão, a criança poderá enfrentar melhor as perdas e angústias, elaborar seu processo de luto e compreender a morte como uma etapa da vida. O morrer nos aflige, já que toca nossas fragilidades, mas evitá-lo causa prejuízos, pois afastamos um assunto que se coloca presente e emergente acolhimento (PAIVA, 2011).

Referências

ALVES, R. **Concertos para o corpo e alma**. Campinas: Papirus, 1998. p. 132-133.

AZEVEDO, R. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares, 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>. Acesso em: 26/09/15.

_____. **Texto e imagens**: diálogos e imagens dentro do livro, 1998. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>. Acesso em: 5/02/16.

CARNEIRO, F.; SILVA, A. Breves reflexões sobre morte, memória e luto nos contos a "invernada do sossego" e "roupa no coradouro", de Jose J. Veiga. **Entreletras**, Araguaína, Tocantins, v. 3, n. 2, ago./dez. 2012. p. 48-63. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/951/>. Acesso em: 23/11/15.

CORSO, D.; CORSO, M. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAVILA, D.; SOUZA, R. O Uso de Textos Polêmicos em Sala de Aula: formação e prática docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1207-1220, out./dez, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/110210/>. Acesso em: 23/11/15.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**, seguidos de, envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

FRANCO, M.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24(4), outubro-dezembro, 2007. p. 503-511. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000400009/>. Acesso em: 23/11/15.

FREITAS, A. Psicodinâmica das cores em comunicação. **Nucom,** São Paulo, n. 12, out./dez., 2007. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/psicodinamica_das_cores_em_comunicacao.pdf>. Acesso em: 29 /03/16.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KOVÁCS, M. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LUFT, L. Quando morre alguém que amamos. **VEJA**, 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx/>. Acesso em: 4/11/15.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis Ed., 2011.

PAIVA, L. **A arte de falar da morte para crianças**. A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2011.

ROSA, C. **Mortalis**: um ensaio sobre a morte. Fortaleza: Livro aberto, 1997. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4350670-M-o-r-t-a-l-i-s-carlos-pessoa-rosa-premio-ensaio-xerox-ed-livroaberto.html>. Acesso em: 23/11/15.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado**. A arte da narrativa visual. São Paulo: Ed. Rosari, 2013.

SARAT, M. Morte, vida e mistério: uma história contada nas lembranças da infância. **Resgate**, n. 10, 2001. p. 71-88. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/139>. Acesso em: 7/09/15.

VENDRUSCOLO, J. Visão da criança sobre a morte. **Medicina** (Ribeirão Preto), Universidade Ribeirão Preto, n. 38 (1), p. 26-33, 2005. Disponível em: <http://revista.usp.br/rmrp/article/view/420>. Acesso em: 23/11/15.

OS DESAFIOS DE OUVIR AS CRIANÇAS: O USO DA FOTOGRAFIA COMO UMA POSSIBILIDADE

Priscila Domingues de Azevedo Ramalho[1]

Abrir o ângulo, fechar o foco sobre a vida
Transcender [...]
Sair do cético, encontroar um beco sem saída
Transcender [...].
Gilberto Gil – Lente do Amor

Este trabalho apresenta uma pesquisa com crianças e os desafios da escuta de suas falas e a compreensão de suas produções e interações. Buscou-se valorizar a experiência da criança com a câmera fotográfica digital.

A proposta pedagógica visou ouvir as crianças, já que a consideramos como capazes de agir e expor aquilo que pensam (FARIA, 2009). Neste sentido, a fotografia foi utilizada como recurso metodológico visando dar luz às representações das crianças sobre sua compreensão de mundo.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2015, com treze crianças de dois e três anos de idade da Unidade de Atendimento à Criança – UAC, localizada no interior da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campus São Carlos/SP. A proposta foi perceber como as crianças registram os espaços, objetos e pessoas que habitam a Instituição de Educação Infantil que frequentam.

Fundamentação teórica

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas de Educação devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). Além desses princípios, as DCNEI propõem também que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir várias experiências, dentre elas, possibilitar "a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos" (BRASIL, 2010, p. 27).

Deste modo, utilizar a fotografia na Educação Infantil é fundamental para contribuir para o desenvolvimento integral da criança, tendo-a como forma de expressão e criação.

A perspectiva de criança aqui abordada rompe com a linearidade do olhar que engessa a imagem das crianças como incapazes, ingênuas e incompletas, e enxerga a criança como potente para pensar, criar, desejar, experimentar e produzir cultura. Faria (2005, p. 1027) afirma que "a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos"; por isso, ela é capaz de investigar, descobrir coisas, conhecer o mundo e aprender.

Assim, não podemos ter medo de dar às crianças a possibilidade de lidar com os aparatos tecnológicos, muitas famílias podem não permitir que as crianças de 2 e 3 anos fotografem, pois podem estragar a câmera fotográfica, mas as instituições de Educação Infantil devem oportunizar tais experiências e vivências com a fotografia e acreditar que as crianças são capazes.

[1] Universidade Federal de São Carlos – Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: priazevedo.ufscar@gmail.com.

Martins Filho (2010) aponta a fotografia como a possibilidade de ver e rever a cena, os personagens e o contexto, o que aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. [...] A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada (p. 11).

Metodologia

A professora-pesquisadora da turma tinha a prática de fotografar diariamente as crianças durante a rotina da Educação Infantil, com isso, as crianças começaram a se interessar pela câmera fotográfica, e pautada na escuta das crianças e atentando para os seus interesses, pudemos desenvolver o projeto "Fotógrafo do dia" com as crianças de 2 a 3 anos de idade.

O trabalho foi realizado em etapas a partir da proposta metodológica de Luttrell (2010): I Picture Taking (tirando fotos); II Picture Viewing (visualizando as fotos); III Picture Analasys (análise dos dados capturados).

A câmera fotográfica digital, emprestada pela professora, permitir que cada criança fosse o fotógrafo do dia. As fotografias feitas por cada criança registraram o cotidiano a partir de sua perspectiva (1 Picture Taking). Sutilezas pouco exploradas e conhecidas por todos foram registradas, como por exemplo: a janela da sala, o grão de areia do parque (Figura 1), fotos tiradas geralmente dos pés e do chão, focalizando bem próximo o objeto a ser fotografado.



Figura 01: Fotografia de Davi - 3 anos e 4 meses – título da foto: Areia do chão do parque - Data: 21/08/15

Num segundo momento, as fotos foram projetadas no data show para as crianças e consensos e dissensos apareceram nas falas delas (II Picture Viewing). Enquanto algumas achavam que o verde e o preto da foto era uma massinha de modelar, outras achavam que era um peixe.

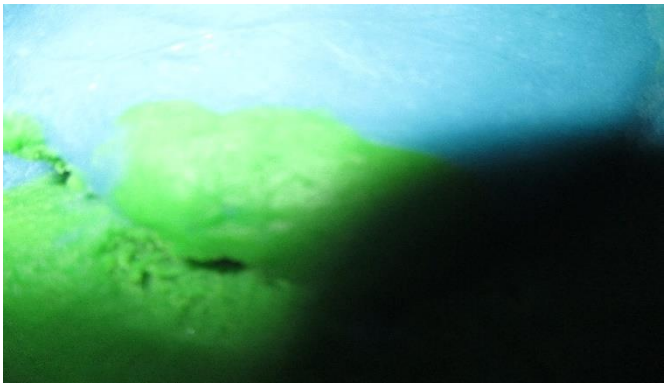


Figura 02: Fotografia de Lucca – 3 anos e 2 meses – título da foto: "peixe preto" – data: 17/08/15

Em rodas da conversa, as crianças falaram sobre suas produções, dos colegas, as possibilidades de autoria e explicações sobre os contextos das imagens produzidas (III Picture Analasys), que resultou nas nomeações e negociações sobre o título final da foto e as fotografias que seriam reveladas para a exposição que ocorreu no saguão da UAC.

As trezes crianças fizeram mais de 460 fotos, mas somente 18 receberam título e foram escolhidas pelas crianças para serem reveladas para a exposição.



Figura 03: Fotografia de João Renato – 2 anos e 10 meses - Título da foto: O escuro do dedo do João – Data: 20/08/15

Desta forma, percebemos a partir de Luttrell (2010, p. 231) que a narrativa é um discurso constituído por muitas vozes e os significados produzidos, compartilhados, contestados e atribuídos de acordo com cada experiência. Os pontos de vistas das crianças sobre uma fotografia nem sempre são os mesmos, nem sempre falam com a coerência de uma fala adulta, mas ainda assim tem o valor do diálogo, promovendo espaço para autoria e pertencimento cultural.

Discussão dos dados

A partir dessa pesquisa sobre a própria prática, a professora-pesquisadora, autora desse texto, percebeu que as crianças buscaram o conhecimento de mundo a partir da imaginação, poética, fantasia e sensibilidade conduzidas pelas lentes fotográficas que revelaram o contexto da Educação Infantil em que vivem.

As crianças foram vistas como ser poético, pois foi oferecido a elas possibilidades de ver as coisas muito além do olhar do adulto. Com certeza, as fotografias das crianças mostraram uma geografia da UAC que os adultos não conseguiriam perceber sozinhos.

O lugar da incapacidade, geralmente atribuído às crianças, abriu espaço para a potencialidade que cada uma delas demonstrou com a máquina fotográfica nas mãos. Não procuramos exímios fotógrafos, não primamos pela técnica e sim pela estética, procuramos ver o que os nossos olhos não alcançam, entender o que as palavras não conseguem expressar.

As crianças aprenderam a utilizar a câmera fotográfica sozinhas, poucas tinham tido a experiência de fotografar, a única instrução que foi dada ao entregar as câmeras foi: “Aqui liga e aqui desliga”. Não tinha nenhuma instrução de zoom, não tinha nenhuma instrução técnica. Além disso, a orientação sobre o cuidado com a câmera também foi importante, não deixar entrar areia na lente da câmera ou deixar cair no chão, por conta disso, amarramos um elástico na alça da câmera para as crianças colocarem no pescoço, já que a criança ficava com a câmera por quase quatro horas.

Percebemos que a fotografia é muito mais do que uma imagem congelada, enquanto as crianças fotografavam, a vida pulsava, e a sua autonomia de fotografar o que desejavam revelou as riquezas do espaço coletivo de educação que convivem.

Os títulos das fotografias revelaram o mundo das singularidades, das diferenças, da heterogeneidade, da não universalidade, do processo criativo desprovido da lógica linear, o "Peixe preto", "O escuro do dedo do João", a "Areia do chão do parque", dentre outros títulos, foram resultado de muita negociação e interpretação entre as crianças, onde não existia o certo e errado, o feio e o bonito, a foto desfocada, tremida ou a muito focada, tudo era visto do ponto de vista da arte e com a mediação da professora-pesquisadora as crianças faziam o exercício de não julgarem a foto e sim sentirem o que ela tinha a nos dizer a partir da sensibilidade, imaginação e fantasia.

Considerações finais

Este trabalho pôde ampliar a leitura a partir da arte, as crianças experimentaram uma forma de articular a dimensão lúdica e a dimensão estética. Percebemos que a câmera fotográfica possibilitou realizar imagens que colaboram com as nossas capacidades de olhar a partir de pontos de vistas alternativos.

O projeto permitiu que as crianças tomassem decisões, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro (LEITE, 2015), o que podemos dizer que, possibilitou o protagonismo infantil, dando luz às suas representações, a partir das suas compreensões de mundo.

Os resultados deste trabalho indicam a necessidade de se pensar a formação de professores, inicial e continuada, e discutir com os profissionais da educação a importância de inserir a tecnologia no cotidiano da Educação Infantil, onde as crianças possam ser protagonistas e se desenvolverem a partir das diferentes linguagens.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, Especial, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LEITE, C. D. P. Ética e Estética na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, n. 44, jul./set. 2015, p. 8-11.

LUTTRELL, W. T. 'A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices. **Visual Studies**, v. 25, n. 3, p. 224-237, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, p. 1-52, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

ALFABETIZAÇÃO: NA BUSCA DO (IM)POSSÍVEL E NA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

Patrícia Maria Guarnieri Ramos[1]

Abordo este objeto de estudo - investigação da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental na escola pública - fundamentada no método materialista histórico-dialético. Para isso, busco subsídios na Psicologia Histórico-cultural acerca da linguagem, da cultura, da aprendizagem e do desenvolvimento humano e, no campo da Pedagogia, na obra de Dermeval Saviani (2008; 2013). Articulo, com esses estudos, a contribuição de Maria do Rosário Longo Mortatti em relação à história da alfabetização no Brasil e sobre o direito do aluno da escola pública de ser alfabetizado.

Tais pressupostos indicam caminhos para uma revisão crítica sobre o ensino na escola pública e, assim, vislumbro a possibilidade de novas práticas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita. Como afirma Mortatti, "a escola é o espaço por excelência, hoje, para se efetivarem as relações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita" (2010, p. 146).

Os dados estatísticos apresentados pelo IBGE trazem como resultado um avanço significativo na queda do número de brasileiros analfabetos. Do último censo, a porcentagem da população analfabeta com 15 anos ou mais na Região Norte é de 3,6%, no Nordeste, de 7,0%, no Sudeste, de 3,2%, na Região Sul, de 2,5% e na região Centro-oeste, de 3,6% (IBGE, 2015). Ainda que considerado como um avanço, essa porcentagem transformada em números reais significa que muitos cidadãos brasileiros ainda não são leitores e escritores da língua portuguesa, a língua oficial do nosso país. Esses brasileiros representam a classe trabalhadora, pobre, negra, enfim, marginalizada; população que, historicamente, vem sofrendo a exclusão de um sistema de produção capitalista que se alimenta da exploração do ser humano e da sua crescente desumanização.

Ainda sobre os dados estatísticos, encontram-se também disponíveis no site do IBGE gráficos sobre índices de analfabetismo funcional. Segundo este instituto, o termo analfabetismo funcional expressa "o domínio de habilidade em leitura, escrita, cálculo e ciências, em correspondência a uma escolaridade mínima de quatro séries completas". Os resultados encontrados sobre o índice de analfabetismo funcional são os seguintes: região Sudeste: 18,1%, Sul, 18,6%, Centro-oeste, 22,0%, Norte, 29,1% e Nordeste, 34,6% (IBGE, 2016). Estes dados representam os cidadãos com 15 anos ou mais que deixaram de frequentar a escola, não concluíram o primeiro ciclo de escolarização do Ensino Fundamental e que apresentam desempenho insatisfatório no uso das habilidades de leitura e escrita. De certo, pessoas que se encontram desprovidas também de outros direitos como: moradia, saúde, trabalho, alimentação, etc. Aparecem também associado ao termo os resultados das avaliações nacionais e internacionais que visam identificar as habilidades de leitura e escrita dos alunos nas escolas públicas. Este modo de compreender o analfabetismo funcional vai além do fato da não frequência à escola ou do não cumprimento de, no mínimo, quatro anos de escolaridade, trata-se do déficit desta habilidade nos alunos que estão na escola.

Nesse sentido, o estudo compromete-se com a discussão teórico-metodológica a partir das determinações históricas sobre a alfabetização e do impacto dessas na formação de professores. Objetiva a defesa de um processo escolar, sistematizado e intencional, para ensinar a linguagem escrita, sem prescindir de uma perspectiva teórico-metodológica, visando

[1] UNIMEP, Piracicaba, SP. *E-mail:* psicopmgr@gmail.com.

sequências planejadas e organizadas para que o professor ensine e o aluno aprenda. (MORTATTI, 2009).

Os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural: a linguagem escrita como função psicológica superior

Nos aportes epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural encontro a linguagem como meio mais importante para o desenvolvimento da consciência humana; responsável pelo aprimoramento das funções psicológicas superiores, como: percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento abstrato e também as vivências emocionais. Funções que possibilitam ao homem a superação da experiência imediata, isto é, a linguagem é um instrumento que possibilita a interiorização de comportamentos sem necessariamente submeter-se aos esquemas de reforçamento condicionado de comportamento. Na história da filogênese humana, a linguagem tem a função originária de nomear objetos e orientar ações, que vem da necessidade que o homem elaborou em transmitir o conhecimento produzido na organização do trabalho conjunto. Sendo assim, a linguagem e a linguagem escrita são as principais formas de assimilação da experiência acumulada pela humanidade (LURIA, 1991).

Outro pressuposto importante desta Psicologia está em Leontiev (1978), quando afirma que a evolução humana continua a se desenvolver, mas que o mecanismo que engendra essa evolução não é determinado pelas heranças biológicas e, sim, pelo novo mecanismo criado pelo homem: a cultura. Para Leontiev, os fenômenos da cultura material e intelectual representam os mecanismos que fazem a passagem evolutiva das gerações. Desse modo, toda geração começa em um mundo de objetos e fenômenos intelectuais criados pelas gerações precedentes. Podemos concluir que, para um individuo humano se tornar um indivíduo da sua espécie, não basta nascer; para ser um representante da espécie humana é necessário adquirir o que foi alcançado no decurso histórico da sociedade humana, é preciso se tornar um homem. Nesse sentido, as diferenças entre esses humanos não podem ser compreendidas como individuais. Leontiev afirma que são as diferenças econômicas, portanto, a divisão social do trabalho, que produzem as diferenças entre os indivíduos humanos (LEONTIEV, 1978).

Vigotski (2000), em seus estudos, critica o modo como a Psicologia de sua época analisava o desenvolvimento e a aprendizagem por não compreender e, portanto, isolar as relações entre tais funções. Para o autor, prova disto são os testes tradicionais de inteligência que verificam apenas os níveis efetivos de desenvolvimento, ou seja, aquilo que a criança faz autonomamente. Para pensar sobre o desenvolvimento, urge pensá-lo pelo menos em dois níveis: o efetivo e aquele que está em vias de se efetivar. Esse pressuposto muda significativamente os paradigmas sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o que uma criança pode fazer hoje, com o auxilio, é o que ela poderá fazer amanhã por si só. (VIGOTKI, 2000).

O ensino realmente eficaz é aquele que se adianta à aprendizagem, pois é esta que baliza o desenvolvimento iminente da criança. Conclui que "o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial" (VIGOTKI, 2014, p. 115).

A partir dessa reformulação metodológica para a investigação das funções psicológicas superiores, pode-se compreender a concepção sobre a lei geral que fundamenta a origem de todas as funções psicológicas superiores:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas

> atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Ao adotar a Psicologia de Vigotski, ou seja, o pressuposto da gênese social do desenvolvimento cultural, busca-se compreender o fenômeno da linguagem escrita como necessariamente aprendida graças ao ensino, de modo que caminhe na direção de proporcionar à criança uma relação vertical. O domínio da linguagem não é repertório que ela domine pela experiência imediata, precisa ser ensinada para que se torne um recurso do psiquismo.

O caminho de investigação da realidade

Como fonte de dados e de interpretação da realidade tem-se analisado o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando que esse é, recentemente, um instrumento proposto pelo Estado para orientação e encaminhamento das questões relativas à alfabetização na escola pública. Como forma de abordar o documento, aproximei-me da metodologia formulada por Mortatti: "análise de configuração textual" (2000, p. 31).

Mesmo com o estudo ainda em andamento, é possível afirmar que a concepção de ensino da leitura e da escrita proposta pelo Pacto permanece construtivista. A base epistemológica presente nos referenciais apresentados pelos autores é a da Psicologia Cognitivista e a psicogênese da linguagem escrita de Emilia Ferreiro ainda é a direção posta para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda que considerados todos os estudos críticos desenvolvidos sobre o construtivismo, tais como: Geraldi, (2006), Smolka (1988), Mortatti (2000), Duarte (2001), Martins e Marsiglia (2015), o presente trabalho conclui que as bases epistemológicas e metodológicas do PNAIC permanecem construtivistas. Mesmo que tragam a concepção de letramento como uma prioridade, percebe-se um letramento com base na psicogênese da linguagem escrita e, portanto, de fundamentação construtivista.

Concluímos, com os autores acima citados, que, para além de uma opção epistemológica, o construtivismo representa e se alia às políticas públicas para a educação, pois servem às concepções neoliberais de Estado e à sustentabilidade do sistema capitalista mundializado e financeiro.

Fortalecendo o contexto contra-hegemônico, esta pesquisa assume o pressuposto da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, encontrando, nesta articulação, uma proposta que reconhece a escola como lugar de luta contra a seletividade e a discriminação (SAVIANI, 2013). Com Mortatti (2013), problematiza-se o quanto, historicamente, se tem produzido um silenciamento da discussão sobre a compreensão do conceito de alfabetização no Brasil. O quanto esse silenciamento está em consonância com o modelo neoliberal de Estado que dita modelos de ensino sustentados pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais; que forçam os alunos a se adequarem às tais habilidades e competências de leituras que não necessariamente correspondem à linguagem escrita com vistas a se desenvolverem como funções psicológicas superiores.

Considerações finais: as políticas para a alfabetização na escola pública

A abordagem ao objeto de estudo quando apoiada nesses subsídios teóricos e metodológicos evidencia um cenário em que a alfabetização tem sido objeto de uma política pública hegemônica da concepção construtivista. Encontra-se, em Mortatti (2000), a afirmação

de que esta origina o quarto momento da alfabetização no Brasil - desde meados da década de 1980 até o atual momento – e que tal concepção trouxe o fim da discussão metodológica em alfabetização. Com relação à formação de professores, intensifica o modelo de formação continuada do professor como mediador, não dos conhecimentos, mas sim, de políticas públicas.

Esta pesquisa pretende somar força com outros pesquisadores que, mesmo diante de uma visão de mundo adaptativa, que visa responder a demandas imediatas do cotidiano - como expressa o documento do PNAIC ao objetivar fazer uso social da leitura e da escrita - intenta uma visão contra-hegemônica, garantindo o direito das gerações pela socialização e reflexão dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Referências

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2001.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2005.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 4. ed. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Gráficos dinâmicos**: sínteses dos indicadores sociais/2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2005/graficos_dinamicos>. Acesso em: ago. de 2016.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

MARTINS, L. M.; MARSGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo, Ed. UNESP; Brasília, MEC/INEP/COMPEd, 2000.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M. R. L. O direito ao texto. In: BARCELOS, V.; ANTUNES, H. S. **Alfabetização, letramento e leitura:** territórios formativos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 137-148

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, A. L. B. (1988) **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Cortez.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

O USO DO GÊNERO TIRINHAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA LEITORA

Valéria Barbosa de Resende[1]
Tássia Teixeira[2]

Introdução

Apresentaremos, neste artigo, uma pesquisa de intervenção desenvolvida no "Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência" (PIBID), que é um projeto promovido pela Capes/Ministério da Educação, em parceria com a Faculdade de Educação/UFMG. O objetivo do PIBID é promover a inserção dos discentes das licenciaturas no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade em parceria com um professor da educação básica.

O subprojeto Pedagogia Anos Iniciais do PIBID/UFMG, é desenvolvido, desde 2015, em uma das mais tradicionais escolas da rede estadual de Belo Horizonte, criada em 1906. Nessa instituição funcionou a Escola de Aperfeiçoamento, palco de defesa do método global de contos, considerado como um método de alfabetização inovador, para a época da Escola Nova, em oposição ao método da soletração. Trata-se de uma escola que há mais de um século propõe alfabetizar as crianças mineiras.

No ano de 2015, a escola contava com 7 turmas do 1º ano, 8 turmas do 2º ano e 8 turmas do 3º ano, totalizando 23 turmas do ciclo de alfabetização. Realizamos a pesquisa de intervenção em uma turma composta por 23 crianças com idade de 8 anos, do 3º ano do ensino fundamental. A maioria das crianças reside em vilas e favelas de Belo Horizonte, nem sempre próxima à escola, que está localizada na região central. Com relação à ocupação dos pais, predomina o setor de serviços (pedreiro, porteiro, motorista, cobrador de ônibus, doméstica, carteiro, balconista, manicure e faxineira), há também, em menor número, ocupações que exigem a escolarização em nível médio (contador, técnico em enfermagem, técnico contábil, técnico em informática) e em nível superior (professora, psicólogo, enfermeira e médica).

A justificativa para a escolha dessa turma está relacionada ao perfil da professora, que é efetiva na escola desde 1992, atendendo a um dos critérios do PIBID. A referida professora tem quase 30 anos de experiência na alfabetização e também participou do curso de formação continuada, promovido pelo Ministério da Educação, "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" nas três edições (2013 a 2015), denotando interesse e investimento profissional da docente.

Avaliação diagnóstica: as capacidades que precisam ser consolidadas no último ano do Ciclo da Alfabetização

A avaliação que propusemos tinha o objetivo de investigar o nível de conhecimentos das crianças com relação aos eixos da leitura, escrita e apropriação do sistema de escrita. Essa avaliação serviu para subsidiar o planejamento das atividades e garantir a alfabetização efetiva das crianças ao final do ciclo da alfabetização. Para a elaboração da avaliação diagnóstica,

[1] Professora Adjunta da FaE/UFMG – Brasil e coordenadora do subprojeto Pedagogia Anos Iniciais do PIBID/UFMG. *E-mail:* valeriabr@ufmg.br.
[2] Estudante do Curso de Pedagogia e bolsista do PIBID - Pedagogia Anos Iniciais/UFMG - Brasil. *E-mail:* tassiadlt@gmail.com.

utilizamos a matriz de referência proposta pela Avaliação Nacional da Alfabetização/ANA (BRASIL/INEP, 2015)[3], cujas habilidades são apresentadas no Quadro I.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	**HABILIDADE**
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Inep/Saeb

QUADRO I: Matriz de referência de Língua Portuguesa

A partir da matriz de referência, elaboramos uma avaliação diagnóstica contendo 11 questões, sendo 9 questões referentes ao eixo da leitura, com correspondência numérica, envolvendo as habilidades propostas no Quadro I. Para avaliar as habilidades 10 e 11 foi proposto um ditado de palavras com correspondências regulares diretas e correspondências regulares contextuais e, para avaliar a habilidade 12, foi proposta a produção de um bilhete. O resultado do eixo estruturante de leitura, envolvendo as nove habilidades, será apresentado no quadro II.

[3] A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação censitária, abrangendo todas as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental matriculadas nas escolas públicas. A aplicação da ANA é coordenada pelo INEP, e teve edições em 2013 e 2014.



QUADRO II: Resultado da avaliação diagnóstica - eixo da leitura

Constatamos que as crianças apresentavam dificuldades, principalmente, em realizar inferências a partir da leitura de uma tirinha, que articulava linguagem verbal e visual. Ao observar o gráfico, notamos que do total de 21 crianças, que realizaram a avaliação diagnósticas, somente 8 acertaram a questão 7, (38%) ou seja, 62% erraram a questão. Em seguida, faremos uma breve análise dessa questão.

Questão 07. Leia o texto abaixo e, a seguir, responda:



Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=38

Mônica concluiu que o Cebolinha deu o nó nas orelhas do seu coelhinho porque:

A) Cascão estava junto com a Mônica.

B) Cebolinha está molhado.

C) Cebolinha está sujo.

D) Cascão contou para ela.

Como mencionado anteriormente, somente 8 crianças marcaram a opção B e acertaram a questão. Na cena da tirinha aparece os três personagens: Cascão, Mônica e Cebolinha na margem do rio e na outra margem está o coelhinho da Mônica com nós nas orelhas. O único personagem que está molhado é o Cebolinha, daí conclui-se que ele amarrou as orelhas do coelhinho, atravessou o rio e o colocou na outra margem. Entretanto, 13 crianças marcaram a opção D "Cascão contou para ela". Apesar do rosto resignado de Cascão e do medo que ele tem da Mônica, não faz parte das características do personagem "dedurar" os planos de Cebolinha contra a Mônica, porque Cascão é seu melhor amigo e participa de seus planos contra Mônica, geralmente sem sucesso. Além disso, as crianças que erraram a questão, não observaram as pistas visuais apresentadas no texto: um rio, Cebolinha molhado e o coelhinho do outro lado do rio. Constatamos que sem uma boa observação dos quadros, das cenas, dos movimentos corporais e das metáforas visuais fica difícil a criança realizar inferências.

Diante do exposto, é importante ressaltar que não basta as crianças terem acesso às tirinhas e histórias em quadrinhos somente nos momentos de "folga", após atividades ou nos minutos finais das aulas, como geralmente acontece na escola. É preciso realizar um trabalho sistemático com esses gêneros textuais, que envolvem linguagem visual e linguagem verbal. Conforme afirma STREET (2014, p. 230):

> A incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Desde a alfabetização, tais mudanças demandarão novas práticas: os professores já contam com livros didáticos e de literatura que conjugam linguagens gráficas, visuais e verbais: as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente (STREET, 2014, p. 230).

Com a intenção de refletir sobre essas novas práticas de alfabetização, no sentido de garantir uma recepção mais crítica e consciente e a produção de significado na leitura, buscamos promover atividades visando desenvolver a competência leitora das crianças, dentre elas a capacidade de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas e realizar inferências. Com relação ao conceito de inferência, DELL'ISOLA esclarece que:

> Os textos possuem informações explícitas e implícitas: existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explicitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentidos para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele (DELL'ISOLA, 2014, p. 146).

Pressupostos teóricos: gêneros discursivos e sequências didáticas

Após análise da avaliação diagnóstica, traçamos os objetivos para o desenvolvimento de um projeto didático para o ano de 2015, cuja temática, definida pela turma, foi: "Jogos, brinquedos e brincadeiras". Baseamos também no ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas (SD), conforme definição de SCHNEUWLY & DOLZ (2004).

Para os autores supracitados, a sequência didática seria um conjunto de atividades de ensino focalizando gêneros específicos, planejada progressivamente, com objetivos delimitados, organizada em torno de uma atividade de linguagem que tem como projeto de classe, propiciar a construção de conhecimento oral ou escrito sobre um determinado gênero. Os autores explicam ainda que para ensinar um gênero, deve-se fazer com que os alunos aprendam a dominá-lo, conhecendo e compreendendo-o, para então produzi-lo no ambiente escolar e fora dele.

Também adotamos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, tratando a língua na perspectiva de seus usos em diferentes campos da atividade humana, tais usos efetuam-se em forma de enunciados orais e escritos, "relativamente estáveis", denominados por BAKHTIN (2003, p. 262) de gêneros do discurso. Esses gêneros são caracterizados a partir de três elementos: o conteúdo temático; a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático relaciona-se não apenas à seleção do assunto de que vai tratar o enunciado do gênero em questão, mas também envolve as condições de produção do referido gênero, tais como, seu lugar de produção e de circulação e seus interlocutores. Em outras palavras, o conteúdo temático envolve a noção de que para entendermos um texto devemos, necessariamente, entender seu contexto de produção. O contexto de produção de um texto vem a ser a forma como um texto é organizado, sendo que os fatores que influenciam a organização do texto estão relacionados ao lugar e tempo da produção, ao autor e seu papel social, aos interlocutores e ao objetivo social do texto.

A estrutura composicional está relacionada ao estudo da composição do plano textual global, ou seja, da organização da estrutura do texto. Em relação ao gênero tirinhas, foco do nosso trabalho, a estrutura narrativa é predominante. Quanto ao estilo, predomina o uso de diálogos e reprodução da fala, através da associação entre imagem e texto verbal. São essas características do gênero tirinhas que o torna um gênero atrativo para as crianças de 8 anos, pela diversão provocada, além de ser uma produção cultural letrada em efetiva circulação social no contexto urbano.

Sequência didática: Tirinha

A proposta de trabalhar com tirinhas se justifica pelos seguintes aspectos: trata-se de um gênero conhecido das crianças; já havíamos trabalhados com uma S. D. envolvendo histórias em quadrinhos; define-se pela presença do humor e desfechos inesperados, que, geralmente, faz uma crítica aos valores sociais; a narrativa é curta e está estruturada, quase sempre, em 3 quadros e combina linguagem visual e verbal. Outra característica relevante das tirinhas é que elas podem ser lidas de forma independente, sem qualquer relação com as histórias da revista.

A sequência de atividades foi organizada de forma a explorar as habilidades de compreensão, levantamento de hipóteses, realização de inferências e compreensão da estrutura narrativa, envolvendo o significado dos balões, das expressões faciais e linhas cinéticas. A sequência de atividades iniciou com o levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero tirinha; com exploração de gibis pela turma.

1ª etapa: exploração dos conhecimentos prévios acerca do gênero tirinhas:

- Vocês sabem o que é uma tirinha?
- Já leram uma tirinha?
- Onde podemos encontrar uma tirinha?
- Quantos quadrinhos vocês acham que compõem uma Tirinha?
- Qual a diferença entre histórias em quadrinhos e tirinhas?

2ª etapa: exploração de gibis:

- Procurem nas revistas uma tirinha.
- Quais elementos estruturais podemos encontrar nas tirinhas que são iguais aos utilizados nas HQs?
- Quem é o autor da tirinha?
- Vocês já leram tirinhas e HQs desse autor?

3ª etapa: Entregar para as crianças o primeiro quadrinho da tirinha.



Disponível em: <https://tiroletas.wordpress.com/tag/tirinhas/>.

Levantamento de hipóteses referente ao primeiro quadrinho:

- Quem vocês acham que são esses dois personagens?
- Onde vocês acham que eles estão?
- De que eles estão brincando?
- O que significa a expressão no rosto do menino? E da menina?
- O que vocês acham que vai acontecer no próximo quadrinho?

Checagem das hipóteses. Entregar o segundo quadrinho:



Disponível em: <https://tiroletas.wordpress.com/tag/tirinhas/>.

Levantamento de hipóteses referente ao segundo quadrinho:

- A previsão de vocês estava correta?
- O que o menino está fazendo?
- O que vocês acham que vai acontecer no próximo quadrinho?

Entregar o terceiro quadrinho da tirinha.



Disponível em: <https://tiroletas.wordpress.com/tag/tirinhas/>.

Questões referentes ao último quadrinho:

- Aconteceu o que vocês tinham previsto?
- O que as meninas estão fazendo?
- O que significa aqueles pontinhos entre o pé da menina e a bola?
- O que significa a expressão no rosto do menino?
- O menino achava que "brincar de casinha é pra meninas". Para ele, o que seria uma brincadeira de menino? O que vocês acham disso? Concordam?
- Vocês conhecem meninas que gostam de jogar futebol? E meninos que gostam de brincar de casinha?
- De quem é o nome que aparece do lado esquerdo do quadrinho? (Em seguida, apresentar uma breve biografia do autor da tirinha).

Na atividade de leitura procuramos focalizar o papel de leitor enquanto construtor de sentido, de modo que ele processasse, criticasse e avaliasse a informação. Deste modo, o tema da Tirinha, envolvendo brincadeiras infantis e que colocava em xeque estereótipos sociais: “futebol é coisa de menino e brincar de casinha é coisa de menina”, gerou interesse e discussão entre as crianças. Um dos meninos desabafou e relatou que brincava de boneca, porém ainda tímido e com receio da reação dos colegas, frisou que era por causa da irmã mais nova, outro menino expôs que não gostava de jogar futebol e que nem sempre essa atitude era bem compreendida pelos colegas. Algumas meninas, que não gostavam de brincar de boneca, também se manifestaram. Assim, conforme KOCH & ELIAS (2006, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivencias)”.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: Inep, 2015.

DELL'ISOLA, R. L. P. Inferência na leitura. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. V. Multimodalidade. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

QUEM SOU QUANDO LEIO O TEXTO DO MEU ALUNO PODE TRANSFORMAR A RELAÇÃO DELE COM A ESCRITA

Heloana Cardoso Retondar[1]

Introdução

Lemos todos os dias. Porque gostamos de ler. Porque somos obrigados a ler. Professores de português, contudo, estamos legitimados a fazer um tipo específico de leitura: a do texto produzido pelo aluno. Lemos porque gostamos ou porque somos obrigados? Na voz dos próprios professores, essa tarefa é "cansativa", "penosa", "autoritária", "solitária" até mesmo "chata", para outros é "difícil", "compensadora", "avaliativa", "autoavaliativa", "divertida", "trabalhosa".

Nas dobras do (im)possível, como transformar essa leitura em componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011)? Não estamos ali, diante do texto, apenas para admirar, somos professores! Não estamos ali apenas para criticar, somos professores! Que papel assumimos diante dessa leitura? Que representações construímos em nossos alunos a partir das nossas escolhas?

Este artigo é um recorte da dissertação "Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa", orientada pela Profª Drª Tania Camara da Uerj. Aqui, temos o objetivo de discutir três papéis sociais –revisor, leitor, leitor-avaliador– assumidos pelo professor quando lê o texto do aluno e suas repercussões. Os dados foram colhidos por duas fontes: entrevista semiestruturada e textos avaliados pelos professores. Participaram sete professores do município do Rio de Janeiro que lecionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamentas e analisados à luz do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Papéis sociais: a leitura do professor se inscreve no sujeito que escreve

A avaliação da produção textual, que para o professor pode ser apenas uma tarefa técnica, transmite mensagens simbólicas, semióticas e significativas (CARDOSO, 2013) para o aluno que recebe de volta o texto lido (revisado ou corrigido). A essa resposta do professor, dá-se o nome de atitude responsiva (BAKHTIN, 2010). Por simbólicas são entendidas as mensagens transmitidas a partir dos movimentos feitos pelo professor, como, por exemplo, pedir uma reescrita e não corrigi-la, representando que aquela não é uma tarefa importante; ou comentar em sala trechos que chamaram a atenção em alguma redação, antes mesmo de entregá-la de volta, representando-se como leitor e fazendo o aluno se sentir lido e não somente avaliado. Por semióticas, são entendidas as marcas deixadas sobre a produção do aluno, que funcionam como verdadeiras mensagens, um "V", ou um "visto" pode simbolizar "vi e não li". E, por significativas, são compreendidas as ações simbólicas e semióticas, operando sobre o comportamento do aluno como atitude responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2010). Toda prática de correção é uma prática dialógica.

A escrita é compreendida como autoafirmação (BERNARDO, 2000) e como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABISON, 1991). Escrever com clareza representa uma escolha de palavras, de estruturas, de organização, de ideias. Significa se expor, desnudar-se às reações alheias. Para Bernardo (2000), ao facilitar a leitura do outro, facilita-se também o acesso às próprias ideias, ao sujeito. Aprofunda-se num mundo interior que o próprio sujeito desconhece e que sozinho pode jamais conhecer. Aparecem, portanto, confundidos o pavor e necessidade

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* hcretondar@gmail.com.

do outro. O papel social que o professor vai assumir quando fala/age do lugar social legitimado aprofunda esse temor e/ou essa necessidade intrínsecos à própria escrita.

Um papel social é aquilo que se espera de alguém que tem um determinado *status* social. Constitui-se dos deveres ou funções de um determinado indivíduo. O que compete a um determinado papel social pode estar formalmente definido ou pode ter sido estabelecido de modo informal nas tradições de uma sociedade (WORSLEY, 1983). Pensar o papel social do professor implica perceber as diferentes exigências que a profissão lhe impõe, seja pelos deveres normativos, formalmente instituídos por leis, decretos, orientações, seja por força da tradição, pelo lugar que ocupa, pelo que a sociedade espera de suas ações, pelas relações de poder que emanam do seu lugar social.

Ao revisor, cabe o papel social de achar erros em um texto e corrigi-los. Pode-se dizer, por conseguinte, que, estando em um domínio discursivo escolar e estabelecida a relação entre os interactantes, se na hora da correção o professor opta por corrigir (no lugar de sinalizar) os erros do aluno, ele está exercendo o papel social de um revisor. Nesse caso, o papel difundido por ele mesmo é o de caça-erros e, assim, não se pode falar de uma leitura em si, tampouco de uma avaliação no sentido formativo do termo, mas de um processo de revisão. Sua leitura pode buscar sentido, não porque o texto é construção do sentido, mas porque se não estiver em conformidade com os sentidos que a escola espera, este é mais um ponto a ser retirado do aluno. Ou seja, o aprendiz começa toda correção com dez e vai sendo punido a cada erro cometido.

O papel de avaliador faz parte da relação de poder instituída no ambiente escolar. Cavallari (2011) defende-o como legítimo, uma vez que o professor é imaginado como o sabedor e esse imaginário constitui e legitima seu poder e seu discurso avaliador. Esse mesmo imaginário define o lugar a ser ocupado pelo aluno, constituído pela oposição entre o "a-luno" (sem luz) e o professor (sabedor/iluminador). A partir da análise das falas dos professores-informantes, foi possível perceber a relação que existe entre o papel social do avaliador e a maneira como o professor encara o ato de avaliar; em outras palavras, se sua atitude avaliativa é mais tradicional ou mais formativa. Em todas as falas que a palavra "leitor" se apagava, a tarefa de corrigir aparecia como "chata", "maçante", "cansativa", "autoritária", "solitária", transcrevendo palavras dos próprios informantes. Das falas que evocaram "leitor", emerge o papel social de leitor-avaliador, que será melhor explorado a seguir.

Análise dos dados

Os professores-informantes serão referidos aqui com a letra P, seguida da ordem que participara da entrevista, suas falas serão destacadas em *itálico*.

P1 afirma que separa as redações dos alunos que escrevem melhor para corrigir primeiro, para tornar a tarefa mais motivadora. P5, afirma que não gosta de ver quem escreveu o texto para não permitir que as suas impressões sobre o aluno interfiram em sua correção. O que poderia estar por traz desse afastamento da subjetividade? Ambos não demonstram querer se envolver com texto, mas apenas com a tarefa de medir. Emerge a concepção de linguagem que não encontra o sentido na interação leitor-texto-autor, mas aquela que deixa apenas nas mãos do leitor a responsabilidade ampla de construção do sentido.

Em oposição, apareceram falas que podem ser reconstruídas na perspectiva do professor-leitor, aquele que, além de avaliar, se coloca diante do texto para apreciá-lo, para se deleitar. O erro é visto não apenas como um problema, mas como um indício do processo. Como conteúdo das respostas à pergunta "o que mais emociona você no texto do aluno?" P4 relata*: Não sei dizer se é a tentativa ou se é a inocência.* [...] *Os alunos do sexto ano fazem muita questão de ter sua história lida, fazem muita questão de despertar o interesse no leitor.* P7 ressalta: *Me*

emociona também a história de vida dos alunos, que é inferida por meio da subjetividade impressa nos textos. P3 afirma que os alunos costumam perguntar, na aula seguinte à produção, se já leu o texto, que achou? Não perguntam se já corrigiu. Isso se deve ao fato de sempre estar comentando trechos das redações com a turma, dizendo o que gostou. Afirma que os alunos ficam maravilhados com sua atitude leitora. Diz que gosta de olhar para o aluno e falar*: Olha, sua redação falou sobre isso, isso e isso, e eles [os alunos] ficam felizes porque eles percebem que eu li. Eles já fizeram comentários desse tipo: nossa! professor, você lê mesmo, não é? Como se fosse algo surpreendente o professor ler*!

Segundo Cavallari (2011) falas como essa podem dizer muito acerca das práticas avaliativas, pois, informalmente apontam o modo como o aluno se projeta identitariamente. Se ele não acredita que é lido, então como acredita estar sendo representado, como alguém que produz linguagem, ou como alguém que executa uma tarefa escolar? E ainda, de acordo com as respostas que o aluno dá para si mesmo, o que ele acredita que deve se tornar? Por isso é importante refletir sobre as marcas semióticas e simbólicas que os professores deixamos sobre o texto do aluno, ou "inferíveis" a partir de nossas escolhas, de nossas ações.

Poder-se-ia mesmo levantar aqui a hipótese de que, como os alunos carregam essa complexa representação tanto da escrita, quanto do processo ensino-aprendizagem, é perfeitamente compreensível a resistência que têm à escrita. A interessante estupefação do aluno na frase "*nossa! professora, você lê mesmo, não é?"* talvez venha alertar o quanto esse aluno grita por ser lido, por ser apreciado, por ser avaliado de maneira formativa.

P7, quando perguntado sobre o motivo de seus alunos ficarem na expectativa de receber o texto corrigido, afirma: *Ele [o aluno] quer ver o que o professor tem a dizer sobre aquele texto, ele não escreve pra ninguém, e é lógico que deseja saber o que esse alguém disse. É claro que também tem a questão da nota, isso é importante para o aluno, mas não é só isso...*

A escrita é, pois, compreendida como processo, como manifestação do desejo, como autoafirmação, como trabalho. O professor respeita o texto do aluno, se envolve com ele, aprecia-o e sua posição de leitor-avaliador permite fazer interferências como as das **Figuras 1** e **2**.

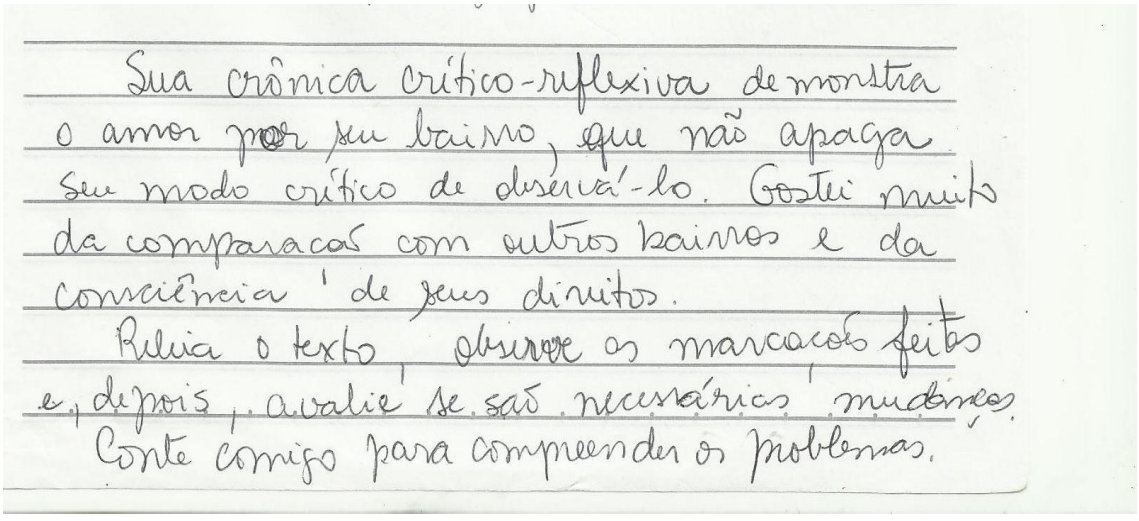

Sua crônica crítico-reflexiva demonstra o amor por seu bairro, que não apaga seu modo crítico de descrevê-lo. Gostei muito da comparação com outros bairros e da consciência de seus direitos.
Releia o texto, observe as marcações feitas e, depois, avalie se são necessárias mudanças.
Conte comigo para compreender os problemas.

Figura 1: Arquivo pessoal. Bilhete deixado ao final da redação de um aluno, por P7.

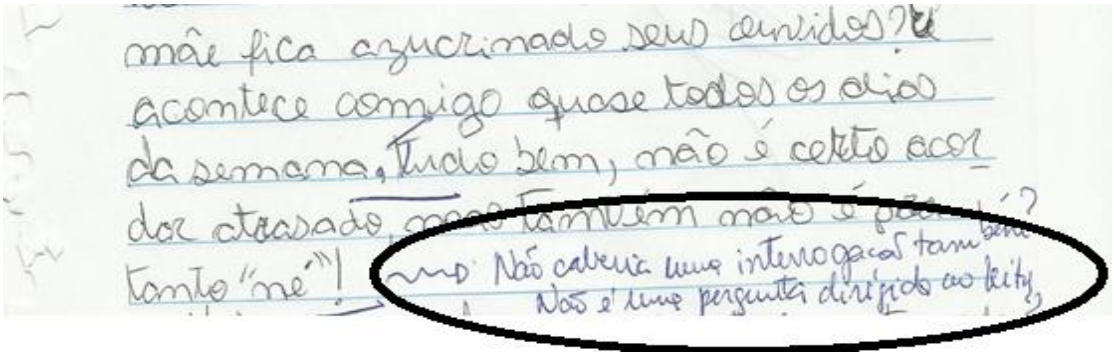


Figura 2: Arquivo pessoal. Excerto da redação de um aluno de P7 em que o professor comenta: *Não caberia uma interrogação também? Não é uma pergunta dirigida ao leitor?*

O bilhete apresentado na **Figura 2** mostra que P7 leu a crônica, gostou e conhece seu conteúdo. A concepção de linguagem aqui coloca em interação autor, texto e leitor. Além disso, ambos os bilhetes não param na apreciação; eles também convidam o aluno a avaliar a necessidade das mudanças sugeridas. Este professor afirma que não usa caneta vermelha porque "mancha muito", além disso, o aluno, em vez de pensar que precisa corrigir, pensa que "não sabe escrever". Vê-se, claramente, que P7 percebe as mensagens simbólicas e semióticas que pode estar passando por meio de suas escolhas. Sobre o ato de corrigir, afirma: *A correção é muito importante no ensino da escrita, mas é preciso respeito por aquilo que o aluno escreveu (...), cuidado com os comentários. É um ato difícil porque você não pode só ler, você tem de avaliar. É preciso buscar o equilíbrio entre o leitor e o avaliador.*

O respeito de que fala pode ser observado tanto na **Figura 1**, quando permite ao aluno escolher se deseja fazer as mudanças: "*avalie se são necessárias mudanças"*, quanto na **Figura 2**, quando modaliza a interferência "*Não caberia uma interrogação também?".* Em ambos os casos, verifica-se o respeito pela autoria.

Outro dado singular que apareceu recorrentemente nas falas dos professores que interagem com os alunos é a prática do elogio. Calkins, Hartman e White (2008), quando falam sobre a arquitetura da interação, descrevem o papel do elogio não só para elevar a estima do aluno, mas como estratégia didática. Quando o professor conhece bem as dificuldades do aluno, pode utilizar um acerto mínimo, como, por exemplo, o uso de pontuação correta para dizer que aquela vírgula foi uma boa escolha, deixando claro que está em processo. Segundo as autoras, a primeira decisão que se deve ter, antes de fazer uma intervenção significativa, é pensar "O que esse aluno fez que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?" (p. 77); para elas, indicar o caminho da solução por pequenos acertos é mais motivador do que reforçar o erro.

Considerações finais

Os papéis sociais assumidos pelos professores interferem na qualidade da intervenção e espelham a concepção de linguagem adotada. Segundo análise, o papel de leitor-avaliador mostrou-se mais produtivo porque através desta postura, o professor leva o aluno a fazer reflexões linguísticas, textuais, éticas, mas também aprecia o texto. Encontra equilíbrio entre o avaliar e o elogiar. Observou-se, a partir dos corpora, que quando o aluno se percebe lido, seja por uma crítica ou um elogio sincero, tende a se interessar por sua escrita, sente-se valorizado, sente-se autor.

O papel social assumido, ou seja, que sou quando leio o texto do meu aluno, pode transformar a relação dele com a escrita. Nessa leitura diferenciada, profundamente significativa, são operadas transformações afetivas, cognitivas, linguísticas e textuais,

influenciando ainda as representações do aluno sobre o ato de escrever. Por isso, entende-se a avaliação textual como algo maior do que apenas marcações técnicas que o professor faz no texto do aluno, ela é um tratamento didático importante e profundamente significativo para o sujeito que escreve. As marcas que deixamos sobre o texto permanecem, ficam registradas no papel, inscrevem-se no sujeito.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BERNARDO, G. **Redação Inquieta**. 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto**: a arte de interagir na sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARDOSO, H. **Avaliação de textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa**: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões. Rio de Janeiro, 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CAVALLARI, S. J. **Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno**. Curitiba: Appris, 2011.

CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. **Discurso e sociedade**: práticas em Análise do Discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [1939]. p. 143-180.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

WORSLEY, P. **Introdução à Sociologia**. 5. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983.

ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO CONTRA HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES E LIMITES

Marcelo Martins Rezende[1]
Anna Maria Lunardi Padilha[2]

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa concluída em nível de mestrado e tem como objetivo analisar diferentes manifestações do preconceito contra homossexuais no interior da escola e refletir sobre as (im)possiblidades de seu enfrentamento.

Pensar o fenômeno do preconceito a partir da realidade imediata não é tarefa fácil, pois ora ele se apresenta como algo superado, não havendo mais necessidade de discussão, ora como algo presente requerendo nossa atenção.

Compreender as mudanças contínuas, ininterruptas e contraditórias da realidade exige-nos um modo de olhar. Somos convictos de que o materialismo histórico e dialético é o método que nos possibilita este olhar a fim de transformar a realidade.

A aparente superação do preconceito faz-nos lembrar de Rezende e Padilha (2014, p. 2203) no artigo *Rompendo as margens do preconceito: o materialismo histórico e dialético como possibilidade de leitura da realidade.* Nele os autores apontam alguns indícios de uma aparente superação do preconceito, como: a transmissão em horário nobre de cenas de relacionamentos homossexuais, reportagens acerca de celebridades assumindo suas homossexualidades, o crescente número de participantes das paradas do orgulho LGBT[3].

As situações citadas acima mostram alguns episódios que nos indicavam que o preconceito estava sendo superado, ao menos na aparência, pois novos acontecimentos revelam quanto a intolerância permanece presente em diversos setores sociais.

Recentemente vimos se levantar um forte movimento ultraconservador que vem se fortalecendo e apresentando algumas proposituras que retrocedem as conquistas realizadas pelo movimento social LGBT. Citamos algumas para situar o leitor em relação ao caminho da superação do preconceito sexual, caminho que se encontra, ainda, longe de se sair das aparências.

O declínio de conquistas sociais

Uma das marcas do retrocesso em relação às conquistas sociais foi a aprovação na Comissão Especial do Estatuto da Família, na Câmara dos Deputados, que prossegue no Senado Federal. O projeto de lei reconhece como família somente a união entre um homem e uma mulher originada de um casamento ou de união estável e a comunidade formada por um dos pais e filhos. Excluindo do conceito de família um grande número de arranjos familiares possíveis.

Outra marca desta involução pode ser vista na proposição e na conquista da retirada da maioria dos Planos Municipais, Estaduais e do Plano Nacional de Educação as expressões de gênero, sob a alegação de que estariam promovendo a *ideologia* de gênero nas escolas.

[1] Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo. *E-mail:* rezendemm@ig.com.br.
[2] Docente do Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo. *E-mail*: anapadi@terra.com.br.
[3] A sigla LGBT é usada para referirem-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. De acordo com Simões e Facchini (2009, p. 15) convencionou-se o uso do "T" para designar travestis, transexuais e transgêneros e que esta denominação reflete uma trajetória recente, "aberta e sujeita a constatações, variações e mudanças".

Como se isso não bastasse, uma das últimas proposituras que se encontra em tramitação manifesta mais um grande desatino na área da educação. Estamos nos referindo ao projeto de lei que inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido".

Gaudêncio Frigotto[4] ao analisar criticamente a referida proposta nos ensina sobre as intenções que se encontram implícitas. Diz ele:

> Ao por entre aspas a denominação de "Escola sem Partido" quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Tal proposta liquida o papel da escola na formação de cidadãos conscientes, capazes de ler o mundo, e, assim transformá-lo.

Esses exemplos revelam que alguns projetos e proposituras têm contribuído para um silêncio legislador e consequentemente para a manutenção e perpetuação do preconceito sexual, ou seja, a homofobia[5].

A esse respeito Maria Berenice Dias (2011 p. 163), advogada e ex-desembargadora do Tribunal do Rio Grande do Sul, em seu artigo *Legislação brasileira e homofobia* destaca que: "99% dos brasileiros têm algum tipo de preconceito, ainda que velado, contra homossexuais". Para a advogada, a recusa em legislar a favor da população LGBT, condena essa parte da população à invisibilidade, e que a nosso ver, com um agravante, deixa-os a mercê dos crimes homofóbicos.

O espantoso número de pessoas que têm algum tipo de preconceito contra homossexuais me faz reiterar uma afirmação feitas por Rezende (2015, p. 167), "[...] a homofobia afeta a vida de todos. O heterossexual vai aprendendo a sentir-se na condição de 'normal' e a ser preconceituoso e os homossexuais, por sua vez, vão aprendendo que sua sexualidade está 'fora da norma'. Ninguém sai imune".

Com o intuito de atingir os objetivos deste trabalho, utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico e dialético de Karl Marx, método de estudo que pressupõe a centralidade da história e encontra-se comprometido com a transformação social.

Vestígios históricos acerca da constituição do preconceito

Friedrich Engels (2002), no livro *a Origem da família, da propriedade privada e do Estado* ao descrever como ocorreu a evolução histórica da família e da sociedade, aponta para dados que a nosso ver, contribuíram para o aparecimento, propagação e perpetuação dos preconceitos sexuais.

Em sua obra Engels afirma que a família monogâmica, tal como conhecemos hoje, passou por diferentes estágios, percorrendo da família consanguínea, punaluana, sindiásmica e até

[4] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular (aposentado) na Universidade Federal Fluminense. Atualmente professor no Programa de Pós Graduação em políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

[5] A homofobia pode ser entendida como a atitude de hostilidade contra gays e lésbicas, que se evidência em piadas vulgares de ridicularização desses indivíduos, chegando à vontade de extermínio ou na sua concretização (BORRILLO, 2010).

chegar à monogâmica. Esta ultima, se estabeleceu juntamente com as riquezas privadas e pela exploração de uns sobre outros.

O historiador Philippe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família* (1981) nos ensina que pouco mudou do sentimento da família burguesa do século XVIII até nossos dias, apenas ampliando para outras camadas sociais.

Compreender os aspectos históricos do desenvolvimento da família possibilitou a compreensão de que existiram outras formas de organização familiar desmistificando o caráter natural que ainda é dado à monogamia. Naturalidade que se desenvolveu pautada em uma hierarquia sexual que considera a prática sexual por meio da função biológica e coloca a heterossexualidade como sexualidade legítima, destinando a todos os que contrariam essa norma em um lugar de menor importância e consequentemente a perpetuação do preconceito.

Outro elemento constitutivo da homofobia pôde ser captado dos estudos de Michel Foucault (2001) no livro *Os anormais.* Nesta obra o autor descreve e analisa como ocorreu o processo de formação do conceito da anormalidade desenvolvido entre os séculos XVIII e XIX no ocidente e que a nosso ver também contribuiu para o processo de constituição do preconceito sexual.

Foi no percurso da história ocidental moderna que se desenvolveu mecanismo de normatização determinando o que deveria ser considerado normal ou patológico. A construção de uma norma possibilitou controlar, corrigir e perseguir todos aqueles que desviassem do padrão estabelecido.

Além do controle dos corpos foi um período em que se produziu um saber acerca do sexo e da sexualidade. Saber que determinou à heterossexualidade monogâmica um lugar de referência e de norma, provocando uma crescente perseguição em torno das demais práticas sexuais que eram consideradas desviantes.

O acossamento dos sujeitos a corrigir teve auxílio de uma série de instituições como a família, a escola, a igreja e que em alguma medida continuam fazendo o trabalho de enquadramento, segregação e interdição.

Nas instituições de ensino, objeto deste trabalho, pode-se ver essa discriminação por meio dos seus diferentes agentes (gestores, funcionários, alunos e professores) que ora se silenciam frente a atitudes de preconceito em relação as diferentes manifestações sexuais, ora produzem discursos que contribuem ainda mais para a manutenção e perpetuação de práticas preconceituosas.

O preconceito sexual na escola

Apresentamos um excerto e as análises da conversa com Danilo, jovem de 21 anos, ao relatar como foi seu período escolar.

> Foi ótimo! Só tiveram dois incidentezinhos. Um foi o dia em que me montei pela primeira vez, para fazer o teatro, eu acho que era da matéria do professor Fábio, era o teatro da matéria dele. Eu me montei, que a dona Fina (inspetora) fez o bafão comigo, pois na hora que eu saí da classe ela entrou e pediu para os alunos não me deixar fazer aquilo de novo. Que aquilo estava errado, que aquilo não podia e que eles tinham que me mudar. E o segundo incidente que foi uma brincadeira que eu achei muito sem graça e de muito mau gosto do Charles, em desenhar um pênis na minha cadeira. A classe inteira viu e ninguém me avisou, eu fiquei revoltado, fiquei mesmo.

Danilo nomeou de incidentezinhos os episódios vivenciados na escola: a repreensão da inspetora de alunos e uma brincadeira realizada por um colega de classe. Chama-nos a atenção o diminutivo – incidentezinhos – usado por ele, como se não fossem acontecimentos relevantes.

O preconceito está tão naturalizado que o jovem trata como algo secundário e corriqueiro, como se fosse algo com o que não precisássemos nos importar.

A manifestação do preconceito ocorre em diferentes formas. Seja no posicionamento da funcionária pública que afirma que o garoto estava errado e que não podia se expor daquele jeito. Os dizeres da inspetora teve um peso institucional, pois está a serviço do Estado, reforçando a sexualidade que deve ser considerada normal e correta causando prejuízo às demais formas de manifestações sexuais. Seja na "brincadeira de mau gosto" realizada por um aluno. Não é incomum a exposição de homossexuais ao ridículo, insultados por meio de desenhos ou de quaisquer outras formas. Entendemos que a exposição ao ridículo é uma forma de castigo às sexualidades consideradas desviantes.

Os dizeres de Danilo revelam a omissão e o silenciamento que ocorrem na escola. O adulto que deveria intervir no momento que ocorre uma discriminação se se cala, "ele está dizendo" que podemos descriminar as pessoas por serem diferentes de um padrão de normalidade. Esta atitude provoca sérios prejuízos na vida de um número considerável de pessoas.

Considerações finais

Os resultados destes estudos revelam quanto as instituições de ensino, através dos seus diferentes agentes, sejam eles, gestores, funcionários, alunos ou professores, contribuem para a manutenção e perpetuação de práticas homofóbicas. O silêncio, a omissão ou mesmo os discursos preconceituosos não ajudaram em nada na superação do preconceito. Pelo contrário, contribuirão para a sua continuidade e permanência.

Porém essas mesmas instituições podem também ser uma via para a superação da hostilidade e rejeição em relação as diferentes manifestações sexuais. Uma vez que possibilitar às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, retirar os alunos do senso comum levando-os a atingirem a consciência filosófica e alcançarem a genericidade humana entendemos que estaremos no caminho da superação da homofobia e de toda forma de preconceito.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DIAS, M. B. Legislação brasileira e homofobia. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.) **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 163-174.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Centauro, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRIGOTTO, G. Escola sem partido: imposição da mordaça aos educadores. In: **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando**

Rodrigues da Silva (CAp-UERJ), v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016. ISSN: 2316-9303. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 27 jul. 2016.

REZENDE, M. M.; PADILHA, A. M. L. Rompendo as margens do preconceito: o materialismo histórico e dialético como possibilidade de leitura da realidade. In: **Revista Linha Mestra**, ano VIII, n. 24, jan. jul. 2014. ISSN: 1980-9026. Disponível em: <https://linhamestra24.wordpress.com/2014/07/18/revista-linha-mestra-ano-viii-no-24-jan-jul-2014-issn-1980-9026/>. Acesso em: 27 ago 2016.

REZENDE, M. M. **A homofobia para além das aparências**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2015.

SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

QUANDO A LEITURA ENCONTRA A SALA DE AULA: (DES)ATANDO NÓS

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro[1]
Angélica Silvestre Pereira Ferreira[2]

Introdução

O contexto escolar atual, em termos da formação de leitores autônomos e competentes, reedita especialmente o dilema de garantir a todos o acesso à aprendizagem ao mesmo tempo em que se promove e respeitam individualidades e subjetividades. Questionam-se como as experiências de leitura propostas na e pela escola podem garantir autonomia a todos, sem homogeneizá-los. Esse dilema se traduz em questionamentos sobre a efetividade da escola e da sala de aula enquanto espaços privilegiados para o acesso e circulação de uma multiplicidade de gêneros textuais, para além daqueles que circulam nos meios sociais onde alunos e professores se inserem.

Embora contestadas, a escola e a sala de aula ainda são, para os alunos das classes populares, os únicos lugares onde podem ter contato com a cultura mais ampla, ainda que escolarizada (YOUNG, 2007). A leitura assume nesse contexto relevante papel na promoção do acesso a essa cultura.

A respeito da possibilidade da sala de aula ser entendida como um *lócus* de promoção da leitura reitera-se a sua essencialidade para diferentes povos e contextos. A sala de aula surge como uma necessidade, especialmente no ocidente cristão, de criar lugares institucionalizados que dessem forma às ações de transmissão, construção, promoção e difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade (DUSSEL e CARUSO, 2003). É curioso observar que esses autores ratificam que a sala de aula não pode ser reduzida a um espaço "físico" simplesmente ocupado por professores e alunos.

Para ser significativa, a sala de aula precisa ser um lugar habitado. Habitar a sala de aula é criar um espaço de convívio entre professores e alunos, e ao mesmo tempo desatar os "nós" que os desafiam. A sala de aula pode se transformar "em um meio de transporte para outros mundos, colocando-nos em contato com outros saberes e outras experiências [...] e através da leitura é que se ganha autonomia e responsabilidade" (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 27).

Diga o que se venha a dizer e o que se queira dizer sobre o mundo, ainda é atribuída a sala de aula a tarefa de se constituir em um espaço que promove, que evoca, que constrói a aprendizagem através do acesso e promoção da leitura. Analisando o papel da sala de aula habitada por professores e alunos, encontra-se já no século XVI, com Lutero, a proposição de que o acesso de todos à leitura seria a melhor maneira de libertar o sujeito da alienação e promover a reflexão sobre seus direitos e deveres (DUSSEL e CARUSO, 2003).

No contexto atual, encontra-se ideia assemelhada nas proposições de Lerner (2002), sobre a aprendizagem da leitura na escola. Para ela, o essencial "é fazer da escola um ambiente propício à leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita" (LERNER, 2002, p. 75). Ao pensar no sentido da leitura no contexto da alfabetização, é um trabalho didático cuidadosamente planejado de modo a promover o comportamento leitor. É nesse sentido que a promoção da leitura, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, implica "nós" a serem "desatados", tanto na perspectiva da busca por estratégias para promovê-la, quanto das relações que professores e alunos, coletivamente, com ela estabelecem.

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail*: febf.gelcs@gmail.com.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail*: angelicasilvestre23@hotmail.com.

A busca por desatar os "nós" representa, para o professor alfabetizador, uma fonte mobilizadora de processos e de estratégias de (auto) formação. Estratégias essas, direta ou indiretamente, associadas a fontes de pesquisa. Sob este aspecto, os avanços da tecnologia têm contribuído com o trabalho do professor, disponibilizando fontes alternativas de pesquisa, como a internet, por exemplo.

O professor e a busca de estratégias para promover a leitura em sala de aula

Repensar e readequar ações e funções desenvolvidas pelo professor requer entender as bases que constroem a sua profissionalidade para assim traçar caminhos que contribuam para a formação de leitores autônomos e competentes. A busca de estratégias que auxiliem na sala de aula, e que permitam refletir sobre a leitura e escrita, leva em conta o processo de formação do leitor na busca de significados para esse aprendizado. Segundo Perez e Garcia "a criança interpreta a realidade antes de chegar à escola" (PEREZ E GARCIA, 2001, p. 17). Dessa forma, é sujeito ativo no processo de desenvolvimento da aprendizagem como também portador de conhecimento.

Nessa perspectiva, o leitor constrói os significados com base nos seus conhecimentos e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, proporcionando ferramentas para o aprofundamento da aprendizagem, estimulando e oportunizando a construção do comportamento leitor. Entendendo o professor como mediador desse processo, é necessário não "esquecer de que a aprendizagem é resultado da interpretação e da compreensão, e sem elas é muito difícil, para não dizer impossível, que esta ocorra" (PEREZ e GARCIA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, o professor precisa organizar sua ação em torno de eixos que nortearão sua pratica docente. Ao ter consciência dos saberes, das experiências, das emoções e dos processos dos alunos, possibilita o acesso à cultura e o desenvolvimento do gosto pela leitura, considerando as vivências que as crianças trazem e, a partir delas, amplie o conhecimento sobre si e o mundo.

Relação que o professor estabelece com a leitura

Tendo em vista que a escola ainda é um dos lugares privilegiados de acesso à leitura de uma sociedade e a supremacia da leitura desde os anos iniciais de escolarização, faz-se necessário observar como os sujeitos se envolvem com a questão da leitura. Percebe-se uma tendência em afirmar que o professor não lê, o que acaba trazendo à tona uma discussão em torno da motivação para a leitura, tanto na perspectiva do aluno quanto a do professor. Em ambos os casos as discussões convergem para um mesmo ponto, que de certa forma é equivocado, ao afirmar que alunos e professores não leem. No entanto, encontram-se afirmações que destacam que o professor e o aluno leem. No entanto, não possuem o hábito da leitura escolarizada ou da leitura requerida pela e na escola. E o fato de lerem outras coisas pode, por hipótese, tornar entediante, algumas vezes, a leitura escolar.

Quanto à leitura do professor e as relações que estabelece com ela, Batista (1998) questiona se realmente o professor pode ser considerado um "não leitor" ou um leitor "precário". Segundo a autora "os professores seriam, antes de tudo, leitores 'escolares' e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares" (BATISTA, 1998, p. 31). Sendo assim, entende-se que o modo de ler dos professores é descrito como eminentemente escolar, "suas leituras são, desse modo, [...] orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e revelam uma tendência cumulativa" (BATISTA, 1998, p. 32).

Rodrigues (2000) ratifica a ideia de que o professor se constitui como um leitor escolar. E alguns dos motivos para isso seriam: a formação deficiente, a falta de tempo e o pouco incentivo do poder público. Outro dado importante se refere aos outros tipos de leitura do professor como "jornais (eventualmente só de alguns cadernos), revistas (Veja, Claudia, Caras) […] e de livros de autoajuda e religiosos" (RODRIGUES, 2000, p. 47-49).

Ao mesmo tempo em que se afirma que o professor não lê, ou lê pouco, se afirma também que é figura indispensável, tornando-se modelo de inspiração para seus alunos, que muitas vezes o confundem com o próprio saber. Assim sendo o docente precisa refletir suas práticas de forma a estimular a leitura e promover o desenvolvimento dos sujeitos-leitores (FERRARI, 2007; RIBEIRO, 2013; BAPTISTA, 2013; RIBEIRO, 2013).

O que revelam os dados

Em pesquisa exploratória, inspirada na análise documental, analisaram-se edições da Revista Nova Escola, considerada revista de grande circulação entre professores. A análise incidiu sobre as edições do período de 2006 a 2015, disponíveis na versão digital. Foram localizados 34 artigos que tinham a leitura como foco. Dentre esses, 21 abordavam especificamente questões relacionadas às estratégias de promoção da leitura na escola.

Em termos da distribuição das publicações sobre o tema, observou-se que nos anos de 2006 a 2008 a revista publica em média dois (2) artigos por ano sobre o tema. A partir de 2009 a 2013, percebe-se uma maior profusão de artigos, entre três (3) a cinco (5) por ano. E, nos anos de 2014 e 2015 chama a atenção o fato da promoção da leitura ser tematizada de forma diluída, tendo o foco dos artigos se deslocado para assuntos referentes a temas atuais como violência, diversidade, entre outros.

Os artigos analisados foram agrupados em três eixos temáticos: promoção da leitura, planejamento da rotina e outros temas.

Promoção da leitura

No conjunto de artigos analisados, onze (11) se referem à promoção da leitura. Enfatizam especialmente o uso dos gêneros textuais como estratégia para um trabalho escolar voltado para a promoção da leitura, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino fundamental. Aludem à diversidade de gêneros que podem ser trabalhados, dos gibis, poesias, literaturas clássicas, lendas, aos clássicos.

Os artigos esclarecem, para o professor, alguns objetivos do uso de gêneros textuais em seu fazer pedagógico cotidiano: o incentivo do hábito da leitura por prazer, o estimulo ao gosto da leitura e a descoberta da beleza da linguagem. Os artigos chamam a atenção para a importância dos textos clássicos. Por meio deles os alunos podem apreciar a leitura de boa qualidade, ampliando a compreensão de textos variados e complexos, e o domínio de habilidades essenciais de leitura. Propõem, também, que se lance mão de autores reconhecidos na literatura para trabalhar definições de literatura, facilitando a diferenciação entre textos literários e outras produções.

Planejamento da rotina

A organização do trabalho pedagógico escolar é apontada em cinco (5) dos artigos analisados. A ideia base que os organiza é a do planejamento da rotina do professor como fator primordial e influenciador na formação de novos leitores. Ratificam a essencialidade não

apenas da rotina organizativa da aula. É de igual importância o planejamento da rotina de leitura, incluindo-se aí, por exemplo, o oferecimento de espaços para leitura e contação de histórias, além de outras experiências como a visitas a museus e exposições, com o objetivo de ampliar o contato dos alunos com mundo e suas múltiplas formas de interpretação.

Os artigos orientam, ainda, a incluir no planejamento momentos para que os alunos pensem na peculiaridade da língua escrita, utilizando-se da leitura de listas de títulos. Destacam a importância de situações didáticas que permitam às crianças maior autonomia no trato com os textos, estimulando que criem suas próprias estratégias de leitura.

Outros temas

Foram encontrados cinco (5) artigos que, apesar de terem a leitura como foco, associam-na a aspectos mais amplos, como, por exemplo, o desenvolvimento do comportamento leitor em disciplinas como História e Geografia. Nessa perspectiva chamam a atenção para que o ensino da leitura e da interpretação de textos é de responsabilidade de todos os professores, independentemente da disciplina.

Esse conjunto de artigos orienta sobre o incentivo à leitura através da análise, pelos alunos, das informações do texto de forma crítica, para que consigam identificar as marcas de intencionalidade e construam sua própria opinião. A leitura é abordada como prática social, onde a elaboração de significados não está apenas nas palavras escritas, mas nas construções do próprio leitor.

Em síntese, chama a atenção em termos da promoção da leitura no contexto escolar, a partir da análise das edições da Revista Nova Escola, a ênfase dada pelos artigos ao uso dos gêneros textuais como elemento mobilizador da aprendizagem da leitura nos anos iniciais. Isso fica evidente nas recomendações para o trabalho dos professores que apresentam. Além disso, enfatizam o uso da literatura na escola como um conteúdo indispensável, que possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem, entre outras habilidades.

Os dados ratificam também que se desde a Educação Infantil a leitura precisa ser estimulada e, se a formação do leitor se inicia desde cedo, a disponibilização de fontes *online* para consulta dos professores se constitui em instrumento de auto formação e pesquisa, especialmente em localidades de difícil acesso a outras formas de publicações.

Considerações (in)conclusivas

Considerando-se que a promoção da leitura na e pela escola é um desafio que se reedita a cada ano no interior das salas de aula, propõe-se refletir sobre as relações que os sujeitos estabelecem com a leitura, lembrando que ela, a leitura, representa a busca de "uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito [...] (BARTHES, 1996, p. 12). Nesse sentido, essa outra margem representa o universo de possibilidades a ser desvelado através de um processo continuo de (re)construção de sentidos e representações sobre a leitura e sobre o mundo que inclui a "reinvenção" cotidiana do fazer pedagógico para que a sala de aula possa ser, de fato, habitada integralmente por alunos e professores.

Referências

BARTHES, R. **O prazer do texto.** Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BATISTA, A. A. G. Os professores não são leitores? In: MARINHO, M.(Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREZ, F. C.; GARCIA, R. R. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RIBEIRO, A. E. A.; BAPTISTA, A. R.; DA SILVA, C. D. Sobre o que revelam os cadernos do PNAIC sobre a didática e os saberes didáticos em alfabetização. In: FARIAS, I. M. S. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores.** Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, A. E. A.; BAPTISTA, A. R.; RIBEIRO, A. A. O alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidade docente em alfabetização. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: FE/PPGE/UFG, 1975 v. 38, n. 3, set./dez./2013.

RODRIGUES, C. L. F. **A leitura na formação básica do pedagogo**: reflexões e proposta. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 de abr. 2016.

ENGENHARIA DIDÁTICA: DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA À FRUIÇÃO DO TEXTO

Luiz Antônio Ribeiro[1]
Aurélio Takao Vieira Kubo[2]

Aspectos teóricos: leitura literária e projeto de engenharia didática

Um projeto de Engenharia Didática que contemple a formação do leitor deve fundamentar-se sobre a seguinte questão: que leitor queremos formar? Para Uchôa (1991, p. 76), leitor é "aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita." Embasa esse conceito o caráter dialógico da linguagem defendido por Bakhtin (1986), para quem a verdadeira substância da língua constitui-se pelo fenômeno social da interação verbal. Essa concepção de dialogismo encontra ressonância nas afirmações do crítico literário Antônio Cândido acerca do papel da literatura. Para esse autor, "Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade..." (CÂNDIDO, 1995, p. 243). O texto literário, dado o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Nos dizeres de Cosson (2007, p. 17), "a literatura é uma experiência a ser realizada".

As considerações acima apontam para uma compreensão da leitura – e em especial a de leitura literária – como um exercício do olhar, uma experiência estética individual. Nesse sentido, trazemos à baila as reflexões de Vygotsky acerca do pensamento, cuja origem reside na esfera motivacional e envolve predisposições, interesses, afeições e emoção. Para esse autor,

> As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. (VYGOTSKY, 2003, p. 121)

Considerando-se que as reações emocionais estão na base do processo educativo, é necessário que as atividades de leitura sejam impulsionadas de tal forma que oportunizem a fruição literária. A fruição literária nos propicia experimentações singulares, visto que a literatura, enquanto manifestação estética, fundamenta-se na opacidade, na plurissignificação, na recriação da realidade a partir de modos de apropriação específicos. Nesse sentido, a fruição literária distingue-se do prazer gratuito, conforme assevera Barthes em suas considerações sobre o prazer do texto:

> Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 20-21)

[1] Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Timóteo-MG. *E-mail:* luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com.
[2] Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Timóteo-MG. *E-mail:* aureliokubo@gmail.com.

A fruição literária deve provocar rupturas com as convenções, vivências emocionais inusitadas e complexas, bem como reconstrução de valores, pensamentos e sentimentos. Mas como transformar as aulas de leitura em um conjunto de atividades estruturadas e articuladas com vistas à fruição literária?

Tal questionamento nos leva a refletir sobre a Engenharia Didática como um campo particular do ensino de língua no contexto do sociointeracionismo discursivo. Para Dolz (2016, p. 241), a Engenharia Didática "organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino". Seu objetivo consiste na concepção de projetos escolares e na elaboração de "dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual" (idem). Assim, ela deve organizar as formas sociais das práticas escolares, elaborar ferramentas de aprendizagens, orientar as intervenções e as práticas didáticas, além de promover pesquisas sobre as inovações implementadas.

Dolz destaca quatro fases que constituem um projeto de Engenharia Didática: análise prévia do trabalho de concepção; concepção de um protótipo de dispositivo didático; experimentação; e análise *a posteriori*. A observância a essas fases é fundamental se quisermos que os alunos experienciem situações de comunicação as quais façam sentido para si e lhes permitam participar ativamente da construção do conhecimento.

Metodologia da pesquisa

A pergunta-chave norteadora desta pesquisa é: como as sequências didáticas podem ser planejadas, a fim de favorecerem práticas de leitura com foco na fruição literária e na vivência emocional do leitor? Partiu-se da hipótese de que o desenvolvimento de um projeto de Engenharia Didática, relativo a práticas de leitura com foco na fruição literária e na vivência emocional dos alunos, potencializa a vivência de experiências estéticas e humanizadoras. Objetivou-se verificar como e se o desenvolvimento de um projeto de Engenharia Didática na área de leitura literária com base na experienciação e na exploração do potencial emocional dos alunos contribui para a sua formação leitora. O *corpus* contempla um projeto de Engenharia Didática constituído de uma sequência didática organizada e implementada, de atividades realizadas pelos alunos e dos processos avaliativos realizados. Para a análise feita neste artigo, considerou-se um conjuntos de setenta e oito textos produzidos pelos alunos.

Apresentação dos dados

Diante do desafio de planejar as atividades de recepção dos alunos do 1º ano do Ensino Médio no início do ano letivo de 2016, uma equipe de professores de uma escola da rede federal de ensino, que integram a área de Linguagens e Códigos, engajou-se no desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar que permitisse estabelecer um quadro diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre leitura e produção de textos. Além disso, levou em conta as atividades que seriam desenvolvidas para a Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016 e, consequentemente, o gênero crônica como objeto de ensino a ser explorado.

As atividades propostas fundamentaram-se nas quatro etapas previstas para um projeto de Engenharia Didática, assim delineadas:

- **1ª Fase – análises preliminares**: referiu-se à construção de um referencial teórico-metodológico que abrangesse a organização geral da pesquisa e os conhecimentos mais específicos da sequência didática a ser planejada e implementada. Essa etapa foi constituída de cinco encontros presenciais com duração de quatro horas cada. As principais ações

desenvolvidas foram: definição da proposta de trabalho; levantamento de material bibliográfico que suportasse a pesquisa empreendida; e levantamento de materiais didáticos, que pudessem servir como suporte para a construção dos objetos de ensino.

- **2ª Fase – construção de um protótipo de dispositivo didático**: consistiu da concepção de uma sequência didática que permitisse ao aluno-leitor um trabalho ativo com a leitura, por meio do qual ele pudesse construir sentidos, explorar o seu conhecimento de mundo, desenvolver a imaginação e o senso crítico, relacionar-se com os seus pares, professores e familiares, bem como expressar-se por meio da linguagem artisticamente trabalhada.
- **3ª Fase – experimentação**: diz respeito à aplicação da sequência didática, que se constituiu de oficinas realizadas em dez encontros presenciais, de duas horas/aula cada. Além das atividades presenciais, foram planejadas atividades extraclasses, como leitura de textos, entrevistas e produção textual.
- **4ª Fase – análise dos resultados:** apoiou-se em um conjunto de informações coletadas na experimentação, por meio de registros orais e das produções escritas. Em cada encontro, professores e alunos realizaram uma avaliação processual relacionada aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O desempenho dos alunos durante as atividades e os resultados alcançados constituíram insumos para o planejamento das etapas e a participação na 5ª edição da Olimpíada da Língua Portuguesa.

Discussão dos dados

Nesta pesquisa, centramos a análise na atividade em uma proposta de escrita colaborativa realizada pelos alunos. Os participantes deveriam criar cenas narrativas de uma crônica, com temática livre, inspirados pela audição de uma música previamente escolhida pelos professores.

As temáticas relevantes na produção dos alunos foram: morte, aventura, mistério, namoro, fantasia, viagens, contaminação, violência, romance, escolarização, adolescência, relações familiares, nostalgia da infância, loucura, drogas e diversão. Primeiramente despertaram-nos a atenção os altos índices de "morte e assassinatos" e de "aventura, suspense e mistérios", seguidos de "relações familiares e afetivas" e de "amor". Um contexto mais estrito nos permitiu associar esses temas o texto trabalhado em sala de aula "O menino que atravessava paredes", de José Eduardo Agualusa, que mescla aventura, fantasia e relação familiar. Um cenário mais amplo, entretanto, nos remonta aos gêneros fábula e contos de fada, principalmente os textos difundidos na era romântica, cuja temática recorrente evidenciava a luta do bem contra o mal (aventuras), a punição do mal (que pode culminar com a morte) e o final feliz (o enlace amoroso e a constituição familiar).

A construção do espaço da narrativa também parece dialogar com os cenários das fábulas e dos contos. Observou-se a formação de um esquema conceitual do espaço da narrativa marcadamente europeu, que evoca um clima de suspense, mistério, curiosidade e surpresa. Chamam a atenção os grupos nominais tais como "cabana", "casa de madeira" e "chalé", "bosque", "floresta", "vila" e "vilarejo". Tais nomes são frequentemente qualificados por adjetivos como "frio", "sombrio", "escuro", "silencioso", "distante", "chuvoso". Daí se originaram sintagmas nominais como: "casa de madeira, grande, antiga, no meio de uma floresta escura, cheia de neve, com árvores altas de troncos grossos", "cabana de caçador no meio de uma floresta escura, fria e de árvores altas" e "Uma fina e gelada garoa caía, deixando as ruas de pedras escorregadias e perigosas". Outros recortes evidenciam cenários relacionados ao Brasil ou a outras regiões tropicais, apresentados por vocábulos como "sítio", "chácara", "fazenda", "praça", "casa", "apartamento", "praia", "ilha".

As personagens do texto são, em sua maioria, jovens e adolescentes do sexo masculino, seguidos de personagens fantásticas (fantasmas, ETs, criaturas mitológicas) ou animais. Determinou-se a faixa etária por meio de vocábulos como "jovem", "adolescente", "moço", mais frequentes nos textos. É fato que as narrativas não existiriam sem a presença de heróis, arquétipos do bom moço, de bom caráter, corajosos, fortes e destemidos e que, por isso, servem de guia para nossas condutas. O perfil do herói pode ser evocado por meio de dois adjetivos que se sobressaem: "jovem" e "bonito" – nos textos, não constam homens feios. Outros vocábulos como "aventureiro", "alto" e "inteligente" somam-se à constituição desse arquétipo, como forma de destacar os atributos físicos (a força, a virilidade do homem, que parece estar associada a "cabelos escuros") e morais (sua inteligência). Ilustre personalidade será ainda mais admirável se contar com um grupo de fiéis escudeiros – "adolescentes" e "amigos" – na luta em prol do bem, tal como especificado nas aventuras do Rei Arthur e os cavaleiros da távola redonda.

O perfil feminino é formado por adolescentes ou jovens, cuja descrição faz referências aos cabelos, olhos, estatura, juventude, compleição física e clareza da pele. A esses traços físicos, juntam-se outros itens lexicais proeminentes: "inteligente", "calma", "meiga" e "amiga" deixam entrever a idealização da mocinha, figura associada à imagem das princesas dos contos de fada. Nesse gênero, a beleza é uma característica muito valorizada, mas também merece destaque a bondade e generosidade das princesas. Dócil e amável, ingênua e desprotegida, a princesa sonha com o dia em que o seu príncipe a salvará dos perigos a que está exposta e os dois viverão felizes para sempre unidos pelo amor. O contraponto manifesta-se em traços psicológicos tais como: "extrovertida", "aventureira", "corajosa", "decidida", entre outros.

Esta análise projeta luz sobre o grau de letramento literário dos alunos concluintes do ensino fundamental e recém-ingressos no ensino médio. A exposição a diferentes dispositivos didáticos construídos a partir de diferentes crônicas ao longo da sequência didática foi importante para sua vivência emocional e para a fruição literária, contudo representou apenas um primeiro passo para que eles obtivessem uma visão global das características literárias e do funcionamento sociodiscursivo desse gênero, bem como percebessem a diferença entre este e outros gêneros fortemente marcados por sequências narrativas, como os contos de fadas.

Considerações finais

O projeto de Engenharia Didática desenvolvido e implementado permitiu relacionar metodologia de ensino e atividades de pesquisa, contribuindo significativamente para a construção de conhecimentos em sala de aula. As ações planejadas e executadas foram fundamentais para que os alunos pudessem experienciar, individual ou colaborativamente, a leitura das crônicas por meio da fruição literária, bem como refletir sobre a importância de uma formação estética para a formação de um leitor crítico e mais humanizado.

Os professores compreenderam a importância de trabalhar com sequências didáticas e com o desenvolvimento de materiais didáticos, planejados de modo a garantir a organização, o controle e a avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos. O confronto entre os objetivos de aprendizagem inicialmente previstos com os resultados efetivamente alcançados permitiu mapear as experimentações e sensações vivenciadas, os conceitos apreendidos e as interações estabelecidas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**: o direito à literatura. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A**., n. 32.1, 2016, p. 237-260.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.

UCHOA, Carlos Eduardo F. A linguística e o ensino de português. In: **Cadernos de Letras**, n. 2. Niterói: UFF/Instituto de Letras, 1991.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRÁTICAS DE ESCRITA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Juliano Guerra Rocha[1]

Introdução

No decorrer da história da educação brasileira diversos projetos e iniciativas governamentais tentaram banir o analfabetismo. Não obstante, os programas de alfabetização tornaram-se motes de campanhas eleitorais e argumento em defesa da cidadania e democracia. Saber ler e escrever, que nos séculos passados, era um privilégio da minoria, no Século XXI é uma condição essencial para sobrevivência na lógica capitalista de mercado e na sociedade modernizada pelos altos padrões de tecnologia. Porém, não basta codificar e decodificar os códigos linguísticos. É necessário que o sujeito aprenda a utilizar a leitura e a escrita dentro de uma função social. No entanto, as pesquisas apontam e os dados estatísticos atestam que temos um novo analfabetismo produzido no Brasil, o escolar. Ou seja, crianças que passaram 9 anos ou mais nos bancos escolares e não conseguem dominar com fluência o sistema de escrita alfabética, bem como utilizá-lo em seu dia a dia para atender as exigências da própria sociedade.

A última Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada em 2014, pelo Ministério da Educação, revelou através dos seus indicadores que temos uma expressiva quantidade de crianças que chegaram ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem as noções elementares de leitura, escrita e matemática. Considerando que 2,5 milhões de crianças participaram do teste, os dados[2] assinalam que apenas 248.000 crianças estão no nível 4 de leitura e 247.000 no nível 5 de escrita. Além disso, os resultados apontam uma desigualdade entre as regiões brasileiras. Os estados do Norte e Nordeste ainda permanecem com os piores índices, enquanto o Sul e Sudeste sobressaem.

Diante disso, como se explica esse panorama desastroso da aprendizagem da escrita? Longe de procurarmos uma resposta, esse trabalho lança reflexões acerca das práticas de escrita na escola pública, a partir da análise das propostas de produção textual em classes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos que essas atividades e as práticas dos professores serão definidoras e norteadoras das competências das crianças em serem autoras de textos.

Sabemos que a escrita não está apenas na escola. Luria (2001, p. 143) nos lembra que "a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras". Entretanto, é a instituição escolar, a responsável por sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Dentro desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo analisar as atividades de produção de textos aplicadas em turmas do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental –, observando se as propostas permitiam ao aluno uma liberdade de expressão e criação, bem como um efetivo aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As perguntas norteadoras da investigação foram: Quais as principais características das atividades de produção de texto aplicadas nas turmas do ciclo de alfabetização? As propostas de produção textual permitiam ao aluno uma liberdade de expressão, criação e consolidação do SEA?

Para responder a tais questionamentos, acompanhamos durante o primeiro semestre de 2015, sete turmas de alfabetização de uma escola pública em um município localizado na região sul do estado de Goiás. Nossas fontes de pesquisa foram os planejamentos de sete professoras alfabetizadoras e os cadernos dos alunos. A partir desses materiais, utilizando uma metodologia

[1] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: juguerra_rocha@yahoo.com.br.
[2] Dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e que estão disponíveis em seu site.

de cunho quanti-qualitativa, sendo descritivo-interpretativista, procuramos depreender as práticas de escrita e as nuances de concepções que circulam no contexto escolar sobre como a criança aprende a escrever.

Logo, esse trabalho está organizado em duas seções. A primeira intitulada de "A presença da produção escrita", fazemos uma discussão inicial sobre a quantidade de propostas de produção textual identificadas durante o semestre da pesquisa, problematizando os dados numéricos e apresentando as atividades identificadas. E por fim, lançamos breves reflexões na seção "As implicações pedagógicas desse estudo: por uma escola *verdadeiramente* alfabetizadora".

A presença da produção escrita

Por muito tempo produzir texto na escola se reduziu a saber utilizar as convenções da língua, dominando regras ortográficas, daí a insistência dos professores por um ensino baseado nas questões minimalistas de morfossintaxe. Logo, saltamos da ênfase nas regularidades gramaticas para a proeminência do gênero e do discurso.

Dessa maneira, notamos que as concepções de leitura e escrita, que circularam em cada época, impactaram sobre as práticas de alfabetização escolar. Antes (ou ainda hoje) os professores seguiam manuais de orientações de como ensinar a criança a ler e escrever. Os exercícios padronizados em etapas de aprendizagem e os testes de leitura eram aplicados no intuito de garantir uma legítima e eficaz alfabetização. Com o decorrer dos séculos, essa perspectiva foi modificada e cada vez mais o professor conseguiu autonomia e espaço para criar o seu modo de ensinar, adequando-o à aprendizagem da criança. Porém, reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, afinal, os velhos métodos para o ensino da escrita ainda imperam nos sistemas escolares e, parece-nos que existe um receio em abandoná-los para tentar algo novo e que atenda as atuais demandas sociais.

Na história do ensino de leitura e escrita, especialmente no século XX, segundo Mortatti (2000, 2007) tivemos três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, que em decorrência de suas conjecturas determinaram as políticas públicas de alfabetização. Sob o enfoque de uma quarta proposição, a teoria discursiva, faremos a análise das atividades de escrita do texto nas classes de alfabetização.

O primeiro semestre de 2015, na escola investigada, totalizou 98 dias letivos. A partir de um acompanhamento do planejamento das professoras e do caderno dos alunos, identificamos nas 7 turmas pesquisadas, cerca de 40 atividades intituladas de "atividade de prática de escrita", "atividade de produção textual", "atividade de redação", "produzindo texto", "exercitando a produção de texto", "oba, é hora de escrever". Cada enunciado, a sua maneira, revelava os modos de fazer e conceber a escrita nessas classes. Independente do título da atividade, essas propostas eram planejadas pelas docentes com a finalidade de ensinar o aluno a produzir o texto. No quadro abaixo, tabulamos a quantidade de propostas aplicadas nas turmas.

	Fevereiro 17 dias letivos	**Março 22 dias letivos**	**Abril 20 dias letivos**	**Maio 20 dias letivos**	**Junho 21 dias letivos**	**Total**
1º ano A	00	01	00	01	00	**02**
1º ano B	01	01	00	01	00	**03**
1º ano C	01	02	01	02	00	**06**
2º ano A	02	01	01	01	01	**06**
2º ano B	02	01	02	01	01	**07**
3º ano A	01	00	02	02	03	**08**
3º ano B	01	00	02	02	03	**08**
Total	**08**	**06**	**08**	**10**	**08**	**40**

Tabela 1: Quantidade, por turma, das propostas de produção textual aplicadas durante o 1º semestre de 2015

Alguns estudos nos mostram que não é o quantitativo de propostas de escrita que fazem a criança desenvolver a produção de um texto, e sim, a qualidade dessas propostas. Na fase inicial de aprendizagem é necessário que a criança esteja em contato constante com práticas que a desafiem para experimentação da escrita. Não existe um receituário que indica a dose necessária de atividades de produção de texto na alfabetização, contudo, "na aprendizagem da escrita, especificamente, ao serem desafiadas a escrever e tendo espaço para ousar, as crianças valem-se do universo semiótico em construção para definir estratégias para a elaboração textual, ao mesmo tempo em que se abrem para novas possibilidades discursivas" (GOULART, 2015, p. 505). Desse modo, consideramos que produzir textos em qualquer nível de escolaridade precisa ser uma atividade rotineira, portanto contínua e dialética.

Uma análise da tabela também permite inferir a concepção de escrita circundante no contexto da escola pesquisada, que é uma ressonância das visões que circulam em outras esferas de comunicação: a ideia de que o aluno iniciante do processo institucionalizado de alfabetização é incapaz de escrever textos. As professoras das turmas do 1º ano A e B transparecem esse aspecto ao afirmar em um colóquio: "as crianças do 1º ano ainda não dão conta de produzir texto no primeiro semestre, só lá pro fim do 1º ano que começam a ter noção básica" (Professora do 1º ano A), "alunos do 1º ano são muito imaturos para escrever textos" (Professora do 1º ano B). Em ambas as afirmativas, a concepção de texto está reduzida a uma escrita padrão em prosa, e não compreendem a dimensionalidade e alcance do discurso. Há vários meses no decorrer do semestre que não foram oportunizadas atividades de escrita, o que compromete o processo de alfabetização, já que "para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita" (LEAL e MELO, 2007, p. 15)

As 40 propostas de produção de textos foram agrupadas em 7 grupos diferentes, revelando categorias da prática de ensino da produção textual na escola, conforme descrevemos a seguir. Vale salientar que para esse trabalho, devido ao espaço curto de discussão, optamos por apresentar as atividades e na última seção lançar uma breve reflexão.

No 1º ano do ensino fundamental a ênfase foi em atividades que não exigiam do aluno uma produção escrita propriamente dita, apenas a reprodução de palavras, ou seja, os alunos tinham que identificar no contexto das frases qual palavra dada encaixava-se melhor. Esse tipo de proposta compreendeu cerca de 80% das atividades aplicadas no primeiro ano do ensino fundamental. Essas atividades foram intituladas pelas professoras de "textos lacunados":



Figura 1: Atividades de produção de texto 1º ano A e 2º ano B

Um gênero que desponta com muito destaque é o bilhete. Das 40 atividades, 6 solicitavam a escrita de um bilhete. Contrariando as suas finalidades, as propostas analisadas forjam a função social da escrita em exercícios reducionistas e repetitivos, já que as crianças não foram provocadas a escrever bilhetes tendo como parâmetro uma situação real e pessoal, e sim, a partir de cenas imaginárias, produzidas pelas professoras:



Figura 2: Atividades de produção de texto 2º ano A e 3º ano B

As imagens tornarem-se fonte de inspiração para a produção escrita em cerca de 13 das 40 propostas identificadas. No geral, havia uma imagem ou uma sequência de imagens e o aluno teria que produzir algo relacionado ao que viu, conforme percebemos nos exemplos abaixo:

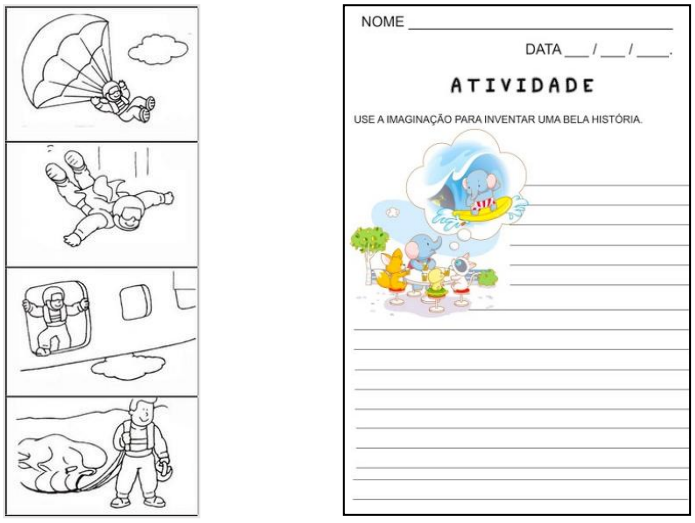


Figura 3: Atividades de produção de texto 2º ano B e 3º ano A

Diferente das outras séries, no 3º ano, os alunos fizeram atividades de transposição textual, que consistem em pegar um texto escrito em determinado gênero e transpor para outro, de gênero distinto:

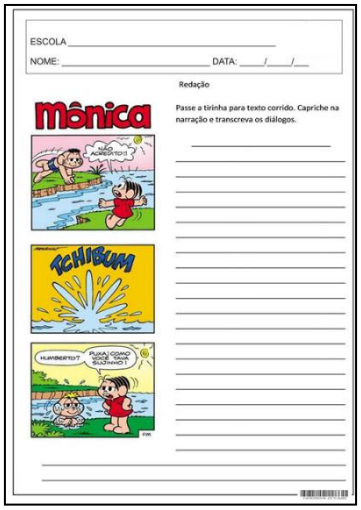


Figura 4: Atividade de produção de texto do 3º ano B

Para Bakhtin (2011, p. 286), "quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero". Dessa forma, podemos concluir que atividades de transposição textual não demandam uma cópia/transcrição do texto original, e sim, uma recriação imbuída de uma criatividade artística do escritor.

De todo o universo das propostas, identificamos apenas uma atividade de produção textual coletiva, a partir do seguinte enunciado: "Numa bela manhã surgiu um sapo na escola... Vamos continuar essa história? O que aconteceu?". Produzir textos coletivamente sugerem uma tarefa de negociação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É possível, através da produção coletiva, o professor não só explorar o que escrever, mas também, para que e para quem escrever (GERALDI, 1997). Assim sendo, o docente cumpre o papel de mediador da aprendizagem: mobiliza a classe para o desenvolvimento de uma discursividade na passagem de um gênero primário para um secundário (BAKHTIN, 2011); entusiasma os alunos para o domínio dos elementos de textualidade, e, concomitantemente, ensina-os a agir democraticamente e respeitar as opiniões dos outros num contexto coletivo.

Dez propostas das 40 analisadas solicitavam que o aluno desse continuidade a uma determinada narrativa, como no exemplo abaixo:



Figura 5: Atividade de produção de texto do 2º ano B

Por fim, nos deparamos com 2 propostas de textos em diálogos, no geral, histórias em quadrinhos.

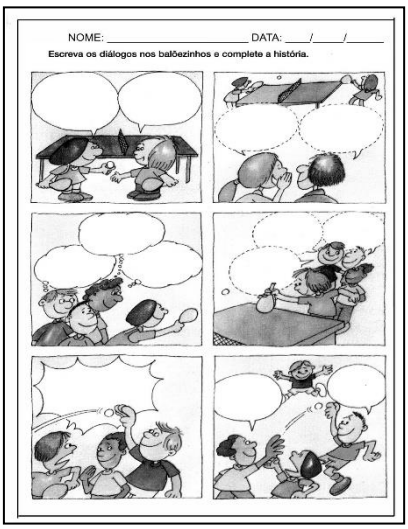


Figura 6: Atividade de produção de texto do 2º ano B

Um aspecto importante que precisa ser considerado pelo professor é a qualidade do material a ser oferecido ao aluno. Encontramos muitas atividades que o espaço para a produção do texto era muito estreito e curto, o que delimitava a criação do aluno, limitando seu pensamento a um espaçamento predeterminado. Também, algumas imagens estavam ilegíveis, o que impedia a criança de analisá-las para a escrita de textos que as usavam como elemento de inspiração.

As implicações pedagógicas desse estudo: por uma escola *verdadeiramente* alfabetizadora

Aprender a ler e escrever parece ser simples aos ouvidos leigos e assim seria se compreendêssemos leitura e escrita como um aprendizado de códigos alfabéticos. Mais do que aprender letras, alfabetizar é construir significado ao mundo. Falamos, portanto, de um processo particular (afinal, cada um aprende a seu modo e tempo) que não se retém a fases predefinidas e moldadas em caraterísticas psicológicas, culturais, pedagógicas, dentre outras.

Um olhar para as atividades apresentadas no decorrer desse trabalho apontou um problema no ensino da produção de texto na escola. Percebemos que houve uma separação da aprendizagem da escrita com a sua função de uso social, já que nos termos discursivos, a maioria das atividades não criaram oportunidades para que o aluno descobrisse a possibilidade ou necessidade de usar a língua como forma de comunicação e interlocução. Outrossim, as atividades não propiciaram uma liberdade de expressão, criação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética. Os gêneros da ordem do narrar foram predominantes nas propostas, constituindo uma ausência de produções de textos argumentativos.

Dessa maneira, uma escola que alfabetiza não considera que leitura é reconhecer sons em traços gráficos, muito menos decifrar palavras que juntas não fazem sentido. Vai além disso, leitura é criar significado ao mundo. Através de palavras, e mediado por elas, se apoderar de conhecimentos e opiniões. Leitura é a capacidade crítica e criativa de combinar sons que formam diversos textos, é habitar o inimaginável e viajar para mundos distantes através das letras.

Nessa escola, verdadeiramente alfabetizadora, escrever não é copiar ou apenas traçar letras isoladas ou combinadas com outras. Escrever é a capacidade de produzir, de criar uma

imagem com palavras. É a habilidade de combinação de grafemas que formam, através da intencionalidade do escritor, os diferentes gêneros textuais.

Diante disso, reiteramos que ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e essa instituição não pode deixar de assumir essa atribuição.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 9, p. 35 - 51, n. 2, ago. / dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329 - 341, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

SOBRE A POSSIBILIDADE DE PENSAR EM PRÁTICAS EXITOSAS EM ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM OS PROFESSORES?

Marcelle Pereira Rodrigues[1]
Ana Claudia dos Santos Abreu[2]

Introdução

Em se tratando das relações de ensino e de aprendizagem, especialmente no âmbito da alfabetização, observa-se a respeito dos resultados, certa insatisfação por parte da sociedade e de contextos escolares. Nas discussões sobre a educação escolar e sua efetividade em termos das aprendizagens de leitura e escrita, tem-se apontado o professor, sua atuação e formação, como um dos fatores que contribui para o insucesso. Especialmente em termos da formação, reivindicam-se novos encaminhamentos e formulações de modo a melhor auxiliar esses professores em seu trabalho.

No que se refere ao discurso educacional atual sobre professores, vários esforços têm sido encetados para melhorar o trabalho docente. Pesquisas atuais sobre a qualidade da educação, revelam o quanto a atuação do professor é um fator determinante para o bom desempenho dos alunos, nas mais diferentes instituições de ensino. (GAUTHIER, 2014). Esse conjunto de produções enfatiza as relações entre a prática e o trabalho realizado por um professor, e as chances de uma aprendizagem efetiva por parte do aluno. O professor neste aspecto é um elemento central para o sucesso escolar. A esse respeito, Gauthier (2014) pontua que

> O professor é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos que lhe são entregues. Certamente, o meio socioeconômico, a família e as características do aluno têm efeito no aprendizado, mas existem diferenças no desempenho dos alunos que podem ser explicadas antes de tudo pelas intervenções do professor. (GAUTHIER, 2014, p. 29)

O fato do professor ser considerado como o "fator de maior impacto" na aprendizagem dos alunos, ratifica a importância de aprofundar as análises sobre o professor, sua atuação e formação. (GAUTHIER, 2014).

No que diz respeito especificamente à alfabetização, uma gama de pesquisas apontam a intrínseca relação entre práticas docentes e bons resultados nos processos de aprendizagem das crianças. (CASTRO, 2009; CERDAS, 2012; PELES, 2004)

É nessa perspectiva que se apresentam, nesse estudo, resultados de investigação realizada com o objetivo de explicitar trajetórias exitosas em alfabetização, buscando desvelar os fatores aos quais os professores atribuem o sucesso de seu trabalho, ao mesmo tempo que trazem indícios de como se percebem enquanto professores alfabetizadores de referência para os seus pares.

Entende-se neste estudo, como práticas exitosas aquelas que cumprem as finalidades de promover o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Acredita-se que através do mapeamento do que se entende como "boas práticas", seja possível apontar formas mais propositivas para pensar a relação entre as práticas do professor alfabetizador e a aprendizagem dos alunos.

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: marcellerodrigues87@gmail.com.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: abreu.ac@uol.com.br.

Práticas pedagógicas facilitadoras de uma aprendizagem exitosa na alfabetização

Alfabetizar hoje ainda é um grande desafio para a prática pedagógica escolar. Apesar da universalização e do acesso ao ensino, conquistas das últimas décadas, é possível encontrar crianças que saem da escola sem ter o domínio proficiente da leitura e da escrita. Esse fenômeno é atribuído a múltiplos fatores, internos e externos à escola. No que se refere aos fatores internos, destacam-se, dentre outros, especialmente àqueles relacionados à formação e à prática do professor alfabetizador, especialmente os relacionados às experiências de aprendizagem que oferece aos alunos.

Os estudos e debates em torno da formação do professor alfabetizador anunciam um conjunto de saberes importantes para uma boa atuação docente. Nesse sentido, atribui-se um papel relevante ao domínio do objeto da alfabetização, que perpassa o conhecimento sobre a língua, a linguagem e seus sistemas, bem como a apropriação de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem ao aluno a condição de sujeito ativo, e interlocutor desta língua.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre a língua, Cagliari (1999) destaca que

> A alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e a escrita, e, portanto, precisa se colocar como um problema linguístico, na sua essência primordial, somente através de reflexões linguísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização. (CAGLIARI, 1999, p. 134)

Desse ponto de vista, o domínio de noções sobre fonética, psicolinguística, sociolinguística e de outros elementos do campo da linguagem são indispensáveis à formação de um bom professor alfabetizador. Do mesmo modo, a apropriação de estratégias didático-pedagógicas também é fundamental ao êxito do seu trabalho. (LERNER, 2002). O professor precisa ter clareza de "como ensinar", que atividades são mais pertinentes, que recursos são mais adequados. Portanto, cabe ao alfabetizador buscar sempre diferentes formas de intervenções, diferentes caminhos para o oferecimento de experiências de aprendizagem mais significativas.

Chama atenção também os estudos que se se ocupam da importância das características pessoais do alfabetizador como fatores que influenciam no sucesso/insucesso dos alunos. (LEITE E TASSONI, 2007, p. 123). A esse respeito cabe destacar que

> O que se diz, como se diz, em que momento e por quê- da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.[...] (LEITE E TASSONI, 2007, p. 123)

Nesse sentido, pode-se inferir que não apenas o domínio do conhecimento e a organização do trabalho didático-pedagógico refletem na aprendizagem significativa dos alunos, mas, sobretudo, as características pessoais do alfabetizador também influenciam o seu trabalho cotidiano. A maneira de ser do professor se reflete na sua maneira de ensinar, "o professor é uma pessoa [...] uma parte importante da pessoa é professor" (NÓVOA, 1992, p. 15).

Quando se trata do conjunto de fatores facilitadores de uma prática pedagógica exitosa, é curioso observar ainda que, a partir de resultados de produções acadêmicas sobre os aspectos considerados relevantes por professores alfabetizadores, os aspectos pessoais preponderam. (CERDAS, 2012; PELES, 2004). Quando entrevistados, a maior parte dos alfabetizadores

indica que um trabalho exitoso se constrói também com afetividade, criatividade, amor pelo que faz, compromisso, criatividade, entre outras características pessoais do professor.

Em linhas gerais, observa-se, então, que três componentes podem ser considerados imprescindíveis a uma prática exitosa em alfabetização: o domínio de conhecimentos, a organização de estratégias didático-pedagógicas e as características pessoais dos professores.

A que fatores professoras atribuem o sucesso como alfabetizadoras?

A partir dos estudos sobre a relevância do professor para o processo de aprendizagem dos alunos, surgiu a curiosidade em relação a como professores alfabetizadores, reconhecidos por seus pares como aqueles cuja prática alfabetizadora se destaca, percebem sua própria prática.

Assim, buscou-se identificar, no universo de professores alfabetizadores que atuam na rede Municipal de Educação de Duque de Caxias - RJ, aqueles considerados pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação como bons professores alfabetizadores. Desse universo foram indicadas 20 alfabetizadoras, dentre os quais apenas 6 se disponibilizaram a participar da entrevista. Privilegiou-se como opção metodológica a pesquisa de tipo qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. A fim de elucidar os elementos que compõem uma prática exitosa em alfabetização, buscou-se analisar as características desta prática exitosa elencadas pelas professoras entrevistadas. Do ponto de vista do conteúdo das entrevistas, as falas foram estruturadas a partir das seguintes categorias: **domínio do conhecimento, organização didático-pedagógica e características pessoais**.

No que diz respeito ao **domínio de conhecimentos** relativos à alfabetização, as falas das professoras ratificam a importância de uma formação teórica consistente, que permita ao professor não apenas dominar os conteúdos que ensina, mas sobretudo conhecer as funções da língua e do letramento.

Na perspectiva da Professora 2 o estudo tem um papel fundamental:

> [...] Não dá para chegar na sala e não saber o que fazer. Por exemplo, lá atrás eu tinha a afetividade com eles, eu tinha a questão de querer conhecer, mas eu não tinha o estudo mesmo. E isso fez diferença, muita! Acho que na verdade é o principal. (PROFESSORA 2)

Pode-se depreender que embora valorize as habilidades pessoais, a Professora 2 sinaliza a importância de *saber o que fazer*, ou seja, de conhecer e dominar aquilo que se faz.

No que tange à **organização didático-pedagógica** do trabalho, as professoras enfatizam também o uso de atividades diversificadas, que melhor atendam aos seus alunos, como fatores que favorecem a aprendizagem. Serve de exemplo o relato da Professora 1:

> [...] uma hora é uma história, uma hora é uma música, uma poesia, uma hora é um texto, trago textos e a gente produz textos [...] a gente trabalha em grupo, e eu junto um aluno que tem mais facilidade com um aluno que tem mais dificuldade. (PROFESSORA 1)

Como se pode observar, a organização didático-pedagógica articula a elaboração de atividades e o uso de estratégias de organização da própria sala de aula e dos alunos.

As professoras destacam, ainda, o planejamento como um componente indispensável a um bom trabalho, indicando quais caminhos do fazer pedagógico são mais afinados aos objetivos que pretende atingir quando afirmam:

> [...]você não consegue trabalhar sem fazer um planejamento decente, um planejamento que saiba porque você vai trabalhar aquelas atividades na sala de aula. (PROFESSORA 4)

Destaca-se na fala das professoras alfabetizadoras a relevância dada ao saber da experiência e a troca entre os pares. No que diz respeito ao saber da experiência, a alfabetizadora afirma:

> [...] A experiência é uma coisa que você ganha com o tempo [...] Algumas coisas você já sabe que dão certo para todo mundo e que cada um tem o seu tempo. (PROFESSORA 5)

A experiência age trazendo segurança e a aquisição de certezas profissionais, e, consequentemente um melhor domínio do trabalho. Sobre a troca entre os pares a Professora 1 indica:

> [...] Se trancar na sua salinha, viver suas angústias sozinha, não adianta muito. Acho que tem que ter sempre o pensamento de que o outro pode contribuir para o seu trabalho. [...] (PROFESSORA 1)

Sob esta ótica entende-se que a troca com os pares aparece com um dos elementos que compõem a organização didático-pedagógica do trabalho dos alfabetizadores. A partilha de saberes assume um papel crucial no desenvolvimento de práticas exitosas. O sentimento de pertencimento a uma equipe de trabalho onde se pode contar com o outro permite refletir sobre as próprias práticas, reorganizando-as de modo que se tornem mais significativas.

Em termos das **características pessoais** destacam-se o compromisso, curiosidade, afetividade, criatividade e paixão pelo que faz como componentes indispensáveis a um trabalho exitoso na alfabetização. De acordo com as professoras:

> [...]Eu sou apaixonada pela educação, eu gosto muito de trabalhar com as crianças [...] Sou uma professora muito angustiada, muito curiosa eu acho que são essas coisas que me ajudam a buscar fazer sempre o melhor". (PROFESSORA 1)
>
> [...] atribuo o meu sucesso a questão da afetividade, ao envolvimento[...] me preocupar com meus alunos, querer que eles aprendam, acreditar neles. [...] (PROFESSORA 3)
>
> [...]mesmo que precise ficar depois da hora, eu não tenho que fazer por sacerdócio, mas por compromisso! Compromisso com aquele aluno que é da escola pública (PROFESSORA 6)

Quando questionadas sobre os fatores aos quais atribuem o sucesso do trabalho enquanto alfabetizadoras, as professoras, embora tenham pontuado o domínio do conhecimento e a organização didático-pedagógica, destacam as características pessoais como elementos de maior relevância.

Algumas considerações

A partir do que foi possível depreender nas entrevistas, as falas das alfabetizadoras ratificam os achados das pesquisas sobre práticas exitosas em alfabetização (CERDAS, 2012; PELES, 2004), em que as características pessoais são indicadas como fatores relevantes para o sucesso.

Embora nos discursos as características pessoais sejam predominantes, as alfabetizadoras também revelam de diferentes modos, a importância do domínio do conhecimento e da organização didático-pedagógica para o êxito de suas práticas. Sendo assim, pode-se considerar que existe um *amálgama de saberes*, (TARDIF, 2005) que reúne não somente características pessoais, mas outros conhecimentos e estratégias que garantem sucesso na alfabetização. Esses saberes apesar de aparecem muitas vezes separadamente e assumirem valores diferentes para cada professor, são na verdade indissociáveis.

O estudo revela o quanto o fazer pedagógico em alfabetização é permeado por angústias, inquietações, desassossegos e tentativas de possíveis caminhos para a construção de práticas exitosas na alfabetização.

Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo, Scipione, 1999.

CASTRO, J. F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida**: uma leitura comportamental. Araraquara, 2009. 206 p. Dissertação – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009. (CAPES)

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Araraquara, 2012. 393 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

GAUTHIER, Clermont. **Ensino Explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. Afetividade e Ensino. In: SILVA, E. T. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: autores associados, 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola.** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2012.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed, 1992.

PELES, P. R. H. **A alfabetizadora bem sucedida**: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. Minas Gerais, 2004. 180 p. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

A PUBLICIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA PROMOVENDO APRENDIZAGENS SOBRE HOMENS E MULHERES NEGROS/AS

Sidney Faria Rosa[1]
Angela Dillmann Nunes Bicca[2]

Este texto, desenvolvido a partir dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, aborda o modo como a publicidade que circula na Internet pratica uma forma de pedagogia cultural que ensina sobre corpo e embelezamento de homens, mulheres e crianças negros/as.

A possibilidade de estudar as aprendizagens/ensinamentos (COSTA, ANDRADE, 2015) produzidas por textos da mídia tem relação com os modos como ocorre a produção e o intercâmbio de significados que são instáveis e vacilantes. A linguagem, como mostrou Hall (1997a, 1997b), se vale de palavras, sons, imagens, etc, para significar ou representar nossos conceitos, ideias e sentimentos. A produção de significados associa-se, assim, a lutas de poder onde pode se produzir, por exemplo, as identidades culturais de homens e mulheres negros/as.

Para analisar peças publicitárias com circulação na Internet que apresentassem homens e mulheres negras realizamos uma busca de imagens no *website* Google realizada no dia 25 de maio de 2015 às 14 horas, usando as palavras *negros, negras e publicidade*. Essa busca fez o *website* selecionar duzentas imagens dentre as quais nove configuravam a promoção de alguma marca, produto ou serviço. Selecionamos apenas peças publicitárias veiculadas após o ano de 2010, ano a partir do qual os dados censitários registram que a maioria dos brasileiros/as tem se declarado negros e/ou pardos. Das nove peças publicitárias localizadas, quatro enfatizavam associações entre a negritude e algumas formas de representar o corpo e o cabelo bem como apontando o uso de cosméticos.

Para desenvolver a análise das peças publicitárias valemo-nos da noção de representação cultural (HALL, 1997b), abordagem que enfatiza o modo como a representação está implicada com a criação e a circulação de significados pela linguagem. Além disso, valemos-nos das considerações de Joly (1994) sobre a análise de imagem que apontam a necessidade de contemplar as cores, as formas, a composição e as texturas utilizadas, o tamanho e os tipos das fontes, o enquadramento, a profundidade de campo, entre outros elementos que possibilitam refletir a respeito dos significados que a peça publicitária está ajudando a produzir.

Corpo e embelezamento

[1] Instituto Federal Sul-rio-grandese, Pelotas, RS, Brasil. *E-mail*: sidneyfariarosa0@gmail.com.
[2] Instituto Federal Sul-rio-grandese, Pelotas, RS, Brasil. *E-mail*: angela.bicca@hotmail.com.



Figura 01: Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/wpcontent/uploads/2013/10/devassaa-600x392.jpg>. Acesso em: 11 mai. 2015.

A peça publicitária da cerveja Devassa Negra ao apresentar o desenho de uma mulher junto com a mensagem verbal que diz que é pelo corpo que se reconhece uma negra realiza uma associação entre esse corpo e a bebida que, aliás, tem a mesma cor que a pele da mulher desenhada.

A forma mais recorrente de criar associações entre o corpo de uma mulher e uma cerveja, talvez, se estabeleça quando são relacionadas mulheres brancas e loiras com as cervejas claras. A expressão "loira gelada" tornou-se, portanto, uma forma de referir a cerveja que se vale do que poderia ser um elemento comum à mulher e à cerveja (VICENTE, 2015; MÄDER, 2003).

Esse recurso, segundo Carvalho (2010), possibilita tornar um produto comercial indissociáveis da modelo que o anuncia, levando aquele que se imagina ser o consumidor do produto a lembrar da mulher quando vê a cerveja e vice-versa. Ou, explorando outra possibilidade, levar outras mulheres a desejar ter um corpo de modelo que corresponde aos padrões de beleza mais valorizados socialmente. Essa representação de corpo produz, entre outros aspectos, uma pedagogia de gênero que ensina sobre a vida sexual de homens segundo um padrão hegemônico de masculinidade e reforça a compreensão de que as mulheres ocupam uma posição de objeto de desejo masculino (VICENTE, 2015).

Corrêa (1996), ao discutir os modos como se constitui culturalmente a relação entre raça e gênero, apontou que mulata vem sendo representada em diferentes textos culturais como objeto de desejo e como símbolo nacional. Aliás, na classificação racial que tomou força no século XIX, negros e brancos foram tratados como os pontos extremos do que poderia gerar misturas em variados graus, criando uma paleta de tons que possibilitava gerar as melhores expectativas e vantagens sociais para os tons claros e as associações negativas e desvantagem sociais para os tons mais escuros.

Essas misturas entre elementos de diferentes raças/etnias no Brasil, segundo Corrêa (1996), guardaram, também, relação com o que se produziu em termos de feminilidade e de masculinidade. Era recorrente a atribuição da condição de homossexual e/ou infértil ao mestiço/mulato (por derivação do próprio nome mulato, como referência à mula, fruto do

intercurso entre égua e jumento) em contraposição ao homem luso e heterossexual. Essa condição seria amenizada no momento em que o mestiço/mulato procedesse ao processo de branqueamento social, ou seja, incorporassem padrões culturais brancos. Porém, mesmo assim os mestiços/mulatos branqueados eram considerados masculinos menores em relação aos europeus. A feminilidade da mulata era, também, produzida em relação à feminilidade branca recatada das mulheres europeias.

Talvez isso tenha possibilitado a produção de significados em torno de um modo estereotipado de representar a mulata como exuberante e sedutora, prática representacional que reduz, simplifica, essencializa, naturaliza e estabelece diferenças inalteráveis entre indivíduos (HALL, 1997b). Além disso, o estereótipo separa aquilo que socialmente deva ser considerado como normal e aceitável daquilo que, ao contrário, é visto como anormal e inaceitável e tende a aparecer quando há grandes desigualdades sociais.



Figura 02: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/3fsmkvwja1u/tkfm1j_wpdi/aaaaaaaawje/dm3szvsk6f8/s1600/bebe+negro+johnsons.jpg>. Acesso em: 25.mai.2015

A peça publicitária da Johnson & Johnson valeu-se, como modelo, do bebê vencedor de uma votação[3] para escolha do *Johnson's baby* do ano de 2011. Esse evento deu sequência a um concurso de beleza infantil que teve início na década de 1950 e ganhou força no mundo inteiro fazendo o Bebê Johnson símbolo da criança bonita e bem cuidada.

Atentar para os concursos de beleza infantis é interessante para refletir-se a respeito da constituição do que é ou não considerado belo em cada tempo e lugar. No Brasil do final do século XIX, o Positivismo e o Higienismo já haviam indicado que competia às mulheres a responsabilidade pelos cuidados e educação das crianças (ALMEIDA, 2004). O entendimento de que competia às mães a prevenção de doenças nas crianças fez com que se criassem estímulos para a adoção de novas práticas de higiene no início do século XX. Uma das formas de investimento desenvolvidas para cumprir tal propósito levou a criação de concurso com prêmios com ampla divulgação na imprensa. O primeiro desses concursos, como mostrou

[3] Site onde ocorreu a votação http://www.bebejohnson.com.br/.

Almeida (2004), foi promovido em 1928 pelo jornal *O Brasil de amanhã* que divulgava amplamente a ideia de que a nação caminha pelos pés da criança. O referido concurso focalizava a robustez infantil, admitido às crianças de um a três anos de idade para disputarem o prêmio. Essas crianças deveriam estar matriculadas nos Centros de Saúde, na seção de proteção à infância, há mais de três meses e com frequência assídua ao serviço. Esse concurso, como também mostrou o autor (idem), tinha participantes de todas as raças/etnias e valorizada as que fossem alegres e vivazes. Porém, a origem europeia e paulista mantinha seu destaque. Além disso, teria sido a primeira vez no Brasil em que a ideia de que gordura excessiva não era associada à beleza, mas a possíveis prejuízos na saúde.

Mais adiante, outros concursos de beleza infantil advieram, porém deixaram de ocorrer vinculados aos centros de saúde para ocorrem em escolas. E, desde as últimas décadas do século XX, nem os centros de saúde nem as escolas mantém centralidade nos concursos de beleza infantis, eles passaram a ser uma forma de promoção comercial de produtos voltados para as crianças.



Figura 03: Disponivel em: <http://3.bp.blogspot.com/_a09Gj6UVRsE/Snm6UtYMNI/AAAAAAAANVY/sPZPLpYG90M/s1600/Viver+a+Vida+-+Google+Chrome+1152010+195505.jpg>. Acesso em: 25.mai.2015

A peça publicitária que anuncia o AmaciHair enfatiza o uso de um produto para tratamento de cabelos que promete a conquista de uma beleza natural obtida através do alisamento. Ora o "natural" pode ser lido como indicação de que o produto produz cabelos que não aparentem ter passado por tratamento químico, melhorando a aparência e a textura dos fios. A naturalidade, portanto, não precisa significar a ausência total de ação sobre o cabelo como apontou Santos (2000) ao discutir os discursos produzidos sobre o cabelo negro em salões de beleza que têm sido nomeados como étnicos[4].

No entanto, associar o cabelo liso a uma forma de beleza a ser buscada é algo polêmico, para muitos integrantes de movimentos negros essa seria uma forma de afastamento do em relação às origens étnico/raciais. Os penteados apontados como "autênticos" ou "naturais" para

[4] Salões de beleza que oferecem serviços especializados para negros e negras tem sido nomeados como étnicos ou como afros (GOMES, 2002; SANTOS, 2000).

homens e mulheres negros/as estariam associados a formas de manifestação política contraria a um sistema de dominação racial que associa esse cabelo a termos pejorativos (HOOKS, 2005).

O cabelo, como o corpo, é importante gerador e difusor de mensagens e parece ser um dos elementos que mais facilmente se pode ser modificado, como lembrou Gomes (2002) ao discutir o trabalho realizado em salões de beleza especializados em negros/as. Talvez por isso, em esforços que são diferentes do que foi pontuado acima relativamente ao que é considerado autêntico para cabelos de negros/as, processos tais como relaxamento, amaciamento e alisamento capilar têm sido instrumentos usados para uma ação cultural, política e social que visa à valorização da beleza negra e a compreensão de que homens e mulheres negros/as podem ter os cabelos que desejarem. Aliás, diversos profissionais da beleza oferecem gratuitamente serviços de maquiagem e penteado em eventos promovidos por integrantes de movimentos negros.



Figura 04: Disponivel em: <http://178.62.32.110:1337/?c=46&r=472&f=21090&d=20237&l=http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2014/01/23/Real-Beleza-de-Dove-celebra-10-anos.html&i=4784>. Acesso em: 25.mai.2015

A peça publicitária da marca Dove enfatiza o direcionamento de produtos para mulheres que não atenderiam aos padrões hegemônicos de beleza. Porém, mesmo assim, a propaganda não deixa de valorizar certos corpos em detrimentos de outros. A jovialidade e possibilidade de rejuvenescer mediante a compra de determinados produtos pode ser, até mesmo, acentuada mesmo quando não se está tratando do padrão de beleza referido acima.

A preocupação para manter um corpo bonito e saudável não é recente. Exemplos disso nos levam ao tempo em que a mulher egípcia tomava banho com uma mistura de água e carbonato de cal; para a Idade Média quando a formosura era considerada fruto do pecado; para a Era Barroca quando a fartura das formas aumentava o charme feminino ou para século XIX quando com a beleza e os cuidados com o corpo ganharam tendências associadas com a expansão industrial capitalista que precisava vender produtos cosméticos (FLOR, 2010). Nesse contexto os cosméticos, as cirurgias, as academiase os *personal trainners* são tomados como recursos para a produção de certos tipos de corpos belos, saudáveis, duráveis e jovens.

Lucas e Hoff (2006), ao discutirem os modos como a publicidade de cosméticos elenca elementos das sociedades ocidentais contemporâneas para indicar as obrigações cada vez mais atribuídas a cada indivíduo em relação ao seu próprio corpo, apontam a ênfase desta forma de publicidade na possibilidade de que cada um/a de nós pode ter o corpo que quiser se realizarmos os investimentos disponíveis no mercado para alcançar tal objetivo.

Para finalizar

As peças publicitárias selecionadas para esta pesquisa focalizaram os corpos de homens e mulheres negras de quatro formas distintas: a primeira promove comparação entre o corpo de uma mulher e o corpo de uma cerveja recorrendo a elementos que seriam comuns a ambas e ao conhecido estereótipo da mulata fortemente sexualizada; a segunda enfatiza a promoção de concursos de beleza infantil; a terceira alude a ação sobre o cabelo tomando-o como gerador e difusor de mensagens, muitas vezes associado à ação política relativamente ao pertencimento étnico/racial e como elemento maleável e fácil de transformar; a quarta aborda mulheres que não são modelos profissionais e que não atendem aos padrões mais rígidos de beleza.

Referências

ALMEIDA, J. Corpos perfeitos e saudáveis que a pátria necessita: o concurso de robustez infantil e a imagem materna **(**São Paulo, 1928). **História da Educação**, n. 02, UNIBAN/UNESP, São Paulo, p. 1-16, 2004.

CARVALHO, E. Bem devassa: a mulher objeto como estratégia de comunicação na publicidade de cerveja. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero**. v. 2, n. 1, jun, 2010.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 35-50, 1996.

COSTA, M.; ANDRADE, P. N produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, maio/ago., 2015.

FLOR, G. Beleza à venda: o corpo como mercadoria. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero**, v. 2, dez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, set./dez., 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997a.

_____. *Representations and signying produces*. London: Sage / Open University, 1997b.
HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**, jan/ fev, 2005.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa. Editora 70, 1994.

LUCAS, L.; HOFF, T. Da ortopedia ao controle do corpo: o discurso da saúde na publicidade. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 3, n. 6. p. 81-104, mar., 2006.

MÄDER, M. **Metamorfoses figurativas**: imagens femininas na publicidade de cerveja. 84f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Comunicação e Linguagens) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

SANTOS, J. O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 49-65, dez, 2000.

VICENTE, P. Bebendo modos de ser homem e mulher. In: 6° SBECE, 2015, Canoas. **Anais do 6° SBECE**, Canoas, 2015.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA *WEB*: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS "MENSAGENS COMPARTILHADAS" PELO *FACEBOOK*

Pâmela da Silva Rosin[1]

No presente artigo, visamos refletir sobre certas práticas de escrita e de leitura da atualidade, relativas aos usos das novas mídias, assim como sobre os discursos que circulam acerca dessas práticas na atualidade. De modo específico, objetivamos apresentar algumas das constatações a que chegamos em nossa dissertação de mestrado[2] quando então nos dedicamos à análise de fragmentos de textos literários, de autores da contemporaneidade, e que começam a circular, destacados de seus textos e dos livros de origem, autonomizando-se sob a forma de mensagens em sites de redes sociais, particularmente, aquelas relativas às postagens e comentários presentes nas páginas de compartilhamento do Facebook, que nos possibilitaram analisar e descrever o funcionamento peculiar da autoria nesses suportes de veiculação de textos bem como, as formas de constituição e compartilhamentos de 'frases'.

Frases de autores: as *mensagens compartilhadas* de Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector

A circulação e produção de textos, sejam novos ou antigos, nesses novos meios, nos coloca como testemunhas de uma mudança sem precedentes, como afirma o historiador cultural Roger Chartier[3] "a revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura." (CHARTIER, 1999, p. 100). A leitura sobre a tela não se realiza da mesma forma que no códex; a revolução em curso ante suas características materiais afetam significativamente os modos de ler, demandando, de um lado, a necessidade da manutenção e transposição de regras próprias da ordem do impresso; de outro, a necessidade de reconstrução de regras, modelos, hábitos, práticas de produção e acesso aos textos. Se antes os textos eram veiculados primordialmente apenas em objetos impressos, na atualidade, são sob diversas telas que sua circulação é proporcionada de modo que estão suscetíveis a uma certa "homogeneização", uma vez que são recebidos pelo mesmo meio – a tela – desfazendo assim a forma material que possibilitaria a distinção e categorização dos textos tal como realizada na cultura impressa.

Dentre os aspectos marcantes das mutações de nossas práticas, a criação da *Web 2,0*[4] e a inserção de plataformas de transmissão de conteúdos *online,* destacamos a criação dos sites de redes sociais que ampliam as formas de difusão e criação de conteúdos e informações em um curto espaço de tempo. Dos sites de redes sociais, voltamo-nos especificamente, para o Facebook, onde podemos observar um fenômeno atual e frequente: o emprego de 'frases' de autores conhecidos (preferencialmente do campo literário) na composição de perfis, páginas (dedicadas exclusivamente a produção e divulgação de frases) e murais dos usuários.

---

[1] Doutoranda Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: pamelasilvarosin@gmail.com.

[2] Dissertação intitulada "Peculiaridades do exercício da *função autor* em redes sociais: uma análise discursiva de "mensagens compartilhadas" pelo Facebook". (CNPq - Processo 134333/2014-4).

[3] O autor, em suas obras *A ordem dos livros* e *Do leitor ao navegador*, propõe, a partir de um panorama histórico das mutações do modo de ler, a distinção entre as mudanças que afetaram a produção e circulação dos textos e as formas de apropriação dos leitores (como a passagem do rolo ao códex, entre séculos II e III), daquelas que apesar que impactarem na produção e circulação de modo a ampliá-la consideravelmente num dado período, não implicaram, necessariamente, em mudanças nos modos de ler (como a invenção dos tipos móveis de Gutenberg em meados séculos XV). Para ele, a revolução eletrônica que se encontra em curso, proporcionará tanto mudanças na produção e circulação dos textos e nas suas formas de apropriação quanto ampliará a circulação dos textos.

[4] Diferentemente da Web 1.0, ela tem, possibilitado a inserção de conteúdo produzido *online* e de forma colaborativa.

Designamos essas 'frases' de "mensagens compartilhadas" dado aos processos de seleção, destacamento e adaptação de enunciados, como o acréscimo de imagens ou de ilustrações que sofreram na passagem de um suporte ao outro. A denominação – *mensagens compartilhadas* – se dá, por um lado, ao modo genérico como os usuários dessas redes designam essas "frases" pelo termo "mensagens", por outro, o qualificador e especificador "compartilhadas" é atribuído pela função que exercem atuando como forma pública de socialização, estabelecendo e reforçando vínculos sociais, como também, registram a opinião, o pensamento, e sinalizam, em função de sua escolha, o bom gosto e a formação cultural daquele que as emprega na rede.

Dentre os diversos enunciados que circulam em páginas de compartilhamento, observamos uma certa predileção por alguns autores literários consagrados, que por razões diversas são frequentemente mais citados nas páginas de modo geral, bem como contam com páginas dedicadas exclusivamente a eles. É o caso das páginas dedicadas a Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector[5]. Uma das razões dessa predileção pode ser explicada pela própria condição de destacabilidade de que gozam certos enunciados em relação aos demais, como afirma Maingueneau (2014; 2008). Para o autor, aspectos da própria estrutura linguística desses enunciados configuram completude e independência formal (prosódia, rimas internas) e semântica (metáforas, antíteses, etc) de modo a parecer saltar aos olhos certos enunciados, para aqueles que se valem das técnicas de destacamento, possibilitando dessa forma seu recorte do contexto original, permitindo serem destacados mais facilmente do texto-fonte do que os demais enunciados que ali figuram. Maingueneau (2014, p. 14) afirma ainda que estes enunciados se configuram de forma autônoma "não há nenhuma necessidade de considerar [do ponto de vista textual] o que precede e o que segue para compreendê-los", ocorrendo assim, o fenômeno da destacabilidade, em todos os campos discursivos, tais como: literário, político, religioso, científico, entre outros, resguardando suas especificidades e seus objetivos. Dessa forma, os enunciados destacados configuram-se, na acepção do autor, como aforizações, tomadas como uma verdade repetível que se dá tanto na ordem do memorável, isto é, que deve ser lembrado, quanto do memorizável como um efeito de algo que é digno de ser conservado na memória.

Ainda no que tangencia a questão da destacabilidade, a modificação do suporte de veiculação dos textos, pode alterar, em alguma medida, seus sentidos, pois um "mesmo" texto, parafraseando a tese de Donald McKenzie (*apud* Chartier, 1998), como no caso os enunciados literários dos livros de Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector, não são "o mesmo" texto quando destacados e veiculados sob a forma de *mensagens compartilhadas.*

No processo de destacamento e constituição dessas *mensagens* que são nosso objeto de análise estabelecemos, em função de suas características, três conjuntos de tipos de mensagens **a) *mensagens de* autoconhecimento**, que compreendem aquelas mais explicitamente voltadas para autoajuda, para busca e motivação de conhecimento pessoal; **b) *mensagens* de cunho religioso**, contendo conselhos relativos à busca espiritual ou cujo conteúdo refira-se à palavra *Deus;* **c) *mensagens* de aconselhamento sobre relacionamentos**, que exploram a temática dos relacionamentos amorosos, suas desilusões, suas conquistas e também dos relacionamentos no campo da amizade. O objetivo do compartilhamento e produção dessas *mensagens* (acrescidas de ilustrações e fontes diversas) parece ser o de sintetizar de algum modo o estado de espírito, os valores, as crenças, os gostos daquele que as empregam em seu perfil.

Assim, os procedimentos de seleção e adaptação dos enunciados de seus textos-fonte, como a transmissão em suportes distintos daqueles em que circularam pela primeira vez, passam a ser

[5] Em nossa pesquisa nos valemos na análise de três páginas de compartilhamento: O Mundo de Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector; Caio, Tati e Clarice o que me diz; e Trechos de Livros.

veiculados sob a forma de 'frases' postadas em redes sociais que permitem aos seus usuários receberem diferentes textos pelo mesmo meio, de modo a aproximá-los com textos que não necessariamente fazem parte do mesmo repertório textual, tal como constatou Curcino (2011).

Portanto, pelo conteúdo mais recorrente dessas *mensagens compartilhadas* e pela forma como são manifestas, esses textos de origem literária são relacionados a textos de origem religiosa e com a temática voltada para a autoajuda. Por essa razão de circularem com uma mesma forma e em um mesmo veículo é comum que essas mensagens, cujos textos advém de obras literárias, sejam avaliadas pelos leitores como semelhantes aos textos religiosos e de autoajuda que também compõem o repertório textual de formação dessas mensagens. Essa aproximação é recorrente não somente em sua produção, como também, nos comentários dos leitores que se apropriam desses textos como *podem* e *devem*, mobilizando as ferramentas de leitura que se encontram ao seu alcance, isto é, com o repertório de leitura que lhes é comum.

Com a palavra o leitor

Os processos de destacabilidade que perpassam os enunciados literários selecionados para a figuração em sites de redes sociais, conjuntamente com a inserção de imagens e ilustrações que objetivam a construção de um texto sincrético, evidenciam mutações nas novas formas de apropriação dos textos literários em nossa sociedade possibilitadas, em sua grande maioria, pelo advento e expansão dos novos meios de comunicação. Essa confluência – entre linguagem verbal e linguagem imagética – nas mensagens, possibilita, através da utilização da linguagem imagética, uma espécie de síntese ou até mesmo de comentário do enunciado destacado, orientando assim o olhar leitor, atuando como uma 'chave de leitura' específica, a qual deve ser utilizada para a compreensão das mensagens compartilhadas. Como observamos no exemplo abaixo retirado de nosso corpus de pesquisa.



Figura 01 *Mensagem compartilhada* publicada pela página *O Mundo De Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector*, atribuída a Clarice Lispector. Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/mFQL5I>. Acesso em: 12 abr. 2014.

> (Mensagem 01) Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

> (Comentário 01) Eu concordo em parte com isso, e ouso dizer que até gosto dessa ótima autora. Amar a nosso semelhante agrada sim a Deus mas a verdadeira salvação é aquela que te leva ao único caminho que conduz à vida eterna: Reconhecer que só Jesus é o único e suficiente Salvador, e só se entende isso por uma atuação maravilhosa do Espirito Santo.

Essa *mensagem compartilhada*, cujo texto verbal é atribuído a Clarice Lispector, postada em março de 2012 na página *O mundo de Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector*, apresenta um tema e uma forma que se aproxima àquela do conjunto de ***mensagens* de cunho religioso**, tal como se observa na própria recepção/interpretação da mesma manifesta no comentário de um internauta.

Embora não possamos atribuir fielmente o que é enunciado verbalmente a um excerto retirado de uma fonte literária da autora referida, chama-nos a atenção a indiferença, na recepção, da origem hipoteticamente literária do excerto, de modo que ele é interpretado de forma indistinta em relação a uma mensagem de cunho intrinsecamente religioso. O elemento linguístico que parece ter orientado a interpretação do leitor para a articulação com um texto de origem religiosa parece ser as expressões "amar os outros" e "salvação individual", que tanto pelas escolhas de palavras relativamente marcadas como próprias desse universo religioso, cristão, quanto pelo tipo de valor semântico e ético que a mensagem exprime, autoriza a articulação dessa mensagem ao funcionamento discursivo de textos religiosos, cuja origem é relativamente tranquila de se apresentar, uma vez que se trata de um enunciado remanente na cultura cristã, presente nos livros do Evangelho do *Novo Testamento* da Bíblia, em que Jesus, ao ser questionado a sinalizar uma possível hierarquização dos mandamentos descritos por Moisés, afirma que estes podem ser resumidos a apenas dois de extrema importância: "Amar a Deus acima de todas as coisas"[6] e "Amar o próximo como a ti mesmo"[7].

Assim, o emprego de certas palavras e expressões atua como uma chave de leitura interpretativa segundo a qual se autoriza relacionar o que foi enunciado com expressões bíblicas. No comentário observamos que, embora o internauta modalize sua fala ao afirmar que "concorda em parte" com a autora e até ousa dizer que gosta dos textos da autora, o emprego da modalização se faz não em função daquilo que é dito, mas em função do que não fora dito, isto é, a afirmação que a única salvação é Deus. Além das expressões por nós destacadas no próprio enunciado verbal, a escolha da imagem de um bebê, mantido por aparelhos, ao lado de sua mãe com expressão de carinho ao segurá-lo pela mão, orientam também a apropriação realizada pelo leitor.

O comentário, conforme Larrosa (1999), tem um funcionamento paradoxal, sendo ao mesmo tempo repetição do que é dito no texto primeiro e diferença, apresentando algo novo em relação ao texto primeiro. Para Foucault (2012), o comentário é um dos procedimentos internos limitador do funcionamento dos discursos, uma vez que não é tudo que pode ser dito de qualquer forma e por qualquer pessoa tendo em vista que há sempre uma ordem que regula o dizer. Assim, o leitor ao comentar reconhece um valor no dito de Clarice Lispector – que enuncia do lugar do autor literário consagrado – e, por esse motivo, se vale das expressões "concorda em parte" e "ousa dizer que até gosta da autora", uma vez que dentre aquilo que se pode dizer sobre a autora e sua obra, é possível ao leitor se valer de determinadas formas e não outras. Além disso, não é qualquer texto que pode ser comentado, pois para o funcionamento discursivo do comentário se faz necessário que o texto primeiro se apresente de tal modo como se ocultasse algo mais e que é preciso, por meio do comentário, vir à luz. Assim, ao comentar

[6] Conforme Marcos 12:30 "Amarás, pois, ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu entendimento, e de todas as tuas forças".
[7] Conforme Marcos 12:31 "Amarás o teu próximo como a ti mesmo".

a *mensagem* o leitor deixa evidente aquilo que não foi dito, segundo sua percepção e expectativa, que se encontraria "escondido" no texto primeiro.

Dessa forma, observa-se que a alteração do suporte de veiculação dos textos propicia não somente uma apropriação plural, aberta e suscetível de diferentes pontos de vista, por parte dos leitores das redes sociais, mas também uma forma de inscrição dos leitores nos textos, aquilo que Momesso (2011) caracteriza como *escrileitores* uma vez que ao participarem ativamente da seleção e adaptação dos enunciados, os produtores/leitores buscam deixar evidente aquilo que já fora dito antes, construindo assim uma imagem de si que se torna pública aos demais usuários da rede e daqueles que se valem dessas *mensagens.*

Referências

BARTHES, R.; COMPAGNON, A. Leitura. In: ROMANO, R. (Coord.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v. 11, p. 184-206.

BÍBLIA ONLINE. **Novo testamento**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/mc/12>. Acesso em 26 de out. 2016.

CAIO, TATI E CLARICE O QUE ME DIZ. Página. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/CAIO-TATI-E-CLARICE-O-QUE-ME-DIZ-236767866381944/?fref=ts>. Acesso em: 5 ago. 2015.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora Unesp, 1998.

CURCINO, L. Mutações do suporte e dos gêneros discursivos: mudanças da leitura ou dos leitores? In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. (Org.). **Teclas e dígitos**: leitura, literatura & mercado. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LARROSA, J. Os paradoxos da repetição e da diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 115-144.

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto.** Tradução de Sírio Possenti *et al*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O MUNDO DE CAIO FERNANDO ABREU E CLARICE LISPECTOR. Página. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/mundodecaioeclarice/?ref=ts&fref=ts>. Acesso em: 5 ago. 2015.

TRECHOS DE LIVROS. Página. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/TrechosDeLivrosFans/?fref=ts>. Acesso em: 5 ago. 2015.

ROSIN, P. S. **Peculiaridades do exercício da função autor em redes sociais**: uma análise discursiva de "mensagens compartilhadas" pelo Facebook. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. (no prelo).

O ENSINO DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCREVER PARA QUEM?

Maria Aparecida Lopes Rossi[1]
Juçara Gomes de Moura

O ensino da escrita

Os estudos sobre o ensino da escrita têm destacado a importância de se considerar, no processo, o caráter dialógico e interlocutivo da língua. O que autores como Geraldi (1993) e Marcuschi (2008) salientam é que o trabalho com a escrita deve levar os alunos a se constituírem como sujeitos de seus dizeres e perceberem a produção textual como uma atividade que pressupõe a presença do outro para o texto se constituir. Entretanto, como ressalta Marcuschi (2008), o que se observa nas redações escolares, na maioria das vezes, é a ausência de definição de um interlocutor. Nestas condições, ele não tem um outro e assim, tem dificuldades de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.

Geraldi (1993) faz uma distinção entre produção de texto e redação, salientando que na primeira, se produz texto na escola enquanto na redação, produz-se texto para a escola. Para ele, para se escrever é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; se tenha para quem dizer e que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha as estratégias para realizar o texto.

Por sua vez, Koch e Elias (2009) lembram que na concepção interacional e dialógica da língua, a escrita é uma atividade que demanda a utilização de estratégias que vão desde a ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa em que ocorrerá a interação até a revisão que será dirigida tanto pelo objetivo da produção quanto pela interação que o autor deseja manter com o possível leitor.

Diante de tais discussões, o presente artigo problematiza as atividades de ensino da escrita colocadas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) adotado no 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de perceber se elas contemplam os requisitos necessários para que o texto do aluno tenha funcionalidade. Os livros selecionados são os adotados pela rede pública de ensino do Município de Catalão no 5º ano. A opção por essa etapa da escolarização se justifica, uma vez que o 5º ano deve marcar o final do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, voltando-se para um trabalho que privilegie as funções sociais que a escrita tem fora do espaço escolar.

A análise do LDP foi norteada pelas questões: Como o livro se organiza?; Qual a concepção de escrita que aparece nas atividades voltadas para produção de texto? Nestas, percebe-se a preocupação com o preenchimento das condições necessárias para se produzir um texto como: o que escrever, para quem escrever, como escrever, por que escrever?

Livros analisados

Foram analisados quatro LDPS, todos adotados em escolas da rede pública de ensino. O primeiro livro é intitulado: Caderno Educacional. Este não traz expresso a editora, apenas o logotipo do programa Federal "Pacto pela Educação" e as logomarcas da secretaria de educação e do Governo Estadual de Goiás. O livro possui 98 páginas e está subdividido em três partes: primeiro destina-se ao estudo de contos, em seguida o estudo do gênero oral, propondo que os

[1] *E-mail:* picidarossi@hotmail.com.

alunos desenvolvam a oratória e por ultimo propõe que seja trabalhado o gênero notícia. As atividades de escrita são nomeadas por **"desafio" ou "atividades de escrita".**

A metodologia adotada nas atividades de produção escrita está baseada no conteúdo do texto que foi apresentado para ser interpretado. De um modo geral o que se pôde perceber é que as propostas de escrita não contemplam os requisitos básicos para se escrever um texto como: objetivos claros para a escrita, destinatários e função comunicativa definidos. É o que se percebe na proposta de escrita colocada na unidade 11. Nesta, para introduzir a atividade de escrita, o livro propõe a leitura de uma crônica**: "Negócio de menino com menina" de Ivan Ângelo**. Após as atividades de compreensão, é colocada para o aluno:

> **Prática de Escrita–Desafio**
> Quem você acha que está com a razão: o pai da menina em querer comprar o pássaro para a filha, ou o menino, em não querer vendê-lo? Escolha um dos dois personagens e defenda a sua atitude, com argumentos coerentes e convincentes. (Caderno Educacional, p. 53)

O que se percebe é que a proposta não explicita o gênero de texto que deverá ser escrito, nem o interlocutor previsto. Desse modo, não é explicitado sua função sócio comunicativa. Neste caso, para exercitar a escrita, o aluno conta apenas com o conteúdo, ou seja, o que escrever.

Por outro lado, apesar de trazer atividades de escrita que não contemplam as condições de produção discutidas, foram encontradas no livro atividades, com traços de uma escrita com funcionalidade. Neste caso, inicialmente o livro propõe a leitura de um folder de cinema, em seguida é proposta a produção:

> **Prática de Escrita–Desafio**
> Estudante, depois de ter assistido ao filme, coloque-se na posição de um repórter que, tendo entrevistado o personagem Jim Crawford, protagonista do filme, deve publicar uma noticia, em um importante jornal, dando informações sobre os filhotes encontrados por ele. Lembre-se: na noticia é importante informar: O que aconteceu/ Onde aconteceu/ Com quem aconteceu. (Caderno Educacional p. 79)

Observa-se que nesta atividade é proposto o gênero e os objetivos que os alunos terão para escrever, há também intertextualidade entre o conteúdo da leitura e a proposta de escrita. Analisando o LDP de uma forma ampla, percebe-se que, apesar de, em algumas atividades existir a preocupação do livro em levar o aluno a escrever um texto com funcionalidade, na maioria das questões voltadas para escrita, são propostos exercícios para reproduzir o que foi visto nos textos lidos sem explicitação da função comunicativa do gênero em questão.

O segundo livro é da coleção 'Projeto Buriti', uma obra coletiva produzida pela editora Moderna em 2011, 2ª edição. Possui 232 páginas, divididas em 9 unidades que se estruturam a partir de 2 textos de gêneros diferentes. O primeiro, seguido de atividades de interpretação, gramática e ortografia. O segundo, das atividades de escrita que são denominadas: **comunicação escrita e proposta de escrita.** Anterior à proposta de escrita, para todos os textos, é colocado um quadro com o gênero textual a ser trabalhado, o que vai ser feito, quem vai ler e onde o texto produzido irá circular:

> **Comunicação escrita–Crônica**
> O que vou fazer? –Reescrever uma crônica
> Quem vai ler?- Os alunos do 4° ano.

> Onde vai circular? Numa coletânea de crônicas
> (SANCHEZ, 2011, p. 58).

A análise desse exemplar mostra que ele traz atividades que não fornecem para o aluno as chamadas condições didáticas da escrita. Apesar de, como dito acima, todas as unidades trazerem o quadro citando o destinatário e o que escrever, nem sempre isso fica claro no exercício propriamente dito. Na unidade 5, por exemplo, a proposta de escrita tem inicio com o texto **Carta de reclamação**. Em seguida, solicita-se que o aluno, escreva uma carta de reclamação.

Neste caso, apesar de se perceber a preocupação em deixar claro para o aluno quem seria o seu interlocutor e qual o gênero que deverá escrever, nota-se ainda uma prática de escrita voltada para exercitar. A artificialidade da escrita reside na inversão que é realizada no jogo da linguagem, no caso da carta de reclamação, já que a produção de um texto desse gênero surge da necessidade de alguém se dirigir a outro para reclamar e fazer assim, um uso real da língua. Só assim, como destaca Britto (2001, p. 125) ocorre a aprendizagem que deriva " da necessidade e do uso real que o falante faz da língua". Neste caso, ocorre o que Kleiman (2007) denomina de situação hibrida em que, ao mesmo tempo que há uma tentativa de superação de um paradigma tradicional, percebem-se traços de uma visão de ensino arraigada na redação e não na produção de texto,

Algumas propostas estão voltadas para os aspectos estruturais do texto. É o caso da unidade 9 que, ao propor a escrita de um estatuto da turma, coloca como orientações a estrutura deste gênero textual, lembrando que o mesmo deve ser dividido em títulos, capítulos, artigos e parágrafos. Esta é uma prática criticada por Marcuschi, para quem a utilização dos gêneros textuais para a aprendizagem da escrita não deve basear- se apenas nos aspectos formais, mas sim ser vista como forma de articulação às práticas sociais.

Já na unidade 4, observou-se proposta de atividade para uma produção de escrita mais próxima das situações reais. No ítem planejamento, são colocados alguns aspectos que o aluno poderá utilizar para a escrita do texto:

> **Planejamento**
> Do que você mais gosta em sua cidade?
> Há algum problema que afeta muitos moradores da cidade?
> Algo pode ser mudado em relação ao que você observou? O que? Como?Minhas ferramentas
> Quem será o leitor de seu texto: um vereador ou uma ou mais uma crianças?
> Pense na linguagem que você devera usar de acordo com o leitor.
> O que você destacará nesse texto: coisas boas da cidade que serão elogiadas ou coisas ruins que poderão ser criticadas? Você quer conhecer o leitor de que?
> Registre argumentos que defendam sua opinião.
> (Sanchez, 2001, p. 102 e 103).

Aqui, se observa a preocupação em levar o aluno a planejar o seu texto no que se refere ao conteúdo, aos motivos que o aluno terá para escrever e a linguagem que deverá utilizar. Para Antunes (2003, p. 45), atividades como esta correspondem a uma visão interacionista da escrita, onde se percebe "envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas".

Neste caso, o que se percebe é o caráter heterogêneo das atividades propostas, pois, ao mesmo tempo em que há atividades voltadas só para os aspectos estruturais dos textos, há outras que procuram levar o aluno a perceber a escrita em seu caráter interlocutivo.

O terceiro livro é da coleção **'Projeto Prosa'** da editora Saraiva, de 2011. As autoras são Angélica Prado e Cristina Hülle. O livro contém 256, divididas em **8** unidades. As atividades de escrita são intituladas por **"Gente que faz" e "Raio X da escrita".** Nesta última, o livro aponta para a revisão da escrita proposta. Em geral tais atividades se iniciam após a apresentação de um texto e em seguida, são propostas atividades de interpretação textual, seguidas de atividades de produção da escrita.

No item **"Raio X da escrita**", é proposta a revisão e a reescrita da produção do gênero abordado na atividade anterior. Neste livro as produções de texto estão voltadas para a estrutura textual, pontuação e ortografia. Desse modo, configura-se uma prática que dificulta uma escrita com funcionalidade e propósitos comunicativos claros. Em relação ao item "**RAIO X",** a reescrita do texto não propicia uma reflexão sobre o que foi escrito pois, também está pautada na preocupação com o aprendizado de sinais de pontuação e nos aspectos estruturais do texto. Nessa perspectiva, o procedimento da revisão é considerado insuficiente, conforme aponta Reinaldo (2005, p100), para quem a revisão, sem parâmetros de avaliação do texto e com instruções genéricas, não fornece " critérios de textualidade e /ou adequação à situação comunicativa a serem observados na versão final do texto".

Em geral, as atividades voltadas para a produção de escrita neste exemplar se configuram numa proposta de escrita descontextualizada, voltadas para produzir uma "redação" e não para a produção de textos propiciando a interação entre interlocutores.

O quarto livro é da série Link, intitulado **Link da Comunicação**, da editora Moderna, e tem como autoras Carla Yared, Thais Barbosa e Maris Leite. O livro possui 72 páginas e está dividido em 7 módulos. São trabalhados, nas atividades de escrita, textos de gêneros variados. As análises evidenciam que a maioria das atividades não traz a finalidade das produções textuais e o destinatário, e dão ênfase à escrita de um conteúdo voltado para a pontuação, emprego de classes de palavras, uso de aumentativo, diminutivo e ortografia. Outras atividades trazem o gênero textual, porém, não trazem claros os objetivos da escrita.

Já a atividade 20 traz aspectos mais coerentes com as condições para uma escrita com função comunicativa, salientando o destinatário, o gênero e a finalidade do texto. As instruções procuram realçar as características próprias da situação de comunicação que envolve o gênero cartas do leitor É o que podemos perceber nas instruções:

> **Atividade 20**
> Reúna-se com um colega de classe e pesquisem em jornais o espaço destinado às cartas dos leitores. Leiam as cartas para se familiarizar com os textos. Peçam a ajuda do professor e elaborem uma carta para um jornal, a partir de um fato conhecido por você e seu colega. Observem o cabeçalho: ele deve conter nome da cidade e a data. (Link da comunicação, p. 217)

Comentários finais

Ao final o que pudemos perceber é que há uma situação hibrida no trabalho com a produção de textos nos LDPs em que, ao mesmo tempo que há uma tentativa de superação de um paradigma tradicional, percebem-se ainda traços de uma visão de ensino da escrita arraigada na redação e não na produção de texto. Todos os livros trazem atividades voltadas para a escrita de diversos gêneros, contemplando as orientações sobre a necessidade de se trabalhar uma produção de texto com função comunicativa e funcionalidade. Por outro lado, ainda se percebem atividades voltadas para os aspectos estruturais do texto e para o trabalho de questões gramaticais que não levam o aluno a perceber os recursos expressivos da escrita, neste caso há a concepção de uma escrita com foco na língua. Em tal concepção, o texto é visto como simples

produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto o conhecimento do código utilizado.

Diante deste quadro destaca-se o caráter heterogêneo do LDP e a dificuldade dos manuais em romperem com a visão de ensino de língua em que são negadas as características básicas de uso como a funcionalidade e a interação.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRITO, L. P. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras.

KOCH, I. ELIAS V. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

REINALDO, M. A. Orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA. M. A. **O Livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PRÁTICAS DE LEITURA NOS SUBPROJETOS PIBID

Isabele Candiotto Sacilotto[1]
Laura Noemi Chaluh[2]

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir do ano de 2007, promove a iniciação à docência objetivando melhor qualificá-la, por meio de propostas de atividades construídas em parceria com a escola pública. Um dos objetivos é que os bolsistas participem em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; contribuindo assim à necessária articulação entre teoria e prática.

Para ampliar a compreensão acerca do referido Programa foi realizada uma pesquisa[3] de natureza qualitativa que objetivou sistematizar e analisar a produção científica que discute o Pibid (nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas). Para isso foi feito levantamento de artigos e análise bibliográfica (GIL, 1991) nas seguintes bases: Anais do Congresso Estadual sobre Formação de Professores nos anos 2009, 2011 e 2014, Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática) no período de 2010 e 2012 e também nos Anais do EDUCERE (Congresso Nacional de Educação) no período de 2010, 2012 e 2015. Para a escolha dos artigos definimos que a palavra-chave Pibid estivesse contida no título dos trabalhos. Aqui, socializamos os artigos que tinham como foco desenvolver práticas de leitura no contexto escolar. Ao todo foram levantados 112 artigos. Desse total, apenas 9 artigos socializam propostas que trazem práticas de leitura desenvolvidas no interior das escolas parceiras: 05 artigos vinculados ao curso de Pedagogia, 01 ao curso de Letras, 01 ao curso de Artes Visuais e Música e 02 artigos do Pibid Multidisciplinar e/ou Interdisciplinar.

Sobre as propostas de ação na escola

Segundo Lajolo (2005, p. 12) "é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer". Em função disso, nosso interesse foi analisar de que forma os subprojetos Pibid desenvolveram propostas atentas à leitura no contexto escolar.

Pereira et al. (2013), Yamin et al. (2011), Cunha, Rodrigues (2011) e Gentil (2014) socializam trabalhos vinculados ao Pibid dos cursos de Pedagogia. Apresentam propostas de leitura e contação de histórias realizadas em escolas municipais de Ensino Fundamental, com o apoio de técnicas diversificadas, tais como: fantoches de pano e de varetas, dramatização, caixas mágicas, cartazes, teatro de sombras, músicas, entre outras. Os trabalhos desenvolvidos contribuíram no resgate do prazer da leitura e no processo de alfabetização dos alunos.

Em alguns desses subprojetos, as bolsistas se preocupavam em incentivar os alunos a conhecerem a biografia do autor do livro; em outros, as bolsistas apresentavam uma produção

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: isa_candiotto@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: lchaluh@rc.unesp.br.
[3] A Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada "Pibid: contribuições para pensar a formação inicial" (Número do Processo: 2014/10865-1) recebe auxílio financeiro da FAPESP.

final como fechamento da proposta: apresentação teatral, confecção de brinquedos, produção de alimentos com materiais reutilizáveis (bolo com casca de banana).

Guerreiro, Santos e Tartuci (2014) socializam o trabalho desenvolvido pelo subprojeto Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG/GO), porém, este subprojeto foi realizado em uma escola municipal, com duas turmas de Berçário I e três turmas de Maternais II, atendendo crianças de 1 a 3 anos. O trabalho promoveu a interação entre o corpo, o movimento com objetos/brinquedos e/ou com brincadeiras que movimentavam o corpo. Essas atividades proporcionaram experiências com movimentos e sensações. As bolsistas trabalharam com música, apresentaram histórias infantis utilizando livros ilustrados e que eram manuseados pelas crianças, confeccionaram tapetes com diferentes objetos que possibilitaram diferentes sensações (lixa, isopor, plásticos, esponja, papelão, etc), trabalharam com ritmos produzidos pelos movimentos corporais. As propostas de leitura também ganharam espaço no momento do banho das crianças, utilizando livros de plástico.

O trabalho de Ayoub e Prodócimo (2013) está vinculado a um subprojeto Pibid "Multidisciplinar", do qual participam bolsistas dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Artes e Geografia da UNICAMP, e que foi desenvolvido numa escola pública de Campinas/SP, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destaca-se no artigo as ações desenvolvidas pelos bolsistas, desencadeadas ao perceberem que a biblioteca da escola estava desorganizada e os estudantes não utilizavam o material com frequência. Diante dessa realidade, os bolsistas se empenharam para organizar a biblioteca escolar. Para isso, participaram de uma oficina com a bibliotecária da universidade para assim ter conhecimentos acerca da organização, catalogação e cuidados dos livros. Posteriormente, ficaram responsáveis pela organização da biblioteca da escola, possibilitando que os alunos tivessem acesso a um espaço acolhedor para a prática de leitura. Segundo as autoras, alguns professores começaram a utilizar a biblioteca, retirando livros para suas aulas, e os alunos começaram a solicitar empréstimos na biblioteca com a ajuda dos coordenadores pedagógicos.

Anders (2013) apresenta o trabalho desenvolvido pelos bolsistas do curso de Música e Artes Visuais, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Os bolsistas foram responsáveis por ministrar oficinas para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Destacamos algumas das atividades desenvolvidas: a percussão corporal (som, canto, ritmo), a confecção de instrumentos com materiais reutilizáveis, propostas de canto e criação musical, a socialização de conhecimentos históricos sobre músicas indígenas, africanas e portuguesas. Os bolsistas ministraram outra oficina que tratou das propriedades do som e que estava articulada a história "As orelhas do rei" que, posteriormente, tornou-se uma apresentação musical oferecida pelos alunos da escola.

Silva, Bruno e Faustino (2011) relatam que os bolsistas Pibid do curso de Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU), após a análise da realidade de duas escolas a partir das avaliações externas SARESP e Prova Brasil, perceberam que os alunos apresentavam dificuldades em interpretar questões: exercícios eram respondidos erroneamente ou não eram resolvidos por falta de compreensão do vocabulário usado no enunciado. Assim, as bolsistas promoveram clubes de leitura, um deles na escola de Ensino Fundamental e outro na escola de Ensino Médio. Os alunos tiveram acesso ao conhecimento cultural e de mundo por meio de leituras prazerosas, auxiliando-os no processo de leitura e interpretação de texto. Segundo as autoras, a leitura de textos literários amplia a visão da realidade na qual os alunos estão inseridos, promovendo a capacidade de ler e interpretar o mundo e, assim, serem ativos no meio no qual estão inseridos. Além disso, as autoras deixam em evidência o poder de transformação da leitura quando, a partir dessa prática os alunos podem conhecer outros lugares, viverem outras vidas, ir ao futuro, retornar à Idade Média.

No caso da escola de Ensino Fundamental, foi criado um espaço para estimular a leitura de forma livre e prazerosa, para que os alunos pudessem escolher os livros e, assim, incentivar os alunos a escreverem sinopses dos livros, contendo a opinião do leitor a respeito da leitura. As sinopses ficavam expostas na pretensão de que outros alunos pudessem se interessar em conhecer os livros. Na escola de Ensino Médio, o clube da leitura ocorreu no período oposto de aula e foi desenvolvido a partir do trabalho com gêneros textuais que circulam no cotidiano dos alunos (anúncio publicitário, notícia jornalística, aviso, convite, etc). O clube estava organizado a partir de temas escolhidos pelos alunos e, em função disso, os bolsistas selecionavam os textos que eram trabalhados. Nas rodas de conversa do clube, havia espaço para que os alunos colocassem seus conhecimentos acerca da temática em questão, para, posteriormente, elencar as ideias básicas do autor do texto. Pretendia-se aprofundar a leitura crítica e específica, localizando informações explicitas e implícitas no texto, socializando a compreensão e impressão do texto, e, por fim, era elaborado um painel, era exposto no mural do clube.

Rocha (2012) socializa o subprojeto interdisciplinar desenvolvido entre os cursos de Educação Física e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). As ações entre os cursos visam práticas de atividades corporais, jogos, brincadeiras e danças para os alunos do 4º, 5º, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos personagens e situações lidas nos gêneros literários, ações estas atreladas às atividades de leitura, de produzir e conhecer as características de determinado gênero literário (fábulas, literatura de cordel, história em quadrinhos, blogs). Um dos trabalhos desenvolvidos com a turma do 6º ano articulou o trabalho das bolsistas do curso de Letras, que trabalharam com textos variados da literatura e música africana, brasileira ou de herança negra, enquanto os bolsistas de Educação Física trabalharam com ritmos e danças africanas.

Os artigos analisados mostram a diversidade de propostas e intencionalidades em relação à prática de leitura no contexto escolar.

Algumas considerações

Consideramos que os trabalhos apresentados mostram a relevância das ações realizadas pelos bolsistas Pibid nas escolas parceiras. Destacamos que as propostas consideraram a realidade escolar, estudando o Projeto Político Pedagógico e observando as necessidades dos alunos para, posteriormente, delinearem uma proposta conjunta com os professores parceiros.

Dos nove artigos encontrados, 5 deles traziam experiências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 3 artigos no Ensino Fundamental - Anos Finais. Chamou a nossa atenção o artigo de Guerreiro, Santos e Tartuci (2014) que, ao socializarem ações com crianças da Educação Infantil, deixaram em evidência o lugar da escola como mediadora na construção do gosto pela leitura. Assim, concordamos com Petit (2009, p. 22), que, ao tratar da prática da leitura, enfatiza que "o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos".

Destacamos que o clube da leitura, a organização da biblioteca da escola, as leituras e contações de histórias, a inclusão do corpo na interpretação de histórias, foram ações que incentivavam a prática e o prazer pela leitura nos alunos. Dessa forma, evidenciamos que essas ações, buscavam, na sua diversidade, levar em consideração as práticas de leitura.

Resgatamos o fato de que a maioria dos artigos foram escritos por bolsistas e professores supervisores da escola parceira, indicando desta maneira, a legitimação do conhecimento produzido na escola.

Destacamos que as propostas apresentadas dizem também da importância do Pibid enquanto Programa que contribui efetivamente para o exercício da docência na formação dos futuros professores. Perante o convívio com a realidade escolar, com o reconhecimento dos

alunos, com a regência na sala de aula, os bolsistas (futuros professores) passam a se sentir integrantes dessa realidade da qual eles farão parte, além de se sentirem mais confiantes para enfrentar a realidade, o que contribui assim para a permanência na profissão.

Referências

ANDERS, Darlisa. O ensino de música na escola básica Padre Pedro Baron de Itajaí: criando possibilidades com o PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013, 1-17. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/download%20(84).pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine. Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/UNICAMP. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-12. CD-ROM.

CUNHA, Beatriz Marcondes, RODRIGUES, Katalina. Contribuições para um professor em formação: relato de uma experiência no PIBID. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 3998-4006. CD-ROM.

GENTIL, Viviane Kanitz. Alfabetização, letramento e a ludicidade nas práticas Pibidianas da Pedagogia. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 172-179. CD-ROM.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991. p. 63-81.

GUERREIRO, Camila; SANTOS, Marilia Rita dos; TARTUCI, Dulcéria. Atividade docente em berçários e maternais: uma experiência promovida pelo PIBID. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 3539-3549. CD-ROM.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler**: o que eu faço? CEFIEL, Unicamp/MEC, 2005.

PEREIRA, Josimara Nascimento Santos et al. PIBID de Pedagogia, colaborando na construção de novos saberes docente: relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013, 1-10. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/download%20(73).pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** 1. ed**.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. O PIBID Linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 14-22. CD-ROM.

SILVA, Gislaine Aparecida da; BRUNO, Marli Aparecida; FAUSTINO, Sandra Aparecida César. Projetos Pibidianos fomando leitores: descobrindo o que há por trás das palavras. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 4210-4220. CD-ROM.

YAMIN, Giana Amaral et al. O processo de alfabetização e as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UEMS. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 1248-1256. CD-ROM.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO DESDOBRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Heloisa Toshie Irie Saito[1]
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas[2]
Maria de Jesus Cano Miranda[3]

Introdução

Este texto analisa a mediação docente como resultado da realização do projeto de pesquisa "Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para as crianças pequenas", desenvolvido entre os anos de 2011 a 2015, vinculado a dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Tal projeto teve como objetivo principal contribuir para o processo formativo docente, tendo como respaldo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que defende o ensino como condição para o processo de humanização, sendo fundamental a existência de mediações entre o adulto e a criança por meio de práticas pedagógicas intencionais, significativas e dinâmicas (VIGOTSKII, 2001). Por tratar-se de uma pesquisa-ação colaborativa de caráter qualitativo, contamos com a participação de acadêmicos do curso de Pedagogia e Psicologia, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Maringá.

No decorrer das diferentes etapas do projeto uma das ações, realizamos observações sistemáticas da prática pedagógica o que nos permitiu refletir acerca de importantes aspectos que envolvem a ação docente e dentre eles o papel da mediação. Sendo assim, neste artigo, elegemos analisar o papel da mediação docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na formação continuada de professores participantes do projeto anunciado. Para isso, estruturamos o mesmo em três partes: num primeiro momento apresentaremos a concepção de mediação tendo como respaldo a teoria histórico-cultural, na sequência traremos a análise da prática pedagógica observada para depois discutir acerca do processo de mediação no desdobramento da prática pedagógica a partir de um curso de extensão ofertado.

Concepção de mediação

De acordo com a teoria histórico-cultural, a mediação não se restringe à interação entre sujeitos, pois só promove desenvolvimento quando, entre essa interação há o objeto do conhecimento operando (os signos), constituindo-se num movimento sujeito-conhecimento-sujeito (SFORNI, 2008). Entendemos que a mediação promove desenvolvimento por meio da apropriação de signos/conhecimentos historicamente produzidos que são de domínio dos sujeitos mais experientes, no caso da escola o professor; é ele quem medeia o saber elaborado, auxiliando a criança resolver questões que ainda não é capaz de solucionar sozinha (VIGOSTKI, 2000). A esse espaço entre o que a criança é capaz de realizar por si e a sua potencialidade, Vigostski (2000) chamou de zona de desenvolvimento iminente ou proximal e

[1] Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* htisaito@uem.br.
[2] Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* mangelicaofl@ibest.com.br.
[3] Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* mjcmiranda00@gmail.com.

destacou que é nesse espaço que o professor deve intervir e orientar sua prática pedagógica de forma a mediar o processo de apropriação dos conceitos científicos. Segundo o pensamento de Vigotski (2000, p. 331), "[…] na escola a criança não aprende a fazer o que já sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo".

Marsiglia (2011, p. 36) ressalta a ideia do professor ser aquele que medeia intencionalmente os conhecimentos historicamente produzidos, alguém que "proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade interpsíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado."

Diante dessa perspectiva, o ponto de partida é o entendimento das funções psicológicas elementares, aquelas que já nascem com a criança, devendo sempre objetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são promovidas a partir das relações interpsíquicas, em atividades coletivas e individuais, nas quais a mediação do professor proporcionará os instrumentos/signos para a promoção da aprendizagem da criança. Nesse sentido, a escola é considerada como órgão mediador entre o saber cotidiano e o saber sistematizado, evidenciando que a organização do processo de ensino e aprendizagem deve garantir às crianças a apropriação de conceitos científicos e, portanto, promover o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, raciocínio, linguagem, entre outras).

Na defesa de Moraes (2014), o ensino deve ser organizado, considerando: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual; a compreensão que o desenvolvimento da criança é interno (biológico) e externo (social); a intencionalidade da prática pedagógica; a mediação como condição fundamental para o desenvolvimento humano.

De acordo com Oliveira *et al.* (2007, p. 101), o processo educativo envolve situações de mediação sem as quais não há educação, sendo professor e aluno protagonistas desse processo, de modo que o segundo encontra-se no plano imediato e o primeiro no plano mediato. Assim, o papel do professor é mediar os conteúdos escolares para que o aluno supere o plano imediato, apropriando-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Mediação: análise da prática pedagógica

Como descrito anteriormente, uma das ações realizadas no projeto de pesquisa já mencionado foi a observação da prática desenvolvida pelo professor no espaço educativo, durante a qual utilizamos um diário de bordo para anotar questões referentes a quatro eixos de análise: planejamento, relações interpessoais no âmbito escolar, ação docente nos encaminhamentos metodológicos e estrutura física.

Na educação infantil constatamos que as professoras/educadoras seguiam uma rotina de atividades envolvendo temas que vão desde conteúdos voltados para a formação de conceitos até relacionados ao aspecto lúdico, englobando atividades recreativas, brincadeiras livres e jogos. Contudo, verificamos que não eram considerados os conhecimentos trazidos pelas crianças, ampliando-os para conceitos científicos. Nestas situações não foi evidenciada a mediação da professora/educadora como ferramenta de ação pedagógica responsável por promover situações de desafios e busca de conhecimento. Quanto à qualidade das atividades propostas, observamos pouco empenho na elaboração e seleção das mesmas, uma vez que se fazia presente o uso constante de filmes e desenhos. Houve momentos em que as atividades propostas eram aleatórias e sem intencionalidade, apenas proporcionando ações diferentes às

crianças, tais como: brincadeira livre no solário, fazer bolinhas de sabão, rabiscar o pátio, entre outras. Assim a participação da criança na realização das atividades propostas era sempre incentivada para atender ao cumprimento da rotina diária, mas não como estratégia pedagógica visando o desenvolvimento da mesma.

Com relação às observações realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental verificamos que durante parte significativa do tempo, as professoras ficavam à frente da sala para ministrar a aula, expondo o conteúdo, chamando a atenção dos alunos e explicando as atividades. Contudo, na condução da prática pedagógica, percebia-se ausência de um planejamento prévio que possibilitasse a exploração do conteúdo escolar tendo em vista apropriação de conceitos científicos e nem ao menos eram utilizados recursos didáticos para explorar o conteúdo em estudo, dificultando a mediação do conhecimento, principal função do professor.

Em uma das instituições, em todas as salas de aula, nos dias letivos observados, havia uma monitora auxiliando a professora regente. Sua dinâmica em sala ficava centrada na correção e colagens de tarefas nos cadernos das crianças. A forma como tal função era desempenhada, sozinha e ao fundo da sala, dificultava a sua interação com os alunos no sentido de apontar-lhes o que erraram ou acertaram na resolução da tarefa e, nesse caso, como deveriam fazer para obter a resposta correta. Também quando a professora realizava a correção de tarefas, seja coletivamente (na lousa) ou individualmente (no caderno), a preocupação não era verificar como os alunos fizeram a atividade, por que fizeram daquela forma e se conseguiram atingir o objetivo da tarefa, revendo em casa o conteúdo explorado em sala de aula em dias anteriores. Podemos fazer essa afirmação, pois, geralmente, ao corrigir as tarefas colocava-se uma letra "c" grande em frente ao exercício resolvido corretamente (seja na lousa ou no caderno) ou consertava-se o que havia sido feito de forma errônea, sem chamar a atenção da criança para o fato. Aos demais, cabia-lhes fazer o mesmo: colocar uma letra "c" se sua resposta fosse igual a registrada na lousa ou apagá-la e copiar a correta.

De forma geral, havia pouca participação das crianças seja nos momentos de exposição dos conteúdos, seja nas situações de correção das tarefas. Permitia-se que somente alguns alunos interferissem nas explanações realizadas pela professora e poucos eram chamados à lousa para resolver os exercícios propostos como tarefa. Além disso, raramente estabelecia-se conexão entre o conteúdo das falas das crianças e os conteúdos escolares a serem explorados, não permitindo ir além do conhecimento pautado no cotidiano.

A mediação no desdobramento da prática pedagógica

Diante dos dados evidenciados, organizamos dois cursos de extensão para os profissionais das instituições parceiras da pesquisa que enfatizaram o papel da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, por ser um tema que os próprios profissionais dessas instituições destacaram como pertinente de ser discutido. O primeiro curso destinado aos profissionais da educação infantil foi denominado "A prática pedagógica na Educação Infantil: olhares e novos Olhares" e o segundo aos profissionais dos primeiros anos do ensino fundamental intitulado "A prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: olhares e novos olhares". Neles, com base em Vigotski (2000), Sforni (2008) e Marsiglia (2011) objetivamos analisar o significado que o termo mediação assume na Teoria Histórico-Cultural, considerando que a compreensão desse conceito pode oferecer importantes elementos para a organização do ensino, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Depois de algumas reflexões por meio de mesa redonda, palestras e estudos propusemos aos participantes a elaboração e a execução do planejamento de um conteúdo programático no

nível de ensino em que atuavam. Cada grupo elegeu uma turma para desenvolver esta atividade e após o processo de execução do planejamento, a tarefa foi de elaboração do relato da prática pedagógica ressignificada para posterior socialização aos demais participantes do curso de extensão, momento em que foi possível verificar os possíveis desdobramentos da ação mediadora no fazer pedagógico.

Cada instituição participante da pesquisa e do curso de extensão ficou sob a supervisão de uma docente da UEM, a qual contou com a colaboração de assessores da Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) e dos demais participantes do projeto de pesquisa. Verificamos que o papel da mediação foi repensado a partir dessa ação de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo um maior entendimento sobre o conceito de mediação na ação pedagógica e seus desdobramentos.

Considerações finais

Ancorados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os quais defendem o ensino como condição para o processo de humanização, observamos e analisamos a prática docente de profissionais que atuam tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para promover reflexões acerca da importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem realizamos cursos de extensão com o objetivo de ressignificar a prática pedagógica e a participação dos profissionais das instituições parceiras nos mesmos revelou significativo interesse pela temática e pelas ações desenvolvidas. Houve momentos em que tiveram a oportunidade de exporem seus pontos de vista, apresentando questionamentos e preocupações, indicando e confirmando que o caminho teórico-metodológico traçado no início da investigação foi realmente revelador, tendo em vista os desdobramentos e a ressignificação da prática pedagógica: a pesquisa-ação colaborativa.

No decorrer das diferentes etapas do projeto de pesquisa, principalmente a partir da realização do curso de formação continuada, verificamos que o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem foi repensado, permitindo um maior entendimento sobre a importância da mediação na ação pedagógica. No entanto, reconhecemos que há muito ainda por fazer em direção à formação continuada que possibilite uma ressignificação efetiva da prática pedagógica, objetivando a efetivação de mediações adequadas entre o adulto e a criança por meio de práticas pedagógicas intencionais, significativas e dinâmicas.

Referências

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica**: na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, São Paulo: Autores Associados 2011.

MORAES, S. P. G. **Os anos iniciais do Ensino Fundamental e suas especificidades**. Palestra. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná. 17 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: Teoria e prática. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

EDUCAÇÃO E LITERATURA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Diana Maria Leite Lopes Saldanha[1]
Marly Amarilha[2]

Aquilo que consideramos indispensável para nós é
também indispensável para o próximo.
Antonio Candido

Literatura é manifestação presente em diferentes culturas, recria por meio da linguagem a trajetória humana. Possibilita-nos fazer uma especulação imaginária sobre nossa história, nosso desenvolvimento, nossos desejos, sonhos, amores, nossas lutas e dissabores por meio de discurso atravessado pelo ficcional e estético. Possibilita entender nosso presente bem como sua transcendência. Dada sua potência inventiva e humanística, entendemos que a literatura seja fundamental para a formação humana e, portanto, indispensável para os futuros professores da educação básica.

Sob essa ótica, a literatura é basilar na formação dos futuros educadores das crianças - os pedagogos. Em decorrência, desenvolvemos uma pesquisa de doutorado em Educação que investiga o ensino de literatura no curso de Pedagogia das universidades federais do país e propomos, aqui, trazer uma reflexão sobre os primeiros resultados dessa pesquisa considerando-se os conceitos e o potencial humanístico da literatura. O estudo se realiza junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil.

Literatura para a vida

A estrutura de diálogo do texto literário, em que o leitor é convidado a participar de sua arquitetura, promove a troca de impressões, coloca o leitor em contato com diversas sensações, provoca reações e experiências múltiplas. A participação imaginária no mundo inventando pela literatura proporciona ao leitor o conhecimento sobre as inúmeras possibilidades do destino humano (AMARILHA, 2012). Para criaturas inexperientes, a antecipação sobre a vida que a literatura anuncia reveste-se de caráter iniciático, em decorrência, de importância fundamental. Assim, professores que atuarão desde a educação infantil precisam ter um mínimo de formação para que seu trabalho com a literatura tenha a dimensão que merece. Para Pound "A literatura é linguagem carregada de significado" (POUND, 2013, p. 35), mas sem a participação do leitor, as inferências, as conotações possíveis não se realizam. O leitor interage com o texto e constrói sentidos ao que lê, não apreende somente o que é exposto pelo texto, mas cria novas significações, novos sentidos. As qualidades comunicativas da literatura convocam o leitor a ocupar o seu lugar de interlocutor, a discutir quaisquer que sejam as questões evidenciadas no texto. A literatura apresenta, refuta, indaga, confirma crenças e valores concebidos por diferentes gerações. É um evento da fala e do texto que envolve o leitor porque sua matéria é a própria experiência humana em sua jornada cognitiva, afetiva, estética, social. Destarte, indispensável para a formação de todo o ser humano.

Candido (2002) assinala que a literatura possibilita ao leitor o conhecimento de mundo,

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil. *E-mail:* dianalsaldanha@yahoo.com.br.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil. *E-mail:* marlyamarilha@yahoo.com.br.

> A obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (CANDIDO, 2002, p. 85).

O texto literário contribui para o indivíduo conhecer a realidade e lhe dá a oportunidade para questionar, amadurecer, desenvolver a capacidade cognitiva, formular ideias, modificar conceitos, e conceber novos, com diferentes visões de mundo.

Para Yunes (2010), para além das leituras cotidianas e necessárias para a sobrevivência em uma sociedade urbana, motorizada, na qual as pessoas buscam agitação, prazeres efêmeros, o aparecimento na mídia e o consumo exacerbado, é preciso buscar a literatura. A leitura literária expressa características especificamente humanas: desejos, sonhos, aspirações, idealizações, medos, perdas, conflitos. A literatura possibilita ao leitor vivenciar experiências diversas, conhecer vários lugares, entender a si mesmo e o outro, pois "[...] nos oferece a *vida em alteridade* que ajuda a tomarmos posição, a fazermos escolhas, criticamente, com discernimento, não nos deixando enganar pelo fácil, imediato e modelarmente 'verdadeiro'" (YUNES, 2010, p. 60 – grifos da autora). A leitura da literatura proporciona a liberdade, o diálogo com a palavra que se transforma e ganha novos sentidos, construídos pelo leitor que vão além do que o autor escreveu.

Literatura e pedagogia

Como percebemos, o texto literário permite ao leitor o contato com diferentes sensações, provoca reações e experiências múltiplas, promove o questionamento e a criticidade. Essa leitura é uma troca de impressões e de perspectivas acerca do que se lê, já que o próprio texto apresenta estrutura comunicativa que depende do protagonismo do leitor para se realizar característica pouco explorada na escolarização do texto literário. Daí, a importância em se contemplar saberes do ensino e da aprendizagem de literatura na formação do docente para atuar na mediação do leitor literário desde o início de sua vida escolar.

Apontamos a necessidade da incorporação de conteúdos e conhecimentos que valorizem a diversidade cultural e as diferentes visões de mundo de forma democrática e equitativa, problemática que está amplamente contemplada no depositário literário de diferentes épocas. É por essa rede de temáticas presente nos textos literários à disposição do jovem leitor que a inserção da literatura nos currículos escolares dos sistemas educacionais apresentada por um leitor mais experiente e qualificado se torna necessária. Para que isso ocorra é preciso discutir a abordagem atual da formação docente. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), constatamos que o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimento e de práticas que se articulem ao longo do curso. Entretanto, nesse documento não há referência ou discussão sobre disciplinas, atividades que tratem da literatura. Diante dessa constatação, propomos estudar os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais, de maneira a desvelar percursos formativos para a mediação de literatura, haja vista a relevância da área na formação humanística dos escolares do ensino fundamental.

Metodologia e resultados da pesquisa

Para conhecermos a presença da literatura em Pedagogia, selecionamos 27(vinte e sete) universidades federais do país, em que se fez um levantamento das disciplinas de literatura

ofertadas no currículo do curso. Adotamos a abordagem de investigação qualitativa descritiva. Para a construção dos dados, utilizamos Projetos Pedagógicos, Estruturas Curriculares, planos de ensino das disciplinas Literatura e Ensino de Língua Portuguesa dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas e informações via *e-mail* de docentes das universidades. Dados iniciais indicam que a presença da literatura na formação dos pedagogos, nessas instituições, é ainda incipiente. De um *corpus* de 27 cursos, apenas 11 (onze), isto é 41% apresentam a disciplina de literatura conforme nos mostra o gráfico abaixo.

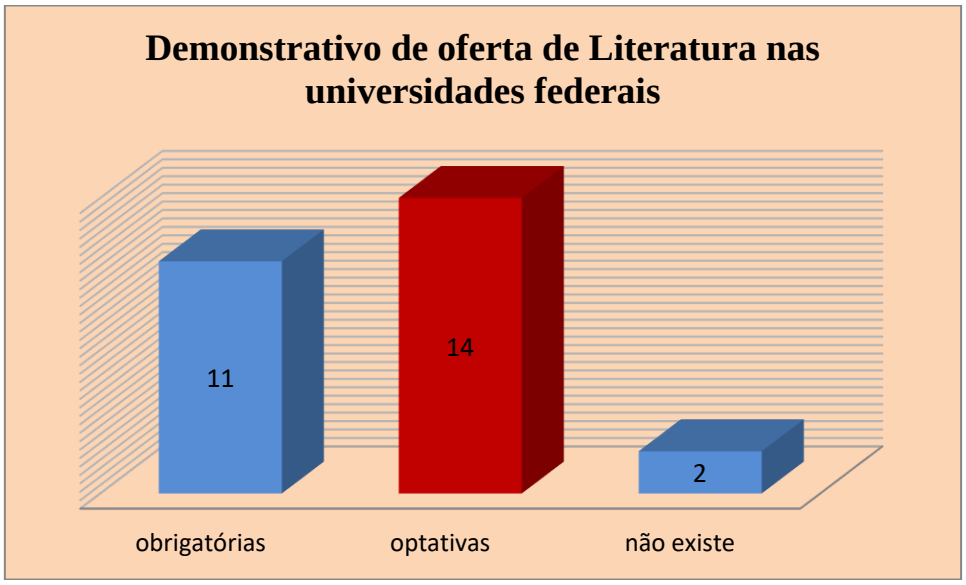


Gráfico 01 – Comparativo de oferta da disciplina Literatura – **Fonte** – Documentos da pesquisa, 2014/2015/2016

As informações contidas no gráfico indicam que o ensino de literatura ainda não se configura como necessidade básica, um bem cultural, um direito que deveria ser oferecido a todas as pessoas da sociedade, nas palavras de Candido (2011), como um bem incompressível, isto é, o que não pode ser negado a ninguém. Como podemos perceber essas onze universidades (41%), que oferecem a disciplina, não se constituem nem a metade do *corpus*, comparando-se à quantidade de universidades que não dispõem desse componente curricular ou o fazem de modo optativo.

Os dados construídos indicam a pouca presença da literatura na formação de professores. Assinalam sobre a precariedade da oferta, visto que aparece, muitas vezes, como disciplina optativa, na expectativa de assim complementar os conhecimentos curriculares necessários ao graduando. Normalmente, é ofertada dependendo da disponibilidade e interesse de algum professor, mesmo que seja do interesse do formando. Entraves do contexto institucional e burocrático para a definição da carga horária de professores tornam vulnerável a oferta da literatura. Uma pergunta que surge é se disciplinas optativas são realmente ofertadas e com que frequência. Indagação que pretendemos responder no desdobramento desta pesquisa.

Entendemos que é preciso refletir sobre o ensino da literatura no curso de Pedagogia considerando a atuação futura de seus graduados. Se existe a necessidade de formar leitor e de um mediador de leitura, é contraditório não oferecermos no curso de graduação de professores, que atuarão nos primeiros anos escolares das crianças, que contarão as primeiras histórias a essas crianças, um ensino que contribua para sua formação teórica e prática para introduzir neoleitores no exercício do direito à literatura.

Conclusão

Os estudos realizados ratificam que o acesso à leitura de literatura propicia diversidade de conhecimentos da língua e do mundo. O leitor de literatura tem a oportunidade de dialogar com o texto, de interpretar o que está lendo, de formar-se, e esse é um direito.

Se a literatura é vital para o ser humano, precisamos reconhecer sua importância nos cursos de pedagogia, considerando que estamos formando futuros professores e mediadores da leitura na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O resultado deste estudo indica que é precária a presença da literatura no curso de Pedagogia. Essa constatação revela lacuna em área fundamental da formação docente, visto que é esse graduado o responsável por introduzir as crianças no conhecimento sistemático da linguagem e favorecer os primeiros contatos significativos com a cultura letrada e humanística.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>. Acesso em: 23.04.2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação / Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

LIMA, Aldo (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Tradução de José Paulo Paes, Augusto dos Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: redes de sentidos**.** Brasília: Líber Livro, 2010.

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS – BALE

Diana Maria Leite Lopes Saldanha[1]

A leitura vista enquanto instrumento necessário à formação humana assume diversas funções, como prática social, dialógica, por prazer ou crítica, a verdade é que essa prática é intrínseca ao ser humano e se manifesta na sua vida cotidianamente. A questão que merece reflexão é a formação de leitores e, com isso, as funções que as bibliotecas desempenham para essa formação, que ações são realizadas com vistas convidar o indivíduo a leitura.

Partindo desse pressuposto, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, versa sobre práticas de leitura e formação de leitores no contexto da preparação de professores. A pesquisa tem como objeto de análise os discursos dos graduandos/ ex-graduandos que participam do *Projeto de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas* – BALE do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/ UERN e objetiva investigar as contribuições do BALE para a formação de mediadores de leitura que nele atuam.

A pesquisa é norteada pela abordagem sócio-histórica e utiliza dados de questionário e entrevista coletiva como corpus discursivo nos quais cinco sujeitos – graduandos/graduados dos cursos de Pedagogia e Letras – informam sobre suas práticas no BALE.

A leitura na contemporaneidade

Os estudos e pesquisas que tematizam a leitura têm aumentado de forma nítida em nosso país. Galvão (2001) explica que esses estudos contribuíram para questionamentos de duas crenças que perduram há décadas voltadas para esse tema: a primeira problematiza a afirmação aparentemente óbvia, "[...] a leitura tem uma história" (GALVÃO, 2001, p. 78), está relacionada ao contexto de cada sociedade, ocorrendo de forma diferenciada e em tempos diferentes. A segunda crença, ainda de acordo com Galvão, "[...] identifica a leitura à leitura de um conjunto de textos específicos, valorizados pela tradição cultural e desvinculados de qualquer função utilitária."(*Ibid.*, p. 78). Essa crença evidencia o fato de que ler carrega a ideia de ler livros e livros de narrativas literárias, fato que ajuda-nos a entender que é necessário rever nossos discursos e pre-noções, pois carregam toda uma marca histórica proveniente dos ideais que norteiam as questões sociais, políticas, econômicas e culturais das diferentes sociedades em cada época. As pesquisas sobre a leitura evidenciam a prevalência de concepção de leitura enquanto ato individual, ao invés de concebê-la como prática social de indivíduos que vivem em coletividades.

Cavallo e Chartier (1998) explicam que a história das práticas de leitura é uma história dos objetos e escritos e das palavras leitoras. Os textos são lidos de formas diferentes, de acordo com os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos discursos de cada época em sociedades específicas.

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil. *E-mail:* dianalsaldanha@yahoo.com.br.

As bibliotecas ambulantes e sua contribuição social para a promoção de práticas de leitura

As discussões acerca da leitura alastram-se há décadas, entretanto, continuamos a presenciar um fato que caminha junto a essa discussão – o enigma de acesso à leitura que é um problema que ainda não conseguimos resolver. Tal problema ganha várias desculpas: o descaso com a educação de qualidade, os altos preços dos livros, a falta de estímulo à leitura, o pouco investimento em bibliotecas públicas, etc. A verdade é que o resultado dessas questões é a negação do direito ao livro enquanto bem cultural, e, consequentemente, o direito de ler. Deparamo-nos com uma situação desconfortável e preocupante que requer uma reavaliação e redimensionamento das políticas públicas para a maioria da população culturais.

Malgrado essa discussão permanecer nas pesquisas e discussões das universidades, ela não tem nada de novo, pois preocupa há décadas. A mesma pergunta procura respostas e demanda iniciativas que, pelo menos, minimizem esse fato, como o caso do surgimento das bibliotecas móveis há mais de século que é,

> [...] um serviço de extensão bibliotecária da biblioteca pública, que é disponibilizado através de um qualquer meio de transporte (carro, barco, comboio, etc.) e por meio do qual são levados os serviços básicos de biblioteca até comunidades desfavorecidas pela sua localização geográfica (pequenas comunidades, áreas rurais, bairros periféricos de zonas urbanas) ou públicos específicos (prisões, lares de idosos ou escolas), e que a esses mesmos serviços não podem ter um fácil acesso (HENRIQUES, 2009, p. 32).

Esse serviço vem tentar preencher a lacuna das bibliotecas precárias ou inexistentes em locais de difícil acesso e/ou habitado por classes menos favorecidas. Insere-se enquanto política de democratização da leitura e revela a necessidade de melhoramento ou criação de bibliotecas fixas nesses locais atendidos.

As bibliotecas ambulantes surgiram há mais de um século desenvolvendo um trabalho relevante nas sociedades em que se inserem, visto que, de forma geral, têm como objetivo possibilitar o acesso à leitura a comunidades desprovidas desse bem cultural. De acordo com Lima,

> Consistiam na ampliação do acesso ao livro e aos meios de leitura, procurando levar esse equipamento cultural até os bairros da periferia e interior de um determinado lugar, sobretudo naqueles lugares onde não existem bibliotecas públicas ou comunitárias (LIMA, 2010, p. 19).

Assim como enfatizado acima o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) segue a mesma ideia dessas bibliotecas, que também eram chamadas de itinerantes, *bibliobus*, móveis, etc., e carregavam livros em carroças, caminhões, carros utilitários (kombi) ou ônibus.

A criação do projeto que remonta ao ano de 2007, como dito pela idealizadoras, as professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas que o BALE se "constituiu numa iniciativa de atendimento ao interesse social e coletivo da comunidade pauferrense" (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2006). Sua efetivação deu-se como ação extensionista, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE, do Departamento do CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na cidade de Pau dos Ferros-RN. A implantação do Programa nessa cidade justificou pelo fato de,

> [...] por ser distante dos grandes centros, desprovida de políticas administrativas eficientes, especialmente no âmbito da cultura e do lazer. Localizada na região do Alto Oeste Potiguar, a referida cidade, segundo o IBGE, disponibiliza para a população apenas uma pequena biblioteca municipal, com escasso acervo e sem envolvimento da comunidade local. Diante dessa realidade acredita-se que o Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, constitui-se num ponto de partida para democratização da leitura para comunidade pauferrense. (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2006, p. 06).

O BALE iniciou suas atividades nas comunidades dos bairros São Geraldo e Riacho do Meio em Pau dos Ferros, visando disseminar o gosto pela leitura de forma lúdica e criativa, viabilizando o acesso das comunidades carentes a textos literários de gêneros diversos. Uma de suas tarefas também é atuar na contínua formação de leitores e mediadores de leitura.

Levar a leitura a comunidades distantes desprovidas desse bem cultural é primar pela garantia de um direito de todo cidadão, é conceber que a leitura como prática social ocorre nos mais diversos contextos, e convidar a pessoa para fazer parte de um mundo que pertence a ele e é necessário para compreender as desigualdades sociais e agir para transformá-las.

Do mesmo modo, propiciar o contato com o texto literário é reconhecer que a literatura contribui significativamente para a formação do indivíduo enquanto pessoa que tem sentimentos, emoções, problemas, conflitos, sonhos, desejos. A literatura trabalha as questões especificamente humanas faz viver o leitor.

Podemos afirmar que o BALE trabalha de forma dialógica porque proporciona adentrar em um mundo novo, fora das salas fechadas, propicia novas experiências e novas formas de conceber a leitura que passa a ser vista de forma ampla, não se limitando à clássicos, aos cânones, mas a textos variados, procurando chamar o leitor para ler o texto que ele prefere, que faz parte de seu universo.

Portanto, as ações desenvolvidas pelo programa são fundamentais para a formação de todo professor. Como consequência, possibilita que futuros docentes enxerguem a leitura como prática social que pode ser apresentada como direito de todos, e, para isso, faz-se necessário o redimensionamento das práticas tradicionais de leitura para dar lugar a uma nova didática de leitura com vistas à formação humana dos sujeitos que vivem em coletividades e que leem diversos textos, a partir de compreensões variadas.

BALE: experiências exitosas de leitura

Ao analisarmos as respostas das jovens que participaram deste estudo, percebemos que a atuação delas no programa de extensão BALE foi fundamental para a formação leitora na graduação, elas passaram a enxergar a leitura por diferentes ângulos, bem como tiveram a possibilidade de vivenciar novas experiências com essa prática. Ao questionarmos sobre as contribuições que o BALE trouxe para sua a formação acadêmica enquanto leitora, a resposta unânime é a de que o projeto contribui para essa etapa, pois possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura, em especial, a literária. Vejamos o que elas dizem:

> O projeto BALE tem sido para mim uma porta aberta para o mundo encantado da leitura, através do projeto conheci várias obras literárias, como também infinidades de autores, tudo isso me levou a ver e a sentir a leitura de forma prazerosa, de um jeito diferente de como eu via antes. (Sofia – dados do questionário).

As experiências vivenciadas no programa possibilitaram um novo olhar sobre a leitura e a literatura que passaram a ser enxergadas de forma mais ampla, diversificada, dissociada de preconceitos tão criticados por Márcia Abreu (2001) sobre os tipos de leituras adequadas, sobre as práticas de leituras eleitas como certas, a preferência pelos cânones, sem considerar a diversidade cultural de nosso país e, consequentemente, as práticas de leitura comuns à maioria da população. Vejamos,

> **27. Mariana:** [...] as pessoas veem como se o BALE incentivasse só o gosto pela leitura literária, contasse apenas os clássicos e na verdade a proposta do projeto não é essa, quando a gente fala de leitura, a gente tá falando de cordel, a gente tá falando do jornal, a gente tá falando da revista, a gente tá falando da leitura de mundo, enfim essa diversidade de sentidos que a gente dá a leitura. (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva).

Nossos sujeitos da pesquisa indicam, em seus relatos, as ideias defendidas por Abreu ao mostrarem a importância e variedade de gêneros e textos que o programa trabalha para a formação do leitor, para chamar o sujeito para o ato de ler.

Concebemos as ações formativas do BALE como uma proposta de democratização da leitura, tendo em vista possibilitar o contato com a diversidade de textos, como prioridade para o texto literário, a literatura como direito humano, questão elucidada por Flor. Segundo ela,

> **102. Flor:** [...] o BALE é uma política de democratização da leitura, quando você leva livros para crianças carentes que jamais teriam acesso aquilo, ele é uma prática, ele é uma política de leitura, está lá no projeto, eu não preciso chegar lá na escola e dizer olhe eu tou trazendo aqui esse livro porque no Brasil não tem políticas públicas de incentivo a leitura, por isso que eu tou trazendo esse livro, não, eu não preciso chegar para uma criança e dizer você vai ler Menina Bonita do laço de Fita porque eu não quero que você cresça com preconceito, não é assim, a literatura ela forma como a gente já discutiu isso ela forma e informa [...] se eu formo leitores então eu formo cidadãos capazes de ler, compreender e criticar, então, eu acho que o BALE é sim um projeto puramente político porque o que a gente faz é um ato político porque a gente tá democratizando a leitura [...] (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Nossas discussões apontam para a triste realidade brasileira, pois quando o assunto é leitura, estudos e dados mostram-nos que as políticas públicas de incentivo a essa prática, tão necessária em nosso país, parecem não ser bastante eficientes para mudar o quadro existente. Isso porque as bibliotecas, em sua maioria, continuam estagnadas no tempo, mantendo seu acervo intocável, carecendo de práticas que chamem atenção do leitor, que o atraia, que o convoque para o ato de ler, ou mesmo mantendo um acervo antigo e desorganizado.

Dessa forma, pudemos ver que o programa BALE assumiu o compromisso político de tentar mudar esse quadro, na experiência de formação docente de Flor, Mel, Sofia, Anny e Mariana, incentivando e disseminando a leitura, possibilitando o contato do texto/leitor/autor tanto na graduação como na comunidade e nos diversos espaços de atuação. Entretanto, sabemos que esse processo se dá a longo prazo, cujos resultados vão sendo percebidos aos poucos e gradativamente nas ações futuras dessas jovens.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar** – espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 139-157. (Coleção leituras no Brasil).

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Editora Ática, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar**: espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

HENRIQUES, João Carlos Ribeiro. **Na estrada com os livros**: as bibliotecas móveis como solução de acesso a serviços de bibliotecas num país de contrastes. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2009. Tese de mestrado. Disponível em: <http://www.bibliobuses.com/documentos/Joao%20Carlos%20Henriques.pdf>. Acesso em: 05.12.2012.

LIMA, Rosa Núbia Pereira Lima. **Informação e educação**: um estudo do impacto do projeto BiblioSESC no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Hélder Câmara. Monografia de Graduação. João Pessoa, 2010, 60 p. UFPB.

O QUE DIZEM E PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE LER, SOBRE ESCREVER, OS FAZERES E APRENDERES NO COTIDIANO DA ESCOLA

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles[1]
Carla Patrícia Acioli Lins[2]
Maria das Graças Soares da Costa[3]

Porém, que deixe mais ou menos perto, amorosamente, insistentemente, um livro, o gesto de dar a leitura, de dar a ler.
(Carlos Skilar)

Não é muito difícil encontrar referência sobre a concepção de leitura e de escrita pela voz dos adultos, no entanto, as referências em que o olhar das crianças acerca da sua experiência de leitura e de escrita, seus fazeres e aprenderes na escola, tarefa de encontros e desencontros, são em menor proporção evidenciadas. Tal constatação pode se dá em função do lugar que atribuímos a elas neste contexto. Sabe-se que os estudos das crianças a partir delas mesmas permitem descortinar dentre outras coisas uma nova sensibilidade - pensar com a infância despojando-se do que nossos saberes já capturaram, do ponto de chegada que já pensaram para educação da infância na língua adulta; que surge da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (LARROSA, 2004).

Tal como coloca Pinto (1997), uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto, outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que a criança carece. No entanto, ainda é paradoxal não só a visibilidade social da infância como o lugar que atribuímos a ela entre nós, que se exprime em situações como as que Calvert identifica:

> As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas (cit. In POLLARD, 1985, p. 39).

Como se sabe o reconhecimento social da criança/infância é parte de um processo mais amplo, e no contexto brasileiro essa discussão começa a ganhar visibilidade, sobretudo, no decorrer do século XX. No que diz respeito ao contexto educacional brasileiro, o cenário não é outro. Ainda observamos um descompasso entre a organização do nosso sistema de educação e a valorização das dimensões infantis. Do ponto de vista mais estrutural no que diz respeito à estrutura espacial, aos currículos e programas escolares, ao tempo escolar, ao espaço os fazeres

[1] UFPE / CAA.
[2] UFPE / CAA. *E-mail:* aciolilins.carla@gmail.com.
[3] FAFIRE.

e aprenderes, dentre outros aspectos, temos que os mesmos ainda majoritariamente organizados e priorizados de acordo com o que se julga ser necessário e adequado as crianças. Em linhas gerais na educação das crianças de 4 a 5 anos e no caso do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos dizer que, da maneira como foi organizado, a escolarização toma dimensão prioritária de alfabetização, onde nem sempre as possibilidades infantis são evidenciadas e os pensamentos potencializados. A lógica, na escola, continua sendo pensada por adultos. Nesse contexto,

> Talvez escutar a infância possa ser um caminho para *outra escolarização possível*. Afinal, os tempos são outros e os processos de escolarização não podem estar vinculados à manutenção de um modo conservador de estruturação pessoal e social. (BARBOSA e DELGADO, 2012, p. 119)

No que se refere a questão da leitura e da escrita os enunciados advindos de crianças tão pequenas e que ainda não sabem ler e nem escrever convencionalmente tem chamado atenção sobre o que revelam em suas falas sobre ler, sobre escrever e sobre os sentidos dessas práticas no seu cotidiano escolar. Esse texto objetiva refletir sobre os fazeres e aprenderes da leitura e escrita, e que sentidos e referências as crianças atribuem a essas práticas, questionando, especificamente, como a leitura e a escrita aparece nos seus discursos.

Reconhecer as singularidades infantis, especificamente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem se constituído um desafio da educação brasileira. As amplas reformas que ocorreram nos últimos anos, sobretudo, referente a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, acabaram por problematizar o lugar da criança, infância e da sua educação. Ao mesmo tempo, a investigação sobre a significação da infância nas propostas pedagógicas e nos espaços de formação das crianças incentivou o desenvolvimento de um rico campo de pesquisa. Assim, podemos dizer que temos hoje melhores condições para a análise crítica da educação infantil e ensino fundamental, e para a criação de novas propostas nos espaços curriculares que se abrem para a educação das crianças e da infância.

Assim, partindo do descentramento do olhar do adulto sobre esta questão, desenvolveu-se esse texto que é parte de uma pesquisa, objetivando compreender os sentidos e os significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à infância, o fazer e o aprender da leitura e da escrita no cotidiano escolar. Do ponto de vista teórico, partimos da problematização da própria noção de infância e sua educação. Como campo empírico, delimitou-se Pré-escolas e escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, especificamente em duas cidades da referida região. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se observações e entrevistas com crianças das referidas instituições. A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, criança de quatro, cinco e de seis anos, fez-se uso de nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças.

A opção por dar vez e voz às crianças consistiu-se em uma perspectiva que já mencionamos nesse trabalho, qual seja, a de olhar para a criança enquanto ser capaz, completo e ativo, que muito tem a contribuir e nos dizer sobre elas mesmas no processo de construção de suas subjetividades, bem como de formação e afirmação não só de uma infância, mas de diversas infâncias. Deste modo, compreendemos ser bastante relevante ouvir o que as crianças têm a dizer, mas ouvir para compreender de fato, nos despindo das visões adultocêntricas que naturalizamos ao longo do tempo.

Tais impasses e desafios constituem o fio condutor da problematização deste texto, o qual ultrapassa a especificidade do ensinar e aprender na Educação Infantil, abrangendo assim, de

forma mais ampla, a questão acerca das práticas de leituras e de escrita afirmada no contexto escolar. Veremos a seguir uma discussão sobre as questões que surgem quanto à afirmação da infância, o ensinar e o aprender entre as crianças da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental.

Os aprenderes e os fazeres das crianças no espaço escolar: da leitura a escrita na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos

Ao observar e dialogar com crianças em seus espaços escolares pudemos verificar que o foco na aprendizagem conteudista, apresenta-se como sendo majoritário na rotina das crianças. Em sua maioria, as crianças indicam que a escola se mostra voltada excessivamente para o reconhecimento e memorização das letras e números e marcado por uma lógica e uma cultura mais "escolarizante", minimizando outras dimensões neste processo. Neste sentido, se faz urgente repensar criticamente no alcance de uma rotina caracterizada apenas por uma produção de atividades e valorizar as potencialidades infantis naquilo que ela é e não na perspectiva futurista e adultocêntrica. A escola como instituição que acolhe as crianças tem como uma de suas funções garantir a perpetuação e afirmação da infância. No contexto escolar observado, da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental, podemos inferir que há uma prática muito voltada para a escolarização precoce principalmente no contexto pré-escolar. A escola se mostra como lugar de atividades de ler e de escrever. Ao serem perguntadas sobre o que eles aprendem na escola em sua maioria a resposta é sempre relacionada a ler e a escrever. A pré-escola caracterizada por uma fase marcante na vida da criança aparece segundo a fala das crianças como não muito diferente do 1º ano. As crianças foram unânimes em afirmarem que o que mais faziam eram tarefa e a escrita de seus nomes. Olham para o seu fazer e aprender sem muita empatia pelo que fazem. Ao falarem sobre as especificidades de uma escola para as crianças, as mesmas destacam que a escola tem que ter "*Historinha, pintura, boneco, carro* (Bem 10). Poucos faziam menção a necessidade de uma escola ter birô, mesas, cadeiras etc. Ao relembrarem suas experiências com a escola, revelam pouco ou quase nenhuma atividade, ações e interações, com as quais se demonstrem maravilhados com as suas descobertas e as descobertas dos outros. Curiosamente, quase nenhuma referência foi feita as suas brincadeiras, seus jogos, contação de histórias como sendo momentos de ações, de interações e de aprendizagens. A esse respeito, as crianças destacam como atividade mais freqüentes realizada pela professora, a tarefa. Ao questioná-las sobre quais tarefas, respondem o correspondente a nomes, letras, números: Mili começa: "*A-B-C-D-E-F-G-H-I-J"* - Barbie continua junto a Mili – "*K-L-M-N, olha é assim: A-B-C-D-E-F-G... R-S-T-U-V-X-Z, e tem os números, 1-2-3-4-5... 16-17"*. Curiosamente, esse foco não se restringe ao Ensino Fundamental. Na Educação Infantil obtivemos respostas concernentes a: "*É o nome que passa direto"*(Elza); "*o nome e os números"*(Vitória);"*escrever, uns negócio de cubrir"* (Homem de Ferro).

O foco na aprendizagem de Português e Matemática fica nítido e a ludicidade por vezes é vista como improdutiva na lógica adultocêntrica. A ludicidade se mostrou uma atividade muito pontual, seu espaço era a hora do recreio. Os outros momentos eram recheados de tarefas pontuais e marcada pela decodificação e repetição de letras e números. A mobilização feita pelos professores para despertar o interesse das crianças acerca dessas aprendizagens são fortemente marcadas pela memorização, repetição e que se encerra e se projeta em uma necessidade para o futuro e não como parte de uma experiência do presente, significativa para a criança naquilo que ela é.

Considerações finais

Partindo-se das análises empreendidas pode-se pontuar de antemão que a ênfase na aprendizagem conteudista, com maior intensidade no Ensino Fundamental, tem minimizado o lugar da infância na escola. As falas das crianças mostram o dilema que convivem diariamente, a saber: o desafio de ser aluno e de ser criança na escola.

A partir das reivindicações expressas nas vozes das crianças fica evidente a urgente necessidade repensar o fazer e o aprender no cotidiano escolar das crianças atentando, sobretudo para o lugar da criança e da infância nesse contexto.

Inspirados em uma leitura estética das crianças acima, poderíamos afirmar que, no que diz respeito as práticas de leitura e de escrita na educação das mesmas: elas fazem sentido na medida em que vai reforçar algo específico das crianças e das infâncias, ou seja, essa abertura, essa vontade de experimentar coisas novas, inclusive, no pensamento. Assim, a experiência da leitura e da escrita mais do que uma prática necessária na escola deve ser um exercício permeado pelo gesto de dar a leitura de dar a ler (SKILAR, 2010).

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SKILAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: infância da educação.

KOHAN, Walter Osmar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 9. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro. Porta Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, Manuel. SARMENTO Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Ninho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POLLARD, Andrew. **The Social Wolrd of the Primary School**. London. Cassel Education, 1985.

SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção Ciências Sociais da Educação, 2008.

A LEITURA NA SALA DE AULA EM SUAS PLURAIS MANIFESTAÇÕES: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CHARTIER

Jorge Santa Anna[1]
Maria Aparecida de Mesquita Calmon[2]
Suelen de Oliveira Campos[3]

Introdução

A trajetória da escrita vem proporcionando diversas manifestações de leitura e perfis de leitores, sobretudo com a revolução tecnológica. Observa-se que o ato de ler não acontece de forma homogênea, uma vez que cada leitor apresenta diferentes perfis e formas de se interagir com o texto (CHARTIER; LEBRUN, 1998).

Assim, pode-se dizer que a leitura é um processo dinâmico e plural, sendo realizada de diferentes formas, influenciada por questões culturais, contextuais e, principalmente, pelo uso dos suportes que materializam a escrita (CHARTIER; LEBRUN, 1998). Para Chartier (1994), a revolução tecnológica provocou inúmeras mutações no ator de ler.

Esses suportes provocam mudanças nas práticas de leitura, e o uso da eletrônica como forma de escrita e comunicação acentuou a capacidade de interação do leitor com o texto, por conseguinte, aumentaram-se as técnicas e práticas de leitura na sociedade atual, viabilizando, também, diferentes perfis de leitores. Portanto, não resta dúvida de que "a revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice [...]" (CHARTIER, 1994, p. 190).

As diversas técnicas de leitura viabilizadas ao longo dos tempos repercutem na formação do leitor contemporâneo, o qual deixa de ser um agente receptor, para ser um interagente, assumindo um papel mais dinâmico e participativo na construção dos significados oriundos do texto. Assim, diferentes técnicas de leitura podem ser utilizadas, caracterizando diversos perfis de leitor que podem ser: contemplativo (que realiza leitura detalhada), movente (o qual utiliza variadas fontes) ou imersivo (utiliza fontes contextualizadas com recursos da internet) (SANTAELLA, 2004).

Nesse contexto, entende-se que, as transformações ocasionadas à escrita, na contemporaneidade, "[...] comandam, inevitável e imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais [...]" (CHARTIER, 1994, p. 190), assim como viabiliza a formação de múltiplos perfis de leitores, como aquele que contempla quanto aquele que é mais dinâmico (SANTAELLA, 2004). Essas novas possibilidades devem ser observadas de modo especial no ambiente escolar, haja vista ampliar as possibilidades de comunicação, interação e intervenção dos aprendizes com a escrita (GOULART, 2004). Portanto, este estudo objetiva analisar as diversas manifestações de leitura ocorridas em sala de aula, haja vista o dinamismo e pluralidade que permeiam as práticas de leitura, sobretudo com o uso da eletrônica.

[1] Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor e consultor informacional. Atuante na normalização e orientação de pesquisas científicas. *E-mail:* professorjorgeufes@gmail.com.
[2] Graduanda em Biblioteconomia pela Ufes. Atuante no ramo da consultoria informacional e ramo cultural. *E-mail:* cidamcalmon@hotmail.com.
[3] Graduada em Arquivologia e Biblioteconomia pela Ufes. Especialista em Gestão de Projetos. Atuante em arquivo empresarial. *E-mail:* suelenoc@gmail.com.

Sobre leitura, práticas de leitura e leitor: breves considerações

A leitura representa uma prática realizada desde os primórdios da civilização e que vem ganhando força e se democratizando ao longo dos tempos, sobretudo com a redução dos índices de analfabetismo e facilidade de acesso às mais diferenciadas fontes e recursos de informação disponibilizados às sociedades.

Esse fazer desempenha um papel preponderante na produção de conhecimento para a sociedade, uma vez que ler representa uma forma de interação e aquisição ou apropriação das informações materializadas em um suporte. Para Chartier (1988, p. 123), a leitura "[...] é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros".

Segundo Chartier (1988), o ato de ler foi se modificando ao longo dos tempos, transformando-se em uma prática social, realizada entre locais dos mais variados, seja nas praças públicas ou nos recintos das famílias. De qualquer forma, nas sociedades antigas, a leitura era realizada em voz alta, normalmente por uma pessoas letrada, a qual entoava os textos manuscritos para os não alfabetizados, os quais compunham a maioria da população da época antiga.

Não resta dúvida de que, com a invenção da imprensa, a produção de textos aumenta vertiginosamente, o que viabiliza a expansão da indústria editorial. Por sua vez, novos recursos tecnológicos são disponibilizados a fim de facilitar o acesso aos textos escritos. Esse fato desencadeou o acesso e uso aos documentos disponibilizados na sociedade, garantindo, portanto, para a democratização do conhecimento. Além desse fator, esse processo de democratização é viabilizado, também, com a diminuição do analfabetismo, permitindo melhores condições de acesso e produção de conhecimentos (BURKE, 2003).

Nesse contexto, a partir das mudanças ocorridas que viabilizaram a democratização do conhecimento, observam-se diferenças comportamentais do leitor quanto ao ato de ler, como também notam-se diversas práticas de leitura, as quais perfazem desde a leitura oral e intensiva a práticas de leitura silenciosa e extensiva (CHARTIER, 2003).

De acordo com Roger Chartier, nos séculos XVI ao XVIII o tipo de leitura que prevalecia era a leitura intensiva, isso devido à escassez de livros e material impresso e o fato da maioria da população não ser alfabetizada; assim, a leitura intensiva e compartilhada era a única opção dessas pessoas entrarem em contato com os textos impressos.

Chartier assim declara: "Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes" (CHARTIER, 2003, p. 173).

Em linhas gerais, as práticas de leitura dizem respeito às diversas estratégias utilizadas pelo leitor, de modo que as informações possam ser processadas e transformadas em conhecimento para o leitor, agregando-lhe valor. Sendo assim, a interação estabelecida entre texto e leitor tem o intuito de garantir a produção de sentido pelo leitor, sendo que essa interação manifesta-se de forma plural, o que ocasiona o aparecimento das diversas práticas de leitura na sociedade.

É comum notar a prática da leitura realizada nos mais diversos locais da sociedade, como também é comum observar o uso de diversos recursos e técnicas específicas a serem utilizadas por cada leitor. Essas diversas maneiras de se ler um texto permite a consolidação das práticas de leitura, por conseguinte, essas práticas não são homogêneas e padronizadas, mas, manifestam-se como práticas plurais (CHARTIER, 2003).

Com efeito, a trajetória do escrito, notadamente relacionada ao surgimento de diferentes tecnologias, tem viabilizado diferentes maneiras de se praticar a leitura, o que desperta a formação de perfis diversos de leitores. O leitor que utiliza de textos impressos, por exemplo, não adota as mesmas estratégias para retirar o conteúdo dos textos, daquele leitor que se apropria de fontes digitais. Esse fato tem acarretado a formação de leitores com características bem distintas, englobando desde o leitor que se utiliza de poucas fontes, mas utiliza com maior profundida os pormenores do texto, denominado de leitor contemplativo, àquele leitor que acessa diversas fontes, de forma simultânea, sem, contudo, adentrar com profundidade a cada texto lido, leitor esse considerado como movente (SANTAELLA, 2004).

Embora a leitura tenha sido realizada de diferentes formas ao longo dos tempos, de um modo geral, o leitor busca através da leitura, interesses variados, seja para fins de entretenimento, para enriquecimento cultural e intelectual, para aprimoramento de conhecimento, dentre outras intenções (CHARTIER, 1998).

No entendimento de Chartier (1994), o desenvolvimento da eletrônica tem garantido uma pluralidade de estratégias, técnicas e práticas de leitura. Além disso, as novas tecnologias são responsáveis pelo aparecimento de leitores com hábitos e comportamentos diferentes, sendo que essa diversificação pode provocar mudanças de sentido percebidas pelo leitor, que são destoantes com o sentido original exposto pelo autor de um texto.

Percebe-se, a partir dos recursos informatizados e, principalmente, com o uso da internet, um aumento exponencial no que se refere ao uso e acesso aos documentos disponibilizados na sociedade, o que afere ampliação na quantidade de informações. No entanto, isso não quer dizer que a produção de sentido também tenha crescido, uma vez que o acesso a muitas fontes pode comprometer a qualidade do que é apropriado pelo leitor (SANTAELLA, 2004).

Para a autora supracitada, os recursos disponibilizados em páginas web são fundamentais para consolidar uma prática de leitura bem diferenciada daquela realizada com os recursos manuscritos e impressos. O leitor da atualidade, ao navegar na web, possui a seu dispor uma variedade de documentos devidamente relacionados, o que permite que o leitor comporte-se de forma movente ou dinâmica, analisando documentos que estão ligados, portanto, garantindo uma leitura menos contemplativa e mais extensiva.

Nesse enfoque, considerando as diversas facetas inerentes ao processo de leitura, bem como a diversificação de perfis de leitores e práticas de leitura das mais variadas, que foram realizadas ao longo dos tempos, é importante analisar como essas mudanças estão impregnadas ao ambiente escolar.

Os diversos agentes educacionais inseridos na instituição escolar têm o compromisso em subsidiar o processo de ensino aprendizagem, sendo que uma das estratégias utilizadas pelos educadores diz respeito às práticas de leitura na sala de aula, como em outros locais da unidade escolar (GOULART, 2004).

A leitura no ambiente escolar muito pode contribuir para a melhoria do rendimento escolar, de modo que a aprendizagem seja melhor realizada, tornando o aprendiz conhecedor daquilo que lhe é ensinado, por conseguinte, torna-o mais crítico acerca dos problemas sociais, fato esse que garante a consolidação do exercício cidadão, um dos compromissos do processo educacional junto à sociedade (GOULART, 2004).

Portanto, a leitura, ao ser adotada por professores em sala de aula, pode agregar valor para o ensino-aprendizagem, sendo que essa leitura não pode ser vista como um processo meramente mecânico, contemplando a simples decodificação de códigos linguísticos, muito comum no ato da alfabetização, mas deve ser mais intensa, a ponto de tornar o aprendiz crítico e capacitado a resolver os problemas de sua realidade social.

Método da pesquisa

Considerando a tese de Chartier acerca da diversidade nas práticas e técnicas de leitura e as mutações provocadas a essas práticas, sobretudo com o avanço tecnológico, este estudo investiga essas mutações, especificamente no ambiente escolar.

Dessa forma, constituem sujeitos da pesquisa, cinco professores atuantes na educação básica de uma instituição escolar que possui dez professores lecionando. Optou-se como técnica de pesquisa, a observação e a entrevista, por meio de um roteiro contendo oito perguntas abertas e reflexivas.

Resultados e discussão parciais

De acordo com as respostas obtidas, todos os professores utilizam a leitura como um recurso de aprendizagem, sendo que a maioria considera a leitura como um ato que desperta a capacidade crítica, reflexiva e criativa dos alunos. Portanto, não resta dúvida de que a leitura contribui para o aprendizado, consolidando uma efetiva prática pedagógica, assim como apontou Goulart (2004).

Grande parte dos entrevistados utiliza textos em diferentes formatos, seja impresso ou digital. Segundo eles, os alunos preferem os textos eletrônicos, no entanto, o método de ensino utilizado incentiva que o aluno utilize todos os recursos possíveis e realize a leitura detalhada dos textos. Assim, o aluno é incentivado, por meio de trabalhos individuais e de pesquisa, a explorar as ideias do texto realizando um diálogo minucioso com o autor do texto, o que consolida um leitor do tipo contemplativo, conforme descrito na tese de Santaella (2004).

Considerações parciais

Através da análise dos dados coletados em campo, é possível concluir que, no que se refere às técnicas de leitura, como método de ensino, utilizado pelos professores, a maioria utiliza a leitura silenciosa e os leitores comportam-se como contemplativos.

Constatou-se que, mesmo utilizando recursos da realidade digital, os métodos adotados pelos professores valorizam a reflexão por parte do leitor, permitindo que esse tenha capacidade de explorar ao máximo o significado contido nas entrelinhas da escrita.

Referências

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1998.

_____. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2003.

CHARTIER, Roger; LEBRUN, Jean. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

GOULART, Cecilia. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Letramento digital**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: AS INFINITAS MANIFESTAÇÕES DE LEITURA NO UNIVERSO DA BIBLIOTECA

Jorge Santa Anna[1]
Maria Aparecida de Mesquita Calmon[2]
Suelen de Oliveira Campos[3]

Introdução

A biblioteca na atualidade manifesta-se como um local diversificado no que se refere à oferta de produtos e serviços de informação. O desenvolvimento tecnológico provocou o aparecimento de novos registros informacionais, logo, junto aos acervos impressos surgem coleções digitais, as quais requerem novos serviços a serem oferecidos aos usuários a fim de garantir o acesso e uso à informação.

O acesso e uso aos acervos das bibliotecas podem ser viabilizados por meio da leitura, a qual se manifesta de diferentes formas, considerando questões contextuais, culturais e características dos suportes que materializam a escrita. Portanto, a prática da leitura sempre se consolidou no recinto das bibliotecas, haja vista a grande quantidade de materiais impressos (CHARTIER, 1994).

Com o aparecimento dos documentos digitais, inúmeras transformações ocorrem nas bibliotecas, haja vista prezar pela gestão de coleções em formato digital. Ora, se novos acervos surgem, provavelmente, novas técnicas e estratégias de leitura manifestam-se, o que requer um novo olhar do bibliotecário no que se refere à prática da leitura (MANESS, 2006).

A leitura no ambiente digital requer a adoção de novas técnicas por parte do leitor, tornando essa prática cada dia mais dinâmica, mutante e interativa (CHARTIER; LEBRUN, 1998). No recinto das bibliotecas, constitui uma de suas maiores funções, o fomento à leitura, principalmente com o advento das novas tecnologias, preparando o leitor para melhor utilizar o espaço digital (ROSA, ODONE, 2006). Sendo assim, este estudo objetiva investigar como os bibliotecários adotam a leitura nas bibliotecas escolares da atualidade.

Sobre leitura, bibliotecas e tecnologias

A leitura, primordialmente, é considerada como uma prática meramente técnica, a qual objetiva decodificar códigos alfabéticos, sendo muito utilizada em contextos escolares, haja vista facilitar a consolidação do processo de ensino aprendizagem a ser realizada nas instituições que se colocam a serviço do fazer educativo (SANTA ANNA; CALMON; CAMPOS, 2015).

No entanto, com o desenvolvimento dos estudos relacionados à leitura, percebe-se que essa prática vai além da decodificação alfabética, contemplando também, outros aspectos mais aprofundados e presentes no contexto social. Portanto, a leitura reveste-se, na atualidade, como um processo de aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento individual e social, o que permite a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos, consolidando o exercício da cidadania (MANESS, 2006).

[1] Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor e consultor informacional. Atuante na normalização e orientação de pesquisas científicas. *E-mail:* professorjorgeufes@gmail.com.
[2] Graduanda em Biblioteconomia pela Ufes. Atuante no ramo da consultoria informacional e ramo cultural. *E-mail:* cidamcalmon@hotmail.com.
[3] Graduada em Arquivologia e Biblioteconomia pela Ufes. Especialista em Gestão de Projetos. Atuante em arquivo empresarial. *E-mail:* suelenoc@gmail.com.

A leitura interfere no desenvolvimento individual e social do sujeito, o que lhe atribui maior capacidade crítica e reflexiva, de modo que esse sujeito seja capaz de intervir em sua realidade e modificá-la. Em virtude dessa importância atribuída à leitura, bem como seu uso cada vez mais acentuado e diversificado na sociedade, sobretudo como uso dos recursos digitais, a preocupação coma leitura extravasou os ambientes escolares, sendo também, um compromisso de outras instituições sociais, bem como uma responsabilidade dos governos, haja vista fomentar uma sociedade leitora, garantindo, dessa forma, para o progresso das nações (MANESS, 2006).

Sendo assim, a leitura pode ser realizada e deve ser gerenciada e apoiada não apenas nas e pelas escolas, mas também, por outras instituições envolvidas com as causas sociais, tais como bibliotecas, institutos de culturas, dentre outros (SANTA ANNA; GREGÓRIO; GERLIN, 2014). Segundo esses autores, a leitura deve ser realizada na família, nas escolas e nas unidades de informação, além de ser um compromisso dos governos com a garantia da cidadania.

As bibliotecas ocupam um lugar especial quanto à prática e incentivo à leitura, principalmente as bibliotecas de modalidade escolar e pública. Isso porque está presente em seu projeto de atuação junto à sociedade, fornecer o acesso à informação e garantir que o indivíduo torne-se capacitado a exercer sua cidadania, tornando-se um agente capaz de intervir nos problemas sociais e solucioná-los (MANESS, 2006).

As bibliotecas fornecem materiais informacionais dos mais diferenciados, sendo que esses materiais são utilizados e agregam valor para os usuários, à medida que são lidos e utilizados pelos sujeitos, agregando valor para sua vida. O uso das fontes de informação existentes nos acervos bibliográficos, contemplando a aquisição do conhecimento concretizado nessas fontes, pode ser mediado por meio das práticas de leitura realizadas pelos usuário, o que corresponde a uma missão do bibliotecário garantir a diversificação da leitura em meio às fontes oferecidas pelas bibliotecas (MANESS, 2006).

Assim, a biblioteca deve ser um ambiente que viabiliza ou incentivo à leitura. Essa leitura não deve ser realizada de forma padronizada, mas deve considerar as diversas práticas de leitura existentes e defendidas pela literatura (CHARTIER, 2003), bem como o estudo do comportamento do leitor e seus diversificados hábitos e costumes de leitura (SANTAELLA, 2004). Essas preocupações devem estar presente no cotidiano do fazer dos bibliotecários, representando uma missão da biblioteca como provedora de conhecimento para a comunidade onde está inserida.

O bibliotecário representa o agente que estimula o uso do acervo bibliográfico, de modo que as informações contidas nesse acevo sejam melhor aproveitados pelos usuários. Portanto, não cabe ao bibliotecário apenas sistematizar o acervo e realizar técnicas e cuidados de preservação. Ele deve, prioritariamente, realizar ações que permitam a disseminação da informação contida nas fontes, realizando atividades como ações culturais, práticas de incentivo à leitura, divulgação dos produtos e serviços prestados, treinamentos e capacitações quanto à recuperação e uso das fontes de informação, dentre outras responsabilidades (MANESS, 2006).

Considerando o avanço tecnológico e a adesão às novas tecnologias por parte dos usuários e da sociedade como um todo, não resta dúvida de que as bibliotecas, como demais organizações, inseridas em um contexto altamente competitivo, devem adotar as ferramentas e instrumentos tecnológicos, a fim de satisfazer as novas necessidades e tendências sociais (MANESS, 2006).

Assim, segundo o autor supracitado, a biblioteca utiliza de diferentes tecnologias a fim de disponibilizar um acervo altamente diversificado, composto por fontes de informação no formato impresso, digitalizado quanto virtual. As tecnologias vieram para facilitar o acesso à informação incorporada nos acervos bibliográficos sendo que a biblioteca torna-se cada dia mais híbrida, oferecendo materiais em todos os formatos e suportes, garantindo, múltiplas escolas para os usuários, quanto ao acesso, leitura e uso dos recursos informacionais disponibilizados por essas unidades.

Método da pesquisa

Tendo em vista as transformações nos acervos das bibliotecas, optou-se como técnica de pesquisa, a entrevista, por meio de oito perguntas abertas, direcionadas a uma amostra de cinco bibliotecários atuantes em bibliotecas escolares de um município.

O município em questão possui um total de dez escolas municipais, tendo em cada escola uma biblioteca com profissional atuante. Portanto, a amostra de pesquisa manifestou-se com 50% de representatividade.

Resultados e discussão parciais

Os dados obtidos revelam que em todas as bibliotecas escolares há esforços no sentido de oferecer acervos diversificados aos leitores, contendo documentos impressos quanto digitais.

Todos os profissionais reconhecem que os usuários das bibliotecas caracterizam-se como leitores moventes, ou seja, são leitores que procuram por documentos dos mais diferenciados formatos (SANTAELLA, 2004), mas preferem a consulta aos acervos digitais. Observa-se que os leitores contemporâneos caracterizam-se como nativos digitais, assim como considera Prensky (2001). Em virtude disso, as bibliotecas investem nas coleções digitais e na disponibilização de computadores para acesso à internet.

No que se refere às práticas de leitura, os bibliotecários percebem a adoção de diferentes estratégias leitoras utilizadas pelos usuários, quando acessam documentos digitais. Alguns relataram que os usuários adotam leituras silenciosas aos documentos digitais e intervêm nos textos realizando anotações e destaques, através de recursos oferecidos pelos dispositivos eletrônicos.

Quanto às ações no fomento à leitura, percebeu-se a realização de contação de história, dramatizações, exposições de livros. No entanto, essas práticas estão mais direcionadas a incentivar o uso das coleções impressas. Nenhum profissional adota estratégias de incentivo à leitura, aos leitores dos documentos digitais.

Conclusões parciais

Através de entrevista a bibliotecários, constatou-se que, as bibliotecas ampliam os produtos e serviços oferecidos, tornando os acervos cada vez mais híbridos.

Todavia, percebeu-se haver ações voltadas para a leitura, uso e acesso aos documentos impressos, não havendo ações que viabilizem a leitura e melhor acesso e uso das coleções digitais.

No que se refere às estratégias e práticas de leitura realizadas pelos entrevistados, perceberam-se ações direcionadas à leitura de acervos impressos, tais como contações de história, dramatizações e exposições de livros.

Referências

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. Av.**, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CHARTIER, Roger; LEBRUN, Jean. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2003.

MANESS, J. M. Library 2.0 theory: Web 2.0 and its implications for libraries. **Webology**, v. 3, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.webology.org/2006/v3n2/a25.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrantsPart 1. **Onthehorizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTA ANNA, Jorge; GREGÓRIO, Elaine; GERLIN, Meri Nadia Marques. Atuação bibliotecária além da biblioteca: o espaço de leitura do hospital universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM). **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 77-88, jan./jun., 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Guest/Downloads/953-4415-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SANTA ANNA, Jorge; CALMON, Maria Aparecida de Mesquita; CAMPOS, Suelen de Oliveira. Documentos impressos e digitais: pluralizando técnicas de leitura e formando diferentes leitores. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 11, n. especial, p. 295-313, 2015. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/511/430>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LITERATURA DRAMÁTICA NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO BÁSICO

Jaime dos Reis Sant'Anna[1]

Esse artigo se insere nas preocupações com a formação de leitores no Ensino Básico e, em especial, de leitores de literatura dramática. Devido a seu espírito indômito e contestador, a literatura dramática é ferramenta apropriada para formar leitores literários semelhantemente críticos e questionadores. Somem-se a esses aspectos, as funções humanizadoras da literatura, apontadas por Antonio Candido em "Direito à literatura", cujos traços essenciais são plenamente atendidos pela literatura dramática: exercício da reflexão; aquisição do saber; boa disposição para com o próximo; afinamento das emoções; capacidade de penetrar nos problemas da vida; percepção da complexidade do mundo e dos seres; senso da beleza; cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249).

Tomamos como recorte do estudo a literatura dramática disponibilizada aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF-II) e do Ensino Médio (EM) pelos quatro últimos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE 2007, 2009, 2011 e 2013). Pouco se tem discutido sobre o teor dessas obras e o quanto podem contribuir no processo de formação de leitores. Cabe-nos, pois, auxiliar os professores de Língua Portuguesa a abrir as "caixas do PNBE" numa tríplice articulação: aprimorar no alunado o prazer da leitura do texto dramático; perceber, concomitantemente, as vozes sociais e as intencionalidades ideológicas que subjazem neste tipo de discurso literário; e, por fim, encaminhar estratégias metodológicas para que o professor de Língua Portuguesa se aproprie do potencial desta literatura no processo de formação do leitor literário crítico.

Devido ao espaço limitado deste artigo, nessa primeira etapa do trabalho, longe de apresentar uma análise detalhada da literatura dramática proporcionada pelos acervos do PNBE e do oferecimento de estratégias de abordagem, pretendo apresentar o levantamento quantitativo dessas obras, comentando os primeiros resultados da pesquisa. Minha pesquisa acadêmica visa à formação inicial do professor de língua materna nos cursos de graduação em Letras, e à formação continuada do professorado da rede pública envolvidos com EF-II e EM. Em ocasião propícia, e com o amadurecimento da pesquisa, tentarei dar conta tanto da elaboração de um estudo sobre as obras, quanto também poderei abordar aqueles títulos, digamos, metateatrais, como as HQs, adaptações, pastiches e recontos, e que contribuem para a formação do leitor de teatro.

Teatro [fora] da caixa: os acervos do PNBE e a formação de leitores

Se por um lado o intertítulo sugere um trocadilho com os programas de fomento ao *mise-en-scène* teatral – desenvolvidos pela Caixa Econômica Federal, o chamado "Teatro da Caixa", em Curitiba, em Brasília, em Recife, no Rio, etc –, por outro, a expressão "teatro [fora] da caixa" é também uma referência direta aos guias elaborados pelo Ministério da Educação para nortear a utilização dos acervos pelos educadores, intitulado *PNBE na escola: literatura fora da caixa* (BRASIL, 2014). O material do Ministério busca abordar o direcionamento escolar dos acervos literários: o Guia 1 trata do PNBE na Educação Infantil; o Guia 2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e o Guia 3 lida com a Educação de Jovens e Adultos. Assim como os guias orientadores, o propósito deste artigo é trazer a literatura para "fora da caixa" dos acervos;

[1] Universidade Estadual de Londrina, Paraná. *E-mail:* jsantann@hotmail.com.

tal objetivo se intensifica ainda mais quando se visa a trazer o teatro – muito bem abrigado na Caixa – para fora das caixas do PNBE.

O estabelecimento das obras da literatura dramática do PNBE obedece a dois critérios principais: textos dramáticos puros, isto é, que tenham sido escritos originalmente para a encenação; e hipertextos que dialoguem com a literatura dramática, sobretudo as adaptações da literatura dramática para outros gêneros e outras linguagens, sejam as transcriações para o gênero conto e romance, sejam as Histórias em Quadrinhos. Em ambos os casos prevalece a preocupação com o atendimento a todo tipo de diversidade, tanto temática, como de gênero.

Das razões que justificam as escolhas das obras, destaco duas, em particular: por um lado, a valorização do texto dramático integral, que abre os horizontes de conhecimento do alunado para autores de reconhecida importância literária e cujas obras contribuem para a formação do leitor; por outro lado, intertextos que, ao dialogarem com os prototextos dramáticos, além de aproximarem o adolescente desses dramaturgos, possibilitam o estudo de outros gêneros discursivos que circulam nas esferas literárias e/ou artísticas e midiáticas, tais como as HQs, os mangás, os romances, os cordéis, os desenhos animados, os filmes de curta e longa-metragem.

O levantamento das obras literárias do acervo acarreta um bom trabalho. Trata-se de uma quantidade nada desprezível de cerca de 1570 títulos, que ao longo das quatro edições pesquisadas, se distribuem por 25 acervos. Destas obras enviadas pelo PNBE às escolas públicas, constatei aquilo que era previsível: apenas 34 livros são de textos dramáticos em sua forma integral, ou seja, somente 2% dos títulos dos acervos.

A constatação da percentagem pífia de textos da literatura dramática nos acervos do PNBE chateia, mas não surpreende. Na verdade, o fenômeno se repete no mercado editorial brasileiro voltado para o público adulto, onde também não predominam as publicações de textos dramáticos, sejam canônicos ou não. À guisa de comparação, cito a pesquisa desenvolvida por André Luís Gomes (2011) acerca das publicações de literatura dramática no Brasil, a partir de 1958, cujo marco é o texto de Gianfrancesco Guarnieri *Eles não usam Black Tie*, aponta que foram editadas somente 182 peças pelo mercado nacional, a quase totalidade de dramas (52%) e comédias (32%). Após minucioso trabalho de levantamento de informações do mercado editorial, Gomes conclui: "constata-se, primeiramente, que não há, infelizmente, interesse pela publicação de textos teatrais, principalmente, os contemporâneos por grande parte das editoras".

Do pequeno montante de 34 livros que integram os acervos das quatro edições do PNBE consultados, 20 são de autores brasileiros, vários deles com mais de uma publicação, a saber: de Antonio Callado, temos *Pedro Mico* e *O tesouro de Chica da Silva*; de Ariano Suassuna, temos *Auto da Compadecida*, *O santo e a porca*, *A farsa da boa preguiça*, *O casamento suspeitoso* e *Uma mulher vestida de sol*; de Alfredo Dias Gomes, temos *O pagador de promessas* e *O bem-amado*; de João Cabral de Melo Neto, temos *Morte e vida Severina*; de Maria Adelaide Amaral, temos *Ó abre alas*; de Maria Clara Machado, temos *Pluft, o fantasminha e outras peças*, *A bruxinha que era boa e outras peças*, *O cavalinho azul e outras peças*, *A menina e o vento e outras peças*; de Nelson Rodrigues, temos *Vestido de noiva* e *O beijo no asfalto*.

Outros autores nacionais aparecem nos acervos com pelo menos um livro: *Um Moliere imaginário*, de Rejane Dias dos Santos; *Arlequim de Carnaval*, de Ronaldo Correia de Brito e Francisco Assis de Lima; *O Jovem Lê e Faz Teatro, 10 peças curtas para jovens*, de vários autores; *Anabela procura e acha mais do que procura*, de João Monteiro Vieira de Melo; *Dimensão*, de Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento; *Sangue de dragão, palco de paixões*, de Flávia Savary e Rogério Borges.

As demais obras são de dez autores estrangeiros: A *trilogia tebana (Édipo Rei; Édipo em Colono; Antígona)*, de Sófocles; *As aves*, de Aristófanes; *O forte*, de Sófocles; *A vida é sonho*, de Calderón de La Barca; *Hamlet*, de William Shakespeare; *O doente imaginário*, de Molière;

Pigmaleão, de George Bernard Shaw; *Um homem é um homem*, de Bertold Brecht; *Um trem chamado desejo*, de Tennessee Williams.

Para facilitar a visualização das obras da literatura dramática nos quatro acervos analisados, e para disponibilizar as informações bibliográficas, elaborei os quadros abaixo, dividindo os títulos entre a produção nacional e a estrangeira:

Literatura Dramática nos acervos do PNBE 2007-2013			
Autores Nacionais	Título	Editora	Acervo
Antonio Callado	Pedro Mico	Nova Fronteira	PNBE 2007
Antonio Callado	O tesouro de Chica da Silva	Nova Fronteira	PNBE 2007
Ariano Suassuna	Auto da Compadecida	Agir	PNBE 2007
Ariano Suassuna	O santo e a porca	José Olympio	PNBE 2009
Ariano Suassuna	A farsa da boa preguiça	José Olympio	PNBE 2011
Ariano Suassuna	O casamento suspeitoso	José Olympio	PNBE 2007
Ariano Suassuna	Uma mulher vestida de sol	José Olímpio	PNBE 2007
Alfredo Dias Gomes	O pagador de promessas	Bertrand	PNBE 2009
Alfredo Dias Gomes	O bem-amado	Ediouro	PNBE 2013
João Cabral de Melo Neto	Morte e vida Severina	Objetiva	PNBE 2009
Maria Clara Machado	Pluft, o fantasminha e outras peças	Nova Fronteira	PNBE 2013
Maria Clara Machado	A bruxinha que era boa e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Clara Machado	O cavalinho azul e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Clara Machado	A menina e o vento e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Adelaide Amaral	Ó abre alas	Record	PNBE 2007
Nelson Rodrigues	Vestido de noiva	Nova Fronteira	PNBE 2009
Nelson Rodrigues	O beijo no asfalto	Lacerda	PNBE 2009
Rejane Dias dos Santos	Um Molière imaginário	Autêntica	PNBE 2009
Ronaldo Correia de Brito	Arlequim de Carnaval	Objetiva	PNBE 2007
Francisco Assis de Lima	*O Jovem Lê e Faz Teatro*, 10 peças curtas para jovens	Mercuryo	PNBE 2011
João Monteiro Vieira de Melo; Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento	Anabela procura e acha mais do que procura	Dimensão	PNBE 2009
Flávia Savary e Rogério Borges	Sangue de dragão, palco de paixões	FTD	PNBE 2013

Literatura Dramática nos acervos do PNBE 2007-2013			
Autores Estrangeiros	Título	Editora	Acervo
Sófocles. Trad. Mário da Gama Kury	A trilogia tebana: Édipo Rei; Édipo em Colono; Antígona	Zahar	PNBE 2009
Sófocles	Édipo Rei	Bertrand Brasil	PNBE 2009
Aristófanes. Trad. Antonio Medina Rodrigues e Anna Flora Coelho	As aves	34	PNBE 2009
Sófocles	O forte	Bertrand Brasil	PNBE 2009
Calderón de La Barca. Trad. Renata Pallottini	A vida é sonho	Hedra	PNBE 2009

William Shakespeare. Trad. Millôr Fernandes	Hamlet	L&PM	PNBE 2009
George Bernard Shaw. Trad. Millôr Fernandes	Pigmaleão	L&PM	PNBE 2007
Bertold Brecht. Trad. Paulo José	Um homem é um homem	Autêntica	PNBE 2011
Tennessee Williams. Trad. Luís Alberto de Abreu	Um trem chamado desejo	Autêntica	PNBE 2009
Molière. Trad. Marília Toledo	O doente imaginário	34	PNBE 2013

Os acervos do PNBE priorizam as publicações de peças contemporâneas. Numa era de plena acessibilidade aos acervos de obras literárias canônicas, cujos direitos autorais se extinguiram e se fizeram de domínio público, torna-se contraproducente optar pela seleção de autores como Gil Vicente, Antonio José da Silva, Martins Pena, José de Alencar, Arthur de Azevedo. Não há razão para incluí-los em acervos de livros impressos, uma vez que as obras desses autores, não obstante seu valor literário indiscutível, estão integralmente disponibilizadas em formato digital na rede de computadores. A exceção ocorre no caso de traduções de obras clássicas – Sófocles, Shakespeare, por exemplo – posto terem os direitos autorais ainda garantidos por lei.

Por isso, não vejo com estranhamento a ausência nos acervos de autores ou obras que pertencem ao cânone literário. Penso que a principal questão repousa sobre o rol de obras contemporâneas que cujos critérios de seleção não me parece de todo claras. Nada contra a presença de dramaturgos consagrados, como Antonio Callado, Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues, Dias Gomes e Maria Clara Machado. O acesso às obras desses autores é imprescindível para a formação do leitor literário crítico, sobretudo, à formação de leitores que podem ampliar sua mundividência acerca do ser humano e alargar o horizonte de conhecimento sobre a sociedade brasileira. Na verdade, sobre Ariano Suassuna, que dispõe de cinco peças nos acervos do PNBE, Gomes (2011) reconhece, no artigo em que expõe a situação do mercado editorial de literatura dramática que, "é, sem dúvida, o dramaturgo mais reconhecido e consagrado por seu teatro popular, publicado por várias editoras e adaptado para cinema e televisão".

Marcam presença nos acervos do PNBE alguns autores e peças contemporâneos, reconhecidos pela crítica com premiações outorgadas por importantes fundações e associações ligadas à valorização da produção literária, o que lhes confere e legitimação. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por exemplo, criou, em 1998, a categoria "Melhor Livro de Teatro" e passou a premiar os textos dramáticos voltados para esse público. Os textos de Karen Aciolly, Sylvia Orthof, Ilo Krugli, Flávia Savari, Ariano Suassuna e Maria Clara Machado estão entre os premiados pela Fundação e participam dos acervos do PNBE, tanto para o EF-II e EM – objetos desse estudo – quanto dos acervos destinados à EJA e EF-I.

Considerações finais

Encontramos nos acervos do PNBE poucas obras da literatura dramática. Mas, somadas àquelas que podem ser acessadas pelas bibliotecas virtuais, temos um conjunto valioso para o trabalho de formação de leitores no Ensino Básico. Uma vez conhecidas pelos docentes, e com sua mediação, podem integrar projetos, tais como os de leitura dramatizada, de encenação de fragmentos ou mesmo do texto integral, de discussão crítica acerca das relações dialógicas com as adaptações interartes. Com isso, para além do prazer da leitura de bons textos, e extrapolando

os muros da escola, podemos aproveitar o período formativo do alunado para, inclusive, engendrar um novo público apreciador de teatro.

Referências

BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa / Ministério da Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 3 volumes.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica / Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf>. Acesso em: 18.ago.2016.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOMES, André Luís. **Dramaturgia contemporânea**: do palco ao livro. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/portugues/artigos/art_palco_ao_livro.pdf>. Acesso em: 18.ago.2016.

NO ESCURINHO DO CINEMA, NO CAMPINHO DE TERRA: UMA ABORDAGEM SOCIOESTILÍSTICA DA ADAPTAÇÃO DO ROMANCE *MENINOS DE KICHUTE*, DE MÁRCIO AMÉRICO, PARA O FILME HOMÔNIMO DE LUCA AMBERG

Jaime dos Reis Sant'Anna[1]

O pontapé inicial: introdução

Esse trabalho inicia uma discussão acerca da linguagem do romance *Meninos de Kichute*, de Márcio Américo, de 2003, sobretudo no que tange à representação das variantes linguísticas da oralidade das crianças de uma comunidade pobre de Londrina-PR, no início dos anos 1970, para uma posterior comparação com a linguagem usada no filme homônimo de Luca Amberg, de 2010.

Para tanto, o estudo se fundamenta em uma dupla articulação teórica. O primeiro eixo diz respeito aos mecanismos intertextuais presentes no processo de transcriação do texto literário para o formato filme cinematográfico, a partir da teoria de Claude Bouchè, proposta em *Lautréamont: du lieu commun à la parodie*, elaborado inicialmente para ser empregada à literatura dramática, cujos postulados se aplicam também às transcriações para o cinema. Para o autor (BOUCHÈ, 1974, p. 50-56), o processo paródico ocorre a partir da aplicação de "mecanismos intertextuais transformadores dos elementos narrativos" do prototexto, evidenciando no hipertexto o que classificou de "jogo dinâmico de *supressão ou condensação, acréscimo ou ampliação, deslocamento, translocução* e *inversão* de cada elemento da narrativa". Em outros termos, e à guisa de exemplificação, na adaptação do romance para o filme, personagens podem ser acrescidos ou suprimidos, podem ganhar intensidade, podem concentrar em um só idiossincrasias de vários, podem ter sua ação deslocada do início para o fim do enredo.

O segundo eixo teórico se refere à representação da oralidade em textos literários escritos, conforme exposto em *Sociolinguística: os níveis de fala*, de Dino Preti, na qual o autor discute como alguns expoentes da literatura brasileira procuraram "aproximar a língua literária da língua falada, no sentido de descobrir-lhe valores expressivos e originais" (PRETI, 1974, p. 33). O propósito inicial é identificar aspectos socioestilísticos presentes no romance, sobretudo, no que tange à representação das variantes linguísticas da oralidade, os diversos níveis de fala que refletem traços socioculturais determinantes e o calçado *kichute* como signo representativo da memória coletiva.

Por fim, apontaremos alguns aspectos concernentes à linguagem utilizada em dois episódios do romance de Américo, cotejando-a com as respectivas cenas do filme de Amberg: o primeiro é a sessão da matinê dominical do Cine Espacial, narrada no capítulo "brincando nos campos do senhor" e cuja adaptação ameniza o realismo grotesco das falas originais, optando pelo escapismo do protagonista; o outro episódio diz respeito à paixão pelo futebol, na rua ou no campinho de terra, narrado no capítulo "a pátria de kichutes", em que fatores condicionadores da linguagem – como os cronotópicos, socioculturais ou situacionais – são utilizados ideologicamente para converter segregação social em amistosa confraternização.

Londrina de Kichutes: signos sociolinguísticos da memória da infância brasileira dos anos 1970

A história de *Meninos de Kichute* se passa quase toda na Rua Ivaí, número 449, na Vila Nova, bairro da região central de Londrina, para onde se muda a família do protagonista e

[1] Professor da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. jsantann@hotmail.com

narrador Beto, então com seis anos. O ponto de ataque com o qual se inicia a narrativa é 1969, época em que ainda perduravam os pálidos resquícios da cultura cafeeira que fez a opulência de alguns, mas às custas da pobreza da maioria de uma população que se instalava na cidade, acentuando o processo de precarização habitacional de Londrina, como soer em quase todas as cidades brasileiras de porte médio e grande (ARIAS NETO, 2008, p. 183).

A nova casa alugada, não obstante a precariedade, era melhor que as anteriores: velha, de madeira carcomida, cheia de goteiras, tomada de baratas e percevejos, instalada num terreno ocupado por outras habitações que compartilhavam o mesmo inóspito banheiro; mas não tinha frestas indiscretas nas paredes e o piso tinha o luxo de não ser de terra batida. No entanto, o olhar infantil do protagonista capta o que a nova casa trazia de especial – e que se torna de vital importância para o desenvolvimento do enredo: "O que mais me chamou a atenção foi o enorme quintal nos fundos" (AMÉRICO, 2003, p. 21). Trata-se de um espaço tomado inicialmente apenas por bananeiras, mas do qual se ocuparão miticamente as crianças da Rua Ivaí:

> O quintal era grande demais pra minha cabeça acostumada a casa do Parque Ouro Verde: ao fundo bananeiras que aos poucos foram transformando-se em selva, em rios, em inimigos mortais, e, finalmente, na sede do Clube Social Educativo e Esportivo Meninos de Kichute que contava, um ano após nossa mudança, com mais de 15 sócios com carteirinha e tudo. (AMÉRICO, 2003, p. 25).

O kichute, neste contexto, aparece como metonímia de uma geração. Diversos atletas profissionais relatam o uso deste calçado como signo representativo da infância dos anos 1970 e a paixão pelos esportes, sobretudo o futebol. Destaco, porém, a natureza sígnica social do Kichute em dois estudos acadêmicos. O primeiro, de Martins, intitulado "Uma reflexão a partir do rap 'Vida Loka II', do Racionais MC's: valorização do jovem negro pelos signos de poder econômico". Nele, autora destaca a valorização da autoestima, pela via do consumo, conforme foi traduzido musicalmente pelos Racionais MC´s. Se na letra do *rap* a autoestima se metaforiza nos carros de marca *Audi* e *Citroen* com os quais se fantasia passear no meio do "zé povinho" da periferia de São Paulo, no clipe dessa canção, produzido em 2004, um *flashback* nos reporta a 1983, dramatizando o conflito gerado pela humilhação sofrida por um adolescente que usa um par de Kichutes em contraste com o *status* de outros dois adolescentes que calçam tênis *All Star*.

O segundo estudo foi realizado no âmbito das pesquisas que resultaram no *Atlas Linguístico do Paraná*. Na pesquisa etnolinguística de Doiron e Aguilera, define-se o calçado de modelo Kichute como um

> misto de tênis e chuteira, [que] foi lançado também pela São Paulo Alpargatas Company na década de 70, na esteira do tricampeonato de futebol conquistado pelo Brasil. De cor preta, o modelo, também feito de lona, como as *alpargatas*, mas com cravos de borracha e longos cadarços, alcançou grande popularidade entre os meninos, sendo usado, especialmente, para jogar futebol. [...]. De custo baixo, o Kichute era um calçado esportivo de preço acessível às classes menos privilegiadas (DOIRON & AGUILERA, 2014, p. 79, 82).

Não obstante ser voltado para a população pobre, como as crianças londrinenses de *Meninos de Kichute*, o produto buscava aproximar-se tanto da chuteira oficial dos tricampeões, como dos tênis importados, encarregando-se de fazer com que o kichute se parecesse com um produto estrangeiro. Para as linguistas, nos anos 1970,

> era relativamente comum alguns produtos industrializados serem escritos com letras ditas estrangeiras. O emprego da letra "K", bem como o "W" e o "Y" em marcas de fantasia, muitas vezes tinham por função remeter a palavras estrangeiras, sugerindo status e modernidade aos nomes de coisas e de pessoas (DOIRON & AGUILERA, 2014, p. 82).

Assim, ao mesmo tempo em que expressam a paixão pelo futebol de rua e a classe social de seus usuários, no romance de Márcio Américo os kichutes conotam marcas identitárias individuais, como orgulho, honra, fibra, virilidade, malandragem: "Nada como calçar um [kichute] novo, com seus cravos de borracha nos elevando do chão, dando a sensação de estarmos calçando uma chuteira Adidas" (AMÉRICO, 2003, p. 129). Mas era também uma espécie de identidade coletiva de um grupo específico de garotos da Vila Nova. No capítulo 9, o narrador registra que por meio de uma simples "observação empírica" se podia "facilmente identificar a procedência de um garoto apenas mirando seus pés; a ponto de se elaborar "um minucioso documento", espécie de extrato psicossocial dos pés:

> **Tênis Adidas:** rico, meio bundinha, não confiável, tem irmã bonita, ganha presentes de natal, bebe leite todo dia, escova os dentes.
> **Kichute:** pobre, legal, confiável, às vezes tem irmã gostosinha, às vezes ganha presentinhos de natal, bebe leite, alguns escovam os dentes.
> **Chinelo Havaiana:** muito pobre, desonesto, não confiável, não tem irmã e quando tem é meio vagabundinha, não ganha presentes de natal, só bebeu leite materno, nunca escova os dentes.
> **Descalço:** miserável, esperto, nada confiável, tem irmã puta, rouba presentes de natal, já toma pinga e fuma, não tem dentes. (AMÉRICO, 2003, p. 130)

No escurinho do cinema, na paixão do campinho: a linguagem do romance e do filme *Meninos de Kichute*

Dois episódios, extraídos de capítulos com títulos intertextuais, ilustram o uso distinto da linguagem do romance e da sua transcriação para o cinema. O primeiro é a sessão da matinê dominical do Cine Espacial, na Rua Araguaia, cuja narrativa ocupa quase que integralmente o capítulo 12, intitulado "brincando nos campos do senhor" e que no filme tem a duração de apenas um minuto, de 38'15 até 39'25. No romance, a sessão de cinema exibe um dos filmes de "Tarzan", com a mocinha Jane e a macaca Cheeta; é o capítulo em que se acentuam a violência verbal das crianças e a compulsão à desordem. Para agredir fisicamente, atingem os demais com cuspes, catarros, urina; estabelecem território, xingam-se mutuamente com expressões chulas. Para produzir chistes, gritam comentários obscenos sobre o filme: "Morde a pica dele"; "Enfia o dedo no cu deste leão viado!"; "Passa a mão na bunda dela!", "biscatonaaaaa!", dentre outros (AMÉRICO, 2003, p. 188).

Nada, infelizmente, que não se ouça no pátio de uma escola de Ensino Básico dos dias atuais, ainda que, talvez, sem a mesma intensidade. Mas o registro dessa linguagem em livro, espécie de suporte sagrado do modo oficial de dizer o mundo, como bem afirmou Peter Hunt (2010, p. 208), gera reações, sobretudo porque " impresso ainda tem uma qualidade especial aos olhos de muita gente", configura-se pornográfico, provocando restrições.

Na adaptação para o cinema, a manutenção dessa linguagem impediria a classificação de censura livre (obra destinada para toda a família). Provavelmente para atender a demandas mercadológicas, para além da condensação do episódio – mecanismo intertextual comum nesse tipo de migração dialógica – chama a atenção o tratamento dado para com a linguagem da cena.

A bagunça da turma se restringe à desorganização da fila de entrada, aos lançamentos de bolas de papel e pipoca na assistência e aos apupos estridentes. Com os primeiros acordes do arranjo de Waldir Calmon para a canção "Na cadência do samba", de Luiz Bandeira, a indicar o início da projeção do emblemático cinejornal "Canal 100", qual um *fiat lux* sagrado, instaura-se o silêncio numinoso na plateia e no espírito do protagonista. É quando a cena se constrói tendo o futebol como forma de escapismo, o sonho de criança materializado na tela grande.

O outro episódio diz respeito à rotina diária do futebol de rua ou no campinho de terra, sobretudo conforme narrado no capítulo 9, intitulado "a pátria de chuteiras". Fatores condicionadores da linguagem oral, como os cronotópicos, os socioculturais ou os situacionais (PRETI, p. 21), estão presentes tanto nos episódios narrados no romance quanto no filme. Ainda que com maior profusão na obra literária, a linguagem em sua expressão falada se mantém com intensidade no filme, sobretudo nas cenas em que lida com a prática do futebol entre os meninos: time encardido e bando de rebas; cabeça de bagre; time com camisa e time sem camisa; cair de maduro; e agora, caga na mão e joga fora; esse não pega nem resfriado; Ôlooooooooco; os capitães de time tiram no *já quem pô*; o Tarzan e bosta são a mesma coisa; tem prega é macho, não tem é capacho; "cinco vira, dez termina".

O apito final: conclusão

No geral, entretanto, a linguagem obscena largamente usada pelos garotos no texto literário é eliminada do filme. Para se verificar isso, basta observar a maneira como se registra a oralidade de competência linguística popular no seguinte diálogo extraído do romance (eliminada no filme), no episódio em que os garotos se encontram no campinho para o futebol, uma fórmula de uso comum nos anos 1970: "Apresento o meu amigo / De onde (ou, de que terra) ele veio?". As sequências, criativas, provocavam a honra do envolvido: "Da terra do arroz/ E o que que ele merece? A pica de nós dois" Ou a variante, de mesmo efeito: "Da terra do café/ E o que ele merece? A pica do Pelé" (AMÉRICO, 2003, p. 137-138).

No filme, as animosidades são pacificadas, rumo à idealização utópica. Numa das derradeiras cenas (90'15), acompanhados em *off* pelos versos "Este ano, quero paz no meu coração/ Quem quiser ter um amigo, que me dê a mão" (da canção "Marcas do que se foi", executada por "Os Incríveis", em disco de 1977), as crianças do Clube Meninos de Kichutes e as do adversário Time do Barriguinha se divertem juntas e amistosamente nas águas de um riacho, em pleno armistício. Formando agora um grupo coeso, sem rixas, a realidade dá lugar à idealização intensificada pelos versos da citada trilha sonora: "O tempo passa / E com ele caminhamos todos juntos". A segregação social da Vila Nova é anulada momentaneamente, cedendo espaço à utopia possível, a qual se consolida por meio da referida técnica de *translocução*, condensadas pelas vozes de dois personagens – um de cada grupo/time – negando as divisões e imprimindo novas conotações sígnica: "Time do Barriguinha, Time dos Meninos de !?". "De Conga, de chinelo, descalço, só não vou ser menino de chuteira" (90'25).

Referências

AMBERG, Lucas (diretor). **Meninos de Kichute**: o filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRLORURGz5A>. Acessado em: 25.08.2016.

AMÉRICO, Márcio. **Meninos de Kichute**. Londrina: Atrito Art Edtorial, 2003.

ARIAS NETO, José Miguel. **O eldorado**: representações da política em Londrina, 1930/1975. 2. ed. ver. Londrina: EDUEL, 2008.

BOUCHÉ, Claude. **Lautréamont**: du lieu commun à la parodie. Paris: Larousse, 1974.

DOIRON, Maranúbia Pereira Barbosa: AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Variantes** Lexicais para Alpargatas no Paraná e na Região Nordeste do Brasil: um estudo etnolinguístico. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 16/2, p. 67-99, dez. 2013

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e literatura infantil**. Trad. de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: *os n*íveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

MARTINS, Raquel M. Uma reflexão a partir do rap "Vida Loka II", do Racionais MC's: valorização do jovem negro pelos signos do poder econômico. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 2, v. 2, p. 151-175, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/muspop/article/download/127/267>. Acesso em: 22.01.2016.

LEITURAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO E JOVENS E ADULTOS: TRANSBORDAMENTOS NAS/DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Cavalcanti dos Santos[1]

O livro, O lado bom da vida,
eu comprei num sebo por dez reais.
Paulo Filho

Tão diferente dos ecos das vozes dos professores ao reverberarem que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não gostam, não sabem e não têm tempo para a leitura, a declaração do Paulo, aluno do quarto período do ensino médio de EJA, revela suas estratégias de acesso ao livro, adquirindo-o num sebo[2], demonstrando assim, quão significativo consiste conhecermos as práticas de leitura dos sujeitos alunos.

As práticas de leitura de textos na aula de Língua Portuguesa (LP) representam uma oportunidade significativa de acesso do aluno da EJA a cultura letrada. Esses sujeitos, muitas vezes, apresentam um limitado repertório de leitura escolarizada, mas vivenciaram/vivenciam práticas sociais de leitura em diferentes espaços comunicativos que circulam ao ressignificarem os seus cotidianos.

Ao buscarmos tecer um diálogo sobre o lugar das práticas de leitura no ensino médio de EJA, deparamo-nos, no contexto da investigação, com sujeitos alunos que leem, em suas práticas escolares e não escolares, uma diversidade de gêneros textuais. Nas aulas de LP leem contos, crônicas, fábulas, histórias em quadrinhos, poemas. E em suas práticas cotidianas leem textos vinculados às redes sociais; mensagens no *WhatsApp*, *Facebook*, realizam pesquisas no *Google* e buscam informar-se sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo.

Adotamos e defendemos o ensino da LP, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos alunos podem se colocar como "atores", construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores por meio da produção de sentido. Assim, no acontecimento da aula de leitura, "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexiste a essa interação" (KOCH E ELIAS, 2006, p. 11). Deste modo, a leitura é entendida por nós, como uma "atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (Id. Ibid.).

Dado o exposto, o presente artigo demonstrar que os sujeitos alunos da EJA do Ensino Médio, são leitores, refletem e posicionam-se sobre as práticas de leitura vivenciadas no cotidiano. Destarte, o *corpus* que nos permite o presente diálogo foi coletado na ocasião do desenvolvimento do projeto de iniciação científica PIBIC/UFAL: "Leitura no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: lugares, reflexões e encontros" (2015-2016). O referido projeto de base qualitativa, do tipo colaborativo (IBIAPINA, 2008), desenvolveu-se em uma escola pública estadual em Maceió-AL.

Ensino de língua portuguesa na EJA: diálogo sobre a prática de leitura

O ensino de língua portuguesa no ensino médio de EJA apresenta-se como uma possibilidade de ampliação da competência linguística do aluno para se comunicar em diferentes contextos de uso da língua materna, levando-nos a problematizar, em suas diversas

[1] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. *E-mail:* adricavalcanty@hotmail.com.
[2] Popularmente, conhecido como livraria que vende livros usados.

incertezas os rumos que as práticas de leitura vêm tomando no ensino médio de EJA, considerando a ausência de orientações curriculares para o trabalho com a área de linguagem, código e suas tecnologias.

A aula de LP, em qualquer nível de ensino ou modalidade, pressupõe aprendizagens dos alunos com relação aos eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Com o propósito de que os sujeitos desenvolvam habilidades e competências linguísticas sobre o uso da LP enquanto prática social, tornando-se capazes de compreendê-la como língua materna produtora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Conforme indica a Resolução nº 4, de 2010, do CNE/CEB, no art. 11, § 3º, os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologias adequadas às idades, à maturidade e às experiências de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de EJA. Tudo isso pressupõe ao professor, na aula de leitura, considerar o leitor (aluno), sujeito que possui conhecimento enciclopédico ou de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento interacional.

Na inexistência de uma proposta curricular para o EM de EJA, associado às dificuldades dos professores em compreendê-la como uma modalidade específica, as práticas de leitura, muitas vezes, são réplicas de vivencias do ensino regular, e como agravante associado a um ensino de LP tradicional. Nesse contexto, a professora, sujeito da investigação, revelou-nos:

> Quando os alunos terminam de ler um texto, escrevem sobre o lido. Uns escrevem parafraseando e outros escrevem com autoria, fazendo comentários como se fossem sinopses. Independente da orientação, eles sempre escolhem como vão escrever. Tem a parte da gramática dissociada [da prática de leitura], porque uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Para eles, a gramática é um trabalho muito sutil. Funciona melhor a leitura e a compreensão. É mais eficaz trabalhar dessa forma na EJA.

O depoimento da professora revela seus encaminhamentos didáticos: leitura do texto, compreensão oral, reconto do texto, trabalho com a gramática. Desconsiderando o princípio de que toda leitura de um texto requer uma forma de interação autor-texto-leitor para a atribuição de sentidos.

Em se tratando das práticas de leitura, mister se faz responder aos desafios impostos na/pela sala de aula pelos sujeitos, em sua maioria, jovens e adultos que almejam dar continuidade ao seu processo de escolarização, chegar a universidade, além de inserção em um mercado de trabalho competitivo.

Os leitores e suas leituras na EJA

Observar, dialogar, refletir e contribuir para o (re)pensar das práticas de leitura no ensino médio de EJA, enquanto ações (im)postas pela metodologia de investigação colaborativa faz sentido quando nos aproximamos dos sujeitos da aprendizagem, com o propósito de conhecermos quais são as suas práticas de leitura. Sobre as práticas de leitura que realizavam na escola, os alunos foram enfáticos:

> É muito difícil a gente ler na escola. (A1)
> Coisas relacionadas às matérias, crônicas de português, e textos de geografia. (A2)
> Alguns textos criativos, mas normalmente os de aprendizado. (A3)
> Poesia, poema, romance, terror. (A4)

> Na escola, eu só leio os textos que os professores mandam. (A5)
> História de conto de fada. (A6)
> Só as fábulas que a professora passar. (A7)

Os depoimentos revelam um ensino médio no qual as práticas de leitura na escola são restritas, tanto do ponto de vista da circulação dos gêneros textuais com relação à prática de leitura como estratégia para a aprendizagem da língua escrita, ou prática de leitura como fruição ou como estudo do texto.

Os extratos deixaram explícito que, obviamente, realizam práticas de leitura nas demais disciplinas do currículo do Ensino Médio, com o propósito de compreender os textos lidos. Marcuschi (2008), ao dialogar sobre a interface entre leitura e compreensão como trabalho social, encontro entre sujeitos, e não atividade individual, defende que compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva, é uma forma de imersão com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Assim, o desenvolvimento da compreensão leitora "não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna" (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16)

Santos (2014), ao repensar o ensino da leitura na EJA, evidenciou que o leitor jovem, adulto e/ou idoso não é passivo mediante o texto lido, mas, no ato de ler, opera um trabalho produtivo, reescreve-se, e ressignifica-se. Assim, o leitor (aluno) tem a possibilidade de modificar ou atribuir o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos correntes, ou seja, coloca-se no lugar do leitor. Dessa forma, qualquer texto se dar ele mesmo a ler, pelo menos em princípio, de diferentes formas. Isto impõe e supõe "dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores" (CHARTIER, 2009, p. 78).

A propósito da questão sobre o lugar da leitura e do leitor no ensino médio da EJA é relevante pensar o trabalho com a leitura na escola, que segundo Antunes (2003, p. 27), ainda é "uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece internamente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente", reafirma ainda que temos, em muitos contextos, "uma escola sem tempo para a leitura" (p. 28). Para Santos (2014) uma escola sem espaço e tempo para a leitura parece paradoxal à medida que essa instituição é, por excelência, o lugar privilegiado para a vivência dessa prática. Kleiman (2004, p. 14), ao pensar o ensino da leitura, defende que

> a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social [...] que é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social [...].

Estamos diante de um convite e, ao mesmo tempo, de uma necessidade de (re)pensar as práticas de leitura no Ensino Médio de EJA de modo que a escola possa garantir a formação do sujeito leitor do mundo e da palavra, ampliando os níveis de letramento dos sujeitos.

Os materiais didáticos de leitura na EJA

No Ensino Médio de EJA um dos suportes de gêneros textuais que circulava durante a investigação consiste no Livro Didático. Apontado pelos alunos como um dos únicos suportes de gêneros utilizados nas disciplinas. Pois, no geral, segundo eles, os textos lidos eram/são escritos ainda no quadro negro. Ao pensar sobre as práticas de leitura na escola, o aluno afirmou:

> Para falar a verdade, no período noturno, não tem muita coisa não [para ler-se]. É tudo muito rápido. Não dá tempo para fazer as atividades nem prestar atenção. Normalmente, é só trabalho e exercício. Mas agora a professora [outra professora de português] chegou, ela está implementando isso [leitura]. Porque no começo do ano, quando ela não estava, a outra professora só [ensinava] o básico. Como a professora agora está trazendo os textos, as poesias, estamos aprendendo um pouco. (A1)

É notório que alguns fatores interferem e/ou permitem as práticas de leitura na escola, entre eles: o planejamento do tempo pedagógico, a prática docente e a mediação da leitura dos materiais didáticos disponíveis na escola. Com relação ao tempo pedagógico, se não for planejado não há lugar para a leitura como afirmou: normalmente, "é só trabalho e exercício" (A1). Por outro lado, a prática docente pressupõe uma concepção de língua/linguagem que determinam o lugar e a relação dialógica, ou não, entre o autor, o texto e o leitor. Com relação à mediação do professor frisamos que ela é determinante para um ensino de língua portuguesa contextualizado e para a circulação de gêneros na sala de aula.

Sobre os textos lidos na escola, o aluno 2 revelou:

> Na questão do texto é o livro. E o livro que a gente tem é um resumo do resumo. É um livro só para todas as matérias. Além do livro, a maioria do texto que ela [professora] passa para gente, que é no quadro, é a mesma coisa que a gente gravar, deixar lá no caderno para usar depois, para fazer um exercício, nada interessante.

E continuou

> Então, o mínimo seria ter um livro para a gente. Livro próprio do nosso ensino. Esse resumo, a gente nem recebeu esse livro ainda [se referindo ao ano letivo em curso, 2015]. O livro do período passado não deu para nada [não foi suficiente para a quantidade de alunos]. Nenhum professor usou. Então, só ficou jogado lá [na sala de aula].

O LD é criticado pelos alunos, sobretudo, por ser um livro que se organiza de forma multidisciplinar e, por isso, apresenta os conteúdos, muitas vezes, de forma resumida. E pelo fato dos LD nem sempre ser utilizados. Assim, é preciso se repensar também o desdobramento do PNLD. Pois, os LD enviados precisam ser suficientes para o número de sujeitos que frequentam a escola.

Ao conversarmos sobre as leituras que realizam no LD o A1 afirmou:

> Li a parte de História. Comparado com o período que a gente está, na época, eu estava no terceiro período, que era segundo ano, parecia que era algo do nono ano, oitavo ano [do Ensino Fundamental]. Falava de D. Pedro I, D. Pedro II, isso é terceira série, quarta série por aí. E é bizarro você estudar algo tão

> antigo, mas um assunto que já foi ultrapassado, que a gente poderia está estudando coisas bem melhores. Então, seria interessante estudarmos sobre as guerras mundiais.

O leitor da EJA se posiciona, faz crítica às imposições da escola, relembra e sabe que é capaz de estudar outros conhecimentos.

Considerações finais

A investigação apontou que os alunos apresentam um limitado repertório de leitura escolarizada, mas vivenciam práticas sociais de leitura em diferentes espaços comunicativos cotidianos. Os alunos revelaram que o professor de LP é determinante na proposição de práticas de leitura, sendo essas escassas na aula. Apontaram que as aulas de leitura deveriam ser mais interessantes de modo a permitir que "entrassem no texto", conforme seus entendimentos. Com efeito, práticas de leitura na escola pouco, ou nem sempre, dialogam com suas práticas sociais. Faz-se mister superar os desafios impostos aos alunos da EJA que almejam continuar seu processo de escolarização, cursar o ensino superior, bem como inserir-se no mercado de trabalho.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. *et al*. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2008.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, A. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos**: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. Maceió, 2014. (Tese de doutorado).

NAS DOBRAS DAS PRÁTICAS DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS

Andréa Pereira dos Santos[1]

Introdução

Desde o ano 2006 ministro disciplinas ligadas à leitura (teoria e história) no curso de biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás - UFG. Além dos discentes do curso de biblioteconomia ministro a disciplina para discentes de outros cursos em formato de núcleo livre. Nessas disciplinas, procuro discutir a leitura levando em consideração a história das práticas de leitura dos estudantes, colocando-os como personagens dessa. Tal atividade surpreende a cada ano e não poderia deixar de compartilhar tais percepções.

Uma atividade sobre leitura que envolve a participação dos estudantes é produtiva, pois os torna objeto e sujeitos da própria discussão. E nada mais atual do que estudos como esse, principalmente no contexto de leituras fragmentadas ocasionado pela explosão da informação. Outro aspecto interessante é que tal atividade envolve os familiares dos estudantes, estabelecendo uma forma de aproximação entre a família e a universidade.

O questionamento levantado com essa atividade é: como se dá o processo de construção e formação de leitores dos estudantes dos cursos de graduação da UFG e qual a contribuição da família nessa formação? Questiono também qual é o conceito de leitura e de leitor trazido pelos estudantes. Além disso, busco compreender quem são os personagens que contribuem para as práticas de leitura dos estudantes. São os familiares? Como construir uma história das práticas de leitura familiar? Enfim, objetiva-se, assim, compreender o processo de formação e construção do leitor por meio das suas histórias de leitura, inclusive familiares.

Trabalhos sobre práticas de leitura são bem recorrentes em nossa literatura. Entretanto, autores que me influenciaram nessa temática foram: Chartier (1990, 2001), que no livro *A história cultural: entre práticas e representações* discute os conceitos ligados à história cultural nos fazendo compreender como o sujeito constrói seus saberes individualmente e coletivamente. Já no livro *Práticas de leitura* são juntados vários textos de autores diferentes em que há um debate acerca dos sentidos da leitura no cotidiano das pessoas; Abreu (1999, 2001), com discussões em torno da história da leitura e dos preconceitos em leitura. Destaco essa última porque a história das práticas de leitura dos universitários revela resquícios de preconceitos com certos tipos de leitura. Outra autora que contribui para minha reflexão é Melo (2007), a qual, em sua tese de doutorado transformada em livro, discute as primeiras práticas de leitura em Goiânia.

Outro ponto de destaque para essa reflexão será entender o uso de outros suportes de leituras nas práticas atuais, já que é frequente encontrar leitores manuseando textos a partir de computadores portáteis, celulares e *tablets*. A utilização desses equipamentos de leitura é fácil de ser notada em bibliotecas, salas de aulas, corredores dentre outros espaços. Além dos livros, os leitores carregam consigo seus *laptops e tablets.* Notei que os leitores trabalham com essas duas mídias em conjunto.

Enfim, percebi também que a inserção do computador portátil se deu de maneira muito natural sem a cobrança das instituições formais e sim com a adesão voluntária dos leitores a partir de um acesso mais facilitado: estimulado por barateamento dos equipamentos e acesso a rede sem fio de Internet.

[1] Professora adjunta do Curso de Biblioteconomia da UFG. . Graduada em biblioteconomia, especialista em Docência Universitária, Mestre em Comunicação e Doutora em Geografia Humana. *E-mail:* andreabiblio@gmail.com.

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, faço uma breve análise dos discursos sobre leitura a partir dos autores da área. Na segunda parte, trago o caminho metodológico, bem como apresento uma análise do que constatei nas apresentações realizadas pelos estudantes nas disciplinas já mencionadas.

Discursos sobre leitura

O referencial teórico escolhido para fundamentar a temática aqui apresentada foi meu estímulo para a escolha do objeto. Esses autores é que motivaram a ideia de pesquisa que apresento agora.

De início, destaco alguns discursos pessimistas os quais me entristeciam ao denunciarem sempre o problema da falta: falta educação, falta interesse, falta leitura e falta motivação. Como professora da disciplina de "Leitura e sociedade" e "História da Cultura e dos Registros do Conhecimento" na faculdade, comecei a sentir uma certa angústia de sempre levar esse discurso da falta para dentro da sala de aula e, algumas vezes, reconheço que até levei.

Entretanto, curiosa pelo tema leitura e algo mais que pudesse motivar enquanto professora, descobri o trabalho *A invenção da cidade: leitura e leitores* da professora Orlinda Carrijo Melo. A surpresa veio logo no início com o prefácio escrito por Márcia Abreu em que ela comenta sobre o descrédito dos viajantes estrangeiros em relação à leitura praticada no Brasil em período anterior a Independência. Ao mesmo tempo ela deixa explícita a importância do trabalho da professora Orlinda que demonstra a presença da leitura na cidade de Goiânia, contrariando, dessa forma, o discurso dos viajantes de outros tempos.

A partir daí passei a ler e pesquisar mais sobre essas diferentes práticas de leitura, não a partir das pesquisas quantitativas como exemplo "Retratos da Leitura no Brasil", mas sim a partir da história das práticas de leituras pelos próprios leitores. Comecei, assim, a vislumbrar outras possibilidades de interpretação dos discursos sobre leitura.

Melo (2007) foi fundamental nesse ponto por comprovar práticas de leitura realizadas em Goiânia à época da construção da capital, desfazendo discursos que denunciavam uma certa ausência dessas práticas na cidade em meados da década de 1940. Ao mesmo tempo, foi importante também Abreu (1999, 2001), ao realizar uma pesquisa em âmbito nacional e latino americano comprovando a importação de livros no Brasil e em outros países latinos. Em seus estudos, ela desfaz os discursos dos viajantes os quais denunciavam que no Brasil colonial não havia cultura e tampouco interesse pelo livro. Abreu afirma ainda que tais dizeres estão presentes até hoje nas propagandas e em tantos outros meios que tendem a acusar as pessoas de maneira geral de não terem interesse pela leitura.

Antes disso, Lajolo e Zilberman (2009), ao falar sobre a formação da leitura no Brasil, indicam a presença da leitura, principalmente com a ampliação do mercado do livro, a difusão da escola, a alfabetização das massas populares. Vê-se nos estudos dessas duas autoras que as práticas de leitura estão, integralmente, ligadas ao acesso.

A história nos mostra que as práticas de leitura têm se intensificado principalmente a partir do século XVIII com a expansão da literatura de massa, especialmente na Europa. É nessa época, também, que há um crescimento do número de periódicos científicos e jornais diários. Passa-se nesse momento da prática de leitura intensiva para a leitura extensiva, como já pontuado por Darnton (1992). Essa grande oferta de textos para leitura leva muitos a questionarem a "qualidade" ou "validade" de certas leituras. A leitura passa a ser hierarquizada: leitura boa é a leitura dos clássicos, por exemplo. Leituras fáceis são vistas como não leituras ou leituras que não acrescentariam conteúdo ao seu leitor.

Chartier (1998, 1999, 2001a, 2001b) em seus vários escritos sobre as práticas de leitura, pondera a existência de modos diferenciados de leituras e leitores, bem como dos seus suportes. A biblioteca azul ou *bibliotheque bleue*[2] analisadas por esse autor, nos faz compreender o intenso interesse das pessoas pela literatura de massa.

No Brasil, Abreu (2001) e Melo (2007) afirmam haver um forte discurso presente em nossa sociedade de uma tal ausência de leitura. Esse discurso da ausência tem se propagado não só "entre estudantes, mas também entre as pessoas mais velhas, intelectuais ou não, alastrando-se pela mídia, pelas escolas, universidades e secretarias de educação" (MELO, 2007, p. 11). Tais lamentos acerca da falta de leitura, são denúncias de viajantes que estiveram no Brasil e "essas avaliações fizeram escola entre os intelectuais e os escritores brasileiros que, no século XIX, mantêm o mesmo tom, acrescentando uma nota de amargura de quem fala da própria realidade" (ABREU, 2001, p. 140).

Essas reflexões dos autores demonstram haver um conceito de leitura mais amplo do que o proposto pelo senso geral ou pelos cânones escolares. Nesse sentido, o conceito de leitura mais próximo que traduz bem as reflexões até aqui exaltadas está em Goulemot (2011, p. 108): "ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências". Desse modo, pode-se dizer que a leitura não pode estar presa a conceitos predeterminados e nem a interpretações singulares e homogêneas. A leitura e o entendimento do que se lê não tem limites. Nem o autor e nem o crítico podem interferir nos sentidos da leitura para seus diversos leitores. Os sentidos, entendimentos e interpretações são espontâneos e dependem do arquivo intelectual de cada pessoa e, como cada um tem uma história de vida diferente um do outro, o mesmo acontece com a leitura.

A história das práticas de leitura a partir da visão dos próprios leitores trazem discursos diferentes dos propagados pelos cânones escolares. Muitos até não se consideram leitores por não lerem aquilo que se propõe como boa leitura. Porém, são leitores, diversos, variados e *hipertextuais*. São esses leitores que apresento no próximo tópico. Essa percepção corrobora com Chartier (1999, p. 103), quando este diz: "aqueles que são considerados não leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar, define como uma leitura legítima". E a história cultural das práticas de leitura dos estudantes mostra que suas trajetórias são atravessadas, em diversos momentos, por leituras "marginais" como veremos mais à frente.

A história cultural das práticas de leitura

Peter Burke em seu livro *O que é história cultural?* destacou que "o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar" (BURKE, 2008, p. 8). Assim, reconstituir essa história cultural das práticas de leituras das pessoas vai além de quantificar o que se leu ou deixou de ler e sim entender o sentido dessas leituras para sua formação enquanto sujeito da história. A História Cultural contribui para a reflexão sobre história vista de baixo, mas não desconsiderando a grande história da leitura a qual também se reflete naquilo que se lê tanto no passado quanto no presente.

Outro autor importante para o entendimento da História Cultural das práticas de leitura é Chartier (1990), não só por destacar a importância das representações quanto por esclarecer como em diferentes lugares e épocas uma realidade social é construída. Essa obra de Chartier também levanta questões sobre a história das práticas de leitura ligando-as à ideia de representação.

[2] Essas obras são reeditadas utilizando-se de uma linguagem acessível aos menos escolarizados. Esse tipo de leitura com linguagem simples como a biblioteca azul é citada, frequentemente, pelos leitores que participaram do presente estudo.

Ao analisar as práticas de leitura dos estudantes percebe-se que elas estão ligadas ao cotidiano em que as pessoas criam sua arte de fazer e inventar (CERTEAU, 2007). Os leitores de hoje, em diferentes graus, adquirem tais habilidades, principalmente, se no seio da família exista situações que favoreçam o acesso. É o que mostro nas análises mais adiante.

O caminho em busca de práticas de leitura

Em relação à forma de abordar o problema, as pesquisas podem ser qualitativa e quantitativa e quanto aos objetivos, podem ser de caráter: exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 1991). Como busco nesta pesquisa as memórias de leitura dos estudantes e seus familiares, pretendo utilizar a pesquisa qualitativa com caráter exploratório.

As pesquisas qualitativas são ideais para que possamos realizar análises mais profundas por mostrar dados que revelam resultados não quantificáveis, principalmente quando o objeto de pesquisa é o ser humano. Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa tendo como subsídio teórico a história cultural. A historia cultural é aquela que não está presente na grande história tradicional; ela é a micro-história ou a história vista de baixo (BURKE, 2008; DOSSE, 2003; HUNT, 2001; LE GOFF, 1998).

O procedimento de coleta de dados utilizado foi gerado durante as atividades realizadas nas duas disciplinas ministradas: Leitura e Sociedade e História dos Registros do Conhecimento. Cada estudante deveria levantar a história das práticas de leitura familiar entrevistando avós, pais, irmãos e apresentar um relato da própria prática. Depois o estudante apresentaria sua história em formato de seminário e entregaria um texto dissertativo sobre o tema.

Esta análise consistiu de observar a postura dos estudantes durante a apresentação: suas emoções e inquietações e de verificar se eles faziam relação das histórias das práticas de leitura com os grandes acontecimentos ditados pela história tradicional.

Esta pesquisa tem como principal aporte a História Cultural, a ser utilizada no trabalho de campo e na observação interpretativa dos discursos. A pesquisa qualitativa é uma tentativa de compreender, com detalhes, significados e características situacionais apresentadas pelos atores sociais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 1999). Entretanto, uma pesquisa qualitativa não deve negar o aspecto quantitativo, mas incorporar ao processo de interpretação, com vistas ao enriquecimento das explorações, descrições e explicações inerentes ao estudo, uma vez que estes não se contrapõem.

A busca pela memória de leitura dos estudantes universitários requer consistência metodológica para o seu entendimento. Suas nuances não podem ser medidas ou qualificadas simplesmente. Estas, como o fez Demo (2001), devem vislumbrar para os fenômenos humanos como um conjunto complexo, que tangencia a realidade de maneira inventiva e intensa, uma vez que os seres humanos não valorizam apenas o raciocínio lógico, mas "igualmente o envolvimento emocional, algo extremamente complexo, não-linear, dinâmico e sempre contraditório" (DEMO, 2001, p. 30). A informação emocional, compreendida de valores, se coloca como pleito que deve ser respeitada, pois a pessoa não apenas diz o seu lugar, vivencia-o emocionalmente.

Fatos e memórias emergem dos objetos, da fala, dos gestos, e constituem-se num registro que guarda uma diversidade profunda de manifestações inerentes à trajetória de cada pessoa, no contexto em que sua vida cultural foi constituída. Dessa maneira, a oralidade constitui-se numa modalidade de pesquisa em que o relato das pessoas é a sua verdade, ou seja, é a versão que o narrador oferece.

A história das práticas de leitura dos estudantes e suas famílias

Durante esses anos ministrando as disciplinas ligadas à leitura e à história da leitura e acompanhando os trabalhos apresentados pelos estudantes dentro delas, pude perceber que houve uma aproximação bem maior dos estudantes com a teoria apresentada em sala de aula. Mesmo porque, os estudantes se viram dentro das discussões. Da mesma forma que fazemos elucidar a história das práticas de leitura de teóricos como Freire, Bourdieu, Proust ou de como Jamerey-Duval[3] começou a ler (HEBRARD, 2001), queremos, também, mostrar que muitas das práticas de leitura dos estudantes de hoje, vieram de uma relação histórica com os primeiros textos e dos exemplos de leitura que presenciaram junto às suas famílias.

As apresentações, em muitos momentos, foram carregadas de emoção, pois com toda a correria da vida e da própria universidade a maioria dos estudantes não conhecia a própria história e nunca tinham parado um pouco para refletir sobre ela.

Percebi um fato difundido por inúmeros autores: que o acesso ao material livro é mais comum nas famílias com maior poder aquisitivo e com pais com formação superior (RETRATOS, 2011). Ao analisar esse fato, percebe-se que, realmente, o custo do texto escrito, seja em que formato ou suporte, ainda é caro.

Outro detalhe que chama a atenção é a presença da bíblia na maioria dos lares. Tendo-a como principal instrumento de leitura independente da classe social. Interessante, pois, desde Idade Média e da invenção da imprensa de Gutenberg, ela é presente na nossa história da leitura. Tal fato leva a crer no papel social e cultural que a religião tem de poder influenciar, ou não, outras práticas de leitura.

Os estudantes iniciavam suas apresentações contando um pouco das suas histórias de vida. Revelam partes doloridas e difíceis passagens tendo a entrada à universidade como uma grande conquista. Tinham receio de falar da sua própria história por achá-la sem importância, pois a maioria dos pais não tinha escolaridade e isso, em alguns casos, causava vergonha.

Eu deixava claro para os estudantes que toda história tem valor e significado para o que eles são hoje. Portanto, se estavam sentados à cadeira da universidade deviam isso a seus pais pelos esforços e entendimento de que estudar é importante para o sucesso profissional de cada um.

Muitos não enxergavam dessa maneira. Não tinham parado ainda para pensar que o pedacinho de história dos seus pais, avós ou de quem os criou, tem reflexo no seu cotidiano e no seu dia a dia. E, acima de tudo, essa história pessoal reflete um acontecimento de um grupo, por expor momentos, acontecimentos comuns aos outros. Essa micro-história propõe a reflexão das práticas, das representações e a história da memória, elementos próprios da Nova História Cultural (BURKE, 2008).

Ao remeter a suas memórias, a personagem mais citada a respeito das práticas de leitura foi a mãe. Ela foi lembrada tanto por incentivar as práticas de leitura a partir da leitura de livros na hora de dormir quanto por sua imagem de leitora. Ver a mãe lendo tinha um significado simbólico para os filhos, pois sua expressão agradável de leitora instigava a curiosidade de saber o que a atraia tanto. Santos (2014) em sua tese de doutorado, também mostra a importante figura da mãe nesse processo. Em sua pesquisa, ela afirma que a mãe sempre foi lembrada como a principal personagem na construção do leitor.

As mães também tinham a preocupação em formar acervos domésticos comprando enciclopédias, livros de pesquisa geral e histórias infantis e juvenis que eram vendidos por mascates. Tais práticas de venda ambulante de livros são lembradas como literatura de *colportage* (CHATIER, 2005, p. 104). Essa venda porta a porta contribuiu para o acesso a

[3] História de um autodidata camponês do século XVIII que aprendeu a ler sozinho e ele próprio vai em busca das pessoas cultas para alimentar sua própria erudição.

leitura por muitas famílias, principalmente para aquelas que viam na leitura um instrumento de crescimento pessoal, intelectual e profissional. Muitas mães compravam tais livros por notas promissórias as quais eram pagas em inúmeras prestações cobradas mês a mês.

Essa necessidade de compra de livros por mascates mostra a ausência de espaços públicos de leitura: as bibliotecas escolares e públicas. As estatísticas sobre número de bibliotecas por habitantes mostram que estamos longe do ideal de acesso a essas instituições. Segundo o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), em 2014[4], havia em média no Brasil 33 mil habitantes por biblioteca. E esse número pode ser bem pior dependendo da localização ou município.

Apesar do discurso acerca da ausência de bibliotecas ser comum na fala dos estudantes, alguns enunciaram experiências nesse espaço. Um certo número de estudantes disseram que as bibliotecas eram espaços de castigo. A leitura, punição. Para a maioria esse fato se refletiu como ponto negativo a despeito daquele espaço e das práticas de leitura, porém para outros foram nesses momentos de "castigo" que se descobriu livros, autores, histórias e outros escritos os quais instigaram suas curiosidades.

Houve, também, discursos de encantamento acerca da biblioteca. Eles contam experiências pedagógicas, culturais e lúdicas nesse espaço, revelando que a escola tinha o entendimento ideal da importância da biblioteca para a formação do estudante.

A biblioteca pública também apareceu nos discursos como espaço de pertencimento e de sociabilidade. Há relatos, principalmente, daqueles que moravam no interior e tinha acesso à biblioteca a qual ficava no centro da cidade. Foi dito que a biblioteca era local de encontro e de lazer.

Santos (2014) afirma que o lugar e as trajetórias socioespaciais dos sujeitos podem contribuir para o acesso aos espaços de leitura. Ter acesso a tais espaços possibilita o encontro com uma variada gama de leituras. Entretanto, essa proximidade não pode ser somente espacial, mas também de pertencimento. As pessoas, de um modo geral, precisam sentir a biblioteca como sua. As estruturas, culturas e instituições, às vezes, afastam mais que aproximam.

Além das bibliotecas, as praças, consultórios, salas de espera em geral e parques também foram lembrados como espaços de contato com a leitura. As praças e parques foram detalhados como locais tranquilos para a prática da leitura, principalmente de lazer. Já os consultórios e salas de espera em geral foram citados como espaços de acesso à leitura de jornais e revistas. Todos esses discursos confirmam nossa afirmação de que o maior problema da possível ausência de leitura é mais por falta de acesso do que pelo gosto.

As mães, nesse sentido, ao contarem e lerem histórias reforçam a aprendizagem adquirida pelas crianças na escola. Para Certeau (2007, p. 263):

> A criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige.

Além das mães, os pais, avós, irmãos e professores também foram lembrados como incentivadores das práticas de leitura, ou por ser exemplo de leitor ou por dar acesso à leitura para os sujeitos. Essas figuras influenciadoras das práticas de leitura emergem nas memórias demonstrando uma aproximação afetiva a qual efetiva práticas culturais de leitura.

[4] Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/brasil-tem-uma-biblioteca-publica-para-cada-33-mil-habitantes.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

As leituras explicitadas pelos estudantes e seus familiares nem sempre são aquelas presentes na escola ou na academia. Os estudantes enunciam textos, práticas de leituras de materiais diferentes da literatura erudita. Lembraram-se, também, de histórias em quadrinhos, livretos de bolso, revistas, textos da internet dentre outros. São leituras que, muitas vezes, não são consideradas como tais pelos cânones e são citadas pelos próprios estudantes também como não leitura, justamente por conta desses discursos já impregnados na sociedade desde sempre. Entretanto Goulemot (2011, p. 107) lembra que "Seja popular ou erudita, ou letrada a leitura é sempre produção de sentido".

Essas leituras citadas pelos estudantes são de fácil acesso, seja pelo custo ou por estarem disponíveis, principalmente em espaços não formais de leitura. São, também, textos com construções mais simples e linguagem acessível às pessoas comuns, com baixa escolaridade ou que tem dificuldade de ler textos mais densos. Para Chartier (1999, p. 104):

> O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Nesse sentido, para Chartier, não se trata aqui de se conformar apenas com as leituras, por vezes, praticadas pelos sujeitos de uma forma geral e, sim, entender que a partir delas pode-se incluir tantas outras leituras, desde que o acesso a elas também seja facilitado. "Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" (GOULEMOT, 2011, p. 113).

Além da leitura do impresso, floresce, cada vez mais, a leitura a partir do suporte digital. São, a grosso modo, leituras fragmentadas, porém não deixam de ser leituras. Essas leituras foram exaltadas pelos estudantes e, também, uma realidade impossível de ser desfeita. Há, segundo os estudantes, dificuldades em filtrar tais leituras justamente por conta do excesso. Mas feliz ou infelizmente, esse é o preço que se paga por viver na era da informação digital. A era da informação cria, segundo Santaella (2004, p. 33), o leitor imersivo "um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada nó e nexo pode conter uma outra rede numa outra dimensão" (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Esse leitor tem, nesse contexto, uma gama de possibilidades de hipertextos os quais permitem a interação com diferentes culturas e pessoas. Devido a facilidade de acesso à internet via instituições de ensino públicas, o estudante tem a possibilidade de se integrar a essas redes. Mesmo com todos os problemas e dificuldade de assimilação desse oceano de informações, ter acesso ao texto escrito na internet contribui para o estabelecimento de diferentes práticas de leitura.

Considerações finais e proposições

As trajetórias de vida e as práticas de leitura dos estudantes e seus familiares apontam detalhes das práticas de leitura as quais não são possíveis de serem realizadas somente por meio das pesquisas quantitativas sobre o tema. Elas sinalizam para que os estudos acerca das práticas tenham de investigar, com mais detalhe, aquelas leituras diversas presentes nas trajetórias de vida dos sujeitos.

O resultado aqui apresentado sobre a história das leituras dos estudantes e seus familiares, mostrou a presença das práticas de leitura em todas as famílias, principalmente a leitura religiosa. Nesse caso, a bíblia foi o texto mais citado durante as apresentações. Ela é também o material textual em que o acesso é mais facilitado. Além da bíblia outros tipos de leitura também foram citados: revistas, jornais, livros de bolso etc.

Fica evidente que essas leituras são praticadas porque estão disponíveis em diversas instâncias sejam elas formais ou informais. Assim, as políticas pública devem garantir leituras acessíveis em espaços de passagem e de pertencimento dos sujeitos como terminais de ônibus, rodoviárias, hospitais públicos, dentre outros.

Além da construção de espaços, as campanhas em prol do letramento devem focar as classes menos favorecidas da sociedade, pois são elas, segundo a "Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil" (2011), que menos consomem o texto em formato de livro. Outro ponto a ser considerados é aumentar as possibilidades de aquisição de itens informacionais, sejam eles em suporte digital ou físico em diversos suportes a partir do barateamento desses, em especial, do livro.

É relevante, nesse contexto, dar atenção às práticas de leitura da atualidade. Critica-se e fala-se muito de leituras fragmentadas e acusa-se a juventude de não gostar de ler. Talvez hoje - esse é o resultado de uma pesquisa de doutorado finalizado por Santos (2014) - o jovem lê mais. De forma fragmentada? Pode ser. E, provavelmente, não poderia ser diferente já que há uma infinidade de informações difíceis de digerir.

As leituras da internet também são criticadas. Porém, acredito que as redes sociais e a própria internet têm contribuído para a construção e formação desse jovem leitor. Podemos pensar também que ele esteja praticando aquela leitura extensiva mencionada por Darnton (1992). Segundo ele, antes do século XVIII era possível a prática da leitura intensiva, já que a produção livreira era restrita na Europa. Porém, depois dessa data, a produção de informações se tornou mais extensa não sendo possível a prática da leitura intensiva.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. São Paulo: FAPESP, 1999.

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A escola dos annales 1929 – 1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 259-272.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245 p.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Leitura e leitores populares: a Biblioèque bleue e a literatura de colportage. **Desenredo**: Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Passo Fundo, jan./jun. 2005.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 199-236

DEMO, Pedro. **Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. 2 ed. São Paulo, Atlas: 1989.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à nova história. Bauru, SP: Edusp, 2003.

GIL, Antônio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Dir.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.

LE GOFF, Jacques. **A história nova.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MELO, Orlinda Carrijo. **A invenção da cidade**: leitura e leitores. Goiânia: Ed. Da UFG, 2007.

RETRATOS da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE Inteligência, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>. Acesso em: setembro de 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo Atlas: 1999.

SANTOS, Andréa Pereira dos. **Juventude da UFG**: trajetórias socioespaciais e práticas de leitura. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

NÃO ME ESQUEÇA NUM CANTO QUALQUER: MATERIAIS ESCOLARES COMO GRAFIA-IMAGENS REVELANDO A CULTURA ESCOLAR

Cleane Aparecida dos Santos[1]

A presente comunicação refere-se à uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - Itatiba/SP. O trabalho está sendo realizado pela autora, diretora de uma escola pública municipal de Jundiaí/SP.

Trata-se de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004) entendendo que a pesquisadora ao realizar análises do material produzido poderá: identificar a cultura escolar presente/ ausente no período de escolarização, compreender as potencialidades e os limites do uso da fotografia como ferramenta para a pesquisa e a prática escolar.

O foco está centrado nos estudos biográficos (FERRAROTTI, 2010) como elemento norteador no campo da formação de professores. Para iniciar o trabalho com as narrativas, optou-se por trazer a fotografia, como ferramenta, por acreditar na sua potencialidade e também como elemento disparador para aproximação da pesquisadora com os entrevistados. Para esta comunicação optou-se por apresentar a pasta de atividades da professora Sueli e o caderno da pesquisadora.

O texto está organizado nas seguintes seções: primeiramente apresento a narrativa "Da minha passagem pela Educação infantil a zabumba" em que eu narro de forma breve a pré-escola e meu processo de alfabetização com a cartilha, em seguida, um breve resgate sobre a narrativa, na outra seção, um diálogo com as culturas escolares, especialmente os materiais escolares, a posterior trago uma tessitura das reflexões advindas da materialidade do caderno da pesquisadora e da pasta de atividades da participante e na última parte do texto, as primeiras reflexões deste estudo.

Da minha passagem pela Educação infantil a zabumba[2]

Minha permanência na Educação Infantil, antigo jardim foi rápida. Frequentei por alguns dias a EMEB Ramiro de Araújo Filho, localizada no bairro do Vianelo, na cidade de Jundiaí/SP. Segundo depoimento de minha mãe apanhava demais das crianças e ela acabou me tirando da escola!

Logo em seguida, entrei para o Grupo Escolar Antonino Messina para fazer a primeira série. Tenho até hoje o caderno, a cartilha, o primeiro livro e a lembrança da lancheira recheada de lanche "Mirabel" e as insistentes maçãs, talvez seja por isso que eu não goste muito delas.

No primeiro ano, devido as condições financeiras, o meu caderno foi encapado com um pedaço de plástico que forrava o armário da cozinha. Depois, a vida melhorou e os cadernos e a cartilha "Caminho Suave" foram encapados com um plástico azul atravessado na vertical por finas listras brancas.

Da cartilha recordo-me que só passava para outra "lição" da cartilha, se tivesse dominado fluentemente a leitura bem como a soletração das letras deslocadas da nossa vida cotidiana, como por exemplo, a lição do Zabumba. Lembro-me bem... za, ze, zi, zo, zu. Somente as sílabas ficaram em minha mente. Compartilho abaixo uma das páginas da minha cartilha.

[1] Diretora efetiva da rede municipal de Jundiaí-SP. Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil. *E-mail*: cleane.santos@bol.com.br.

[2] Nesta seção narro de forma muito breve a minha incursão na Educação Infantil e a lembrança mais marcante, o reencontro com a Cartilha Caminho Suave

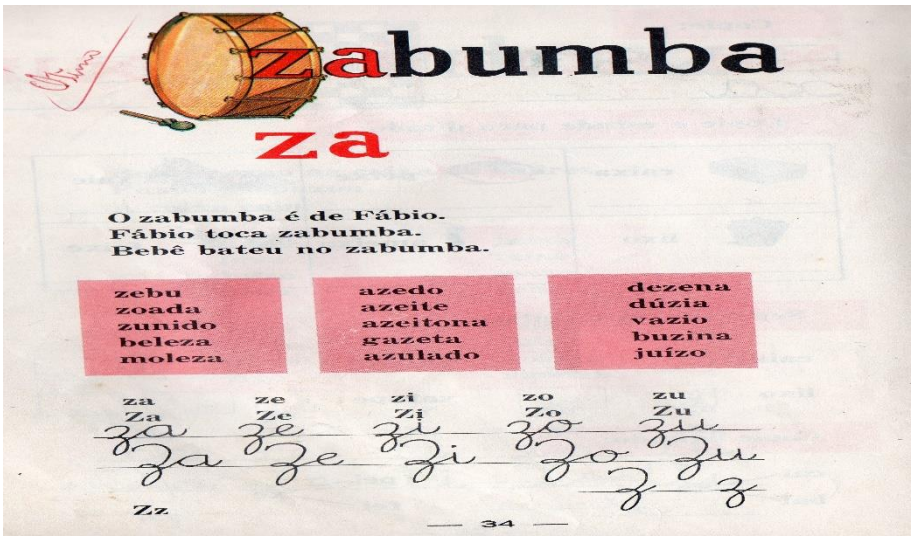


Figura 01: Acervo pessoal da pesquisadora

Minha mãe comprava meu material na papelaria Santa Terezinha no centro da cidade, no entanto, recordo-me também que não tive a oportunidade de ter a tão sonhada caixa de lápis de cor "Faber Castell" com 36 ou 48 lápis. Era pura ostentação! Depois que terminei as lições da cartilha eu ganhei o primeiro livro.

As narrativas como possibilidade formativa

As pesquisas educacionais que têm como recorte as narrativas nos processos de formação têm seu fortalecimento a partir dos anos de 1990, momento em que houve muitas mudanças sobre a concepção metodológica na pesquisa acadêmica. Desta forma, esse movimento foi importante, pois possibilitou novos "olhares" para a formação docente, especialmente, na tentativa de romper com o modelo da racionalidade técnica, na qual a voz do professor por muito tempo foi desconsiderada nos trabalhos científicos.

Muitas pesquisas no campo da formação de professores, conforme (ANDRÉ, 2011) estiveram pautadas na racionalidade técnica e procuravam identificar, especialmente nas trajetórias de professores, as razões da escolha pela profissão, questões relacionadas à teoria e à prática, gênero, políticas públicas entre outras. Desta forma, oque se observou foi um interesse para as questões relacionadas à Didática e a Prática de ensino.

Com a chegada do século XXI, uma nova demanda redesenhou -se no cenário da formação docente surgindo a necessidade de pesquisas nas temáticas que tratavam da identidade e da profissionalização docente, e ainda nos processos de investigação sobre as escritas de si no processo de formação docente.

Nesse sentido, não se trata de encontrar nas narrativas uma "verdade inquestionável", mas a possibilidade de dar vozes às professoras, negada por um longo tempo, sobre as suas práticas, suas histórias de vida ao remeter-se aos seus processos de escolarização inicial e continuada.

Grafia-imagens: as culturas escolares numa breve discussão

Sou eu que vou seguir você.
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
O caderno - Toquinho

A epígrafe nos faz um convite, ou se preferir, uma provocação no que se refere aos materiais escolares, em especial, aos cadernos. Assim, o que os escritos nos cadernos e na pasta de atividades revelam da escola? Essa entre outras indagações se fizeram presente neste trabalho. Apoiando-me em VIÑAO FRAGO (2002, p. 335): "O caderno escolar ou diário de classe, nos quais os alunos registram os exercícios de cópia, ditado, redação, é "o instrumento de interiorização da lógica espacial, linear e temporal da escrita".

Numa análise inicial, a materialidade (caderno e pasta) que compõe esse trabalho revela nas entrelinhas, ou nos possíveis desdobramentos que as escolas de educação infantil e das séries iniciais foram moldadas a partir de uma cultura escolar para a infância, ou seja, conforme aponta Ivor F. Godson, um currículo por meio de prescrições, regulado pelas políticas públicas e nas escolas através dos manuais, geralmente produzidos por pessoas além chão da escola e as programações do professor.

Assim, destaca-se que nas escolas a proposta pedagógica centrou-se nos adultos, coexistindo a presença de uma cultura escolar, em que se predominaram a cópia, a repetição das letras do alfabeto e dos números, portanto, exercícios que privilegiavam o treino. Em decorrência disso, o apagamento da voz do aluno nas decisões curriculares, as lacunas na formação inicial e continuada dos professores entre outros fatores. Corroboro dos estudos de (JULIA, 2001, p. 10), que a cultura escolar é: "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas". Isso possibilita identificar o quanto a cultura escolar é um tema importante para ser pesquisado e refletido.

A materialidade escolar: Sueli e a pesquisadora narrando suas histórias

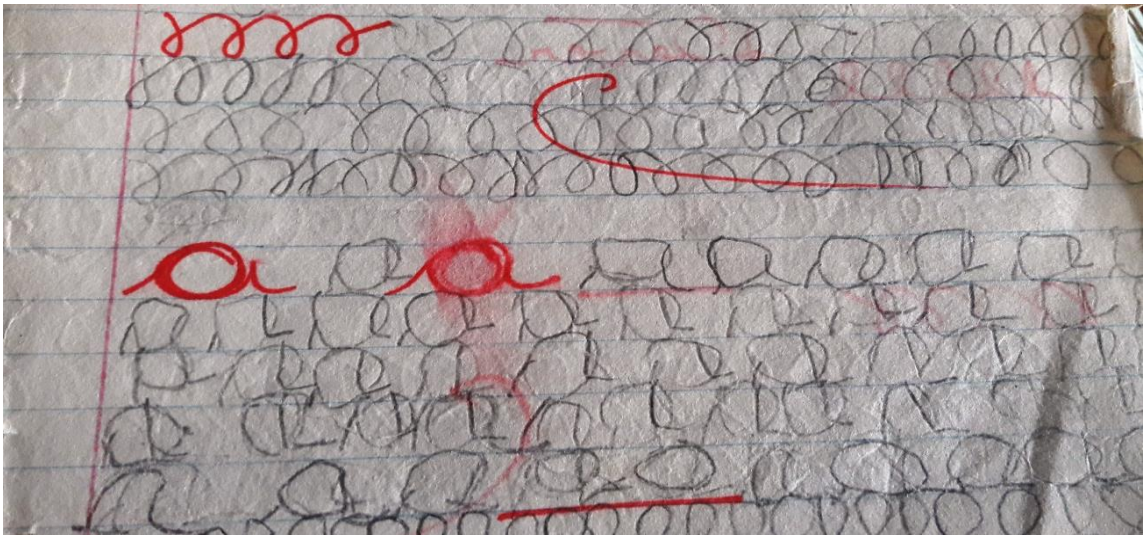


Figura 02: acervo pessoal da pesquisadora

Escolhi começar essa seção pelo recorte (Figura 02) de uma parte do meu primeiro caderno de escola nas séries iniciais, hoje denominado Ensino Fundamental. Creio que o caderno tem aproximadamente cinquenta folhas sendo que muitas delas já se encontram soltas e amareladas pela ação do tempo. Neste caderno não estão somente as minhas escritas a lápis e as vezes, apagadas com dificuldades pela borracha. As escritas parecem teimar muitas vezes não querer obedecer as linhas demarcadas pelo caderno, bem como os "exercícios" dados pela professora os quais eu precisava cumprir metodicamente. Estabelecendo uma analogia, parece

haver um "embate" entre a coordenação motora fina ali exigida pelo professor e o meu corpo que luta pelo movimento!

As escritas contidas no meu caderno vão contando a história da escolarização inicial vivida pela pesquisadora. Essas escritas possibilitam produzir muitas "imagens", mesmo que no campo da imaginação da escola a qual pertenci.

Preciso compartilhar que ter foto ou não para compor a documentação da pesquisa, em nenhum momento, causou-me estranhamento, mas confesso que não tinha absoluta certeza de que a falta da materialidade, no caso, a fotografia poderia produzir alguma lacuna na pesquisa pretendida.

Assim, como diz o ditado popular "cada coisa no seu tempo", a dúvida em relação ao acervo pessoal de fotografias do participante, caiu por "terra", em decorrência do aprofundamento teórico, da imersão nas leituras, das textualizações das entrevistas narrativas e também em decorrência da apropriação do objeto de pesquisa.

Isso se deveu, em virtude, da experiência de leitura do capítulo *"Escritas infantis na escola primária (Colégio Farroupilha /RS – décadas de 1940 a 1960)"*de autoria da Maria Helena Camara Bastos. A partir da leitura do texto percebi que as escritas contidas no meu caderno da primeira série e a pasta de atividades da pré escola da Sueli possibilitavam-me criar um cenário sem as fotografias propriamente dita[3], tornando-se grafias-imagens, ou seja, a nossa materialidade, caderno e pasta, apoiados pela narrativa passaram a traduzir-se em "imagens" na forma figurada das escolas vivida por nós.

Para situar o leitor sobre o processo que foi construído, destaco que a entrevista narrativa foi realizada fora do ambiente institucional de ambas, a fim de estabelecer uma proximidade da pesquisadora com a entrevistada.

Na tentativa de revelar e ocultar, o que a pasta e o caderno revelaram, ressalto que foi possível, criar "imagens", ou seja, desenhar cenários da cultura escolar que é objetivo desta comunicação. Compartilho a frase dita por Sueli, ao rememorar uma de suas aulas: "*[...] Caderno de caligrafia muito! Até hoje minha letra é muito feia.*

Confesso que acreditei por um bom tempo que o caderno de caligrafia estivesse a serviço de deixar a letra bonita, ou seja, de corrigir as possíveis imperfeições, no entanto, conforme a professora Sueli narrou o tal treino não surtiu bons resultados para ela. Para (BASTOS, 2014) os cadernos de caligrafia tinham um objetivo implícito, no que se refere à disciplinarização dos alunos, ou seja, na maioria deles (o caderno) era muito comum, a repetição de frases curtas e de cunho ideológico com a finalidade de inculcar os valores morais, como por exemplo: "Gosto de colegas educados" (p. 46).

Assim, as normas e os bons costumes faziam parte do currículo fortalecendo uma cultura escolar nos moldes do sistema capitalista, com o desejo de "produzir" cidadãos acríticos, moldados pelo positivismo e a racionalidade técnica.

Em relação à pasta de atividades de Sueli, ela relatou que: "*Tudo era... no dia das mães, na capa, no envelope..."* ela referiu-se ao seu envelope pardo que continham as atividades realizadas por ela, especialmente os origamis que possivelmente tornaram-se uma "marca" de sua professora da Educação Infantil, pois eles estavam muito presentes nas atividades de Sueli. A seguir a Figura 3 da atividade a qual Sueli se referiu.

[3] Reitero que Sueli possui fotos de sua trajetória escolar, no entanto, para este trabalho elas não foram utilizadas.

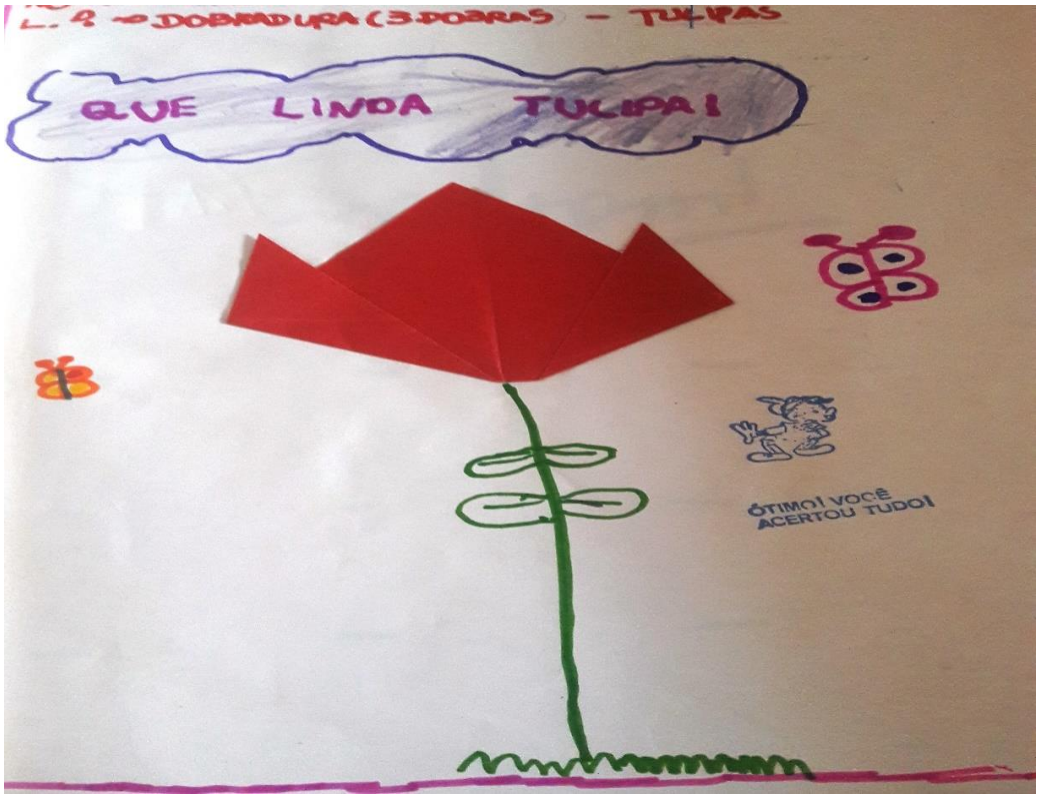


Figura 03: Atividade origami – acervo pessoal de Sueli

Assim, a pasta e o caderno possibilitaram grafia-imagens das escolas que fizeram parte da minha trajetória escolar bem como da professora Sueli. Não se tem aqui a pretensão de descaracterizar o trabalho docente, mas (re)pensar essas culturas escolares.

Pelas bordas do caderno: as primeiras anotações

Ao trazer esse recorte inicial, provou-me algumas inquietações. A primeira delas é na potência da materialidade escolar para pensar a escola de crianças pequenas.

Constata-se uma diversidade de sentimentos: alegria, medo e aceitação ou até mesmo certo conformismo das marcas negativas produzidas na escola. A sensação transmitida neste percurso sugere uma certa naturalização das práticas escolares.

Evidenciou-se a importância dada ao treino de letras, a leitura da cartilha tomada de forma exaustiva, e a predominância de atividades repetitivas com pouco significado, desconsiderando a possibilidade do aluno conseguir atingir níveis de abstração tão necessários à aprendizagem.

Essa comunicação foi apenas uma tentativa inicial de compreender como a cultura escolar vem sendo desenhada ao longo da escolarização e a partir da materialidade revelar grafia-imagens, ou seja, um ou muitos retratos da vida escolar.

Espera-se que esta materialidade aqui apresentada possa (re)significar nossas (re)descobertas e produzir novos ecos de ressignificação das nossas histórias de escolarização e que elas possam re(pensar) o fazer docente.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas**: desafios à Pós-

graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Ebook online. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Anped, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>. p. 24-36. Acesso em: 20 de ago. de 2014.

BASTOS, M. H. C. Escritas infantis na escola primária (Colégio Farroupilha/ RS – décadas de 1940 a 1960). In: MIGNOT, A. C., SAMPAIO, C. S., PASSEGI, M. C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERRAROTTI, F**.** Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA, 3, 1998, Valladolild - España. **Anais**. Valladolid - España, 1996, p. 167-183. Disponível em: <https://ahistcon.org/PDF/congresos/publicaciones/Valladolid.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2014.

A RELAÇÃO TEXTO-VIDA NA LEITURA LITERÁRIA: O CONFRONTO FICÇÃO-REALIDADE

Daliane do Nascimento dos Santos[1]

Para isso que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda parte e para não dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo, para não dar conselhos. Cada um que encontre a sua verdade sozinho.
Ruth Rocha

O escritor de literatura possibilita uma experiência de vida ao leitor, que por meio do processo de identificação estética experimenta as diversas sensações que os personagens oferecem a partir das problemáticas vividas. Esse viver do leitor, na ficção, de forma imaginária, de certa forma provoca um confronto entre o real (as experiências de vida do leitor) e o ficcional (o mundo inventado do texto). O encontro entre ficção e realidade por meio da experiência estética e vicária vivida pelo leitor propicia um exercício de emancipação que:

> [...] liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados (ZILBERMAN, 2009, p. 54).

A emancipação do leitor pela experiência estética se mostra na possibilidade de ele pensar sobre o passado, refletir e discutir o presente e projetar o futuro. O texto, apesar de possuir em sua narrativa início, meio e fim, oferece ao leitor a possibilidade de quebrar fronteiras, tornando-se um suporte infinito de ideias que permitem a construção de diversos sentidos e significados.

Pensando nisso, buscamos neste trabalho de dissertação em desenvolvimento, refletir sobre as respostas dos aprendizes quando provocados a estabelecer o confronto entre situações fictícias e situações reais por eles vivenciadas no mundo real. Diante das respostas, verificamos que a relação texto-vida permitiu aos aprendizes: pensar sobre o que é certo e errado e refletir sobre a vida, com vistas a mudanças.

Os aprendizes são 36 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN-Brasil. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, assumindo protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção. Para a constituição dos dados foram realizadas oito sessões de mediação com leitura de literatura, a partir de duas obras de Lygia Bojunga: A Bolsa Amarela (2005) e Tchau (2008). As sessões de leitura foram planejadas e implementadas conforme a experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995), que apresenta a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na atividade de pós-leitura foram realizadas atividades de discussão de histórias e registro em blog de leitura. Para análise de dados nos respaldamos nas teorizações de Zilberman (2009), Candido (2004), Rosenfeld (1976), Yunes (2003), Jouve (2002) e Piaget (1994). Neste trabalho, nos dedicamos a análise das postagens

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail*: dalianenascimento@yahoo.com.br.

dos sujeitos no blog de leitura realizadas mediante perguntas que provoquem a inter-relação texto-vida.

Pensando sobre o que é certo e errado

Neste primeiro tópico, selecionamos algumas postagens publicadas pelos aprendizes no *blog* "Nos Bosques da Ficção" a partir da leitura e discussão sobre o livro *A Bolsa Amarela*, de autoria de Lygia Bojunga (2005):

Postagens no Blog nº 1

(Pergunta - Blog) O que você teria feito no lugar da Raquel quando o primo Alberto resolveu abrir a bolsa dela? Por quê?

(03) Helena
Eu pegava a bolsa e correria para alqum lugar que ninquem mim achasse porque ninquem pode ficar olhano as coisas das pessoas curiosidade mata e o ditado

(19) *Pedro*
eu teria batido nele teria levado ele pra rua dava tanto tanto nele e jogava ele na rua e os carros passassem por cima dele porque todos tem o direitos de guardar suas coisas par se mesmo e isso é muito injusto eu não aguentaria ter a vida que ela tem porque será que a família dela trata ela assim

(*Blog* "Nos Bosques da Ficção" – Livro: *A Bolsa Amarela*, 10/11/14)

Percebemos nas postagens dos aprendizes alusões a valores morais e éticos no confronto entre as noções do que seja certo e errado, entre o que é aceitável ou não nas ações narrativas realizadas pelos personagens. Ao usarem termos como *"injustiça"* e *"todos têm direito"*, os aprendizes revelam que o conflito vivido pelos personagens (invasão de privacidade) estimula-os a pensar sobre as ações humanas que envolvem a dimensão ética e moral.

Para Piaget (1994), as crianças constroem a noção de justiça "do certo e do errado", do que é "aceitável ou não", a partir das relações com os seus pares, como por exemplo, na participação de jogos de regras, nas atividades em grupo e na própria relação que têm com os adultos. Quando os aprendizes trazem em suas postagens a ideia de justiça que possuem, revelam como essa noção de justiça foi construída, trazendo em si um pouco da história de vida de cada um.

De acordo com Antônio Cândido (2004, p. 28), a literatura pode atuar como um "instrumento de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual". Apesar de Helena e Pedro não abordarem em suas falas problemas sociais como menciona Candido (2004), ao citar a miséria e a servidão, apontam a necessidade de pensar sobre o respeito ao outro, o modo como as crianças são tratadas e a relação familiar.

As atitudes que os aprendizes apresentam como forma de se livrarem de uma situação constrangedora, comparada com a situação vivenciada pela personagem Raquel, demonstram que eles se envolveram com a narrativa fictícia, tornando-se sensíveis ao conflito da personagem. Esse fato nos leva a concluir que a relação texto-vida, além de sensibilizar os aprendizes, torna-os reflexivos sobre as ações humanas. De acordo com Candido (2004), humanização significa:

> [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 22).

Atitudes – como a de refletir, de estar disponível e se sensibilizar pelos problemas do outro – podem ser percebidas nas falas dos aprendizes, revelando que a literatura desenvolve leitores mais abertos aos seus semelhantes. Deste modo, o confronto ficção e realidade permite desenvolver no leitor uma consciência humanizadora e crítica porque os aprendizes, além de se sensibilizarem pelo outro, assumem um posicionamento crítico ao refletirem e até mesmo questionarem determinadas ações que ocorrem na ficção.

Refletindo sobre a vida com o objetivo de mudança

Na postagem a seguir, publicada a partir da 5ª sessão de leitura, em que foi lido o livro *A Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2005), observamos que o confronto ficção-realidade levou os aprendizes a refletirem sobre a vida com o objetivo de mudança. Vejamos:

Postagens no Blog nº 2
(Pergunta-*Blog*) Imagine que você possui uma linha forte, linha de pesca, e pode costurar o pensamento de alguém. Qual pensamento você iria costurar e de quem? (11) Pedro maus pensamentos em gente que gosta de fazer o mal e isso não é legal porque o que gente mal faz não é legal matar roubar espancar esquartejar e até mesmo sequestrar se isso não é bom pra ninguém será que eles gostariam se isso acontecesse com eles eles não gostariam e isso não pode acontecer isso é crime como a briga de galo (28) Helena o penssamento que eu ia costura que eu saisse direto eu ia custura na minha mãe porque ela trabalha direto mais eu ia sentir porque eu gosto muito dela (*Blog* "Nos Bosques da Ficção" – Livro: *A Bolsa Amarela*, 12/11/14)

Ao analisar as postagens dos aprendizes percebemos algumas diferenças de sentidos. Na primeira, o aprendiz se concentra em um problema vivido pelos personagens e estabelece relações com a sua experiência no mundo real, expressando, assim, um posicionamento sobre ações de pessoas que "pensam mal". Em sua postagem, Pedro faz um levantamento de atitudes ruins que ocorrem na sociedade como: matar, roubar, espancar, esquartejar e sequestrar. Ao passo que ele elenca as atitudes que na sua visão não deveriam ocorrer e faz uma provocação a quem as pratica, ao mencionar *"eles gostariam se isso acontecesse com eles"*. A fala de Pedro mostra que a literatura possibilitou pensar sobre as pessoas que praticam ações ruins. No final de sua fala, Pedro compara essas ações com a briga de galo (elemento fictício) declarando que tanto a ação real e ficcional são crimes.

Helena, diferentemente de Pedro, elabora uma reflexão mais pessoal sobre o relacionamento com a sua mãe, ao expressar o desejo de que a mãe trabalhe menos para passar mais tempo com ela. Ao mesmo tempo em que apresenta seu desejo, se martiriza por desejá-lo, uma vez que sabe através da narrativa de ficção que costurar o pensamento gera um controle sobre o outro, algo que ela não gostaria que ocorresse com a mãe.

Os pensamentos de Helena e Pedro demonstram envolvimento com a narrativa de ficção. Isso é possível porque a ficção

> [...] possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a sêres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores. (ROSENFELD, 1976, p. 46).

Os quase-juízos no texto literário se referem aos aspectos da vida real que são abordados no enredo, mas de forma ficcional. Isso permite ao leitor se identificar com a história narrada, pois o que é lido é similar ao que o leitor vive na vida real. Deste modo, é a partir desses quase-juízos, que fingem se referir à realidade, que torna os acontecimentos fictícios tão próximos aos da vida real, fazendo com que os aprendizes discutam o ficcional como uma situação vivida por eles no seu cotidiano, tratando-os com a mesma importância dos fatos reais. Neste sentido,

> Quando o leitor deixa tocar e realizar de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência de gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003, p. 15).

A partir da experiência estética, os aprendizes aprimoram as suas experiências de vida e leitura, inclusive o pensamento crítico. Temos nesse momento, um leitor que ao lê vive experiências de vida, relaciona ficção e realidade, pensa sobre esses dois planos (ficção e realidade) e elabora um pensamento crítico a seu respeito, projetando alternativas de mudança.

(In)conclusões

Na capacidade de coautora dos aprendizes, verificamos que a relação texto-vida favoreceu o preenchimento dos vazios do texto, uma vez que os aprendizes recorreram as suas experiências de vida e de leitura para construir inferências a respeito dos personagens e do próprio enredo da história.

As inferências elaboradas além de se apresentarem criativas e coerentes com a obra, nos mostraram um aspecto significativo da vida dos aprendizes, o fato de eles estarem imersos no mundo adulto. Isto é, as inferências por eles elaboradas a partir de suas experiências de vida trazem nos seus discursos representações de situações que não pertencem ao universo infanto-juvenil, o que evidencia que eles não são preservados quanto a participarem de discussões, brigas e programas direcionados aos adultos. Verificamos que no trabalho de coautoria há um entrecruzar dos planos ficcional e real, em que os aprendizes leem a ficção partindo das suas experiências e deixam transparecer um pouco da sua história de vida e das relações sociais que estabelecem no seu grupo familiar e social.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-39.

_____. **A Bolsa Amarela**. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**: e outros ensaios. São Paulo: Angelus Novus, 2004.

GRAVES, Michel F.; GRAVES, Bonnie. The sacffolded reading experience: a flexible framework for text. **Reading**., v. 29, n. 1, p. 29-34, abr. 1995.

PIAGET, Jeani. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CÂNDIDO, Antônio et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 09-49.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEITURA LITERÁRIA: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO ESTÉTICA DO LEITOR NA RELAÇÃO TEXTO-VIDA

Daliane do Nascimento dos Santos[1]

"Quem é você?" perguntou a Lagarta.
Não era um começo de conversa muito animador.
Alice respondeu, meio encabulabada: "Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então."
"Que quer dizer com isso?" esbravejou a Lagarta.
"Explique-se!"
"Receio não poder me explicar", respondeu Alice,
"porque não sou eu mesma, entende?"
"Não entendo", disse a Lagarta.
"Receio não poder ser mais clara", Alice respondeu com muita polidez, "pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador."
"Não é", disse a Lagarta.
"Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso", disse Alice; "mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?
"Nem um pouquinho", disse a Lagarta.
(Lewis Carroll)

No diálogo com a Lagarta, Alice faz referência a possibilidade de o leitor se identificar com o personagem de ficção ao ponto de desejar ser "o outro", de ter uma experiência de devir, do vir a ser, de assumir uma nova identidade na ficção.

Ao experimentar pela primeira vez "o outro", Alice se mostra tão confusa que duvida de sua própria identidade, de quem realmente é, pois a única certeza que tem, é a de quem era antes de entrar no País das Maravilhas. A Lagarta, pelo contrário, tendo mais experiência nesse mundo difuso, ficcional e irreal, vê as mudanças de Alice como um aspecto natural e inerente ao processo de leitura e fruição estética do leitor.

Entendemos que, assim como Alice, que vive uma experiência de metamorfose na história através das mudanças de tamanho sofridas de forma repentina, o leitor também experimenta a sensação de mudança, do vir a ser, durante a leitura, pois o texto literário oferece ao leitor a oportunidade de fazer uso de identidades expressas pelos diferentes personagens, de forma projetiva e introjetiva. Nesse processo, o leitor experimenta "novas" identidades através de sua projeção estética nas situações vividas pelos personagens, o que permite vivenciar sensações e experiências de forma simbólica.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail*: dalianenascimento@yahoo.com.br.

É precisamente através da experiência estética da *katharsis* que o leitor se liberta "dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro" (JAUSS, 1979, p. 102) a viver o processo de identificação em sua plenitude. É nesse momento, que a identidade do leitor vive o processo de metamorfose, no qual ele já não é mais o mesmo.

O processo de metamorfose ocorre, portanto, quando o leitor se identifica com o personagem, assumindo temporariamente a identidade deste, em um exercício de experiência vicária, isto é, pelo ato de simular viver a vida do outro na ficção. Há duas formas distintas de identificação estética: "espelhamento", quando o foco de atenção está nas semelhanças; e por "alteridade", quando a identificação ocorre em função do que é distinto (AMARILHA, 2013). A esse respeito Amarilha (2013) acrescenta que:

> No espelhamento, a identificação é de caráter espetacular, isto é, *gosto do que é igual a mim* (personagem pobre). Na alteridade, ocorre a experiência de usar a máscara, de ser outro, isto é, *gosto do que é diferente de mim* (personagem de camada social mais rica) (AMARILHA, 2013, p. 66).

Isso quer dizer que a identificação estética do leitor com o personagem (o outro) não é feita de forma aleatória, ela é baseada em critérios significativos para o leitor, que podem ser semelhantes a ele ou diferentes. Assim, nessa experiência de ser "o outro", o leitor "tem alterada a sua percepção da realidade, o que lhe proporciona condições de liberdade para exercer o juízo sobre os valores expressos no texto ou relacionados ao seu mundo" (AMARILHA, 2013, p. 84), mostrando-nos a presença de um leitor que não é passivo, mas sim ativo, pois a experiência de vida na ficção se assemelha a do real no seu mundo de referência, e que permite o mesmo sentimento de vivência e aprendizado. Sobre esse aspecto Jouve (2002) assegura que:

> [...] a leitura, em outras palavras, permite "experimentar" situações. O leitor supostamente diz a si próprio que, confrontado com os problemas afetivos de Raskolnikov ou com as preocupações materiais de Moll Flanders, deveria escolher certos caminhos e evitar outros. O sujeito adquire, assim, os benefícios de uma experiência que não teve que sentir concretamente. Basta-lhe substituir os elementos do mundo romanesco pelos equivalentes no seu mundo de referência (JOUVE, 2002, p. 138).

Essa substituição de elementos do mundo romanesco pelos equivalentes do mundo real permite ao leitor a antecipação de experiências não vivenciadas concretamente. Esse processo de antecipação envolve ideias, emoções, sentimentos que passam a se constituírem reais, conforme assevera Vigotski (2014, p. 28-29):

> As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente.

São as emoções sentidas pelos leitores que tornam a experiência de leitura em uma experiência de vida, uma vez que a emoção sentida pelo leitor e as aprendizagens obtidas através das situações vividas na ficção são reais e significativas, pois, ao ler, o leitor põe em

jogo a sua "carga emocional de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional" (YUNES, 2003, p. 10).

Esse processo nos indica que ler, na perspectiva da relação texto-vida, significa viver na ficção o que não se vive no mundo de nossa experiência. É estabelecer um relacionamento do vivido com o ficcional e vice-versa. Nesse processo a identificação do leitor não depende do seu "arbítrio pessoal", mas do que a obra sugere e mobiliza no leitor. Deste modo, a identificação do leitor pode se manifestar através de atitudes de espanto, admiração, choque, compaixão, simpatia, choro, riso, distanciamento e reflexão (ZILBERMAN, 2009).

Considerando que o texto literário oferece um repertório de identidades possíveis e que o leitor pode experimentá-las através do processo de identificação estética com os personagens, objetivamos neste trabalho de dissertação em andamento refletir sobre a repercussão dos sentimentos expressados pelos aprendizes a partir do processo de identificação estética em aulas de leitura de literatura.

Os aprendizes são 36 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa e assumi protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção. Para a constituição dos dados foram realizadas oito sessões de mediação a partir de duas obras de Lygia Bojunga: A Bolsa Amarela (2005) e Tchau (2008). As sessões de leitura foram planejadas e implementadas conforme a experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995), que apresenta a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Dentre as atividades da pré e pós-leitura realizamos atividades de discussão de histórias e registro em blog de leitura. Para análise dos dados nos respaldamos nos estudos teóricos de Jauss (1979), Zilberman (2009), Rosenfeld (1976), Yunes (2003), Vigotski (2014), Jouve (2002) e Amarilha (2013). Neste trabalho recorremos as sessões de pós-leitura em que os aprendizes realizaram postagens no blog de leitura sobre o conto Tchau de Lygia Bojunga (2008) mediante perguntas que provocam a inter-relação texto-vida.

Relação texto-vida: prazer de sentir emoções

Neste tópico apresentamos algumas postagens dos aprendizes no *blog*, "Nos Bosques da Ficção", sobre a oitava sessão de leitura em que foi lido o conto *Tchau* de Lygia Bojunga (2008). A atividade no *blog* tinha como proposta mobilizar os aprendizes a estabelecerem relação texto-vida a partir de uma pergunta provocadora:

Categoria	Postagens no *Blog*
- Apresentação de sentimentos	(Pergunta-*blog*) Imagine que você vive, na sua família, a mesma situação que a Rebeca viveu em que a mãe dela vai embora. Como se sentiria? O que faria? Por quê? (5) Helena eu mim sentiria muito triste eu tentaria convenser ela e ate chorar por que eu gosto muito dela e se não funcionasse eu ia morrer por que eu não consigo ver meu mundo sem ela e tudo (26) Karen com raiva,eu chorar muitto ate seca a agua do meu corpo. pq eu ficaria muito triste pq ela ia embora e ia me deixa la sozinha (33) Pedro horrivel seria a pior coisa da minha vida eu ficaria muito triste e abatido eu morreria no outro dia porque eu sou tão acostumado que eu não saberia o que fazer (*Blog* "Nos Bosques da Ficção"- Conto: *Tchau*, 26/11/14)

Nessas postagens, observamos que os aprendizes expressam projeção estética em relação à personagem, experimentando, no plano ficcional, os sentimentos e conflitos vividos por ela. Essa experiência estética resultou na expressão de sentimentos, como tristeza e raiva diante da possibilidade de viverem a mesma situação que a personagem Rebeca. Esse envolvimento emocional do leitor com a obra, mobilizado durante a leitura, se deve às personagens que:

> [...] atingem a uma validade universal que em nada diminui a sua concreção individual; e mercê desse fato liga-se, na experiência estética, à contemplação, a intensa participação emocional. Assim o leitor contempla e ao mesmo tempo vive as possibilidades humanas que sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar (ROSENFELD, 1976, p. 46).

Ao observar as falas dos aprendizes, percebemos que eles sentem a possibilidade de abandono representada pela personagem Rebeca e se envolvem emocionalmente. Esse envolvimento faz com que as emoções dos aprendizes articulem imaginação e realidade. A articulação entre a realidade (vida do leitor) e a imaginação (situação imaginada do personagem), por meio da experiência vicária permitiu aos aprendizes pensarem sobre como se sentiriam e o que fariam ao viver a mesma situação de abandono da personagem.

As atitudes por eles expressas (chorar, morrer e tentar convencer a mãe de não deixá-los) demonstram o prazer estético vivenciado. De acordo com Rosenfeld (1976, p. 47) "o sofrimento e a risada, o ódio e a simpatia, a repugnância e a ternura, a aprovação e a desaprovação com que o apreciador reage a contemplar e participar dos eventos" demonstram o prazer estético vivido pelo leitor. Essa compreensão nos permite dizer que o prazer não se limita a experiências positivas de amor, esperança e alegria, mas também de desprazer, de alteridade.

Percebemos através dos sentimentos expressos pelos aprendizes que a "emoção gerada (em conformidade ou não com a intenção do autor) tem, porém, seu valor próprio: ela nos esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento" (JOUVE, 2002, p. 102). Isso é percebido nas falas deles que evidenciam sentimentos de tristeza e raiva no relacionamento com suas mães. Destacam, ainda, como a figura materna é importante em suas vidas.

(In)conclusões

Sobre a repercussão da relação texto-vida no processo de identificação estética observamos que, através da identificação com o personagem, os aprendizes se projetam na narrativa em um exercício que apresenta atitudes de espelhamento e alteridade, experimentando diversas sensações e sentimentos que os levam a se envolver emocional e cognitivamente com as problemáticas vividas pelos personagens. O envolvimento emocional instaurado pela narrativa através do processo de identificação estética, fez com que as emoções dos aprendizes sentidas durante a leitura conectassem imaginação e realidade, levando-os a justificar sentimentos e a julgar a atitude dos personagens. Podemos dizer que os sentimentos expressos pelos aprendizes a partir do processo de identificação estética mobilizo-os a avaliarem o escrito e a se posicionarem diante dele apresentando assim pontos de vista.

Referências

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-39.

_____. **A Bolsa Amarela**. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

CAROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**: através do Espelho o que aconteceu por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GRAVES, Michel F.; Graves, Bonnie. The sacffolded reading experience:a flexible fra mework for text. **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Org). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CÂNDIDO, Antônio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 09-49.

VIGOTSKI, L. S., **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

ALGUMAS METODOLOGIAS ADOTADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE BACHARELADO DA FATEB

Donizeth Aparecido dos Santos[1]

Considerações iniciais

Apresento, neste artigo, o relato de algumas práticas de leitura e escrita realizadas por meio da leitura de textos jornalísticos, produção de artigos de opinião e análise linguística, utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para alunos dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Direito e Engenharia Química da Faculdade de Telêmaco Borba/PR, durante o ano letivo de 2015.

Essas atividades foram realizadas com objetivo de associar leitura e escrita numa relação dialética que levasse ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e reescrita de textos. Ao final delas, muitos dos textos produzidos foram publicados no jornal Expresso Notícias de Telêmaco Borba/PR, publicação de periodicidade semanal. Dessa forma, elas também visaram o desenvolvimento da cidadania dos alunos.

A leitura de textos jornalísticos

A primeira atividade desenvolvida foi a leitura de mundo através de diversos gêneros textuais jornalísticos (reportagens, artigos, editoriais e entrevistas) sobre problemas contemporâneos, procurando mostrar aos alunos que um mesmo fato é visto e noticiado de maneiras diferentes pelos meios de comunicação (televisão, revista, jornal), de acordo com suas respectivas linhas editoriais/ideológicas. O embasamento teórico/metodológico dessa atividade foi todo extraído da obra *O jornal na sala de aula*, de Maria Alice Faria (1996). Para essa autora, o trabalho pedagógico com textos jornalísticos é um bom instrumento para a associação dialética da leitura e da escrita em atividades em sala de aula,

> pois partindo da sua leitura crítica, poderíamos chegar à redação de textos jornalísticos e de jornais escolares, numa atividade prática de língua, pragmática, sem a interferência direta do treinamento gramatical ou da sistematização da língua" (FARIA, 2002, p. 12).

Nesse sentido, foi realizada a leitura de dois textos que traziam pontos de vista e concepções ideológicas diferentes sobre a Operação Lava Jato: uma reportagem da Revista Veja e outra da Revista Caros Amigos.

A reportagem da Revista Veja, "A Operação Lava Jato e o PT", publicada na edição nº 2403, de 10 de dezembro de 2014, estabelecia uma vinculação do escândalo do petrolão ao do mensalão de 2005, acusando o PT de ser reincidente na montagem de esquemas de corrupção que favoreciam a ele e a partidos aliados e apontava que o petrolão poderia ser um esquema de corrupção muito maior que o mensalão.

Já na reportagem intitulada "Petrobras: a construção de um escândalo", publicada na Revista Caros Amigos, nº 213, de dezembro de 2014, o jornalista Raimundo Rodrigues Pereira fazia uma desconstrução do escândalo da Petrobras, procurando demonstrar que ele foi construído pelos setores antipetistas e que grande parte das informações divulgadas pela mídia não corresponde à verdade dos fatos, se opondo frontalmente ao que fora publicado pela Veja.

[1] Faculdade de Telêmaco Borba (Fateb), Telêmaco Borba, Paraná, Brasil. *E-mail*: donizeth.santos@hotmail.com.

Com essa atividade, pretendia "encontrar um meio de aproximar o que se ensina na escola e o que acontece no mundo" (SARGENTINI; GOES, 2006, p. 34), proposta considerada pelos autores citados como um dos grandes desafios da Educação na atualidade. Dessa forma, esperava que os alunos pudessem, a partir da leitura dos dois textos jornalísticos, refletir sobre a atual crise política brasileira deflagrada pela corrupção sistêmica na maior estatal do país, tendo como parâmetros para reflexão dois pontos de vista antagônicos sobre a mesma questão.

Para a realização dessa atividade, utilizei como instrumentos de leitura e análise as seis funções da linguagem estabelecidas por Roman Jakobson (2007)[2], com ênfase na Função Referencial por ser a linguagem utilizada nas notícias de jornais, revistas, portais de informação, livros científicos e todo tipo de produção textual que envolva imparcialidade na informação; e também na Função Apelativa por seu caráter persuasivo, que busca convencer o leitor sobre algum ponto de vista defendido, de modo que o emissor procura influenciar o comportamento do receptor em relação a alguma coisa ou ideia.

Outro instrumento de leitura utilizado foi a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, pelo seu pressuposto de que o sentido de um discurso sofre, conforme a teorização realizada por Michel Pêcheux, "alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam" (MUSSALIM, 2001, p. 105), ou seja, os sujeitos do discurso "são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais". (MUSSALIM, 2001, p. 113). Segundo Fernanda Mussalim:

> ... o sujeito do discurso não poderia ser considerado aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (...), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa. (MUSSALIM, 2001, p. 110)

Um ponto muito importante dentro da AD é o conceito de Formação Discursiva (FD), tomado de empréstimo de Michel Foucault, que, conforme Fernanda Mussalim (2001, p. 119), "determina o que/deve ser dito a partir de um determinado social".

Dessa forma, a visão que temos das coisas, dos homens, da vida, do mundo, é constituída a partir da FD. Nesse sentido, conforme observa Adilson Citelli (1994), o ponto de vista que temos sobre alguma coisa não é algo absolutamente individual, algo que elaboramos independentemente de outras pessoas, fora das circunstâncias econômicas, sociais e culturais que as envolvem. Quando emitimos simples opiniões, o fazemos orientados por concepções que estão embutidas nos discursos com os quais convivemos.

Esses conceitos foram importantes para a leitura e análise das duas reportagens, pois permitiu aos alunos verificar e identificar os lugares-sociais antagônicos ocupados pelas revistas Veja e Caros Amigos, e que isso transparecia nas linguagens utilizadas por ambas as revistas, por meio da mescla das Funções Referencial e Apelativa. Assim, os alunos constataram que há uma luta permanente entre as Formações Discursivas, pelo fato de expressarem diferentes interesses sociais e políticos, sendo que essas FDs impõem-se umas sobre as outras por força, muitas vezes, dos veículos de comunicação de massa.

[2] Emotiva, Apelativa, Fática, Poética, Referencial e Metalinguística.

A escrita de artigos de opinião

Seguida a essa leitura, interpretação e reflexão, os alunos foram desafiados a produzirem um artigo de opinião sobre um dos assuntos abordados nas reportagens das revistas Veja e Caro Amigos: corrupção, crise política e crise econômica. Segundo a professora Kátia Lomba Bräkling, o artigo de opinião é:

> ... um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. (BRÄKLING, 2000, p. 226)

A escolha dessa atividade de escrita ia ao encontro da sugestão feita por Maria Alice Faria (2002) de se trabalhar atividades de Língua Portuguesa em que a leitura e a escrita estivessem relacionadas de forma dialética, porque, partindo de uma leitura crítica, poderia se chegar à redação de gêneros textuais jornalísticos, "numa atividade prática de língua, pragmática, sem a interferência direta do treinamento gramatical ou da sistematização da língua" (FARIA, 2002, p. 12), em que os atos de ler e escrever se mostrassem claramente aos alunos como exercícios plenos da cidadania.

A atividade de escrita de artigos de opinião proposta valeria como trabalho bimestral e também poderia valer uma publicação num jornal da cidade, de periodicidade semanal, desde que estivesse bem escrito para ser aprovado pela editoria do jornal. Para a sua realização, me embasei no roteiro de atividades a serem desenvolvidas esquematizado por Kátia Lombo Bräkling (2002), adaptando-o ao nosso contexto de produção. Dessa forma, foi elaborado o seguinte roteiro:

a) Estudo inicial do gênero: leitura de diversos artigos de opinião publicados na mídia impressa e digital sobre as temáticas trabalhadas, procurando-se identificar as marcas linguísticas, discursivas e formais para se estabelecer uma caracterização geral do gênero em questão, quais sejam: debate de uma questão polêmica, posição do autor a respeito dela, argumentação suficiente para a defesa da opinião, desconstrução das opiniões contrárias, uso do presente do indicativo (ou do subjuntivo) na apresentação da tese e na argumentação, articulação da coesão por meio de operadores argumentativos.
b) Produção do gênero: após essa primeira fase do estudo inicial do artigo de opinião, foi solicitado aos alunos a produção de um primeiro texto do gênero (um esboço), a partir da assimilação das suas principais caraterísticas.
c) Estudo para aprofundamento: finalizadas as produções, elas foram analisadas por mim e pela turma, levando-se em conta se elas atendiam às principais caraterísticas do gênero.
d) Revisão da produção inicial (reestruturação do texto): após o estudo de aprofundamento do gênero e da análise das produções, os alunos retomaram seus textos para adequação completa às características do gênero. Nessa etapa, além das adequações necessárias, trechos foram reescritos, cortados ou acrescentados.

A análise linguística

Depois dessa prática de revisão e reescrita, seguiu-se uma atividade de Análise Linguística (AL), conforme orienta João Wanderley Geraldi (1984), onde foram abordados os principais problemas de escrita encontrados nos textos: ortografia, pontuação, coesão e

concordância verbal e nominal. Essas questões linguísticas/gramaticais foram abordadas em dois momentos separados para um melhor aproveitamento das atividades: primeiro a ortografia e concordância verbal e nominal, e depois a pontuação e a coesão.

A Análise Linguística teve seu embasamento teórico-metodológico em João Wanderley Geraldi (1984), criador do termo para "denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 205), e em Márcia Mendonça (2006), para quem a Análise Linguística engloba os estudos gramaticais num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros. Assim, numa perspectiva interacionista da linguagem, ela se constitui num dos três eixos básicos do ensino de língua materna, junto com a leitura e a produção textual. Por isso, o seu objetivo principal é a "reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem" (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Por meio da Análise Linguística os alunos puderam fazer uma nova reestruturação de seus textos, desta vez fazendo as correções gramaticais. Essa atividade direcionava para a produção final/definitiva do artigo. Alguns artigos ficaram adequados já na primeira reestruturação, mas outros precisaram de duas ou três, dependendo do grau de dificuldade de escrita apresentado pelo aluno.

A avaliação final da atividade teve como critério básico o texto final apresentado pelo aluno, considerando-se a evolução do seu texto.

A publicação dos artigos

Após o cumprimento de todas essas etapas, todos os textos que se apresentaram adequados ao gênero e sem problemas linguísticos-gramaticais foram encaminhados para publicação no jornal Expresso Notícias, de Telêmaco Borba, de periodicidade semanal. Infelizmente nem todos os textos escritos foram aprovados para publicação.

Foram publicados, de junho de 2015 a julho de 2016, um total de 38 artigos, resultados dessa atividade de produção textual desenvolvida em 2015. Apenas é necessário lembrar que nas atividades realizadas com os alunos do curso de Direito no segundo semestre, outros temas foram acrescentados para a escrita dos artigos, como a crise ambiental, provocada pelo desastre de Mariana, o terrorismo, o problema dos refugiados, e análise de problemas contemporâneos sob o olhar da filósofa Hannah Arendt, aproveitando-se um seminário que o curso de Direito tinha organizado sobre ela.

Outra alteração foi a possibilidade da escrita de artigos em duplas e em trios. Para tanto, foram realizadas duas produções com essa turma: uma individual e outra em dupla ou trio.

Considerações finais

As atividades de leitura de textos jornalísticos e produção dos artigos de opinião foram realizadas durante um bimestre, num total de 36 horas-aula. Essas atividades serviram para abrir os olhos dos alunos para as lutas que são travadas na sociedade por meio da linguagem e veiculadas pelos órgãos de comunicação e que por isso é importante saber ler o mundo, ter consciência dos diferentes pontos de vista das muitas narrativas midiáticas que são oferecidas diariamente e também que escrever é uma prática social. Ao escrever e publicar um artigo num meio de comunicação eles estão participando ativamente dos debates contemporâneos da cidade, do estado, do Brasil e do mundo.

Referências

ADORNO-SILVA, D. A. O ensino de língua portuguesa na universidade: o discurso e a técnica. In. GUIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p. 93-102.

BRÄKLING, K. L. Trabalho com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In. ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto: 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

GUIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos/SP: Claraluz, 2006.

JAKOSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR

Donizeth Aparecido dos Santos[1]

Considerações iniciais: por que literatura?

Este artigo apresenta uma proposta de um projeto interdisciplinar de ensino de literatura para alunos do ensino superior que está sendo desenvolvido em 2016 na Faculdade de Telêmaco Borba/PR, envolvendo todos os cursos da Instituição, onde procura-se explorar o diálogo existente entre a literatura e outras áreas do conhecimento por meio da abordagem de obras clássicas da literatura universal.

Mas, por que literatura?

A literatura é uma manifestação artística, uma arte que tem a palavra como matéria-prima. Para o crítico literário Antonio Candido (1999, p. 105), a literatura enquanto objeto artístico se constitui no paradoxo: como "a necessidade universal de dar forma à fantasia para compreender melhor a realidade". Nesse sentido, ele a define de um modo amplo, de forma a contemplar vários gêneros textuais que dão vazão à fantasia do ser humano:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações.
>
> Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (...) Ela (a literatura) se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.
>
> Ora, se ninguém pode passar vinte quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 176-177)

Nesse sentido, Candido elege a Função Psicológica como a principal função da literatura, pois ela desperta emoções, distrai, alegra e comove, provocando a catarse e a reflexão. Assim a Função Psicológica é definida como a necessidade universal de ficção e fantasia que o ser humano possui, ao lado de outras necessidades vitais como a alimentação e o repouso. Dessa forma, a obra literária é uma das possibilidades de satisfação dessa necessidade humana, juntamente com outras modalidades de arte e objetos culturais.

A ligação entre fantasia e realidade faz com que a obra literária seja também "a representação de uma dada realidade social e humana" (CANDIDO, 1972), e por conta disso ele também vê na literatura uma força humanizadora, entendendo por humanização:

[1] Faculdade de Telêmaco Borba (Fateb), Telêmaco Borba, Paraná, Brasil. *E-mail*: donizeth.santos@hotmail.com.

> ... o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Nesse processo de humanização, a leitura do texto literário enquanto objeto artístico paradoxal que une "a necessidade universal de dar forma à fantasia para compreender melhor a realidade", nos possibilita conhecer melhor a nós mesmos e aos outros, numa prática de alteridade que nos leva à tolerância tão cara ao convívio social e humano, num processo de "incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade", pois no exercício da literatura, podemos ser e viver como outros e ainda assim sermos nós mesmos, conforme afirma Rildo Cosson (2014, p. 17). Nesse sentido, também observa Nelly Novaes Coelho (COELHO, 2010, p. 16) que "os estudos literários estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em vários níveis..."

O projeto interdisciplinar de ensino da literatura

A ideia do projeto nasceu da conhecida observação feita por Roland Barthes em *Aula*:

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2013, p. 18-19)

Posteriormente, num artigo de Ivanda Martins (2006) encontramos uma observação feita por ela de que essa visão barthesiana ainda precisava ser mais difundida no espaço escolar:

> Essa visão da literatura como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento (história, filosofia, geografia etc.) ainda precisa ser mais difundida no espaço escolar.
> O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.), e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto. (MARTINS, 2006, p. 86-87)

Nesse sentido, a autora ainda afirma, embasando-se em Angela Kleiman e Márcia Moraes (1999), que a perspectiva interdisciplinar da leitura e da literatura proporciona ao leitor (aluno) uma abertura para que ele relacione, durante a leitura do texto, o conteúdo que está lendo a outros conteúdos que já fazem parte do seu repertório do conhecimento, ou seja, ao seu conhecimento prévio, ou conforme teoriza Hans Robert Jauss (1994), ao seu horizonte de expectativas. Dessa forma, na esteira do que preceitua Angela Kleiman e Márcia Moraes (1999), a leitura literária, por sua natureza interdisciplinar, poderia se transformar numa

atividade de integração de conhecimentos, e assim poderia ser uma importante arma contra a fragmentação de conhecimentos proporcionada pelos compartimentos estanques em que as disciplinas estão colocadas no currículo escolar. Desse modo, complementa Ivanda Martins (2006, p. 87), "leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário."

Nesse sentido, partindo da natureza interdisciplinar que o texto literário possui, o projeto é voltado aos alunos dos cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção e Engenharia Química, e licenciatura em Pedagogia, e envolve uma abordagem interdisciplinar do ensino de literatura, procurando-se explorar a interação existente entre ela e outras áreas do conhecimento, cujos conceitos e saberes estão internalizados em diversas obras clássicas da literatura universal.

Optamos por obras clássicas da literatura universal pelo fato de estarmos de acordo com a definição de "clássico" feita por Italo Calvino (2007, p. 11) de que "um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". Ou seja, os clássicos da literatura são atemporais, sobrevivem à passagem do tempo, sejam séculos ou milênios, pelo fato de que estão impregnados da natureza humana, que é universal e imutável.

O projeto será desenvolvido da seguinte forma: os professores dos cursos envolvidos escolhem uma obra literária para ser trabalhada durante o semestre. O principal critério para escolha é o diálogo que ela possui com algumas disciplinas do curso. Em seguida, é marcada uma data para apresentação dessa obra para todos os alunos do curso na forma de um café literário, onde, num primeiro momento, o professor de Língua Portuguesa aborda questões pertinentes ao aspecto literário e aponta as relações que ela possui com outros saberes, e, num segundo, os professores das outras áreas envolvidas abordam as relações anteriormente mencionadas com aprofundamento das questões que estão relacionadas às suas respectivas disciplinas.

A abordagem desse diálogo entre a literatura e as outras áreas pode ser aprofundada durante as aulas regulares dos professores participantes. A ideia do projeto é que cada obra trabalhada seja abordada por, pelo menos, mais dois professores de áreas diferentes, além da área da linguagem.

É importante ressaltar que em nenhum momento a leitura da obra literária que estará sendo trabalhada será imposta aos alunos como atividade pedagógica. A obra literária será sugerida a eles e apresentada como um objeto estético/artístico elaborado por meio da linguagem, que comporta em seu interior elementos históricos, sociais, psicológicos, econômicos e filosóficos; e assim pretende-se mostrar que ela não é um objeto autônomo, desvinculado da vida, mas sim que ela está profundamente enraizada na vida porque se alimenta dela, por isso as relações que possui com todas as áreas importantes do conhecimento humano.

Desse modo, espera-se que por meio da apresentação da literatura como uma criação humana (artística e social), os alunos envolvidos no projeto sejam despertados para a leitura literária e passem a usufruir dessa atividade que pode ser ao mesmo tempo prazerosa e uma importante forma de conhecimento do ser humano e da vida.

A primeira apresentação: *Antígona*, de Sófocles

A primeira obra literária trabalhada dentro do projeto foi *Antígona* (2003), tragédia grega escrita por Sófocles no séc. V a. C., que narra a história dos irmãos Antígona, Ismênia, Etéocles e Polinices, O enredo da obra se passa na cidade de Tebas, onde o rei Creonte, ao negar o sepultamento do corpo de Polinices, dá ensejo ao conflito que permeia a tragédia.

Antígona foi apresentada aos alunos no dia 25 maio em um café literário, para o qual foram convidados todos os alunos do curso (cerca de 220). A participação era facultativa. Aqueles que não quisessem participar do evento teriam aula normalmente. Ainda assim tivemos uma participação de 40% dos alunos. Em relação aos professores, houve a participação efetiva de quatro docentes no evento.

A apresentação da obra foi realizada da seguinte forma: primeiramente o professor de Língua Portuguesa abortou questões referentes ao conceito de literatura e suas funções, enfatizando que ela é um produto ficcional, inventado, mas que pode revelar grandes verdades sobre a natureza humana e a sociedade; à natureza interdisciplinar da literatura, apontando as relações que ela mantém com outros saberes que eles estudam dentro do curso de Direito; ao nascimento da literatura ocidental na Grécia antiga, discorrendo sobre os grandes escritores e obras gregas da antiguidade, com especial destaque às tragédias; e, por último, uma contextualização e resumo do enredo de *Antígona*.

Em seguida, a professora da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito abordou a obra sob o viés do Direito Natural, o professor de Direito Processual Penal abordou a questão do Direito Positivo presente na obra, e, por fim, a professora de Direito Constitucional falou sobre as questões de gênero, principalmente sobre os direitos da mulher.

Ao final da apresentação, uma aluna sugeriu a formação de um grupo de teatro para representação da peça no segundo semestre. A proposta foi prontamente aceita por todos os professores e por vários alunos. Assim um grupo de teatro foi criado para a representação de *Antígona*, no dia 26 de outubro de 2016, na abertura do III Encontro de Pesquisa da Fateb.

Considerações finais: os próximos passos

A percepção inicial é que tivemos êxito em nosso objetivo de apresentar a obra literária aos alunos, mostrando-a como um objeto estético/artístico que comporta em seu interior elementos históricos, sociais, psicológicos, econômicos e filosóficos, que podem dizer muito sobre a nossa vida em sociedade, pois tratam sobre uma mesma natureza humana; sugerindo a sua leitura, mas não a impondo, ficando eles livres para escolha.

No curso de Direito, além da representação de *Antígona*, será abordada no segundo semestre, *1984*, de George Orwell, onde serão tratadas questões como a reescrita da história, autoritarismo, direitos humanos e a vigilância sobre as pessoas.

Nos cursos de Engenharia, será trabalhado o conto "O carvão amarelo", do escritor russo Sigismund Khzyzanowski, cujo enredo é sobre um colapso no sistema energético mundial, que só é resolvido quando um cientista descobre que é possível transformar a raiva humana em energia. Na apresentação desse conto serão abordados temas como direitos humanos, intolerância, sustentabilidade e meio ambiente.

O projeto ainda se encontra em fase inicial, mas temos confiança que poderá vingar pelo fato de estarmos nos esforçando para mostrar aos nossos alunos que a literatura é útil, que pode trazer satisfação, conhecimento e diz muito sobre nossas vidas, pois, conforme afirma Vincent Jouve (2012, p. 139), "os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta 'provar' (...) que esse poema é belo: é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos."

Referências

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 9, n. 24. 1972, p. 77-92.

_____. Literatura, espelho da América? **Remate de Males**. Campinas. Número especial, 1999, p. 105-113.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

SÓFOCLES. **Antígona**. Tad. Millôr Fernandes. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIVRO DAS CRIANÇAS: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA OBRA DE ZALINA ROLIM

Fernanda Nunes dos Santos[1]

Zalina Rolim foi uma das precursoras da literatura infantil no Brasil. Com o advento da República e a necessidade de educar as crianças para o futuro da nação, foi imprescindível criar uma literatura nacional, com personagens criados para falar sobre o país. A literatura infantil nasce com aspectos civis e morais.

Filha de dona Maria Cândida do Amaral Gurgel e de José Rolim de Oliveira Ayres, seu pai foi um magistrado bacharel em Direto pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Nasceu na cidade de Botucatu, interior de São Paulo, aos vinte e quatro dias do mês de julho de 1867, Zalina Rolim veio ao mundo no seio de uma família que muito a influenciou em sua trajetória intelectual, o pai, Teve três irmãs: Clementina Rolim de Oliveira Ayres, Cândida Rolim, e Isaura Rolim. Casou-se em 12 de março de 1900 com o Ministro do Tribunal de Justiça de São Paulo, Dr. José Xavier de Toledo[2].

A educação de Zalina Rolim ficou por conta de seu pai, como era costume na época.

> A ausência de escolas públicas de nível secundário para meninas, no entanto, continuou a fazer da educação um privilégio das elites. Em 1882, o ministro Rodolfo Dantas, referindo-se ao exemplo das "nações civilizadas", recomendava à Câmara dos Deputados a criação de um sistema de ensino secundário para moças. Mas seu projeto não foi adiante. [...] as meninas de classe média e alta que viviam na zona rural tinham limitadas oportunidades de adquirir alguma educação nos raros internatos existentes no Brasil ou na Europa. A maioria continuava a receber uma educação rudimentar em casa. Em razão da precária educação, poucas mulheres estavam preparadas para prestar os exames de seleção quando as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Arquitetura abriram finalmente suas portas às mulheres em 1879. (COSTA, 2010, pág. 505)

Zalina Rolim frequentou a escola pública por um ano, porém tudo o que havia aprendido com seu pai havia superado a educação escolar, teve como mestre um amigo de seu pai, o Dr. João Köpke[3]. "Todo o demais aprendizado cultural foi feito no próprio lar, como era costume no tempo, sob orientação direta do pai" (DANTAS, 1983, p. 26).

> [...] o mestre apenas formalizou estes ensinamentos, que já vinham sendo ministrados pelo pai da menina.
> O Dr. José Rolim, homem erudito, colocava ao alcance de suas filhas o alimento intelectual e espiritual que as pudessem desenvolver plenamente. (Piza, 2008, pág 26)

A inclinação literária de Zalina Rolim deu-se desde sua meninice. Leu os românticos e os parnasianos. Dentre os autores estrangeiros, leu a obra completa de Victor Hugo, dos nacionais,

[1] Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: fernandanunes29@hotmail.com.

[2] Filho de dona Bernarda Guilhermina de Toledo e do Cel. Francisco de Paula Xavier de Toledo, o nome do Cel. empresta a uma das ruas do centro da Capital de São Paulo. O Dr. José Xavier de Toledo era promotor da Capital, foi um homem ilustre na cidade de Itapetininga.

[3] Bacharel em direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, foi colega de classe do pai de Zalina Rolim. Como educador paulista dedicou-se às causas educacionais.

Gonçalves Dias, Castro Alves, Olavo Bilac, Raimundo Correia, e um pouco de Alberto Oliveira. Apreciava Vicente de Carvalho de quem recebia todos os livros autografados, João Luso, enquanto morava no Rio também lhe enviava os seus livros. Ao perceber a inclinação poética de Zalina, seu pai, homem culto, incentivou a filha e a apresentou a um amigo, o poeta e jornalista Ezequiel Freire. Foi por intermédio do poeta que Zalina Rolim conheceu a poeta e jornalista Narcisa Amália. Os dois amigos intelectuais abriram as portas da imprensa para Zalina.

> O pai, homem culto e esclarecido, encarou com boa-vontade e seriedade, e talvez até com desvanecimento, a vocação poética da filha, a ponto de pedir, para ela, conselhos literários de Ezequiel Freire – (1850-1891) –, poeta fluminense radicado em São Paulo, onde se bacharelou em Direito; fez jornalismo; exerceu o cargo de juiz municipal – mesma função de Dr. José Rolim de Oliveira Ayres – e se tornou professor, por concurso, da Faculdade de Direito.
> Revelou-se, nesta atitude, o Dr. José Rolim de Oliveira Ayres, pessoa de visão elevada e superior, pois, inclusive, a vocação literária, nas mulheres, à época, provocava ataques e, até, difamação. No entanto, ao em-vez-de dissuadir a filha para desistir da Poesia e das veleidades literárias, anima-a, e a dirige para orientação de pessoa experimentada na Arte e de sua particular confiança. (DANTAS, 1983, pág. 27)

O Jardim da Infância e o Livro das Crianças

O Livro das Crianças é uma obra que foi escrita com o intuito de ser distribuída nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Projetada por João Köpke e financiada pelo Governo Estadual que tinha como governador Bernardino de Campos. O livro foi encomendado em 1893. Primeiramente Zalina recebeu as pranchas com os desenhos que comporiam o livro, e em posse das pranchas ela escreveu suas poesias. "[...] de posse de cópias das pranchas ilustradas é que Zalina criou suas poesias destinadas às crianças." (PIZA, 2008, p. 37). Depois de pronto, o livro foi enviado para a cidade de Boston nos Estados Unidos, impresso pela tipografia C. F. Hammett & Company, e publicado no Brasil em 1897. Assim, Zalina Rolim publica seu segundo livro de poesias, a poetisa pertence ao grupo das precursoras da literatura infantil ao lado de Francisca Julia com o *Livro da Infância*, publicado em 1899, e Presciliana Duarte de Almeida com *Páginas Infantis*, publicado em 1908.

Zalina Rolim foi convida por João Köpke para escrever o livro, o objetivo do livro era o de auxiliar as professoras no ensino aprendizagem da língua materna, e se destinava às crianças das escolas públicas do Estado de São Paulo. Toda a estrutura do livro está nas poesias e imagens que tratam de valores morais, éticos e de cidadania. Além de ser responsável pelas poesias, Zalina Rolim, mesmo não sendo professora formada pela Escola Normal, participou da organização do Jardim da Infância e depois da inauguração atuou como professora do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça.

A obra retrata a criança em pleno desenvolvimento e está pautada nas teorias pedagógicas de Friedrich Fröebel, o alemão foi quem fundou em 28 de julho de 1840, na cidade de Bad Blandkenburg, Alemanha, o primeiro Jardim da Infância. Foi um dos pioneiros na investigação sobre a infância. Quando começou a investigar a infância, a psicologia ainda não era considerada um campo da ciência. O pedagogo via a educação infantil como um jardim, com jardineiras que deveriam cuidar da planta dando-lhe todos os nutrientes necessários para crescer em um ambiente favorável ao seu pleno desenvolvimento.

> [...] a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. (ARCE, 2002, p. 108)

A base da teoria de Fröebel está centrada nos princípios cristãos, formando uma tríade, Deus, Natureza e Homem. Para Fröebel a Natureza é como a ligação entre Deus e o Homem.

> Também a educação, o ensino, deve dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno que existem na Natureza exterior, que constituem a essência desta Natureza e nela se expressam de um modo permanente. (FRÖEBEL, 1999, p. 322)

É importante salientar que a criação do Jardim da Infância foi uma estratégia de Fröebel para acabar com os asilos infantis. Ele queria criar uma instituição modelo em que as professoras pudessem interagir com as crianças por meio das brincadeiras. As professoras, conhecidas como jardineiras, compreendem que a criança é vista como uma semente que precisa de todos os cuidados necessários para crescer.

A linguagem também é tema da obra de Fröebel, é por meio da linguagem que o indivíduo se estabelece, que se comunica, e os livros têm esse poder de comunicação e expressão. De acordo com Chartier (1998), o livro instaura uma "ordem", ele tem um sentido em seu texto que pode ser investido de apropriações. A materialidade física é que torna a obra existente, mas não é só o físico que torna o livro uma obra, o narrar e o declamar também dão vida à obra. Dessa forma, "compreender os princípios que governam a 'ordem do discurso' pressupõe decifrar, com todo rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros [...]" (CHARTIER, 1998, p. 8).

Para Chartier (1998, p. 13) o texto é estável, porém suas formas produzem sentidos, e dessa forma passa a se investir de significados "e de um status inédito, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação".

> Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encantada em gestos, em espaços, em hábitos [...]. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. (CHARTIER, 1998, p. 13)

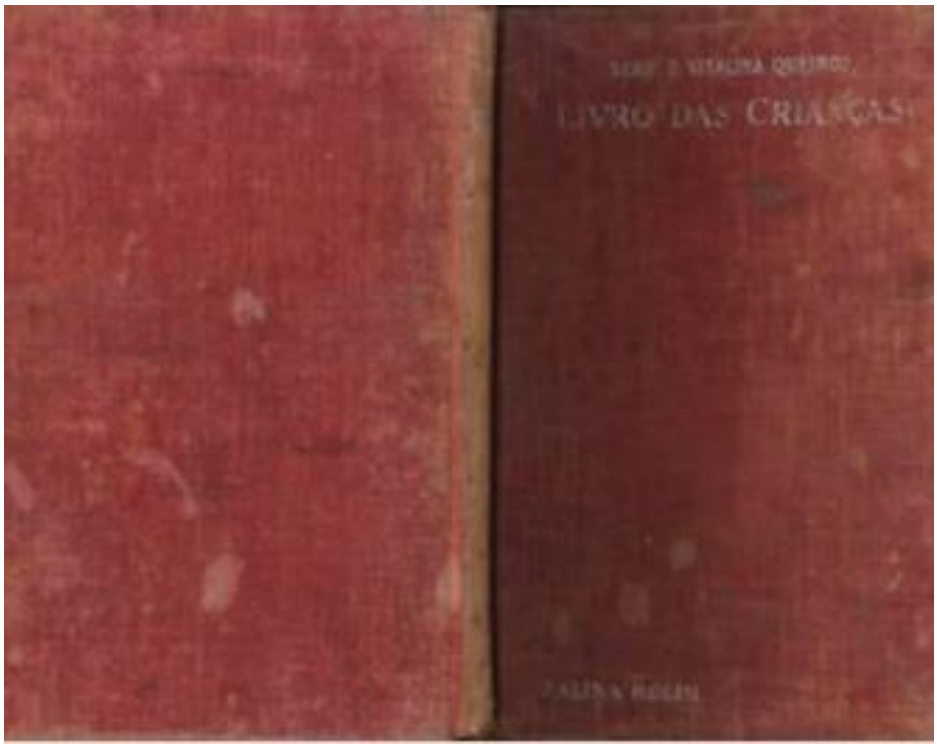
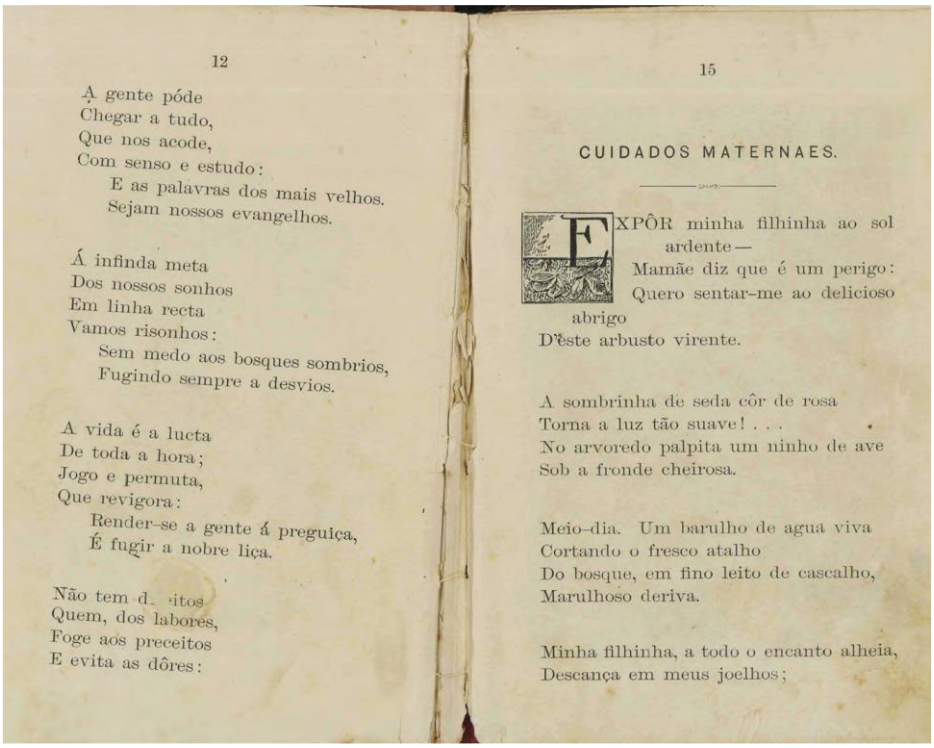


Figura 3: Capa do livro das crianças: Fonte: <https://reheg.fe.ufg.br/n/30886-acervo-documental-da-reheg>.

A criança é representada como um ser em desenvolvimento que precisa ter o seu caráter moldado, no contexto em que Zalina está inserida, essa criança deve ser moldada pela escola, e isso é bem nítido em toda a sua obra que tem influência de Fröebel. Por meio das imagens, Zalina constrói sua poesia com ensinamentos morais, éticos e de cidadania. Os temas mais recorrentes são: Paciência, Amizade, Amor, Respeito aos animais e à natureza, Conhecimento e amor à pátria, Importância do trabalho, Respeito aos pais – Família, Solidariedade, Religião – Cristã, Tempo, Medo, Preguiça. Durante o Império, era recorrente que as famílias nobres tivessem serviçais e escravos, assim, com abolição da escravidão e com um novo formato político que revigorava no Brasil, a República, era preciso ensinar as crianças sobre a importância do trabalho. Um exemplo está na poesia *O trabalho*.

[...]
O trabalho revigora;
Eu gozo, quando moirejo;
A fina aragem, que os vergéis explora,
Tem a doçura mágica de um beijo.
[...]
E sinto um gozo profundo,
- Que é a minha esplêndida messe,
Ao saber que sou útil neste mundo,
E alguém da minha proteção carece.

O excerto da poesia de Zalina mostra para a criança a importância do trabalho, que ele revigora, que traz alegria e faz com que nos sintamos úteis, o trabalho é apontado como uma coisa boa, em outras poesias diz que é preciso trabalhar para cuidar dos pais. O trabalho produz riqueza, e com ele a criança pode ajudar a família.



12

A gente póde
Chegar a tudo,
Que nos acode,
Com senso e estudo:
E as palavras dos mais velhos.
Sejam nossos evangelhos.

Á infinda meta
Dos nossos sonhos
Em linha recta
Vamos risonhos:
Sem medo aos bosques sombrios,
Fugindo sempre a desvios.

A vida é a lucta
De toda a hora;
Jogo e permuta,
Que revigora:
Render-se a gente á preguiça,
É fugir a nobre liça.

Não tem d- -itos
Quem, dos labores,
Foge aos preceitos
E evita as dôres:

15

CUIDADOS MATERNAES.

EXPÔR minha filhinha ao sol ardente—
Mamãe diz que é um perigo:
Quero sentar-me ao delicioso abrigo
D'este arbusto virente.

A sombrinha de seda côr de rosa
Torna a luz tão suave! . . .
No arvoredo palpita um ninho de ave
Sob a fronde cheirosa.

Meio-dia. Um barulho de agua viva
Cortando o fresco atalho
Do bosque, em fino leito de cascalho,
Marulhoso deriva.

Minha filhinha, a todo o encanto alheia,
Descança em meus joelhos;

Figura 4: Página 12 e 15 do livro. Fonte: <https://reheg.fe.ufg.br/n/30886-acervo-documental-da-reheg>.



16

E nos seus labios doces e vermelhos,
Leve sorriso ondeia.

Pesa-lhe o somno; ja entreabre a custo
Os olhos somnolentos,
E adormecel-a assim exposta aos ventos,
Causa-me grande susto.

Tao melindrosa e fragil! Pobre anjinho!
Traz-me em perpetuo anceio . . .
Quem me dera escondel-a no meu seio
Em faixas de carinho! . . .

E conserval-a assim — meu sonho eterno —
No intimo do peito,
E de amor construir-lhe o niveo leito
No coração materno! . . .

17

EM EXCURSÃO DE PRAZER.

Figura 5 - Página 16 e 17 do livro. Fonte: <https://reheg.fe.ufg.br/n/30886-acervo-documental-da-reheg>.

Embora esteja faltando uma página do livro que deveria mostrar uma menina segurando uma boneca com um guarda sol, podemos compreender pela poesia, que o ensinamento está pautado nas questões familiares, em que a menina, desde sua mais tenra idade, já compreende que a mãe precisa cuidar de seus filhos, como por exemplo, levá-los para tomar sol, mas, que é preciso tomar cuidado, pois há um perigo em expor a criança diretamente ao sol, é preciso

utilizar uma sombrinha, o cuidado e o carinho que a criança demonstra pela boneca, é o de uma mãe por seus filhos. A ideia de que a menina deve ser educada para ser uma boa mãe e saber cuidar da casa ainda é tema recorrente nos primeiros anos da República, mesmo oferecendo mais oportunidades de estudo e de trabalho do que era no Brasil Império.

Com suas significações, o livro escrito por Zalina Rolim sendo uma das obras pioneiras para a literatura infantil no Brasil ganhou destaque e recebeu elogios merecidamente, Gabriel Prestes no prefácio do livro disse:

> [...] O "Livro das Crianças" vai ser de inapreciável valor para o ensino de nossas escolas. É mais do que um simples livro de leitura, é um modelo sugestivo para o ensino da linguagem oral e escrita.
> Para bem falar e escrever é preciso bem observar e conceber, pois que, da precisão das idéias adquiridas, é que resulta a clareza e propriedade da expressão. Os assuntos devem, portanto, ser bastante simples e atraentes, para que a observação se faça espontânea e sem esforço.
> Foi este o princípio a que se subordinou o plano desta obra, que foi traçado pelo professor dr. João Köpke.
> O livro de d. Zalina pode servir de texto a múltiplos exercícios de linguagem.
> [...]
> Se, em uma frase apenas fosse possível resumir este prefácio, eu diria que o valor deste trabalho vai além do que indica o seu título: não é apenas um "Livro das Crianças", é também um livro para crianças e, mais do que isso, é um livro para os bons mestres. (PRESTES. Prefácio. In: Rolim, 1986, p. 4)

Sendo um livro para crianças, Zalina cumpre com a proposta do Jardim da Infância e deixa sua marca na literatura brasileira, assim, sua obra não se esgota nesse artigo que faz parte de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Referências

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107-120, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28, ago. 2016.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 25, ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>. Acesso em: 25, ago. 2016.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

DANTAS, A. de A. **Zalina Rolim**. São Paulo: Pannartz, 1983.

FRÖEBEL, Friedrich W. A. A educação do Homem. Clássicos da Educação. **Educação e Filosofia**, v. 13, n. 25, 1999, p. 321-338.

PIZA, M. A. de T. **Zalina Rolim**: poetisa e educadora. Itu/SP: Ottoni Editora, 2008.

PRESTES, Gabriel. **Revista do Jardim da Infância**. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp., v. I, 1896.

PRESTES, Gabriel. **Revista do Jardim da Infância**. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp., v. II, 1897.

ROLIM, Zalina. **Livro das Crianças**. Boston: C. F. Hammett & Company, 1897.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

PIBID E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jaqueline Ramalho Nogueira Santos[1]
Gilson Silva-Filho[2]

Introdução

A alfabetização científica, de cada área do conhecimento, desenvolve no aluno a capacidade de organizar os pensamentos de maneira lógica e auxilia na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem oportunizado esse aprendizado, bem como, promovido a ajuda ao bolsista a exercer a cidadania e desenvolver a reflexão crítica que, são fatores necessários à metodologia dinâmica nas escolas, prática e contextualizada o que contribui para um caráter construtor de conhecimento e de práticas pedagógicas para o futuro profissional.

O PIBID desenvolvido pelos alunos bolsistas nas diferentes áreas dos subprojetos: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Interdisciplinar, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia e Química dos cursos das Licenciaturas do Centro Universitário São Camilo - ES é desenvolvido a partir do pressuposto que um dos objetivos da escola básica é a formação para a cidadania. Nesse sentido, busca proporcionar ao indivíduo condições de conhecer, vivenciar, interpretar e ressignificar os conhecimentos adquiridos.

Fica evidenciado que ao utilizar-se de leituras diferenciadas de mundo de forma criativa e reflexiva no ambiente escolar, contribui-se para tornar esse espaço de vivências prazerosas.

Acredita-se que a iniciação dos licenciandos na escola torna-se relevante como fundamento da prática nos saberes da docência, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo e pesquisador, ao articular contextos mais amplos, por exemplo, o ensino como prática social. Dessa forma, as IES parceiras do PIBID terão que revisitar suas estruturas curriculares e as metodologias aplicadas atualmente, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada dos professores.

O PIBID na formação docente

O exercício da profissão docente tem exigido cada vez mais competências teóricas, técnicas e práticas para uma prática pedagógica eficaz, interdisciplinar de forma que oportunize a compreensão crítica do papel do professor e do papel social da escola nesta sociedade, primando pela articulação teoria e prática no sentido espiral, em que o acadêmico e o professor da Educação Básica tenham a oportunidade de fazer a transposição didática para uma situação real de aprendizagem.

De acordo com Zeichner (2010) e Canário (2000) a falta de articulação teoria-prática é o ponto menos privilegiado da organização curricular e defendem como argumentação, que os professores aprendem a profissão na escola e que o mais importante na formação consiste em "aprender a aprender". Nóvoa (2009), por sua vez, afirma que a formação de professores é construída dentro da profissão, e não nas salas de aula, o que atribui, necessariamente, um papel

[1] Coordenadora do Curso de História e Letras do Centro Universitário São Camilo-ES, Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Coordenadora de Gestão em Processos Educacionais do PIBID. *E-mail:* jaquelineramalhosantos@gmail.com.br.
[2] Coordenador de Pesquisa e Desenvolvimento, Coordenadora de Gestão em Processos Educacionais do PIBID e Professor do Colegiado de Ciências Biológicas do Centro Universitário São Camilo-ES. Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. *E-mail:* silva.filho.gilson@gmail.com.

formativo às escolas básicas, lócus de atuação dos professores, aspecto este que subjaz a proposta do PIBID. Nóvoa (2009), afirma ainda que:

> É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade de professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.(NÓVOA, 2009, p. 17)

Seber (2000) e Rego (2000) mostram a concepção de teóricos como Piaget e Vygostky, que destacam que o conhecimento acontece na interação constante entre o aluno e o objeto a ser conhecido, tendo o educador como mediador do processo. A escola é o espaço em que essa interação possa ser consolidada. Esse indicativo nos mostra que ao repensar novas práticas estaremos oportunizando o fortalecimento das relações entre alunos e professores. Assim, pensamos com Maturana (2009, p. 23), "o amor é a emoção que fundamenta o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social".

O PIBID contribui não só para o graduando como também para os professores e alunos da educação básica. Para os graduandos tem-se a oportunidade de elaborar e aplicar diferentes projetos pedagógicos, o que possibilita o desenvolvimento de um trabalho didático- pedagógico de forma a articular teoria com a prática, favorecendo no processo de formação, bem como, o desenvolvimento de estudos e discussões dos fazeres docentes, contemplando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Já para os professores das escolas parceiras, estes, terão contato como novas metodologias de trabalho em sala de aula. Enquanto para os alunos, a utilização de novas estratégias de ensino também favorece o processo de aprendizagem.

Ressignificando o fazer docente: o aluno protagonista da sua formação

O trabalho desenvolvido pelo Pibid tem promovido discussão da formação inicial e continuada com atividades organizadas e desenvolvidas pelos acadêmicos e professores institucionais coordenadores das áreas por meio da interação e colaboração mútua, visando a melhoria do processo de aprendizagem. Certeau (2009, p. 16) apresenta a necessidade de esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído maneiras de fazer que majoritariamente na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistências.

Diante dessa nova realidade, é fundamental que as instituições públicas e privadas investissem na formação de professores, e discutindo a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula.

> Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor se ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Fonseca (2003, p. 60)

Há que se ter, então, uma preocupação ainda maior com a formação dos profissionais que, inseridos no cotidiano da sala de aula, tenham a capacidade de lidar com as novas problemáticas e novas tecnologias à disposição da educação, que se perceba membro de uma comunidade global, multifacetada, complexa e que transfira da teoria para a prática os saberes construídos ao longo da graduação.

> A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Libâneo (2002, p. 115)

Diante dessa realidade, o Governo Federal instituiu no ano de 2010, através do Decreto de Lei nº 7.219, de 24/06/2012, o Pibid (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como uma iniciativa de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. No ano letivo de 2015, o PIBID/São Camilo atendeu a vinte e duas escolas da Rede de Educação Básica da região Sul do estado do Espírito Santo. Nesse período as nove áreas do conhecimento desenvolveram 522 ações nos espaços escolares, conforme quadro.

Subáreas do conhecimento	**Atividades**
Ciências Biológicas	61
Educação Física	21
Interdisciplinar	57
História	97
Inglês	88
Língua Portuguesa	59
Matemática	44
Química	25
Pedagogia	70
Total: 09	**522**

Quadro1: Número de atividades desenvolvidas pelas subáreas do conhecimento no ano de 2015

Segundo os coordenadores de área, ao analisarem os dados do quadro, a vivência dos discentes nas escolas tem permitido a experiência de atuar diretamente como mediador nas mais variadas situações do ambiente escolar. Muitos bolsistas viram a necessidade de alterar os seus projetos para adequar-se às necessidades reais de sua escola. Os coordenadores da subárea de História afirmam que os graduandos têm percebido que a Escola é feita de pessoas de verdade e que a cada dia é preciso rever, cativar, mediar, convencer, planejar, avaliar e replanejar.

Os coordenadores da subárea de Inglês destacam que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública encontra-se crivado de crenças negativas que podem prejudicar e negar o direito de todo cidadão a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para eles, Infelizmente, muitos alunos de licenciatura em Letras (Inglês) chegam ao curso com essa visão, o que pode comprometer sua futura identidade profissional e principalmente impedir que queiram lecionar nesse contexto, preferindo antes os cursos livres de inglês, que segundo eles, lhes dão mais prestígio, e oferecem recursos e turmas menores.

Para os coordenadores da subárea de Letras Língua Portuguesa a prática pedagógica proporcionada pelo Pibid é uma importante experiência, momento adequado para se por em

prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, analisar situações, desenvolver teorias, aprimorar e trocar experiências e assim dinamizar alguns processos pedagógicos.

O coordenador da subárea de química destaca o desafio do trabalho com a disciplina, pois há uma insatisfação muito grande por parte dos professores, e alunos pelo tradicionalismo no ensino e aprendizagem. O Pibid veio para dinamizar o aprendizado e não apenas a memorização. Assim, o subprojeto de Química do PIBID/CUSC-ES Tem proporcionado o crescimento dos alunos, constituindo um verdadeiro processo de formação docente, pois estes têm sido provocados à tomada de decisões constantemente, no convívio das adversidades proporcionadas no universo escolar, vivendo a educação básica. Nas escolas participantes contribuiu-se com a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, envolvimento da comunidade escolar e os integrantes do PIBID na discussão e planejamento das atividades, o compartilhamento de experiências pedagógicas, a apresentação de desafios da prática docente.

Esse paradigma não é diferente para os professores de Matemática. Para os coordenadores da subárea de Matemática, atualmente tem-se deparado com um ensino de matemática descontextualizado da realidade, tornando os conteúdos matemáticos lineares e fragmentados, interferindo diretamente na compreensão matemática. Diante dessa realidade, Os impactos das ações/atividades são relevantes, aplicação de suas habilidades e entusiasmo em colocar em prática ações pedagógicas.

Para os coordenadores da subárea de Educação Física, a experiência proporcionou uma efetiva reflexão sobre a prática docente, percebendo a necessidade de articular os eixos teoria/prática com a realidade contextual, foi possível desenvolver metodologias que possibilitem a aprendizagem e o envolvimento das crianças, contribuindo para melhoria da qualidade da Educação Básica.

Enquanto para os coordenadores da subárea de Biologia, o PIBID se insere em um contexto de alfabetização científica, que procura desenvolver no aluno a capacidade de organizar os pensamentos de maneira lógica e auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. Oportuniza o aprendizado, ajuda o bolsista a exercer a cidadania e desenvolver a reflexão crítica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) dão ênfase a interdisciplinaridade e à contextualização dos conhecimentos com o mundo real, tendo lugar de destaque nas reflexões teórico-práticas nas várias esferas educacionais.

Os coordenadores da subárea de Pedagogia destacam que em relação à formação de professores envolvidos no projeto, percebe-se que, por enfocar a relação teoria e prática, o PIBID favorece um olhar mais científico sobre a docência, propiciando aos alunos a utilização dos métodos científicos de análise, problematização, busca de soluções e produção. Além de promover à Universidade uma visão mais real da escola, trazida pelos pibidianos, o que leva a IES a re-estruturar desde seu currículo até suas metodologias, visando formar um docente com características essenciais para o século XXI.

Os coordenadores da subárea Interdisciplinar, por sua vez, destacam o projeto além de atender a proposta da Lei 10.639/03 que estabelece como obrigatório o ensino da cultura e a história afrobrasileira em escolas da Educação básica, busca refletir sobre o papel do negro na sociedade atual.

Considerações

Muitas são as contribuições do PIBID/CUSC-ES para o aprofundamento das questões científicas e sociais pertinentes aos cursos de Licenciatura e, principalmente quanto à formação docente, uma vez que, percebe-se a importância de se repensar a práxis pedagógica, pois são inúmeros os desafios enfrentados pelos acadêmicos e professores para que consigam se tornar

um bom profissional. Desafios que vão desde domínio dos conteúdos, de novas tecnologias, prática na sala de aula, criatividade dentre outros, contribuindo para uma re-significação da mesma nas escolas e por outro lado oportuniza as Instituições reavaliar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para ultrapassar as barreiras, enfrentar os desafios, e ser articuladores e mediadores do processo ensino-aprendizagem nos espaços que ocupam.

Dessa forma, compreende-se que os benefícios são tanto para a universidade que cumpri o seu papel de agente de transformação social quanto para a escola que serve como um ambiente de formação para a cidadania. Essa parceria preenche uma lacuna que separa a universidade da realidade escolar do ensino básico, pois eram formados professores que tinham um contato mínimo através dos estágios, que são insuficientes para contextualizar os alunos quanto a realidade prática escolar. Espera-se que esse incentivo favoreça todo o processo de formação de professores atendido pelo PIBID.

Referências

BRASIL, MINISTËRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (Pibid). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

NÓVOA. Antônio. **Professores Imagens do futuro Presente.** Lisboa: Educa., 2009

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e desenvolvimento do raciocínio. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ADOLESCENTES LEITORES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: O GÊNERO CARTA COMO ESPAÇO DA SUBJETIVIDADE

Leandro Alves dos Santos[1]
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro[2]

Aos adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativas são garantidos por lei a proteção integral dos seus direitos, conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE - Lei 12.594/12). Contudo, o tratamento legal dispensado à criança e ao adolescente caminha a passos largos de se traduzir em instrumentos de defesa e promoção de seus direitos.

Diante desse contexto, é comum pensar que os espaços de cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, são espaços que funcionam ou devem funcionar com um caráter meramente punitivo, onde a privação de liberdade está diretamente associada à privação de educação, saúde, entre outros direitos (COSTA, 2004).

Deste modo, desconstruir referida associação significa desconstruir também valores e discursos pejorativos sobre o adolescente autor de ato infracional que o planificam na condição de infratores. Perceber o adolescente como sujeito de direitos, significa pensar esse ambiente como um ambiente que contribua para a construção e valorização das subjetividades. Nesse sentido, as práticas e experiências de leitura podem ter um papel fundamental nessa promoção (JULIÃO, 2014).

Tendo como objeto de estudo as experiências de leitura em ambientes de privação de liberdade, o presente estudo buscou investigar a prática de leitura dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, os contextos em que se inserem e os seus significados.

Toma-se como universo da pesquisa um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em uma das unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro. A fim de se obter uma amostra, foi realizada uma pesquisa inicial junto às equipes técnicas de referência dos adolescentes cujo objetivo foi mapear os adolescentes que tem a leitura como prática no cumprimento de medida de internação, excluída a prática da leitura no ambiente escolar. A partir do levantamento, foram selecionados seis adolescentes, um de cada equipe de referência, identificados como AD1, AD2, AD3, AD4, AD5 e AD6, respectivamente.

A etapa inicial da investigação contou como aporte metodológico para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, por se tratar de um instrumento que, para além de um roteiro inicial, permite a inclusão de questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Deste modo, a partir de um roteiro inicial, as respostas dos informantes dariam frutos a novos questionamentos e, consequentemente a novas hipóteses sobre o tema da pesquisa (MANZINI, 1990).

Em decorrência dos dados obtidos com a primeira etapa que revelou que a prática de leitura de cartas é a mais comum entre os adolescentes leitores em privação de liberdade entrevistados, seguiu-se com a análise documental de cartas recebidas pelos adolescentes leitores, sob a perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados.

Inicialmente, enfocam-se os conceitos de prática e de experiência de leitura, tomando como aporte teórico as contribuições de YUNES (2003), LARROSA (1996), CHARTIER

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). *E-mail:* leandrosantos@rioeduca.net.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

(1996), entre outros autores. Em seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados por essa investigação.

Leitura: da prática à experiência

A relação da humanidade com a leitura e a escrita tem uma longa trajetória permeada por transformações em que ler adquire significados distintos para cada sociedade e período histórico. Dos primeiros manuscritos sumérios às inovações tecnológicas do atual século, a humanidade demonstrou estar preocupada em tonar o acesso à leitura mais confortável. Assim como os suportes de leitura se modificaram ao longo dos séculos, as práticas de leitura também se diversificaram (FICHER, 2006).

A contemporaneidade protagoniza novas formas de leitura, através de suporte que vão para além do livro impresso. Chartier (1999) aponta que o computador tem motivado mudanças no modo de ler e nas práticas de leitura:

> A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estrutura do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. [...] o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 12-13)

Referidas mudanças não significam, necessariamente, uma modificação irreversível no *modus operandis* da prática de leitura. Dentro da concepção chartieriana, o leitor contemporâneo traz em si características do leitor da Antiguidade e da Idade Média, por exemplo. Nesse sentido, pode-se considerar que tanto a leitura como o ato de ler são processos dinâmicos, criativos em que cada leitor, dentro dos limites e possibilidades de sua época, atribui sentidos ao modo de ler, que perpassaram pela invenção de novas atitudes, resgate de umas e/ou extinção de outras.

Pensar na dinamicidade da leitura e do ato de ler significa pensar que esses são processos que podem estar para além de um ato mecânico, superficial. Ao ler atribuem-se significados que correspondem às experiências vividas. Dessa forma, a leitura é algo individual, privado e subjetivo. Cada indivíduo é marcado ou não por experiências que potencializam a construção de significados no ato de ler

Assim, ler possui um sentido novo e diferente para cada leitor, em cada espaço e em cada momento. "[...] a leitura é um trabalho com e sobre a linguagem, com e sobre o sentido, que conduz à transformação de nossa maneira de ser no mundo e, com ela, do mundo mesmo." (LARROSA, 1996, p. 53).

Pensar na leitura no âmbito da experiência significa ponderar que a subjetividade, o tempo e o contexto são fatores intrínsecos à experiência. De acordo com Yunes (2003), é na subjetividade que se encontram as experiências de leitura, que se caracteriza quando:

> O leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma –sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se

> experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003, p. 15)

Desse modo, a subjetividade ao ler não permeia apenas o que se lê, mas está relacionada ao como se lê e ao como acontece a leitura através do que foi lido. E as marcas deixadas pelo leitor durante a leitura podem revelar a subjetividade de cada leitura para cada leitor. "Quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. " (YUNES, 2003, p. 10).

Larrosa (1996) sinaliza que há outro elemento chave que contribui para que a leitura se configure numa experiência: o desejo. Assim, a leitura que não for motivada pelo desejo pode se tornar meramente informativa, que não toca e marca a ponto de se configurar em uma experiência de leitura. O desejo se apresenta, então, como elemento impulsionador da transformação. Assim,

> Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma, ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. (LARROSA, 1996, p. 16)

Logo, se essa leitura marca e instiga é porque ela está vinculada a uma experiência particular, subjetiva, que foi constituída no vivido e que pode vir a se configurar em experiência(s) de leitura, uma vez que o leitor leu, atribuiu sentido, foi tocado, inquietou-se e transformou a leitura em experiência.

Contudo, nem sempre uma prática de leitura se traduz numa experiência de leitura. Larrosa (1996) sinaliza que a experiência de leitura ocorre em espaços, contextos e momentos adequados. Assim,

> A atividade da leitura é às vezes experiência e às vezes não. Porque ainda que a atividade da leitura seja algo que fazemos regular e rotineiramente, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa à ordem das causas e dos efeitos [...] só quando conflui o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. (LARROSA, 1996, p. 28-29)

Deste modo, a experiência de leitura se traduz num evento, cuja natureza não lhe permite que seja antecipada, nem prevista ou necessariamente provocada.

O resgate do gênero carta como prática e experiência de leitura de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

A análise dos dados obtidos pela entrevista com os adolescentes permitiu revelar que eles não tinham a leitura como prática em seu cotidiano antes de serem institucionalizados. Em cumprimento de medida, os adolescentes entrevistados apontaram como práticas a leitura de gibis, livros e cartas trazidas por amigos e familiares, durante a visitação aos finais de semana.

Os motivos pelos quais os adolescentes entrevistados apresentam as referidas práticas de leitura foram analisados, sistematizados e estão ilustrados no quadro a seguir:

	AD 1	AD 2	AD 3	AD 4	AD 5	AD 6
Gibis	Auxílio na reavaliação da medida. Linguagem simples.	Não lê gibis.	Auxílio na reavaliação da medida..	Auxílio na reavaliação da medida. Distração.	Linguagem simples. Diversão.	Não lê gibis.
Livros	Auxílio na reavaliação da medida.	Auxílio na reavaliação da medida. Distração.	Não lê livros.	Não lê livros.	Não lê livros.	Auxílio na reavaliação da medida.
Cartas	Condição do cumprimento da medida.	Incentivo para o cumprimento de medida.	Condição do cumprimento da medida.	Condição do cumprimento da medida.	Incentivo para o cumprimento de medida.	Condição do cumprimento da medida.

Quadro 1 – Síntese dos motivos apresentados por adolescentes em contexto de privação de liberdade para a prática da leitura de gibis, livros e cartas. Fonte: o autor, 2016.

De acordo com o Quadro 1, a leitura de cartas apresenta-se, majoritariamente, motivada por uma espécie de condição de cumprimento de medida, norteada pela ideia de que essa prática de leitura seria inerente à privação de liberdade. A leitura de cartas pessoais, prática em desuso na sociedade contemporânea, aparece estar atrelada à condição de adolescente infrator, na medida em que se relaciona estritamente a dimensão do cumprimento da medida de internação. É interessante notar, que a ausência da possibilidade de comunicação através de outros meios, como telefone e internet não foi apresentada pelos adolescentes entrevistados como uma justificativa ao resgate do texto epistolar. Nesse sentido, apesar de leitores contemporâneos, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa resgatam traços de práticas de leitura de épocas anteriores, atribuindo-lhes novos sentidos (CHARTIER, 1999).

Se, por um lado, o resgate da leitura epistolar, como prática em ambiente de privação de liberdade parece reforçar a condição de infrator; por outro, pode se traduzir numa experiência de leitura, na medida em que faz emergir elementos que potencializam dimensão individual, privada e subjetiva. Referidas dimensões são apontadas por Larrosa (1996) como fundamentais no ato de ler.

A análise documental de cartas recebidas pelos adolescentes entrevistados permitiu revelar, a partir das mensagens contidas nos textos, elementos que resgatam as singularidades dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Dentre os principais assuntos tratados nas cartas analisadas, destacam-se: namoro, amizade, lembranças de momentos anteriores a internação, projetos pós-internação, conquistas familiares e mensagens religiosas.

Referidos assuntos destacam aspectos que tem relação direta com sua trajetória de vida, lembranças do que foi vivido ou do que está por vir. Além de destacar as relações afetivas que os adolescentes estabelecem com seus pares, seja com familiares, amigos ou namorada. Deste modo, a leitura das referidas cartas está permeada de elementos que reforçam a sua subjetividade num contexto de privação de liberdade e no tempo de cumprimento de medida

socioeducativa. Como destaca Yunes (2003), a subjetividade, o tempo e o contexto são fatores intrínsecos à experiência.

Resgatando os dados obtidos pelas entrevistas, é possível observar nos relatos dos adolescentes elementos que ratificam de que a prática da leitura de cartas de familiares, namorada e amigos toma uma dimensão de experiência, permeada pelo desejo. A leitura de cartas transcende da esfera meramente informativa do mundo exterior para se traduzir em experiência, na medida em que, todos os adolescentes entrevistados sinalizam que referida prática é fundamental para pensar em si mesmo, na sua trajetória, na relação que estabelece com as pessoas e nas perspectivas pós-cumprimento de medida. Deste modo, como aponta Larrosa (1996), a leitura que não for motivada pelo desejo não toca e tampouco marca o sujeito leitor, o desejo se torna elemento chave para que a leitura se configure como experiência.

Considerações finais

Os dados sinalizam que o resgate do gênero carta como prática de leitura no ambiente da internação parece se traduzir numa experiência de construção de subjetividade. Ao mesmo tempo em que o resgate da leitura epistolar reforça sua condição de infrator, por funcionar como uma espécie de prática de leitura inerente ao contexto da internação, as mensagens contidas nas cartas parecem resgatar a percepção de que são adolescentes, com suas singularidades. Nesse sentido, nos relatos dos adolescentes leitores é possível identificar elementos que sugerem que a leitura transcende a prática e se torna experiência, na medida em que toca a subjetividade dos sujeitos, marca e os constitui.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012.

CHARTIER, R. Do livro a leitura. In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (Org.). **Práticas da leitura**. SãoPaulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, A. C. G. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa**. Manuscrito impresso. Belo Horizonte: abr., 2004.

JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. A leitura no espaço carcerário. In: **Perspectiva**, Florianópolis, jan./abr., 2014.

LARROSA, J. **A experiência da leitura**. Estudos sobre leitura e formação. Barcelona: Laertes, 1996.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OAWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

"FELIZ DO HOMEM QUE SE CRIA NUMA CASA CHEIA DE LIVROS": APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA NA REVISTA *PAIS & FILHOS* (1968-1980)

Liana Pereira Borba dos Santos[1]

A revista mensal *Pais & Filhos*, cujo *slogan* de lançamento a caracterizava como "a revista da família moderna", foi lançada em setembro de 1968 pela Bloch Editores S. A., com a proposta de discutir aspectos relacionados à família, sexualidade, comportamento, saúde e educação, tratando-se como uma das publicações periódicas de maior longevidade do mercado brasileiro (MIRA, 2001). Buscou-se compreender como *Pais & Filhos* contribuiu para a construção de representações de leitura e de infância leitora no período de 1968 a 1980, a partir do exame de 26 exemplares consultados na Fundação Biblioteca Nacional. Como a leitura era abordada em suas páginas? Quais publicações foram sugeridas aos leitores do periódico?

Refletir sobre tais questões permite um olhar sobre práticas educativas e representações de leitura empreendidas em espaços para além do âmbito escolar, como indica o trecho a seguir.

> Feliz do homem que nasce e se cria numa casa cheia de livros. Nasci e fui criado em casa de um tio-avô, jornalista, que fazia questão de se manter atualizado com os lançamentos literários. Desse modo, pude alternar a leitura *do Tico-Tico* (único gibi do meu tempo de criança) com os grandes nomes que então despontavam: Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz, Jorge Amado. (MIRANDA, M. In: *Pais & Filhos*, n. 1, setembro de 1968, p. 102).

O universo da leitura esteve presente nas páginas de *Pais & Filhos* desde o seu número inaugural. O artigo "*Livros Proibidos*" apresentou interessante relato sobre práticas de leitura vivenciadas na infância, em que um homem fala da educação dos filhos em uma perspectiva mais liberal, o que parece indicar a ausência de tabus ou restrições à curiosidade infantil. Miranda ressaltou a importância de "educar os filhos para a vida. A boa literatura, a literatura honesta, pode ser uma excelente escola de vida" (Idem, p. 101). Tal constatação colabora com a discussão de que, historicamente, as indicações de livros para crianças foram orientadas por critérios de qualidade definidos por adultos, em grande medida especialistas[2].

No artigo, constatou-se que o livro e a leitura são associados às aprendizagens construídas no ambiente escolar, enquanto que as experiências cotidianas e práticas foram colocadas no âmbito de uma dita "escola da vida". Foi recomendado, então, que os pais modernos soubessem articular os dois blocos de ensinamentos.

O artigo "*Posição de leitura*" abordou a posição corporal neste momento. Contou com redação de Glorinha Chaves de Melo e consultoria de: Samuel Cuklermam e Líbero Rossi, oftalmologistas; Laura Sandroni, então diretora da Fundação Nacional do Livro Infantil; Leny Werneck Dornelles e Ruth Vilella, pedagogas.

---

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, junto à Linha de Pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação/CNPQ, e professora efetiva de Educação Infantil do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* lianaborba@gmail.com.

[2] Peter Hunt sinaliza a necessidade de exame dos juízos e padrões estabelecidos como bons livros. Para ele, "há uma tensão entre o que é bom em abstrato, o que é bom para a criança em termos sociais, intelectuais e educacionais, e o que nós, real, honesta e reservadamente achamos ser um bom livro" (HUNT, 2010, p. 39).

> Muitas vezes, preocupados com a visão e a postura das crianças, os pais exigem que seus filhos só leiam com o livro sobre a mesa, sentados na posição convencional, que consideram correta. É evidente que os pais estão certos, quando se preocupam com estas coisas. Mas estão absolutamente errados quando começam agindo dessa forma, a tirar o interesse da criança pelos livros. Aqui, nós ensinamos a posição correta para a leitura. E mais: mostramos quanto é importante desenvolver na criança o hábito de ler. (MELO, G. In: *Pais & Filhos*, n. 7, mar. 1975, p. 62).

O artigo problematizou o fato de ainda ser imposto à criança uma posição de leitura padrão, sob o pretexto de adquirir doenças. Por outro lado, identificou-se uma perspectiva didatizante da revista, quando se colocou como capaz de ensinar a "posição correta" e reforçou a importância do desenvolvimento de hábito de ler, tendo como ponto de ancoragem uma série de consultores especializados no campo médico e pedagógico. Sugeriu-se, ao longo do artigo, que o melhor rendimento da leitura seria conquistado por um maior conforto e descontração, impulsionado pelas famílias em "um ato de amor" e "atmosfera de carinho e prazer", em que:

> O gosto pela leitura não é uma atividade natural, e depende de uma aprendizagem correta, num ambiente sem repressão. Essa aprendizagem deve ser iniciada nos primeiros anos de vida, quando a criança, ao ver a mãe contando histórias, com o livro na mão, sente desejos de decifrar aquele código, que lhe permitirá descobrir sozinha todo o encanto da literatura infantil. (Idem, p. 65).

A leitura pode ser compreendida como atividade cultural, construída na interação com outros sujeitos leitores, em que o exemplo familiar, ilustrado pela figura materna, foi valorizado, especialmente quando capaz ou capacitada a mediar uma aprendizagem correta. Sem deixar de lado intenção didática de educar os pais, propôs-se a construção de uma biblioteca infanto-juvenil organizada em categorias, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Livros indicados para a composição de biblioteca domiciliar

Álbum de ilustrações e primeiras leituras	**Vida rural**
1. O cavalinho de vento – Eliardo França 2. Flicts - Ziraldo	1. Minha vida no garimpo – Antônio de Pádua Morse 2. Dois meninos na Transamazônica – Margarida Ottoni
Contos infantis	**Base Informativa**
1. A fada que tinha ideias – Fernando Lopes de Almeida 2. A toca da coruja – Valmir Ayala	1. Qual é a história de hoje? – Gian Calvi 2. Rosa Maria no castelo encantado – Érico Veríssimo
Novelas juvenis	**Humor**
1. Viagens maravilhosas de Marco Polo – Lúcia Almeida Machado 2. O menino de Palmares – Isa Silveira e Alberto Leal	1. Napoleão em Parada de Lucas (Aventuras de um ex-cabo de Vassouras) – Orígenes Lessa 2. Hans Staden – Monteiro Lobato
Aventuras brasileiras	**Biografias**
1. O mistério do escuto de ouro – Odete de Barros Motta 2. O gênio do crime – J. C. Marinho Silva	1. Heróis da comunidade mundial – Ofélia Fontes 2. Villa Lobos, Alma Sonora do Brasil – Arnaldo Magalhães de Giácomo

Fonte: *Pais & Filhos*, n. 7, mar. 1975, p. 65

Literatura infantil brasileira em revista

Na edição de fevereiro de 1977, especificamente no artigo "*Literatura Infantil*", de Verônica Guedes e Otacílio Lage, ganharam destaque os problemas enfrentados pelo Brasil no que diz respeito à literatura infantil, a saber: "a concorrência com material estrangeiro, importado a preço bem mais baixo pelos editores nacionais, e a falta de hábito dos pais em desenvolver na criança o interesse pela leitura" (GUEDES, V., LAGE, O. In: *Pais & Filhos*, n. 6, fev. 1977, p. 109).

Vê-se que a família foi apontada como responsável pelo desenvolvimento do interesse pela leitura nas crianças, argumento reforçado em trecho seguinte, em que se diz que "desenvolver na criança o hábito pela leitura, principalmente de autores nacionais, é uma tarefa que cabe aos pais [...] especialmente quando a criança tem, agora, à sua disposição, a televisão onde tudo está pronto e ela nada cria" (Idem, p. 110).

A matéria apresentou como estratégia argumentativa a veiculação de depoimentos de autores nacionais. Ana Maria Machado destacou a importância do livro para o desenvolvimento infantil, na medida em que "a situação narrativa, o contar histórias, são da maior importância para a criança criar gosto pela leitura. Não apenas a história oral, mas a história contada no livro".

Já André de Carvalho, identificado como escritor mineiro, comentou sobre o preço dos livros comparados com brinquedos: "Bonecas custam 400 cruzeiros, bolas, 40, contra 15, 20 ou 30 no máximo, de um livro infantil. Acho que a criança precisa ver o livro como um objeto de prazer, que deve ser cheirado, brincado e, obviamente, lido".

Os autores Mary e Eliardo França ressaltaram a dificuldade enfrentada para encontrar um editor que "acredite no trabalho do autor brasileiro" e a circulação de livros de péssima qualidade, muitos deles estrangeiros, sem preocupação com a forma e o conteúdo: "O leitor também não está conscientizado para comprar um livro de autor nacional: quando ele entra em uma livraria, compra logo um livro de Walt Disney, porque toda a carga de informação que ele recebe em termos de literatura infantil é em cima disso".

Já Luiz Raul Machado, sinalizou para a dita "briga da linguagem", em que ganhou relevo o conflito entre o uso de uma linguagem coloquial, mais próxima da falada pelas crianças, e a exigência do uso da norma culta da língua. "A gente tem que tentar escrever a língua que fala, para a criança tentar reconhecer a língua que ela fala, que ela conhece. Mas aí, isso esbarra com problemas com editoras e professoras, porque uma das saídas para o autor nacional de literatura infantil é ser indicado pelas escolas" (Idem, p. 110-111).

O artigo abordou, ainda, as iniciativas do Instituto Nacional do Livro e da Fundação Nacional do Livro Juvenil de realização de concursos literários, cursos e seminários, em prol da mudança do cenário nacional da literatura para crianças. Por fim, veiculou-se um quadro com indicações de leitura destinadas às categorias etárias: 7 anos; Depois dos 7 anos; A partir dos 9 anos; Com 12 anos; Para os de 14 anos. Tal situação parece se relacionar com uma representação de desenvolvimento infantil atrelada aos paradigmas em voga no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento[3].

A matéria "*Livro infantil*", assinado por Liana Corrêa Cortes e com consultoria de Laura Sandroni, também valorizou o papel da família na educação das crianças. Em seu conteúdo, identificou-se a representação de leitura como atividade capaz de desenvolver "a capacidade da criança pensar, sentir, comparar, optar, opinar, criar" e como "um dos hábitos mais gratificantes que há", já que:

> Através da leitura, podemos transportar-nos para qualquer lugar, em qualquer tempo. O livro pode ser relido, interrompido ou alternado com uma atividade

[3] Para aprofundamento dessa discussão, conferir: JOBIM E SILVA (2007); ROGOFF (2005) e VASCONCELLOS (2008).

> diferente sem qualquer prejuízo ao leitor. Ele nos leva a sonhar, mas também exige reflexão e interiorização – a participação que os meios modernos meios de comunicação de massa deixaram de exigir – e ainda ensina o leitor a tomar posições, a opinar [...] Além de soltar a imaginação, enriquecer a fantasia e estimular a criatividade infantil, a leitura tem uma enorme vantagem sobre todas as outras distrações da infância: é uma opção de lazer para toda a vida (CORTES, L. In: *Pais & Filhos*, n. 7, mar. 1977, p. 33).

Levando em consideração os aspectos positivos da leitura, notou-se a crítica aos ditos "novos meios de comunicação" como a televisão, e o caráter didático do texto, ao sinalizar e valorizar a oferta de gêneros literários, como ficção, romance, histórias com discos, teatro e poesia. Nesse contexto, também são sugeridos livros pertinentes à divisão etária, constando informação dos autores, editora e preço.

Dentre as seções fixas do periódico, destacamos a presença de *Livros*, caracterizada pela sugestão de: a) obras literárias para o público infanto-juvenil, como *O Menino Maluquinho* – Ziraldo; *A arca de Noé* – Vinícius de Moraes; *O jogador de sinuca e mais historinhas* – Rachel de Queiroz; literatura adulta, como *Fogo Morto*, de José Lins do Rêgo e *Instinto Supremo*, do português Ferreira de Castro; c) publicações especializadas sobre educação, psicologia e literatura, como *Educação Sexual e Afetiva*, do francês André Berge; *Os Direitos da Criança*, da psicanalista americana Margaret A. Ribble*; A mente infantil*, do pernambucano Zaldo Rocha.

Considerações finais

Em diálogo com Foucault (2010), verificaram-se, nas páginas de *Pais & Filhos,* estratégias discursivas utilizadas pelos editores e consultores, por meio das quais se valorizou determinada compreensão de leitura e legitimaram-se algumas obras e autores. Nesse sentido, destacou-se a dimensão educativa dos livros em ensinar, por meio de linguagem própria, aspectos sociais, afetivos e até mesmo morais, assim como o papel a ser desempenhado pelas famílias na construção de hábito de leitura. Este por sua vez, é mediado pela imprensa especializada e, a partir da compreensão da revista como espaço discursivo, em que ganham vulto estratégias dirigidas à formação das famílias leitoras de suas páginas.

Esta investigação emergiu de práticas que valorizam a imprensa como espaço de educação não formal, considerada como um veículo que atinge as famílias de modo objetivo e até mesmo lúdico (GOUVEA, PAIXÃO, 2004). Pretendeu-se colaborar com o campo de estudos da historiografia da infância e da literatura infantil no Brasil (KUHLMANN, 1998; LAJOLO & ZILBERMAN, 2004), na medida em que a publicação foi pensada como espaço privilegiado de construção de representações de leitura e de criança leitora no período pesquisado.

Referências

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collége de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOUVEA, M. C.; PAIXÃO, C. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-40). In: XAVIER, M. C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **Um Brasil para crianças, para conhecer a literatura infantil brasileira**: História, histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

JOBIM E SILVA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. (9ª ed. 2007).

MIRA, M. C. **O leitor e a banca de revistas**: a segmentação da cultura no século XX. São Paulo, Olho D'água/Fapesp, 2001.

PAIS & FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores. Fundação Biblioteca Nacional, 1968-1980.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

VASCONCELLOS, V. Infância e psicologia - Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. (Org.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

O LIVRO DIDÁTICO, O CÂNONE LITERÁRIO E O LEITOR ESCOLARIZADO

Oton Magno Santana dos Santos[1]

É possível se integrar a uma nação a partir do seu cânone literário. Fragmentado e consciente da própria vulnerabilidade, o sujeito contemporâneo necessita da precária sensação de completude que a identidade oferece.
(SANTOS, 2008, p. 17).

A epígrafe em destaque propõe uma reflexão acerca da representatividade do cânone literário e, por conseguinte, de como ele se torna fundamental para o acesso a informações relacionadas à história da nossa identidade, através da literatura, na cultura brasileira. Por sua vez, a construção do cânone, nos idos do século XIX, tinha como objetivo configurar uma representação da nossa literatura, ou seja, uma construção identitária da nação brasileira, a partir dos temas desenvolvidos nas obras. A seleção de tais temas se dava preferencialmente para atender aos segmentos da nossa política nacionalista.

Para tanto, alguns segmentos da nossa cultura foram acionados, dentre os quais a crítica e a história literária que, enquanto mediadoras entre os produtores de bens simbólicos e o público, regulavam a oferta e o consumo dos produtos reconhecidos como "literários" (FERNANDES, 2001). Partindo dessa observação, formulamos nossas discussões sobre o processo de legitimação dos referidos produtos e sua posterior consagração como resultantes da construção dos sistemas estabelecidos para a formação dos cânones literários.

O modelo de cânone adotado pelo livro didático brasileiro ainda hoje é aquele que aponta para a construção de uma identidade nacional. No entanto, desde a sua proposição até o contexto atual, a diversidade de direções para as quais o termo aponta provoca discussões, ou pela comparação com outras denominações para o termo em questão, como cânone universal (Carpeaux), cânone ocidental (Bloom), ou pelas ditas literaturas marginais, que reivindicam espaços de representação em nossa história literária (SANTOS, 2008).

Essa discussão ganha contornos no decênio de 1880, com a obra *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero (1960), uma das primeiras concretizações daquele ideal romântico de sistematizar o passado, estabelecendo as bases de uma tradição literária própria. A geração realista se propõe a realizar estudos com o intuito de definir e caracterizar a literatura brasileira e, com isso, fixar um cânone que daria suporte a novas propostas. Participaram, desse projeto, alguns críticos como Machado de Assis, José Veríssimo, Silvio Romero, Araripe Júnior, dentre outros. A partir daí, propuseram definições sobre o que seria nacional, literário, papel da crítica, caráter brasileiro, etc.

O conceito de nacionalismo, por exemplo, passou a ser um dos focos dos intelectuais da época, pois, no século XIX, os referidos intelectuais e os artistas defendiam a ideia de um belo universal, o qual estaria de acordo com os valores da Antiguidade Clássica com o conceito de um belo esteticista, relativo, próprio de cada época (FERNANDES, 2001).

Configura-se, dessa forma, um novo olhar sobre os estudos da literatura, os quais se voltavam ao princípio da nacionalidade. Trata-se da afirmação de uma corrente de reflexão romântica, cujos objetivos giravam em torno da função social da arte. Conforme observa Costa Lima (1995, p. 59), "o papel reconciliador do homem com a natureza atribuído à arte só poderia

[1] Docente da Universidade do Estado da Bahia, Campus Brumado/Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. *E-mail:* otonmagno@gmail.com.

ser alcançado pelas nações civilizadas [...] o cidadão civilizado se caracterizaria pela interiorização da alma nacional". Sob essa ótica, Costa Lima observa a contradição existente no discurso dos críticos daquela época: primeiro, identifica um pensamento de submissão dos brasileiros aos ideais europeus, ao afirmarem que, somente as nações civilizadas, no caso as da Europa, poderiam entender e formular um pensamento a respeito da formação de identidades nacionais, bem como sua relação com o objeto artístico.

Em seguida, Costa Lima observa outro ponto que contradiz o primeiro: para se atingir o universal, os críticos do século XIX entendiam que seria preciso formar um pensamento nacional, ou seja, o ideal de nacionalismo tinha como fim equiparar-se ao universal, isto é, ao europeu. Assim, na busca de uma identidade nacional, tentaram superar as condições adversas, no Brasil, como falta de pensamento próprio, falta de interesse pelos autores brasileiros, falta de identidade definida. Após a revolução modernista, no início do século XX (e mais tarde o traço característico do período moderno denominado pela crítica como *romance de 30*), os intelectuais se permitiram ter novas visões sobre o nacional, ressignificando a literatura brasileira e, pelas preferências no que concerne aos gêneros predominantes, a legitimação do cânone literário.

Mais adiante, precisamente nos anos 70, surgem os estudos culturais, e com eles, o questionamento dos ditos cânones literários. Esse posicionamento encontra fundamento quando observamos que as narrativas populares, por exemplo, criam um público leitor e este se expande consideravelmente. Com as novas propostas,

> Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e Antropologia, deixam de focalizar a produção e recepção de modelares de Homero, Dante ou Joyce, construídas pela tradição considerada aristocrática ou própria das elites intelectuais burguesas, para pesquisar as leituras da Bíblia, de livrinhos de bolso, de panfletos revolucionários e de publicações alternativas (PAULINO, 2004, p. 48).

Os cânones de significação ou "legitimados" pelas bases populares se expandem, à medida que instauram o gosto e, consequentemente, o público consumidor; já os cânones estéticos continuam a ser legitimados pelas academias e pela sociedade tradicional, sendo utilizados, sobretudo, nas escolas:

> Ao tratar dos cânones escolares, tento caracterizar práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-los para "salvar" ou "denunciar" professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones escolares derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada, defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita "juvenil" (PAULINO, 2004, p. 54).

O profissional da educação, portanto, não desenvolveu em sua própria formação trabalhos que fortalecessem sua atuação crítica e reflexiva, desconhecendo, muitas vezes, os processos de transformação pelos quais passaram e passam as relações que envolvem escola e literatura. A escola, por sua vez, na tentativa de empreender o ensino de literatura canônica, tenta referendar suas práticas indicando leituras que considera adequadas aos alunos. No entanto, os cânones escolarizados não respondem aos anseios da modernidade. Já as academias fazem as escolhas das obras literárias, as quais consideram relevantes para os vestibulares, e os alunos e professores as adotam, revelando-se, muitas vezes, a primeira leitura das mesmas, tanto por parte do aluno quanto do professor. Por conseguinte, os cânones estéticos de produção e

recepção ou consumo passam a ser questionados por pesquisadores, que trabalham a questão das diferenças e das identidades, valorizando a pluralidade cultural.

Pelo exposto, percebemos que não há como definir, no espaço escolar, o termo cânone apenas pelas instâncias de produção. Cumpre observar que o estudo dos cânones só se justifica se levarmos em conta, além da produção, a recepção, isto é, os leitores, e daí compreender, no mínimo, duas modalidades associadas a tal estudo: a de construção – ligada às qualidades do trabalho da linguagem, do modo de contar e do que contar – e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor (cf. PAULINO, 2004).

As discussões surgidas em relação ao cânone nos fazem perceber porque essa compreensão é necessária para se entender o caráter coletivo dos cânones de significação que dominam os de construção na narrativa popular. Uma vez contadas, as histórias são enriquecidas a cada atualização, seja pelo modo de contar, pela recursividade, pelos elementos linguísticos empregados ou pela experimentação que chega a criar uma infinidade de versões.

Por outro lado, nas literaturas eruditas, os cânones de construção dominam os de significação. Nesse caso, há uma preocupação com a forma, conceitos, estética, dentre outros valores. Por isso, é imprescindível preocupar-se com a recepção, já que a literatura possibilita a reconstrução da realidade (BOURDIEU, 1996). A capacidade de distinguir os elementos associados a essa realidade é, portanto, fundamental para a compreensão das várias manifestações culturais presentes na supracitada literatura, pelo leitor.

A escolarização dos cânones, no quadro atual, revela-se ineficaz, uma vez que não democratiza o ensino, mesmo quando se tenta renová-lo. A escola defende o ensino dos cânones, mas o faz, geralmente, de forma autoritária. Ao escolher as obras com que deseja trabalhar, adota alguns gêneros, com predomínio de romances de enigma, de aventuras e, raramente se permite algum de cunho satírico ou de denúncia social. Além disso, há o cânone relacionado à linearidade da narrativa, no qual se percebem as demarcações clássicas: início, meio e fim. Ou seja, a constituição dos padrões de leitura segue uma norma independente de se estar ou não de acordo aos anseios de um determinado público (PAULINO, 2004).

No livro didático, a manutenção dos ideais legitimadores é fato, ou seja, predominam os cânones estéticos, consagrados pela tradição literária brasileira; daí a permanência de escritores e/ou fragmentos de obras, como de Graciliano Ramos, José de Alencar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, José Lins do Rego, Jorge Amado, Guimarães Rosa, dentre outros. Além disso, são as obras mais conhecidas e consagradas de autores e poetas que compõem o LD. Por outro lado, percebemos a inserção de um ou outro elemento distante dos preceitos legitimadores. São ilustrações como figuras contemporâneas, fotos, cartazes de filmes e até mesmo algumas literaturas marginais contemporâneas.

Isso nos faz perceber o caráter mercadológico do livro didático. É preciso seduzir o consumidor, no caso, professores e alunos; caso contrário, não se sustenta e desaparece. Ainda que esteja distante dos discursos idealizados dos seus produtores, o LD consegue aproximar cânones estéticos e de significação, isto é, ambos são escolarizados. No entanto, essa aproximação, em nenhum momento, propõe alguma discussão a respeito do estético e do político, por exemplo, ou do estético e do cultural. Ao contrário, apresenta, de forma linear, aquilo que julga ser o mais significativo em uma determinada obra, da qual extrai parte do seu conteúdo.

Assim, compreendemos que os dispositivos operacionais referentes à concepção de literatura apresentada nos referidos manuais didáticos mantêm um modelo consolidado de ensino de literatura no qual é possível identificar uma supremacia de História da Literatura em detrimento do texto literário. Por outro lado, o ideal de Nacionalismo responsável pela criação da História da Literatura Brasileira, no século XIX, também é componente imprescindível do

nosso livro didático, pois ainda que os autores façam parte do cânone isso não quer dizer que a sua produção seja toda referenciada pelo LD. Como exemplo, destacamos José de Alencar, cujas obras adaptadas pelo LD referem-se a temáticas cristalizadas por um rígido modelo de educação literária imposto à comunidade escolar. São as temáticas indianistas e urbanas. No caso de Machado de Assis, as temáticas vão de relativização entre a vida e a morte, traições, supremacia do mal sobre o bem, dentre outras. E o Machado de Assis poeta? Cronista? No caso dos regionalistas de 1930, isso se acentua ainda mais: o LD tende a privilegiar nas produções dos autores apenas as temáticas que "dialogam" com o seu ideário, isto é, aquilo que se encaixa no seu conceito de literatura, bem como de suas escolas.

Portanto, entendemos que o Livro didático oferece uma forma de ensino de literatura que, mesmo reproduzindo parte de um determinado texto original, priva o seu receptor não apenas do contato com o texto original, mas também de formar suas concepções a partir de sua leitura, pois os fragmentos destacados não estão presentes nos manuais aleatoriamente. Estão ali porque atendem a uma concepção político-pedagógica para referendar os ideais defendidos por autores, editores, comentadores, tradutores, secretarias de educação, governos, enfim. Desse modo, entendemos que o livro didático cria o seu próprio cânone.

Por outro lado, sabemos que o próprio professor pode solicitar a leitura integral, inclusive isso é dito em praticamente todos os manuais didáticos. Mas onde buscar esse texto original? Se pensarmos na realidade das escolas públicas brasileiras, veremos que dificilmente encontraremos uma resposta viável. As escolas não possuem bibliotecas e/ou sala de computação. E quando possuem, podem não funcionar por falta de funcionários ou por alguma impossibilidade técnica. Mesmo aquelas que possuem bibliotecas e/ou salas de computação podem não resolver o problema acima mencionado, pois dificilmente, os docentes atenderão às indicações no "manual do professor". Ou seja, o livro didático, com ou sem bibliotecas, internet, livros paradidáticos, dentre outros, é o suporte mais utilizado e o único consolidado na comunidade escolar, referência praticamente exclusiva para o ensino de literatura brasileira.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA LIMA, Luiz. O controle do imaginário e a literatura comparada. In: ROCHA, J. C. C.; COSTA, L. V. (Ed.). **Literatura comparada**: questões e perspectivas. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. Cadernos do Mestrado/Literatura, 1.

FERNANDES, Maria Lúcia. Os contrabandistas do pensamento – Impasses da crítica literária brasileira do final do século XIX. In: **Revista de Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 55, jan./jun, 2001.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Braga, Portugal: CIEd, 2004.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1960. v. 5.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Cânone literário e identidade nacional. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **Literatura & Ensino**. Maceió, Al: UFAL, 2008.

AS PROPAGANDAS DE MEDICAMENTOS NA HISTÓRIA E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar a linguagem das propagandas dos medicamentos mais vendidos no Brasil, no período que compreende o início do século XIX até o final do século XX, aprofundando as reflexões sobre o modo como estas propagandas impactam a sociedade.

Para efetivar este estudo optou-se pelo recorte analítico do período descrito, uma vez que o início do século XIX representa o marco em que se tem registro da primeira propaganda veiculada no país e o final do século XX refere-se à época em que a Lei 6360/76 da Vigilância Sanitária foi regulamentada, proibindo a venda de medicamentos sem prescrição médica e impondo normas específicas às propagandas.

Esta pesquisa consolidou-se através da abordagem qualitativa, do tipo documental, e fundamentou-se no referencial teórico de Vigotski (2010) e de Bakhtin (2006).

A busca pelas propagandas ocorreu em meio eletrônico, jornais médico-científicos e documentos publicados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

A partir destas considerações, o trabalho apresenta sucintamente o crescimento exponencial e o poder das indústrias farmacêuticas. Na sequência, discorre sobre as formas de divulgação das propagandas de medicamentos, dos meios impressos até às mídias sociais. Em seguida, percorre a trajetória histórica das propagandas forjadas pelas corporações farmacêuticas no Brasil. E, por último, tece breves considerações finais sobre a relação entre as propagandas dos medicamentos e os processos de medicalização e patologização da vida.

A indústria farmacêutica no mundo atual

A indústria farmacêutica constitui, atualmente, um dos setores mais rentáveis e competitivos da economia mundial em razão da forte expansão do consumo de medicamentos, ficando atrás apenas das companhias de petróleo.

De acordo com os dados divulgados, em 2015, pela *IMS Health*, empresa internacional de consultoria que audita o mercado farmacêutico mundial, o Brasil ocupa a 7ª posição no ranking de consumo de medicamentos, embora, paradoxalmente, apresente um cenário precário de saúde pública e um elevado crescimento do número de brasileiros vivendo em situação de pobreza extrema.

Acrescenta-se a este quadro o fato de que, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda um limite de 300 rótulos de medicamentos ou 6000 substâncias necessárias para tratar as doenças da população de um país, o Brasil possui 32 mil rótulos de medicamentos e mais de 12 mil substâncias disponíveis no mercado.

Neste contexto, figuram os medicamentos isentos de prescrição médica (MIP's), os quais consolidam um vasto mercado corporativo ao responder por um terço da movimentação total das vendas de medicamentos no Brasil.

O alto faturamento das empresas farmacêuticas em escala global, evidenciado pelas rendas de oligopólio, não se deve prioritariamente à eficácia clínica dos medicamentos, mas à criação de uma demanda de consumo.

[1] Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil. *E-mail:* sheiladmsantos@gmail.com.

Por conseguinte, investe-se mais em propagandas massivas, repletas de arsenais persuasivos, do que em novas descobertas de medicamentos que, de fato, curam. Esta assertiva não faz referência apenas a uma história recente, uma vez que os processos nela implicados, propalados pelo uso de medicamentos livres de receitas, são expressões de uma realidade cujas raízes, no Brasil, remontam ao século XIX.

Propagandas de medicamentos: dos meios impressos às mídias sociais

No início do século XIX, os anúncios de medicamentos eram veiculados em jornais e constituídos de textos simples que apresentavam as principais características dos produtos, quase sempre 'milagrosos', assim como os endereços de onde adquiri-los.

No período de transição do século XIX para o século XX as propagandas passaram a ser mais elaboradas, o que acabou representando uma evolução visual significativa para a época, pelo fato de veicularem, em cartões postais ou revistas, imagens coloridas à mão por artistas famosos que apresentavam ao consumidor a identidade visual do medicamento ou da empresa que o havia produzido.

Já no início do século XX, surgiram os almanaques de farmácia no Brasil, considerados os mais populares dentre os almanaques de outros gêneros, em razão do volume de tiragem, da relevância na literatura, do modelo tipográfico e da ampla rede de distribuição.

O primeiro almanaque no Brasil, elaborado com o patrocínio da Drogaria Granado do Rio de Janeiro, foi o *Pharol da Medicina*. Outros almanaques de destaque publicados no país foram: *Saúde da Mulher, Bromil, Capivarol e o Biotônico Fontoura* (PARK, 2009).

Como parte da estratégia publicitária, os almanaques de farmácia, além de apresentarem anúncios de medicamentos, continham sessões que ofereciam dicas de saúde e beleza, receitas culinárias, cartas de pessoas que declaravam-se curadas, anedotas, charadas, curiosidades, calendário com nomes de santos, conhecimentos gerais e passatempos diversos (TRIZOTTI, 2008).

O sucesso dos almanaques de farmácia foi tão grande que, nas décadas de 1930 a 1950, invadiu os consultórios médicos sendo distribuídos e recomendados aos pacientes.

Entretanto, os almanaques de farmácia não foram utilizados apenas por médicos, mas também por educadores, sanitaristas, intelectuais e todos aqueles que pretendiam mudar o modo de pensar de uma sociedade em direção ao ditames de um lema político ancorado no Positivismo: a Ordem e o Progresso.

Através do surgimento e da ascensão dos almanaques ocorreu uma verdadeira revolução na produção e publicização dos medicamentos. Isso porque, se anteriormente os medicamentos eram direcionados prioritariamente ao público masculino, principal leitor dos jornais onde os produtos eram anunciados, com a criação dos almanaques os medicamentos passaram a ser direcionados principalmente às mulheres.

Apesar de todo o sucesso, os almanaques saíram de circulação em meados do século XX, uma vez que outras estratégias de marketing eficazes se consolidaram no Brasil através dos meios eletrônicos: as propagandas de rádio e de televisão.

No final do século XX, com a promulgação da Lei 6360/76 da Vigilância Sanitária, algumas regras específicas para controlar a indicação e o uso arbitrário de remédios foram determinadas, como a imposição de limites à aquisição de medicamentos sem prescrição médica e a proibição da veiculação de imagens de pessoas famosas associadas aos produtos anunciados.

Como reação às restrições impostas, as corporações farmacêuticas deixaram de focar prioritariamente na publicidade dos produtos e passaram a dar mais ênfase nas propagandas institucionais com o intuito de criarem marcas fortes capazes de conquistar a confiança, a

credibilidade e a fidelização dos clientes em relação aos produtos disponíveis em seus portfólios de comercialização.

Além disso, com o avanço tecnológico e a internet, as corporações farmacêuticas apostaram em meios publicitários mais próximos e acessíveis ao consumidor, as mídias sociais, que possibilitaram a disseminação das propagandas de medicamentos de forma mais rápida e intimista.

Propagandas de medicamentos na história

Ao percorrer a trajetória das propagandas de medicamentos no Brasil (BUENO, 2008), nota-se que no início do século XIX os anúncios de remédios eram cercados de polêmicas e indignação, uma vez que muitos deles eram marcados pelo charlatanismo ao prometerem a prevenção de divórcios e suicídios, a cura de 'dores da alma' e até um novo hímen às mulheres.

Já no final do século XIX e início do século XX, com o fim da Monarquia e a instauração da República, entraram em cena propagandas de medicamentos como: antiácidos, antissépticos, pomadas cicatrizantes, remédios para reumatismo e cólicas uterinas, xaropes e tônicos, em razão da nação estar acometida por uma série de doenças, incluindo as respiratórias e pulmonares, como a bronquite e a tuberculose.

Na década de 1910, com a 1ª Guerra Mundial, a epidemia da Gripe Espanhola e a intensificação das pesquisas de doenças sexualmente transmissíveis, assistiu-se à difusão das propagandas de medicamentos no combate à influenza e à sífilis.

Nas décadas de 1920 e 1930, por sua vez, propagaram-se as vendas de medicamentos como: calmantes para as 'divas da beleza', elixires, emulsões, fortificantes, reguladores, colírios e vermífugos – disseminados através do personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato. Cumpre lembrar que, nesta época, as propagandas de medicamentos que continham substâncias maléficas à saúde, como a cocaína, o ópio e a heroína, eram anunciadas como se constituíssem compostos inofensivos.

Já na década de 1940, proliferaram-se as propagandas de psicotrópicos, os quais invadiram o mercado brasileiro em razão da expansão da indústria farmacêutica internacional, responsável pelo financiamento do desenvolvimento das armas químicas usadas durante a 2ª Guerra Mundial. Neste mesmo período, houve um esforço efetivo em disciplinar eticamente as propagandas.

A década de 1950, a partir das primeiras transmissões televisivas, exaltou propagandas mais complexas e dinâmicas. Este período foi marcado, por um lado, pela proliferação de antibióticos, antidepressivos e ansiolíticos e, por outro, pelo advento da *propaganda ética*, uma vez que as indústrias farmacêuticas ao serem proibidas de anunciar estes medicamentos precisaram centrar seus esforços mercadológicos nos médicos.

Se a década de 1960, na esteira dos *Anos Dourados* e do movimento paz e amor, contou com uma das invenções mais impactantes da indústria farmacêutica, as pílulas anticoncepcionais, a década de 1970, conhecida como *Anos de Chumbo*, enfatizou as propagandas como: analgésicos, antitérmicos e pílulas para ressaca, uma vez que o país ainda estava vivenciando o ápice do período de repressão instaurado pelo Ato Inconstitucional Número 5 (AI-5) e consubstanciado pelo lema: *Brasil, ame-o ou deixe-o.*

Em contrapartida, na década de 1980, o foco das propagandas voltou-se para os remédios de emagrecimento em razão de uma profusão de comportamentos e estilos da denominada geração saúde, a qual cultuava o corpo em demasia. Nesta época, os analgésicos, os relaxantes musculares e as vitaminas para o *stress* foram largamente difundidos.

A década de 1990, por sua vez, trouxe uma novidade para o cenário nacional: os medicamentos genéricos, disponibilizados aos consumidores em diferentes marcas e a preços acessíveis. Nesta época, as pílulas para a disfunção estéril do homem também foram

massivamente divulgadas através de peças publicitárias que mostraram-se tão potentes quanto os reais efeitos das pílulas anunciadas.

Diante deste panorama esboçado, ao analisar a linguagem das propagandas que fizeram parte do distintos períodos da história no Brasil, e ao considerar o recorte de delimitação do presente trabalho[2], nota-se que as propagandas de medicamentos, ora ancoradas em discursos fragilizados por um Império desgastado pelos embates políticos ou em estéticas ufanistas de ideais republicanos ou de regimes nacionalistas e ditatoriais, ora pautadas em retóricas pertencentes a sistemas governamentais democráticos, sempre estiveram profusamente relacionadas à economia e à política do país, as quais, por sua vez, sofreram impactos e influências da economia e da política global.

Neste ínterim, observou-se que o preconceito, o racismo, o sexismo e a visão mecanicista do corpo, entre outros aspectos, estavam implícita ou explicitamente presentes nos textos escritos, nas informações legendadas, nos ícones e nas ilustrações das propagandas.

Considerações finais

Ao ancorar-se nas preleções de Vigotski (2010) é possível afirmar que é a partir da vivência no mundo objetivo e da apropriação das formas culturalmente determinadas de organização do real e dos signos produzidos pela cultura que os indivíduos experienciam e constroem processos de significação, os quais constituem uma espécie de código para interpretar o mundo e para desvelar a essência da realidade aparente.

Com efeito, ao desvendar os pressupostos ideológicos contidos nas propagandas assevera-se, segundo Bakhtin (2006), que um campo ideológico, ao estar inextricavelmente ligado ao uso da linguagem, possui o seu próprio modo de orientar e refratar a realidade. Portanto, cada domínio ideológico dispõe de uma função específica na vida social em razão de seu caráter semiótico.

Neste sentido, tornam-se evidentes as mudanças que ocorrem na linguagem das propagandas de medicamentos ao longo do tempo e a maneira como uma sociedade apropria-se do discurso médico e por este discurso é apropriada.

Esta apropriação, convém enfatizar, é chancelada pelas corporações farmacêuticas no contexto capitalista, onde a saúde é sinônimo de força de trabalho, de produtividade e de consumo. Portanto, nesta ambiência, deflagra-se e alicerça-se o cenário propício para os processos de medicalização e patologização da vida.

De acordo com Collares, Moysés e Ribeiro (2013), a patologização naturaliza a vida. Se na ordem da natureza processos e fenômenos são subordinados e inerentes às leis naturais e na ordem da cultura direitos referem-se à construção histórica dos seres humanos, então, ao naturalizar processos e relações socialmente constituídos, a medicalização e a patologização desconstroem os direitos duramente conquistados pelo homem.

Por fim, se por um lado as propagandas de medicamentos veiculadas ao longo dos tempos são documentos legítimos que permitem identificar os traços mais significativos da cultura, da economia e da política que marcaram o contexto histórico de uma sociedade, por outro lado, sustentam práticas identitárias que alienam e silenciam indivíduos, conferindo novos traços aos processos de medicalização e patologização da vida consonantes com uma organização societária que, indubitavelmente, prioriza o capital acima da vida humana.

[2] Convém mencionar que analisou-se 30 propagandas de medicamentos dentre as 202 selecionadas para compor o presente estudo. No entanto, dados os limites de extensão deste artigo não foi possível apresentá-las na versão final do texto.

Referências

BUENO, E. **Vendendo Saúde**: história da propaganda de medicamentos no Brasil. Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

PARK, M. B. **Histórias e leituras de almanaques no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PIMENTA, T. S. Transformações no exercício das artes de curar no Rio de Janeiro durante a primeira metade do Oitocentos. **História, Ciência, Saúde**, Manguinhos, v. 11, n. 1, 2004, p. 67-92.

TRIZOTTI, P. T. Almanaques: história, contribuições e esquecimento. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 2008, p. 307-314.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARCAS DA MODA: LEITURAS (IN)VISÍVEIS SOBRE O TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar a significação do conceito de *slow fashion* disseminado nas mídias sociais e desvendar os pressupostos ideológicos contidos no uso deste termo em uma sociedade consubstanciada pelo Imperialismo.

Para concretizar este estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir do referencial teórico-metodológico de Vigotski (2007) e de Antunes (2011), fundamentado no materialismo histórico-dialético.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que optou-se pelo recorte analítico de material disponível sobre *fast fashion* e *slow fashion* em mídias sociais como blogs (publicações editoriais independentes) e sites de compartilhamento (*Youtube*).

Convém mencionar que, apesar de ter-se delimitado o processo de investigação em blogs e sites de compartilhamento, compreende-se mídias sociais como um termo amplo que refere-se à aplicações de internet fundamentadas nos conceitos da Web 2.0 (KAPLAN & HAELEIN, 2010), o qual inclui não apenas as duas ferramentas tecnológicas citadas, mas também as redes sociais (como o *Facebook*), os *microblogs* (como o *Twitter*) e as *wikis* (páginas de conteúdos de edição coletiva e livre).

O trabalho está organizado de tal forma que, primeiramente, procura explicitar os contornos conceituais do termo *fast fashion*, enfatizando as relações entre este sistema de produção adotado pela indústria da moda e o trabalho escravo na sociedade contemporânea. Na sequência, dedica-se a circunscrever brevemente a significação do termo *slow fashion*, desvendando os pressupostos ideológicos contidos nesse novo movimento de 'consumir moda'. E, por último, apresenta algumas considerações finais no sentido de se contrapor a um sistema de produção que esgarça toda e qualquer tentativa de luta na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Fast fashion e trabalho escravo: uma relação inextricável

O termo *fast fashion* emerge como um conceito enleado pelo discurso da 'democratização da moda'. Trata-se de um sistema de comercialização de roupas forjado na Europa que disseminou-se em escala mundial, cujo objetivo é prover o mercado com as novas tendências do mundo da moda de forma extremamente rápida.

Cietta (2010) explica que o sistema *fast fashion* consegue lançar uma coleção e colocá-la no mercado em poucas semanas, enquanto que o sistema tradicional de comercialização da moda, ao considerar desde a escolha de tendências e de matéria-prima para a produção e até a disponibilização das roupas nas lojas para a venda, necessita de um prazo de aproximadamente 24 meses.

Outra diferença significativa entre um sistema e outro refere-se ao fato de que no *fast fashion* o consumidor é envolvido desde a definição do design do produto até o processo final de sua fabricação, de tal forma que apenas será produzido aquilo que o consumidor deseja e pretende realmente comprar. Já no sistema tradicional da moda, o consumidor escolhe as peças

[1] Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil. *E-mail:* sheiladmsantos@gmail.com.

dentro de uma coleção já produzida e apresentada pelas grandes marcas, o que implica em ter disponíveis no mercado produtos que emplacam e/ou produtos que ficam encalhados nas prateleiras das lojas.

De acordo com Cietta (2010), o *fast fashion* não representa um modelo de produção para segmentos de baixo escalão que visa tão somente 'a cópia' das distintas coleções de roupas lançadas pelos designers de grandes nomes, mas trata-se de uma estratégia e de um modelo organizativo que explora a natureza híbrida de produtos da moda.

Apesar de Cietta (2010) defender de modo incisivo o *fast fashion*, nota-se que o novo modelo de negócio denominado *fast fashion* prioriza uma única perspectiva: a obtenção dos mais altos faturamentos.

Com o processo de globalização, o *fast fashion* marca a entrada das grandes empresas da moda mundiais em países estrangeiros afetando e/ou até extinguindo a produção local.

Segundo Ianni (1994, 147), na sociedade global "as relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial", tornam-se preeminentes às configurações e movimentações que se desenvolvem em esfera nacional.

Nesse ínterim, a globalização permite que as empresas transnacionais mudem a produção das peças de roupas de um país para outro em desenvolvimento, geralmente marcado pela pobreza e pela oferta de mão-de-obra barata, uma vez que pretendem se beneficiar da condição de miséria das pessoas.

Nestes países, como há governos que oferecem às transnacionais privilégios econômicos, como a isenção de impostos, manutenção de empresas prestadoras de serviços e baixa fiscalização, instaura-se ou intensifica-se o trabalho forçado na sociedade contemporânea.

De fato, o último relatório publicado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2014, revelou a existência de cerca de 21 milhões de pessoas vítimas de trabalho forçado em todo o mundo, assim como a estimativa de ganhos de 150 bilhões de dólares, a cada ano, à economia privada oriundos deste tipo de trabalho (OIT, 2014).

De acordo com o Protocolo que ratificou a Convenção n. 29 da OIT de 1930 (OIT, 2014), o trabalho forçado inclui formas análogas à escravidão, as quais se caracterizam pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade.

No mundo globalizado, as práticas de trabalho ilegais envolvidas na cadeia produtiva da moda aparecem das mais distintas formas e podem estar presentes desde a colheita do algodão, a fiação da fibra em fios, a costura da roupa até chegar ao processo final de produção.

Ocorre que as empresas das grandes grifes da moda não detêm controle total sobre suas cadeias de fornecimento, fazendo com que as práticas de trabalho análogas a da escravidão tornem-se possíveis.

A maior parte do trabalho realizado para fabricar uma coleção de roupas é repassado para diversas terceirizadas (e até quarteirizadas), de tal forma que o rastreamento de toda a trajetória percorrida no processo de fabricação das peças de vestuário, desde a matéria-prima até o produto final, acaba sendo difícil, permitindo que as atividades de exploração ilegais passem despercebidas.

Portanto, a tendência do mercado denominado *fast fashion* gera uma série de polêmicas, pois se por um lado promove o aumento do faturamento para as grandes marcas da moda, por outro estimula o consumo exacerbado e o trabalho escravo em diversos países como Camboja, Bangladesh, Índia, entre outros países da Ásia, África e América Latina.

Além dos aspectos mencionados, convém enfatizar que o impulso pelo consumo desenfreado no sistema *fast fashion* torna as peças do vestuário obsoletas em um prazo ínfimo, uma vez que a lógica que fundamenta o processo de globalização é produzir materiais que

imprimam sua efemeridade. No sistema *fast fashion* as tendências e as novas coleções surgem de modo tão avassalador que é difícil seguí-las.

Deste modo, além das peças de roupas 'saírem de moda' em um curto período de tempo, para dar lugar a outras peças que se tornam novos objetos de desejo do consumidor, na sociedade do descartável as peças de roupas sazonais são mal fabricadas, rasgam sozinhas e têm vida útil extremamente reduzida.

Segundo Antunes (2011) a configuração que o capitalismo assume na sociedade atual acentua a lógica da destrutividade (MÉSZÁROS, 1989), a qual é a expressão mais impetuosa da crise estrutural que devasta o processo de (des)sociabilização contemporânea. Neste sentido, diz o autor:

> […] destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental "sociedade do descartável", que joga fora tudo que serviu como "embalagem" para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2011, p. 191).

A partir destas considerações, nota-se que a celeridade do atual processo da moda impacta o meio ambiente, assim como a vida de milhões de trabalhadores da indústria têxtil em diversos países.

Por conseguinte, as pessoas incentivam e financiam direta ou indiretamente o *fast fashion* contribuindo, de um lado, para o enriquecimento exacerbado de uma minoria, os grandes empresários das grandes marcas da moda e, de outro, para a manutenção do trabalho em condições sub-humanas em países que desrespeitam ou em que inexistem as leis trabalhistas.

Portanto, falar em democracia da moda quando incita-se a compra de uma quantidade maior de peças de roupas de qualidade questionável, para que sejam propositadamente descartadas com rapidez, mostra ser tão somente um artifício para ocultar a exploração do trabalho e a destruição da natureza de forma a impeder a conscientização e aplacar qualquer tentativa de reivindicação das camadas populares excluídas das mais altas esferas.

O *slow fashion* como alternativa

O termo *slow fashion*, também conhecido como *ecofashion*, configura-se como uma proposta alternativa ao *fast fashion* (BRESSER, 2010) e refere-se a um movimento que surge em oposição ao consume desmedido, descartável e não sustentável, pelo fato de defender a produção de peças duráveis e de qualidade que possam ser usadas e não rapidamente descartadas.

O discurso do *slow fashion*, de acordo com os seus idealizadores (FLETCHER, 2007), não se apresenta meramente como uma tendência ou um processo transitório, mas se propõe a representar um movimento que sugere conscientização no que diz respeito ao consumo das peças de vestuário.

Segundo Fletcher (2007), se no sistema *fast fashion* há um crescimento elevado de pessoas, principalmente de mulheres e crianças, trabalhando nas fábricas de roupas cerca de 16 horas por dia, sem descanso e em condições desumanas, no sistema *slow fashion* há a valorização dos trabalhadores envolvidos em todo o processo de produção, uma vez que a confecção das peças é realizada de forma lenta e em pequena escala.

Neste sentido, o *slow fashion* surge na contramão da produção e do consumo desenfreado. Trata-se, portanto, de uma nova abordagem na qual designers, produtores, compradores,

varejistas e consumidores preocupam-se com ações de sustentabilidade e com o impacto de seus produtos nos trabalhadores e na sociedade, priorizando a variedade, a criatividade e a qualidade das roupas (FLETCHER, 2007).

Entretanto, apesar de o *slow fashion* mostrar que é possível produzir moda de forma consciente e denunciar as deficiências de um sistema que explora o trabalho e destrói os recursos naturais, é preciso que os seus reais objetivos sejam questionados, afinal para que as pessoas que vivem do trabalho adotem esse novo sistema, faz-se necessário que elas tenham poder de compra e possam consumir o *slow fashion*, o qual atualmente apresenta-se restrito e com valor bastante elevado.

Os criadores do *slow fashion*, por sua vez, justificam os preços altos enfatizando a qualidade dos materiais usados, a durabilidade das peças de roupas, a valorização dos trabalhadores e a responsabilidade no processo de produção no sentido de provocar menos impacto ao ambiente (FLETCHER, 2007).

Deste modo, se *slow fashion* não é acessível a toda a população, ele é elitista e pode representar apenas um ícone de *status* e não uma mudança, de fato, no consumo da moda, afinal, quando o *slow fashion* é transplantado para a cultura brasileira, o cenário somente se altera para as classes economicamente favorecidas, pois as pessoas que possuem um alto poder aquisitivo continuam consumindo roupas e participando das tendências da moda de 'forma consciente' do sistema *slow*.

Assim, faz-se necessário questionar o valor das peças das roupas e o público para quem o mercado do *slow fashion* está direcionado, uma vez que somente as classes altas podem aderir à esta nova filosofia.

Com efeito, não se pode exigir das pessoas pertencentes às camadas populares um discurso de abdicação do consumo em nome do *slow fashion*, quando a sua preocupação primordial é a obtenção dos bens necessários à manutenção da vida (MARX & ENGELS, 2007).

Considerações finais

Neste momento, faz-se emergente trazer à tona Vigotski (2007), para quem a formulação dos conceitos envolve atos de complexidade, dinamismo e interfuncionalidade, construídos através da inserção do indivíduo na cultura e mediados pelas relações com outros homens.

De acordo com Vigotski (2007), a formação/apropriação/revisão de conceitos pode potencializar e modificar qualitativamente a consciência do homem na luta contra a alienação, tornando-o mais humanizado.

A partir da exposição realizada, nota-se, portanto, que os pressupostos ideológicos contidos nos conceitos de *fast fashion* e de *slow fashion* revelam que tais termos são determinados pelas diretrizes economicistas, de natureza mercadológica, ostentadas pelo economia neoliberal global.

Se por um lado o *fast fashion* apresenta-se inextricavelmente relacionado ao trabalho escravo contemporâneo, o *slow fashion* evidencia que enquanto o lucro for o fundamento das relações de produção qualquer manifesto anti-fashion produzirá mudanças ínfimas, uma vez que a prioridade do capitalismo é vender e não corrigir distorções de seu próprio sistema.

Deste modo, as proposições teóricas deste trabalho desvelam que não basta refletir sobre a descartabilidade da moda e aderir ao *slow fashion* como principal linha de ação para combater o trabalho escravo nas cadeias produtivas da indústria da moda. A questão que prioritariamente se coloca é questionar e enfrentar veementemente as imposições de um sistema econômico que se reestrutura de modo contínuo, no intuito de reinar soberano, reengendrando novas formas de organização de trabalho extremamente injustas, desiguais e desumanas.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

BRESSER, D. Você sabe o que é fast fashion? **Moda Ig**, 2010. Disponível em: <http://moda.ig.com.br/modanomundo/voce-sabe-o-que-e-fast-fasion/n123779569297/>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CIETTA, E. **A revolução do fast fashion**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

FLETCHER, K. Slow Fashion. **Ecologist**, 2007. Disponível em: <http://theecologist.org/green_living/clothing/269245/slow_fashion>. Acesso em: 15 ago. 2016.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 8, v. 21, p. 147-163, 1994.

KAPLAN, A. M.; HAENLEIN, M. *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*. **Business Horizons**, Paris, n. 53, p. 59-68, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n. 29**. Disponível em: <http://www.oit.org.br/node/449>. Acesso em: 26 jul. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ERA DIGITAL

Sonia de Oliveira Santos[1]
Dagoberto Buim Arena[2]

Introdução

A revolução digital provocou mudanças significativas na sociedade e por essa razão surgiram novos modos de compreender o mundo e de lidar com a linguagem. De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem possui caráter e formas multiformes que permeiam as várias esferas da atividade humana. Por essa razão, Souza e Gama (2011, p. 7), afirmam que "As esferas de uso da linguagem implicam na contemporaneidade num processo contínuo de interação com o universo midiático, com distintos gêneros textuais e uma leitura multilinear do mundo". Os gêneros discursivos possibilitam o uso da linguagem e, por meio deles, a palavra se materializa e o pensamento interior pode entrar em diálogo com o outro.

Em uma sociedade na qual as crianças são nativos digitais ou entram em contato muito cedo com as tecnologias, o modo como pensam e lidam com a linguagem, especificamente a linguagem escrita, não é o mesmo de tempos atrás, porque "Ao romper o antigo laço entre textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita." (CHARTIER, 2014, p. 32). Assim, o uso dos instrumentos digitais altera as concepções sobre os atos de ler e de escrever.

As ações realizadas pelos sujeitos ao utilizar os instrumentos digitais demonstram a riqueza de gestos que são característicos da escrita contemporânea. (SOUCHIER, 2015). Ao manuseá-los, eles entram em contato com os atos de ler e de escrever em situações reais de escrita. Para se adaptar a esses novos modos de ler e escrever, o homem modifica sua maneira de pensar, seu comportamento e suas ações diante do uso desses objetos culturais. "[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifesta e como as crianças podem aprender esse legado." (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253), porque a linguagem escrita é construída na e pela mente humana, isto é, ela é construída internamente e sua manifestação fora do cérebro se dá com a sua inscrição em suportes. "Os enunciados discursivos escritos, todavia, são apropriados e objetivados pela mente humana que usa instrumentos e suportes, virtuais ao não, para a sua materialização fora do corpo." (ARENA; ARENA, 2016, p. 245). Sendo assim, os suportes e os instrumentos digitais junto com a linguagem escrita criam o sentido e alteram o modo de pensar do homem, logo promovem o seu desenvolvimento cognitivo.

À medida que novos suportes são inventados, criam-se novos instrumentos, consequentemente, esses novos suportes e esses novos instrumentos exigem gestos específicos para que a linguagem escrita possa neles se inscrever, porque "[a] revolução digital modifica tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade." (CHARTIER, 2014, p. 31). Diante dessas mudanças, a criança não pode aprender a escrita limitada a um único gesto; ela precisa aprender os gestos específicos dos diferentes suportes.

Os gestos foram culturalmente criados pelo homem na relação com a linguagem escrita, instrumento cultural, que promove o seu desenvolvimento e que se manifesta exteriormente na

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* soniliver@hotmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* dagobertobuim@gmail.com.

relação com o *outro*, que na visão bakhtiniana, é aquele para quem se constrói o enunciado, portanto esse *outro* assume uma atitude responsiva, ou seja, participa ativamente das situações discursivas. De acordo com Arena,

> Os novos atos culturais superam os velhos, ao mesmo tempo em que alteram a própria língua escrita e impulsionam o ensino das operações culturais, intelectuais, sociais e históricas para as crianças das novas gerações, responsáveis pela transformação dos atos aprendidos, das suas finalidades, dos gêneros do discurso, dos suportes de escrita e da própria língua. (ARENA, 2011, p. 36).

O uso dos instrumentos digitais requer novos atos culturais, por isso modifica a maneira como as pessoas lidam com a linguagem escrita, razão porque com o seu uso são criadas necessidades de novas aprendizagens. Conforme destaca o autor, esses novos atos estimulam o ensino de diversas operações, que, por sua vez alteram os atos aprendidos pelas novas gerações. "A criança desenvolve-se na relação dialógica com os outros homens de sua cultura e com a apropriação de instrumentos criados pelas gerações anteriores." (ARENA; DUMBRA, 2011, p. 49). Assim, a criança aprende as funções dos novos instrumentos na interação com outras pessoas, uma vez que o modo de utilização é transmitido por gerações anteriores, isto é, a função social não é aprendida de forma natural, mas ensinada.

Tendo como referência o que foi discutido até aqui, este artigo apresenta dados gerados durante o desenvolvimento da pesquisa intitulada *apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais*, que tem por objetivo geral compreender as relações entre as crianças e os aplicativos presentes em dispositivos digitais no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo e em uma ONG de assistência social e educação chamada Amor de Mãe, localizadas na cidade de Marília. Participam da pesquisa crianças que cursam o 1º e 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados aqui apresentados referem-se aos gerados com uma criança durante trocas de mensagens utilizando o aplicativo *WhatsApp*, presentes em dispositivos digitais nômades, como o *smartphone*. Será utilizada a letra **P** para se referir à pesquisadora, **M** para se referir ao interlocutor, pessoa com quem a criança trocou as mensagens, e **T (8 anos)**, inicial do nome da criança, sucedido pela idade para se referir à criança. Ela frequenta o 2º ano de uma escola Estadual.

Linguagem escrita e diálogos na era digital

Durante o processo de apropriação da linguagem escrita, os instrumentos digitais são importantes, porque ampliam as possibilidades de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita. A relação do homem com a linguagem é sempre mediada, pois ele se constitui como sujeito na relação com o *outro* e por meio dela se apropria dos conhecimentos criados socialmente. "No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano." (SMOLKA, 2012, p. 60). Na interação com o outro, a criança se apropria dos conhecimentos construídos socialmente. O diálogo abaixo mostra a interação da pesquisadora com **T (8 anos**), durante os primeiros contatos dele com o aplicativo *WhatsApp*.

> **P** - Você vai conversar com uma pessoa agora. Você já usou o celular para escrever? Não? Ah, então você vai usar pela primeira vez? Você já sabe como funciona o *WhatsApp*? Como a gente acha o teclado aí, **T**?

T (8 anos) - O teclado?
P - Isso! Você vai conversar com uma pessoa que você nem conhece. Primeiro você tem que cumprimentar essa pessoa. O quê você vai falar aí? O quê você vai começar dizendo para ela? Oh, pode ser *oi, bom dia, olá, tudo bem*. E aí o que você vai colocar?
T (8 anos) – Ah, não sei se vou colocar *bom dia* ou outra coisa.
P - Pode colocar o que você quiser. Sem medo, pode mexer.
T (8 anos) - Vou colocar *bom dia* mesmo.

Inicialmente, **T** desconhecia os aplicativos presentes no celular com função para escrever e dialogar com o outro. Mergulhado no mundo digital e na interação com a pesquisadora, ele vai aos poucos descobrindo as inúmeras funções presentes neste aplicativo. Portanto não é necessário primeiro ensinar a criança a utilizar os instrumentos digitais, porque ela aprende as funções e os gestos específicos de cada instrumento ou aplicativo, quando inserida mesmo em situações discursivas. Essa atitude didática se contrapõe a ideias tradicionais presentes em práticas escolares, pelas quais inicialmente é preciso aprender sobre a linguagem escrita ou aprender a usar determinados instrumentos para, posteriormente, utilizá-los. A pesquisadora dá sugestões de como **T** poderia iniciar o diálogo com sua interlocutora, uma vez que demonstra receio em escrever. Após as sugestões, decide escrever *bom dia*. (Figura 1).

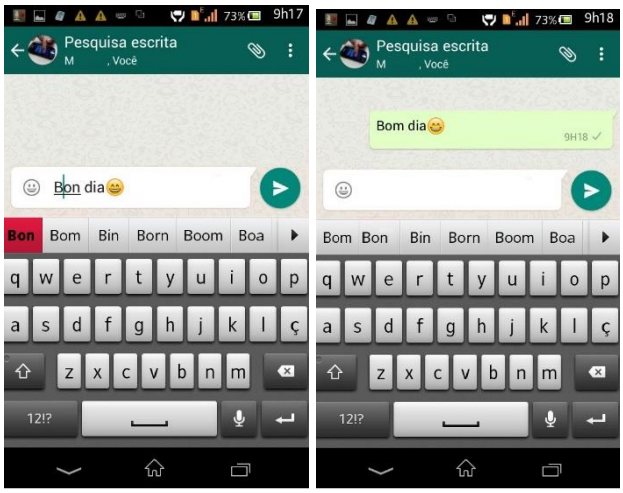


Figura 1- Escrita da palavra *bom dia*.

Após a escrita, **T** escolhe um *emoticon*. Antes de iniciar o diálogo, a pesquisadora mostrou a ele todos os recursos disponíveis que poderia utilizar na hora de escrever, dentre eles, os *emoticons*, porque parte-se do princípio de que a escrita não é construída somente com letras, mas também com um conjunto de sinais e ícones. Esse modo de construção amplia a compreensão da criança sobre o ato de escrever. Diante da tela, ela assume a posição de escritor e de leitor de seus escritos. Portanto, ao colocar-se na posição de leitor **T** percebe que a grafia da palavra *bom dia* não está correta.

P- Antes de você enviar, eu vou dar uma olhadinha para não ir errado para ela, está bem? É com uma menina que iremos conversar.
T (8 anos)- *Bom dia* é junto?
P- Ah, você achou aí? Estava pronto, né? *Bom dia*.

Ele pergunta, mas sem esperar a resposta da pesquisadora, já insere o espaço entre as palavras. Em seguida utiliza o banco de dados para corrigir a palavra *bom*, que aparece como segunda opção (Figuras 2 e 3). Diante disso, é possível perceber que a criança aprende a utilizar esses recursos à medida que os vai utilizando. Inicialmente desconhece a possibilidade do uso do banco de dados. Diante da tela do *smartphone*, **T** observa as configurações gráficas de palavras já escritas; nesse momento, assume uma atitude responsiva e aprende a utilizar enunciados verbais com caracteres não verbais.



Figuras 2 e 3 – Correção do enunciado *bom dia*.

Essa escrita, marca da contemporaneidade, é instantânea, porque a criança tem maiores possibilidades de recorrer à visão, portanto, irá se apropriar da escrita, buscando não propriamente os recursos fonográficos, mas, sobretudo, os visuais. Segundo Bajard (2016), uma das razões de fracasso de crianças em alfabetização é resultado de práticas docentes baseadas em uma visão fonocêntrica, que limita o ensino da linguagem escrita à correspondência entre letras e sons, desprezando sua função discursiva. Essa função ocupa o lugar central nas trocas de mensagens do *WhatsApp*. **T** aprende a escrever no diálogo com o *outro*, em termos bakhtinianos.

> **P** - Você pode escrever mais coisas enquanto ela não respondeu. Está vendo que ela recebeu? Oh, tem dois risquinhos aqui. Quando ela ler, vão ficar azuis.
> **T (8 anos**) - Leu.
> **P -** O que está acontecendo aí, **I** está? Ela está digitando, escrevendo, oh? Você pode perguntar se ela está bem. O nome dela aparece aqui, acho que ela vai perguntar o seu.
> **T (8 anos) -** Cadê?
> **P -** Aqui, oh! Olha lá ela mandou um *bom dia*.
> **T (8 anos) -** *Bom dia* e mandou um sol.

Todas as ações que ocorrem durante a escrita pelo *WhatsApp* são enfatizadas pela pesquisadora. Durante a escrita ela mostra o que acontece: quando o interlocutor lê a mensagem, isto é, quando a mensagem do autor foi enviada há um sinal de tique de cor cinza; dois tiques cinzas indicam que foi entregue a todos os contatos; dois tiques azuis indicam que a mensagem foi lida. Com isso T apropria-se dos gestos necessários para escrever nesse suporte. Na interação com a pesquisadora, com o interlocutor e com o instrumento digital, T constrói seu discurso. "Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal." (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p. 98). A escrita é sempre orientada

a alguém e possui finalidades específicas, pois o ensino da língua viva se dá na construção de enunciados no diálogo com o *outro.*

Na apropriação da cultura já construída por outros homens, o sujeito objetiva e cria novas necessidades, que, na atividade humana, dará origem a novos instrumentos e a novos processos cognitivos. Os resultados das atividades humanas se materializam nos objetos e instrumentos criados pelo homem nas suas relações com a vida.

Conclusão

Ao pensar a linguagem escrita como meio de transformação do sujeito, faz-se necessário inseri-lo no mundo da cultura escrita e no mundo digital. A apropriação desses bens culturais produzidos pela humanidade desenvolve as funções psíquicas superiores do homem e ampliam as possibilidades de acesso a linguagem escrita. O aplicativo *WhatsApp* permite que, na fase de constituição da escrita para si, a criança a compreenda como uma criação humana, essencialmente semiótica, dirigida para os olhos. Por meio dos enunciados dirigidos para o outro, com consultas ao banco de dados do teclado virtual, a criança tem as bases necessárias para a construção de uma consciência gráfica, específica da escrita, em vez de perder-se nos labirintos da consciência fonológica, própria do universo da oralidade.

Referências

ARENA, D. B; ARENA, A. P. B. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável para os docentes. In: CORRÊA, A. H. C; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

ARENA, D. B. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.

ARENA, A. P. B; DUMBRA, C. N. P. Comportamento do leitor virtual: a produção de texto em foco. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed. Uberlândia: EDLUFU, 2011, v. 1, p. 47-59.

BAJARD. É; ARENA, D. B. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação** (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BAJARD, É. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re-vista**, v. 23, n. 1, p. 211-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 21- 42.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUCHIER, E. Da " lettrure" à tela: ler e escrever sob o lhar das mídias informatizadas. Tradução: Dagoberto B. A ; Adriana P. B. A. **Ensino Em Re-vista**, v. 22, n. 1, p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SOUZA, F. M; GAMA, A. P. F. (Org.). **Esferas de usos da linguagem**: Mídas, currículos, novas práticas e tecnologias. São Carlos: Pedro&João Editores, 2011.

EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E IMAGEM: UMA BREVE CONVERSA

Giovana Scareli[1]

Este texto ensaia um diálogo imaginário com o professor Jorge Larrosa, a partir de um texto seu, publicado no Brasil em 2002, que tem como principal conceito o de "experiência" relacionando-o a algumas fotografias produzidas por mim e uma outra, a mim apresentada, porém sem que fosse me dado o direito de publicá-la.

Nas dobras do (im)possível, ver/sentir/experienciar fotografias, buscando diálogos para um fazer educação mais sensível.

Primeiro Momento – experiência e fotografia

Aqui deveria ter uma fotografia.

A autora da fotografia não autorizou a sua publicação.

A fotografia que apresento de modo descritivo, possui uma bela composição entre corpos e cenário. Em linhas horizontais aparecem um banco de madeira, um pedaço de chão de terra batida, o rio Amazonas ao fundo, e a linha do horizonte dividindo o rio mostra um pedacinho da mata e o céu com muitas nuvens bem suaves, semelhante a uma aquarela. No banco de madeira, em primeiro plano, duas meninas estão sentadas, formando linhas verticais que dão equilíbrio à fotografia. Alguns galhos com folhas verdes, emolduram a cena, nos dois cantos superiores.

Os corpos estão em destaque. Uma das meninas é índia, morena, com o corpo desenhado em carvão, pés descalços e sujos de terra, veste uma saia rústica, feita de de palha em tons de bege e tenta abrir uma caixa de suco de soja ao mesmo tempo em que segura um canudo. A outra menina é branca, de cabelos ruivos, usa shorts azul marinho de poás brancas, camiseta branca e colar rosa, calça sandália plástica clara e bebe seu suco de caixinha com o canudinho, deixando a mostra suas unhas pintadas de rosa quase no mesmo tom do colar.

Tomo esse imagem para pensar. O que ele me/nos provoca? O encontro de duas culturas? O choque entre culturas? Talvez poderíamos percorrer um caminho longo falando desse encontro cultural. No entanto, duas culturas, de repente, tomam suco de soja de caixinha na beira do Rio Amazonas. Proponho como exercício, pensar com as imagens, assim como nos diz Wunder (2006),

> Exercício de pensar o fora e o dentro da imagem, escorregar por profundidades imaginárias. A fotografia como passagem, uma janela em que os acontecimentos passam, atravessam vidas. Memórias, conteúdos de vida, de existências, impregnados na imagem, que se deixam perdurar nas *superfícies*. Como entrar neste mundo que as imagens nos proporcionam? Mundo de

[1] Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* gscareli@yahoo.com.br.

> outros sentidos, não apenas de expressão de sentidos dados, já estabelecidos, o expresso é o sentido... *o acontecimento* (WUNDER ET ALL, 2006).

Neste exercício de olhar, nesse pensar o dentro e fora da imagem, escorregando por suas fendas, trazendo memórias, sentidos, significados, objetivo trazer possibilidades de pensamentos outros que não obedeça "à necessidade representacional do questionamento "o que isso quer dizer?", "qual o significado daquilo?", mas possibilitar escorregões e deslizes pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem" (SCARELI; ANDRADE, 2008, p. 52).

Para além dessa pequena ironia, da presença da caixinha longa vida, do suco artificial, da sandália de plástico, aliás, quanto plástico! – canudo, sandália, colar, esmalte – que experiência podemos ter com essa imagem? Que educações? Educação visual, ambiental, cultural e tantas outras que nossas percepções consigam ativar afectos.

Imagino-me conversando com Jorge Larrosa, em um texto que foi publicado a partir de uma fala desse autor, em 2001, intitulado "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". Ao falar de experiência, ventilada muito bem neste texto por Larrosa, inicio nossa conversa trazendo uma definição de experiência proposta pelo autor:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Não posso dizer acerca da experiência do encontro das duas meninas da fotografia. Não sei o que sentiram, como foram tocadas por esse acontecimento. Sei dizer do meu encontro com essa imagem, das minhas afecções, do que senti. Ao deslizar pela fotografia, deixar as sensações me tomarem e depois encontrar o texto de Larrosa e encontrar algo dizível da sensação experimentada. Concordo com Larrosa quando ele diz que a velocidade impede a experiência, visto que esta precisa de tempo, de lentidão e fico feliz de escrever este ensaio, pois precisei arrumar um tempo, para me permitir ler, estudar, ver mais devagar, caso contrario, talvez essa imagem não passasse de um instante e depois fosse guardada, arquivada para, quem sabe, um dia ser vista novamente, da mesma forma como fazemos com tantas outras que nos tocam, mas passam com a velocidade das coisas que se avolumam no nosso dia. Mas, também poderia escrever algo no momento, o que poderia não passar de opiniões, o que também, segundo Larrosa, impede o saber da experiência.

Essa fotografia me tocou de alguma forma. Talvez porque tenha chegado até mim dias após minha visita a Manaus/AM em 2011, por conta do Encontro de Pesquisadores Norte Nordeste – EPENN e, como quase todos os turistas, fiz um passeio pelo rio Negro até o encontro com o rio Solimões, de onde se forma o rio Amazonas. Neste passeio, também passamos por uma comunidade flutuante, tiramos fotografias do que consideramos "diferente", "exótico" paramos em uma das casas para tirar mais fotografias com uma cobra sucuri e um bicho preguiça. O passeio seguiu até uma lagoa com vitórias régias, um almoço maravilhoso cujo prato principal era o famoso pirarucu, depois compra de artesanato etc.

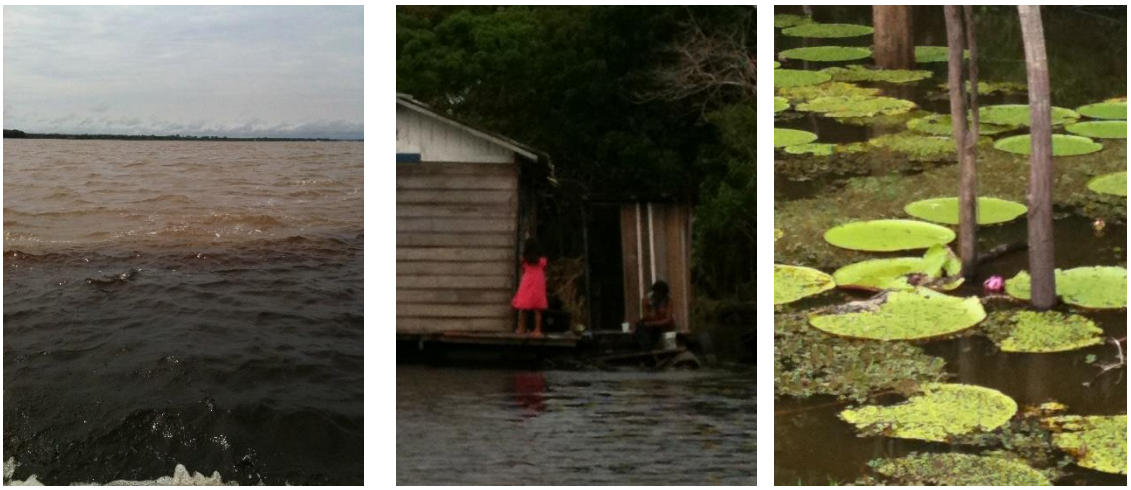


Figura 01-03: Fotografias de Manaus-AM. Arquivo pessoal.

O olhar do turista/estrangeiro fica atento para as coisas que não conhece. O encontro das águas de rios tão distintos, a escola flutuante, a flor das Vitórias Régias[2].

Ao mostrar essas fotografias para Larrosa, queria conversar com ele sobre os sentidos de seu texto sobre as fotos que selecionei. Para mim, o texto e essas imagens provocam muitas intensidades, dobras, afecções.

Essa conversa tem a ver com esta experiência que Larrosa nos fala em seu texto. A fotografia, o cinema, as animações podem chegar até as pessoas e ir até a escola e não significar nada. Assim como um passeio, pode ser apenas uma diversão ou um momento de receber um conjunto de informações que também não significarão nada. A educação ambiental, também pode ser nada se esse conjunto de coisas que estou falando não tocar, não te fazer parar para olhar, escutar, pensar, sentir. Pode não significar nada se não der atenção, não estiver sensível, não abrir os olhos, ouvidos, nariz e boca. Pode não acontecer nada, se não calar, se não conseguir suspender o juízo, a vontade, se não der tempo e espaço para o acontecimento.

Pensei no meu silêncio no barco e meu desejo de estar só, para poder sentir aquelas águas tão distintas se encontrando, permanecendo em suas distinções até certo ponto para depois se mesclarem. Pensei em como olhei para aqueles que considero diferentes de mim, por raça, cor, local de nascimento, mas também em como somos parecidos, o quanto, em natureza, somos iguais.

Posso dizer que sinto-me como o "sujeito da experiência" definido por Larrosa em seu trabalho:

> Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2002, p. 24).

Um território de passagem, um lugar, espaço do acontecer... é assim que os sujeitos da experiência se sentem quando são tomados pelo acontecimento, pela experiência.

Também não quero dar a impressão de que para ter experiência é preciso estar em algum lugar fisicamente, que mediado por algum artefato ou produto cultural isso não aconteça.

[2] As fotografias foram feitas pela autora do texto.

Assim, devo agora, pensar no caso do cinema e como este produto da cultura, esta linguagem poderia trabalhar em prol da experiência.

Segundo Edgar Morin (2001, p. 48) "Literatura, poesia e cinema devem ser considerados, não apenas nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos."

Como escolas de vida, gostaria de pensar a possibilidade de conhecer através da experiência. Certamente, em nossa vida, não poderemos ir para todos os lugares que gostaríamos a fim de experimentar essas vivências. Assim como essa prática também não garantiria que iríamos adquirir o "saber da experiência".

Segundo Heidegger (1987, p. 143) In Larrosa (2002, p. 25)

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Assim, penso que a experiência pode acontecer na escola, ao assistir um filme, desde que estejamos pré-dispostos a aceitar este encontro, ao nos submetermos a este acontecimento, ao deixarmo-nos que algo se apodere de nós. Lembro-me de vários filmes que podem nos sensibilizar. Mas essa sensibilidade não está, necessariamente, no filme. Não é o bom filme ou o filme ruim que irá nos sensibilizar para a experiência. Ou seja, mesmo um filme considerado "comercial", "popular" o que poderia denotar algo negativo, para quem gosta de classificações, poderia se prestar para a promoção da experiência. Assim como o inverso também é verdadeiro, um filme considerado bom, "arte", "poético" pode não acontecer, não sensibilizar.

Dessa forma, lembro-me de filmes como *A. I. Inteligência Artificial* (2001), de Steven Spielberg que pode provocar mais o pensamento que um documentário sobre o consumo, a produção de lixo, as catástrofes ambientais provocadas pelo homem, a engenharia genética, robótica etc. Segundo Morin (2001, p. 51),

> Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornar-se escolas de compreensão. A idéia da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave para nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais.

Compreender o outro, deixar-se acometer pelo outro, talvez fosse um bom início para o saber da experiência.

Referências

A. I. Inteligência Artificial. Direção: Steven Spielberg. EUA. 2001. Cor. 146 min.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

MORIN, E. A. **Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SCARELI, G.; ANDRADE, E. C. P. Lobos-maus e Chapeuzinhos-Vermelhos em ilustrações para ver e ler. **Revista ETD – Educação Temática Digital. Campinas**, v. 9, n. esp., p. 51-64, out. 2008 – ISSN: 1676-2592.

WUNDER, Alik et al. Imagens que acontecem nos deslocamentos em/de pesquisas. In: **I Simpósio Internacional em "Filosofia da Educação"**. Coletânea de textos do I Simpósio Internacional em "Filosofia da Educação", Marília, 2006.

LIVROS "FORA DA CAIXA": UMA VIVÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

Ana Maria Moraes Scheffer[1]
Márcia Mariana Santos de Oliveira Ramalho[2]
Maiara Ferreira de Souza[3]

A experiência de abrir a caixa e se deparar com livros novos, com cheiro especial de livro, de tinta, de papel novinho, textura, ruído de livro novo. É singular!
Flávia Brocchetto Ramos

Considerando que a escola é uma das principais instâncias de formação do sujeito leitor, vale destacar uma iniciativa que vem acontecendo no Brasil, no sentido de contribuir para que essa instituição cumpra a sua tarefa de formar leitores. Trata-se da política adotada pelo governo federal de distribuição de acervos literários para a constituição de bibliotecas escolares nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esse programa, que surgiu em 1997, traz a possibilidade de propiciar o acesso e a ampliação do universo literário dos alunos, além de alargar as iniciativas de dinamização do uso do acervo e de promoção da leitura literária no interior das escolas.

De acordo com Paiva (2015), o objetivo principal do PNBE é democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos. A partir das pesquisas desenvolvidas por essa pesquisadora foi constatado que em seus 18 anos de existência, um número expressivo de livros foi distribuído e milhões de alunos e escolas beneficiadas. Contudo, a distribuição e o acesso não estão sendo executados integralmente, uma vez que os acervos de literatura constituídos pelo PNBE, em muitas escolas, têm permanecido encaixotados, impedindo, assim, o conhecimento desse material pelos professores, o contato direto do aluno com os livros e o seu uso, o que, consequentemente, compromete a formação leitora.

Em função dessa realidade, nos propusemos a promover o acesso e efetivar o uso dos livros das caixas do PNBE. Para tanto, promovemos algumas vivências entre as crianças, professores e pesquisadores com a literatura através da realização da oficina literária "Livros 'fora da caixa': uma vivência de leitura literária", integrada ao projeto de extensão "Tempos e espaços de leitura" no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo desse projeto de extensão é refletir a formação de professores como leitores literários e suas práticas docentes na formação de crianças leitoras, para, a partir disso, efetuar intervenções nas escolas através do desenvolvimento de oficinas de leitura.

Para compartilhar a experiência de leitura vivida por todos os envolvidos nessa proposta de oficina literária, organizamos esse texto buscando entrecruzar prática e teoria. Para tanto, narramos as vivências dessa oficina que foi realizada em duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a qual teve a participação das professoras das turmas e dos pesquisadores na elaboração do planejamento e no seu desenvolvimento com as crianças. Trazemos as contribuições de estudos que discutem a leitura literária e o letramento literário e tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais. Brasil. *E-mail:* anamscheffer@oi.com.br.
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais. Brasil. *E-mail:* mmariana-oliveira@bol.com.br.
[3] Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais. Brasil. *E-mail:* maiaraf.souza@gmail.com.

Narrando as oficinas de leitura: reflexões entre teoria e a prática

As oficinas foram desenvolvidas em espaços como a biblioteca escolar e a sala de aula. Na primeira escola onde foi realizada a oficina, as crianças foram organizadas no espaço externo da biblioteca. A professora e a pesquisadora prepararam o ambiente com tapete, almofadas e os livros. As crianças ao chegarem nesse ambiente se posicionaram em círculo ao redor dos livros. Cada uma escolheu o livro que mais lhe havia despertado interesse. Num primeiro momento, as crianças puderam manusear e realizar a leitura dos livros. Um grupo de três meninos observou os livros e um deles apontou para o livro "Mar de sonhos[4]", que na capa traz um barco sobre uma grande onda e disse aos colegas: "Olha, esse é a arca de Noé!". Essa fala despertou nossa atenção pela inferência que o menino fez do desenho a partir de histórias por ele já conhecidas, as quais podem ser a história bíblica da Arca de Noé, os textos literários de Vinícius de Moraes e Ruth Rocha, entre outros.

Outras crianças também demonstraram interesse pelos livros, compartilharam algumas ideias e fizeram referências às práticas de leitura desenvolvidas em casa com as famílias. Percebemos que as ilustrações despertaram maior interesse das crianças pela escolha dos livros para a leitura.

Destacamos um momento da oficina em que uma criança começa a interagir e se deixa levar pelo encanto da leitura. Primeiro, a criança observou todos os livros dispostos e só depois de algum tempo escolheu um livro. Ela leu o livro até o final da oficina e foi o último a guardá-lo. O menino observava cada imagem, passando o dedo sobre as páginas. Folheou o livro até chegar ao final, onde estavam as fotos dos autores e sua descrição, foi quando ele disse: "Tia olha quem escreveu." Conforme assinala Paiva e Rodrigues,

> a interação com o livro é necessária ao letramento literário que envolve o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro (PAIVA E RODRIGUES, 2008, p. 111).

Na segunda escola, organizamos as crianças em grupos na sala de aula. Com a pergunta: O que tem na caixa? Instigamos as crianças a pensarem e exporem suas opiniões. Algumas imediatamente falaram: "brinquedos", "doces", "pipoca". Outras arriscaram: "tapete de histórias", "coisas de princesa", "contos de fadas" e uma delas acertou quando disse: "livros!". Nesse momento perguntamos às crianças: "Mas que tipo de livros vocês acham que tem na caixa?" Algumas responderam: "de bruxas", "de princesa", "contos de fadas", "aventura", entre outros.

Após essa conversa, abrimos a caixa e mostramos para as crianças os vários livros que estavam dentro. Nesse primeiro momento, elas puderam escolher os livros, manuseá-los, olhar os detalhes, sentir o livro: sua espessura, tamanho, cheiro, cores, e conhecer seu interior. Conforme assinala Manguel, "o leitor ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, a qual todos os sentidos participam" (MANGUEL, 199, p. 277). De fato basta observarmos os pequenos com o livro para certificarmos disso.

Um grupo de crianças estava completamente envolvido com o enredo das histórias que estava sendo construído no momento da leitura, o qual conjugava os elementos visuais dos livros e aqueles da imaginação criativa da infância. Foi um momento de encanto e

[4] NOLAN, D. Mar de Sonhos. 1ª Edição. Editora: Nova Fronteira, 2013.

compartilhamento de vivências que oportunizou a aproximação das crianças com a materialidade do livro no espaço escolar. Sobre isso, Vigotski destaca que,

> já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009 p. 16-17).

Na sequência, sentamos todos em uma roda para iniciar as leituras. O primeiro livro lido foi “Lino[5]”. Uma das pesquisadoras começou a contação lendo o título do livro de modo a instigar as crianças a criarem hipóteses acerca da história a partir da ilustração da capa. Expressivo número de crianças da sala apontou que já conhecia a história do livro. Foi interessante perceber que mesmo já conhecendo o livro e a história, as crianças o escolheram para leitura, o que demonstra o encantamento literário e a necessidade delas, nesse processo de formação de leitoras, ouvirem a mesma história mais de uma vez. A esse respeito Machado e Correia (2010, p. 108), apontam que “o fato de a criança, em geral, gostar de ouvir histórias e diríamos, mais de uma vez a mesma história, aponta um traço da leitura literária nessa fase de formação”. Afinal, leitura apressada de um texto literário não combina com a literatura.

Ao iniciarmos a leitura dessa obra, percebemos que as crianças foram acompanhando atentamente todos os detalhes, gestos corporais e faciais, entonações e o enredo da história. Quando foi finalizada a leitura, uma menina chamada Samara pediu a pesquisadora para contar a história novamente. Apesar de ainda não saber ler, Samara, em sua leitura, utilizava as ilustrações do livro e a memória, uma vez que já escutara a história. A menina iniciou a narrativa, enfatizando as mesmas cenas, detalhes e expressões que a pesquisadora acabara de fazer. Foi surpreendente observar que Samara se espelhava na pesquisadora para recontar a história do seu modo, refletindo nas suas ações aquela vivência imediata da história ouvida. Sobre isso, é interessante dialogar com Cosson (2014), que aponta a prática de leitura em voz alta como possibilidade de tornar o professor um modelo de leitor, contribuindo no despertar do interesse pela leitura da obra, na observação dos seus gestos de leitura pelas crianças, na construção partilhada dos sentidos despertados pelo texto.

Vale destacar um momento em que as crianças escolhiam o próximo livro para a leitura, e uma criança levantou a mão dizendo que queria ler uma história. A menina Alice nos surpreendeu dizendo que não queria ler nenhum daqueles que ali estavam e sim outro que estava dentro da “Maleta viajante”, que falava sobre “O segredo”. Essa “Maleta viajante” é parte de um projeto desenvolvido na escola que procura oportunizar as famílias momentos de leitura coletiva de histórias. Para isso, a cada semana, uma criança da turma leva para casa a maleta que contém vários livros infantis, com a proposta de que após a leitura junto das crianças, os pais relatem, em um caderno de notas, como foi essa experiência.

No dia da oficina aqui apresentada, Alice havia acabado de entregar para a professora da turma a maleta viajante que ficou em sua casa por alguns dias. Pelo que pudemos perceber na atitude dessa criança, a vivência com os livros da maleta foi significativa a ponto de surgir a necessidade de compartilhar com os colegas o vivido, o lido e a história de que mais gostou. Considerando ser relevante a sua atitude, deixamos a menina pegar o livro na maleta e contar a história para os colegas. O livro escolhido por ela foi “Você sabe guardar segredo?[6]”. Alice iniciou a leitura do livro com entusiasmo e uma postura de leitor proficiente. A pequena leitora

[5] NEVES, A. Lino. São Paulo: Callis Editora, 2011.
[6] FRANÇA, M. FRANÇA, E. Você sabe guardar segredo? São Paulo: Editora Ática, 2010.

manuseava o livro com cuidado, observava as ilustrações com atenção e narrava a história utilizando os elementos visuais do livro e as recordações da história que dançavam em sua memória a partir da leitura feita em casa. Ao contar os fatos da história virava o livro em direção às crianças, para que elas pudessem acompanhar a narrativa e o seu desencadear pelas ilustrações. Esse movimento de Alice nos remete à ideia de que a atitude dos mediadores de leitura reflete no modo de se comportar do leitor em formação, principalmente quando este mediador é alguém tido como referência para as crianças, que está em permanente relação dialógica com ela.

Surpreendeu-nos o modo como a menina enraizou a história, pois utilizou até os recursos estilísticos presentes na narrativa, empregando-os no momento certo, ou seja, onde eles se apresentavam na história escrita. Assim, notamos que, essa criança firmou um pacto ficcional com o livro a partir de uma vivência familiar de leitura da história. Isso demonstra as potencialidades da leitura e os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências com o texto literário.

Considerações finais

Com base no que foi vivenciado a partir dessa oficina literária, podemos dizer que as crianças não só tiveram a oportunidade de ter contato e conhecer os livros da caixa, como também puderam se encantar e se emocionar com as histórias. O encontro com a literatura por meio de uma caixa de livros fez com que todos os sujeitos envolvidos nessa atividade fossem convidados a participar ativamente na construção de sentidos para o texto literário.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola, enquanto instituição responsável pela formação do leitor, necessita ampliar a experiência da criança com a leitura, para que a partir dessas vivências, possam ser expandidas as possibilidades da atividade de criação.

Referências

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **Você sabe guardar segredo?** São Paulo: Editora Ática, 2010.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MACHADO, M. Z. V.; CORREA, H. T. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. (Org.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação.

NEVES, A. **Lino.** São Paulo: Callis Editora, 2011.

NOLAN, D. **Mar de Sonhos.** 1. ed. Editora Nova Fronteira, 2013.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008, p. 103-119. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula).

_____. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção In: BAPTISTA, M. C. et al. (Org.) **Literatura na Educação no Brasil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 157- 180.

VIGOTSKI. L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

POÉTICAS E CULTURAS INFANTIS EM MOVIMENTO: DESDOBRANDO IMAGENS[1]

Adriana Alves da Silva[2]

> *Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para as crianças é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visilmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.*
> ("Canteiro de Obra" in Rua de mão única, Walter Benjamim)

Culturas infantis em movimento

Ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, escrito por Benjamim, em meados dos anos 1930, referindo-se ao universo infantil, em período subseqüente, ressoava inquietações no Brasil. A clássica pesquisa de Florestan Fernandes, sobre os grupos infantis, em São Paulo na década de 1940, publicada como *As 'trocinhas' do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis* (1944), pioneiramente chama a atenção para a importância do folclore enquanto ciência[3], e nesta perspectiva de pesquisar a cultura brasileira com foco no folclore deparou-se com as culturas infantis.

Esse trabalho escrito em 1944, para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, segundo Fernandes em seu 'memorial' - "O trabalho que teve mais importância para mim foi o que escrevi sobre as trocinhas do Bom Retiro. Pela primeira vez, via-me enfrentando as tarefas de materializar e de reconstruir as bases sócio-dinâmicas da vida em grupo." (p. 133). Trata-se de um texto autobiográfico publicado na revista Estudos Avançados (1994) sob o título de

[1] O presente trabalho é uma montagem a partir de fragmentos da Tese de Doutorado "A estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis" defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em fevereiro de 2014, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

[2] Prefeitura Municipal de Florianópolis. E-mail: silvadida07@gmail.com.

[3] Cabe destacar que Florestan Fernandes pioneiramente ressalta a importância do folclore do ponto de vista cientifico, ou seja, na academia, porém ele mesmo frisa o quando este estudo já vinha sendo aprofundado e sistematizado por Mario de Andrade, deste os anos 1920, sendo segundo Fernandes, negligenciado pela pesquisa cientifica, como um tema menor.

"Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante", destacando o quando *As Trocinhas*, foi seu trabalho de iniciação didática para cientifica.

Essa pesquisa é um marco da infância brasileira. Parte de um sociólogo em início de carreira, com a utopia de transformação da sociedade, a partir da sua própria condição material de existência, precária, descrita no memorial citado e remetendo em muitas passagens aos personagens e ao mundo rústico que tanto encantava duas referências fundamentais do presente trabalho, Pier Paolo Pasolini (cineasta, poeta e critico italiano) e Walter Benjamim (filosofo alemão), em suas imagens e narrativas sobre os camponeses e subproletariado emergente na Europa do inicio do século XX.

Nessa pesquisa, Florestan Fernandes, apresenta o conceito de cultura infantil, num contexto específico da cidade de São Paulo, a mesma que viveu sua infância pobre e marginalizada, nos anos 1920, no processo de análise de dados empíricos, problematizando o processo de produção de conhecimento social com uma exigência fundamental para se pensar as crianças, segundo ele *"nem teorias sem fatos nem fatos sem teorias."* (p. 134)

Porém o mais importante para nosso debate são duas questões que seguindo algumas pistas, tanto dos interlocutores anteriores quando desse trabalho de Florestan Fernandes, é sobre a invisibilidade e incomunicabilidade da infância enquanto grupo social que produz cultura.

E inspirada por uma metodologia benjaminiana (Passagens, 2006) – "o método é desvio", buscando o limiar, que amalgame a ciência, a arte e a política, nenhuma referencia intelectual no Brasil teve importância maior para o nosso debate que Mario de Andrade, inclusive ele pesquisou profundamente a cultura brasileira, o folclore e as tradições passadas de gerações em gerações, saberes em movimento e, também possibilitou uma ação concreta na materialização das culturas infantis em seu tempo histórico.

Ana Lúcia Goulart de Faria em sua tese de doutoramento, posteriormente publicada no livro *Educação pré-escolar e cultura* (2002), nos apresenta Mario de Andrade, poeta, intelectual e gestor de política cultural na cidade de São Paulo, sendo também educador das crianças, professoras e famílias operárias em um projeto para a infância operária em São Paulo nos anos 1930, em seu trabalho a autora mostra,

> (...) neste trabalho que o Parque Infantil (PI) garantiu a assistência aos filhos e filhas do operariado sem prejudicar a qualidade da educação lá oferecida, o que não costuma acontecer em instituições infantis não-escolares. Pelo contrário, o que me faz chamar Mario de Andrade (MA) de educador e trazê-lo ao lado dos pensadores da educação infantil é justamente o fato do PI haver proporcionado educação de alta qualidade, especifica para a criança pequena, quando, sem escolarizá-la, tratou-a como um ser diferente do adulto, como um outro, isto é, enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. Através de objetivos estéticos e artísticos, deu-lhe a oportunidade de expressar-se das formas mais diversas. E, principalmente, permitiu que exercesse a especificidade infantil, propiciando experiências lúdicas, através das brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis, do folclore[4], onde, através da oralidade, as crianças recriam, os jogos tradicionais, reinventando o passado no presente, alterando a realidade, construindo e reconstruindo conhecimentos: onde, de fato, são crianças e brincam. (p. 74)

[4] Segundo Faria (2002) em uma citação em nota de rodapé que acompanha o fragmento citado, "Diz Fernandes (1979, p. 378-388) (..) um único folguedo pode pôr a criança em contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos (...) O desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade de que goza nesses momentos e o interesse que lhe desperta o brinquedo em bando conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhe a noção da posição social. Nesse grupo, começa o contato com o meio social, de maneira mais livre e íntima."

E esta cultura infantil destacada nesta experiência concreta, num determinado tempo e espaço, aconteceu em condições dadas, à primeira é de coletivo infantil – assim como observou Florestan Fernandes nas 'trocinhas' e Mario de Andrade proporcionou nos Parques Infantis, e a segunda na nossa proposição é de estar atrelada à cultura popular, numa estética do povo, ou seja, as culturas infantis estão diretamente condicionadas as culturas populares.

Alfredo Bosi, no livro *Dialética da Colonização* (1992) apresenta um ensaio belíssimo[5] sobre a cultura brasileira e as culturas brasileiras, trazendo um exercício retórico muito pertinente do singular ao plural ao situar a questão da cultura brasileira, sua multiplicidade e hierarquização constante, bem como hibridização permanente.

Bosi ao descrever sobre o processo de cruzamento das culturas destaca Mario de Andrade e Oswald de Andrade, o primeiro com o nacionalismo estético crítico e o segundo com o antropofagismo, ambos com suas distintas abordagens, porém complementares do ponto de vista criativo, tendo como vetor mitopoético

> Cultura popular é entendida pelo autor de Macunaíma e pelo autor do Manifesto Antropofágico, em primeiro lugar, como expressão da sensibilidade tupi, articulada em lendas, mitos recontados pelos cronistas, pelos jesuítas e por alguns antropólogos contemporâneos. Em um segundo tempo, um estudioso infatigável como Mário de Andrade se pôs a pesquisar também o mundo do negro e do mestiço, já então como folclorista quase profissional; mas já não era o momento heróico das definições modernistas fundamentalmente primitivistas. A exploração do Brasil pobre moderno seria obra dos romancistas regionalistas, particularmente os nordestinos e os gaúchos que constituem a nossa melhor tradição neo-realista. De São Paulo, região industrial, capitalista, ponta de lança da modernização cultural, saiu a flecha do primitivismo radical, como se a alternativa real fosse a expressa no famoso trocadilho oswaldiano "*tupy or not tupy, that is the question*" (p. 333)

Antropofagia e Alquimia: ins*pirações* estético-metodológicas

Ana Lucia Goulart de Faria em 2008 no X Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais[6], realizado em Portugal, intitulado *Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto* apresentou uma fala sobre este movimento de interlocução entre a arte e a política que construiu no passado políticas para uma infância brasileira e no presente nos alimenta de muitas possibilidades para ressignificar a antropofagia como metáfora e método.

> Inspirada no Movimento Antropofágico que comemora neste ano de 2008 seus 80 anos e no centenário de Claude Lévi- Strauss também destruidor do colonialismo ocidental preparei meu texto "Mario de Andrade, Macunaíma e as crianças pós-colonialistas" com textos completos, fragmentos e citações principalmente do poeta Mario de Andrade e de Oswald de Andrade à moda antropofágica, portanto, uma colcha de retalhos, uma aparente falta de nexo entre as partes. Espero assim homenageá-los neste 1º congresso Luso - Afro - Brasileiro. Este texto consta também de algumas imagens que levarei para a apresentação em power-point. São crianças no Parque infantil em 1936 mostrando a diversidade da cultura brasileira, inclusive uma fotografia das crianças

[5] Cabe destacar que o texto redigido entre 1979 e 1980, foi publicado inicialmente em Filosofia da Educação Brasileira, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

[6] <http://www.xconglab.ics.uminho.pt/>. Acesso em: 01/09/2011.

> encenando a Nau Catarineta de origem portuguesa e encontrado por Mario de Andrade uma adaptação no nordeste e trouxe para os parques infantis. O mapa de Peters de 1957, parecendo estar de cabeça para baixo traz a África no centro e a Europa esmagadinha no sul... que também faz interlocução com essa abordagem será exibido no dia da minha apresentação no Congresso. Os dois últimos textos estarão na íntegra: de Oswald de Andrade o Manifesto Antropofágico e o Manifesto Pau-Brasil e finalizando o Manifesto Modernista de 1943 de Mario de Andrade sem nenhuma intenção de concluir o meu texto, mas pelo contrário, abrindo-o ainda mais abrasileirando educação, lúdico, criança, classe operária e arte. Assim, permitindo ver o Parque Infantil também como manifestação da fusão do projeto estético e ideológico do modernismo brasileiro pretendendo, como dizia Mario, superar a "cultura minúscula dos grupos escolares". Vale lembrar que tanto Mario como Oswald inventavam palavras e escreviam com consideravam o menor caminho entre a língua falada e a língua escrita. (2008, p. 1)

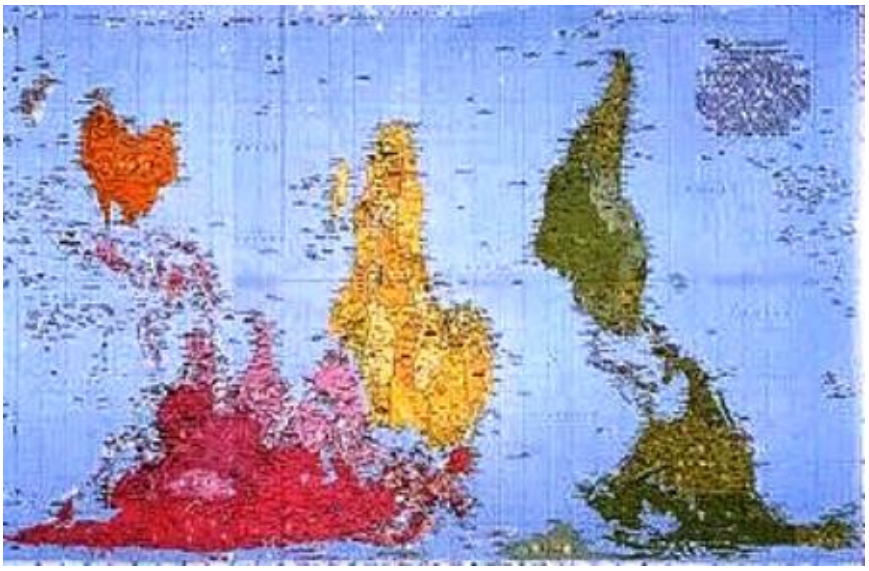


Figura 1. "Mapa por um mundo mais solidário", 1973. Arno Peters, (Berlim 1916-2002).

Inventar palavras e encontrar caminhos de encontro, deslocamentos, descobrimentos. Oswald de Andrade com a sua utopia antropofágica nos inspira no presente pela atualidade revolucionária de seu pensamento, com preciosas e provocadoras considerações sobre a infância e as crianças, ao resgatar o passado, trazendo reflexões sobre o matriarcado, segundo ele:

> Esse passado onde o domínio materno se institui longamente, fazendo com que o filho não fosse de um só homem individualmente, mas sim, o filho da tribo, está hoje muito mais atenta e favoravelmente julgado pela sociologia do que no tempo das afrontosas progenituras que fizeram a desigualdade do mundo. Caminha-se por todos os atalhos e por todos as estradas reais para que o filho seja considerada o filho da sociedade e não como sucede tão continuamente, no regime da herança, com o filho de irresponsável, de um tarado ou de um infeliz que não lhe pode dar educação e sustento. A tese matriarcal abre rumo. (1990, p. 213)

Segundo Oswald resgatar ou retornar o matriarcado, vai de encontro com um movimento de buscar outras formas de concepção histórica, inverteríamos a direção da história, onde o passado é visto com nostalgia, sobretudo pela liberdade aos aprisionamentos dos homens às leis de acumulação, exploração e á máxima que é a propriedade privada, nas proposições do artista, intelectual militante, é possível construir possibilidades concretas de libertação moral e política, com as conquistas técnicas poderíamos alcançar um novo estado de natureza, que nos devolveria *à infância da espécie.* (ibidem, p. 23)

Milton José de Almeida (2004) em um provocante artigo publicado no dossiê da revista *Pro-posições* sobre Educação Estética propõe numa preciosa reflexão sobre "As idades, o Tempo" uma aproximação de distintas concepções de produção de conhecimento como chave para diálogos possíveis.

> Se hoje existe a dominância política de algumas metodologias cientificas em vias de se transformarem em procedimentos técnicos e massificados, é importante pensarmos nos diferentes métodos que na história foram verdadeiros, serviram e sofreram os poderes do momento, conviveram com outros e criaram verdades e obras, opressão e libertação. Para a história nada é esquecido, tudo está presente, mesmo que velado. É importante explorarmos formas paradoxais de conhecimento, examinarmos o caráter plural dos vários pontos de vista, nos opormos ao pensamento racionalista que exclui o que não pode ser sistematizado e estabelecermos conexão com uma visão completa e contraditória do conhecimento e da memória. (p. 45)

Adverte logo de inicio que para uma aproximação é necessário uma panorâmica que provoque deslocamentos de 'lugares-comuns', que nos desarme para possíveis sentidos, a fim de pensarmos a nossa produção de conhecimento, cotidiano, repleto de descobertas, invenções e também reproduções cristalizadas pela tradição escolar, alimentada pelos dogmas da ciência moderna e do sistema laicista-capitalista-cristã do estado.

Uma panorâmica que busque outras formas de ver e ouvir as narrativas audiovisuais cotidianas do cinema e da televisão que constroem as estéticas ideológicas que nos forma e deforma no espaço e no tempo.

Propõe na articulação e aproximação com a alquimia, não enquanto ciência do passado – mesmo que a ciência moderna tenha se apropriado dos processos técnicos, mas sim como uma alegoria de outras formas de pensar no presente nossa experiência com o tempo, para além do imposto cronológico e causal que concebe o tempo como uma linearidade, onde o passado está perdido e o futuro nos impele para frente – como no anjo de Klee evocado por Walter Benjamim e o presente? O presente, que presente? Temos a infância como ponto de partida e a velhice como ponto terminal, neste intervalo produzir, comprar, consumir um tempo como mercadoria e uma vida opaca e oca, sem história e sem memória.

Voltemo-nos a Alquimia, segundo Almeida (2004), "*a memória é persistência*" em sua reflexão sobre as idades e o tempo, a alquimia enquanto método do passado apresenta-se no presente com uma função alegórica de revisitar outra concepção de 'ciência', onde sujeito e objeto são indissociáveis,

> A Alquimia desenvolveu-se em ciência e hoje, pela elisão do sujeito e a atribuição de objetividades ao objeto, é somente uma ciência do interior da matéria e não mais conhecimento simultâneo do sujeito-operador enquanto transforma o objeto-materia em operação. A supressão traumática do sujeito e a conseqüente transferência de potência só objeto são a transferência política

> dos poderes do homem para a natureza e para aqueles que a exploram, e ai também percebemos a utilização política da cronologia como visão única do Real. A visão alquímica, hoje, permite ver sujeito e objeto, não como dualidades, mas como concomitâncias num processo que – ao mesmo tempo – possibilita que sujeito e objeto se conheçam enquanto se transformam e revela uma visão do interior do homem e sua relação com o conhecimento e conseqüentemente com a política desse conhecimento. (p. 53)

Tomemos como provocação e possibilidade transformarmos a nossa matéria maior, o Tempo, desconstruirmos nossa concepção sobre ele, pensar a infância e sua estética, em diálogo com duas alegorias alimentadoras deste processo, de um lado a Antropofagia do artista em seu manifesto e de outro o tempo da Alquimia do discurso de uma ciência do passado, não comprometida com o tempo cronológico do desenvolvimento capitalista.

> Tão real quanto a fala, o cinema e a televisão são os narradores orais das mitologias contemporâneas, a Mitologia e o Conhecimento do real entrelaçados. Tempo cíclico em mutação que é também o tempo da Alquimia. Seu método pode nos ajudar a ver de outra maneira o tema das idades, não como fases separadas de um processo psicológico, mas como fases concomitantes de um mesmo processo. A criança quando vem à luz nasce com a idade da História, tão velha como ela e tão jovem como seu corpo e as promessas da infância e juventude são também as promessas da História. (2004, p. 52-53)

Nesta perspectiva o tempo da infância, da resistência das crianças há consumirem automaticamente o tempo, na dimensão de apreensão do passado e projeção do futuro, em seus tempos lentos, na contramão, na imaginação, o tempo das culturas também torna-se fundamental para outra experiência de tempo, no presente que possa construir efetivamente uma historicidade possível, que revoluciona existencialmente a vida coletiva.

Conforme nos convida Maria Carmem Barbosa (2013) em suas reflexões sobre o Tempo e o cotidiano, os necessários e possíveis tempos para viver a infância, fundamentados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a tríade: compartilhar a vida, jogar, brincar e narrar, atividades humanas que colocam o tempo da vida como prioridade e não o tempo do capital e da produção.

Por uma Cultura da Infância e a Pedagogia da Maravilha

Nesta perspectiva, considerando o encontro entre cultura e infância que considere as crianças como criadoras e inventivas em condições dadas, uma outra referência histórica fundamental é a de Loris Malaguzzi e a pedagogia da infância na Itália.

Loris Malaguzzi nasceu na década de 1920 em Correggio, uma pequena cidade da região da Emilia Romagna, região no centro norte da Itália. Estudou Pedagogia na Università di Urbino e depois Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR) de Roma, na década de 1940 começou a lecionar, tendo importantes referências de construção do que viria a ser uma Pedagogia da Infância ligada ao pós-guerra, à construção popular e participação coletiva de outra educação possível. Era um "criancista" e revolucionou o conceito de infância como "pré-pessoa", apenas como um "vir a ser adulto".

No epicentro de sua prática política pedagógica, buscou inventar uma *Pedagogia Fantástica* inspirada, entre outros, em Gianni Rodari, um poeta, escritor de histórias infantis traduzidas em muitas línguas que esteve em um evento de formação em Reggio Emilia e depois

dedicou a ela e suas crianças seu mais famoso e genial livro (*A Gramática da Fantasia*, 1973). Essa relação com Rodari foi fundamental nas bases desta pedagogia que desde o inicio da sua carreira, sempre buscou da relação com a pedagogia "cientifica", com a pesquisa constante, tendo um rigor para a educação da primeira infância, objetivando o reconhecimento e a necessidade de construir uma identidade forte. Porém percebe a importância de encontrar uma interlocução entre a razão e a fantasia, entre a ciência e a imaginação, como declara na sua poesia mais célebre, que exalta *as cem linguagens das crianças*. (FARIA e SILVA, 2013) E foi com Gianni Rodari que vislumbrou a oportunidade de explorar a fantasia, como fundamento criativo, aceitando o desafio proposto por ele na introdução da *Gramática da Fantasia* (1973), do poeta alemão Novalis (1772-1801) que disse *"Se tivéssemos também uma Fantasia, como a Lógica, teríamos descoberto a arte de inventar."* (2010, p. 7)

No centro desta pedagogia, temos a arte e a documentação do processo pedagógico como fundamentos centrais, e nisto o projeto da pedagogia malaguzziana, foi genial, inovador e revolucionário, sobretudo pela pesquisa constante com e para as crianças e a importância estética da sua fundamentação, estabelecida com a criação dos ateliês, com a inserção das atelieristas (profissionais das Artes) para trabalharem em cooperação com as professoras das crianças, nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia, tendo a intencionalidade de colocar 'lentes poéticas' para ver o cotidiano e inventar formas de expressão e comunicação, com e para as crianças.

Produção e criação de culturas infantis: desdobrando imagens

Durante o ano de 2012, pude ter na minha formação acadêmica[7] e de vida uma experiência profunda com a Itália, em especial com a Cinemateca de Bologna, seguindo 'os rastros' do Professor Milton de Almeida (Grupo Olho/FE Unicamp), pesquisei no *Fondo Pier Paolo Pasolini*, onde encontrei ao acaso com Cecilia Mangini, esquecida pela própria cinematografia italiana, que somente nos últimos 5 anos vem sendo retomada e aclamada como a maior documentarista do pós-guerra italiano, realizadora do primeiro documentário feminista na Itália "Essere Donne"[8].

Cecilia Mangini (Bari, 1927) entra na cena cinematográfica italiana colaborando com Pasolini, que torna-se uma grande referência nos documentários que realiza nos anos 1960, *Stendali* (1960) e *La canta delle Marane* (1961). O primeiro realizado em Salento, Puglia, no sul da Itália, que retrata de forma poética um fúnebre ritual das mulheres chorando seus mortos e o segundo inspirado no romance de Pasolini *Ragazzi di Vita* (1955) retrata meninos brincando no Rio Tevere em Roma nos anos 1960. Ambos são documentários curtos e poéticos, com temáticas populares, do cotidiano do povo, referenciando explicitamente na forma e conteúdo o diálogo e a inspiração pasoliniana.

Segundo Cecilia Mangini, em entrevista na *Festa di Cinema del Reale*, realizada em julho de 2013, na pequena cidade de Spechia (Salento, Puglia na Italia) o cinema nasce do documentário, do registro do cotidiano, remetendo aos irmãos Lumière e a célebre projeção da chegada do trem na estação e atualmente, indica a documentarista, 100 anos depois o cinema retoma cada vez mais suas raízes estéticas de opção pelo real, pela ***poética da realidade.***

[7] Participei do PDSE - CAPES Doutorado Sanduiche junto a *Università degli studi di Milano Biccoca*, sob orientação do antropólogo Roberto Maliguetti.

[8] Em 2010, Cecilia Mangini foi homenageada pelo ***Archivio del movimento operaio e democratico.***, que produziu o primeiro filme feminista na Itália, *Essere Donne* em <http://www.aamod.it/archivio-file-e-notizie-recenti/cecilia-mangini>.

Esta poética da realidade encontrei na pesquisa com o cinema de Pasolini que me inspirou, pois é a manifestação em imagens e sons de seu pensamento e a forma como vê e elabora as contradições de seu tempo histórico, de maneira corajosa e criativa. Este cineasta construiu uma importante filmografia sendo fiel a sua luta interna e externa como sujeito da sua história e da sociedade que fez parte, tanto seus filmes de ficção, como os documentários e projetos, expressão desta poética militante, que não separa sujeito e objeto, autor e obra.

Com e pelo cinema fez política, fez e faz as pessoas pensarem, sua aposta em territórios marginalizados, com esperanças africana, indiana, árabe, com os negros afroamericanos, a busca por estéticas 'terceiromundista', de poesia e resistência, persiste neste século XXI, palcos abertos de revoluções em marcha.

Mais do que profético[9], seu pensamento e sua arte, foram clarividentes - no sentido de estudo e intuição, salientado pelo grande geógrafo brasileiro Milton Santos[10], que fez eco a Pasolini, denunciando o grande totalitarismo que é o fundamentalismo de consumo na sociedade contemporânea e também apostando em um período popular da história, em *Uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal* (2000)[11], a aposta é tentar ver o que se apresenta no presente e projetar o futuro.

A poética pasoliniana consiste neste movimento, viajar no tempo/espaço com o cinema, a partir do presente, ir ao passado, sonhando com outro futuro.

Na pesquisa busquei estes encontros entre o cinema e a infância, que imbricam neste jogo de temporalidades, onde o passado e presente fundem-se na imagem, possibilitando conexões de ponto de vista, do/a adulto/a que se vê criança, ou da criança que projeta o adulto no jogo de rememoração.

Em *A infância vai ao cinema* (2006), publicação brasileira que traz preciosas análises sobre infâncias e cinemas, sob a ótica de intelectuais (professores/as universitários/as, críticos, jornalistas) do Brasil, Portugal e Espanha, o movimento do ponto de vista da infância no cinema, vai ao encontro com as duas perspectivas apontadas anteriormente nas contribuições italiana e francesa, tanto de ênfase nas crianças de dentro dos filmes, como nas de fora, as que vêem os filmes, como das que são evocadas pela memória de expectador/a adulto/a.

Outra perspectiva do ponto de vista da infância no cinema é o da infância como possibilidade para o olhar estrangeiro[12] na narrativa cinematográfica e para esta análise gostaria de enfatizar três temas que discuti ao longo da tese e da minha formação como pesquisadora: o cinema (aqui em especial por ser uma produção brasileira), a literatura (como inspiração para os processos criativos que se propõem a transcriação) e a memória.

Tomemos como referência o filme *Abril Despedaçado* dirigido por Walter Salles, lançado no Brasil em 2001. Livremente adaptado do romance homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré, radicado na França deste os anos 1990. A história do livro e posteriormente transposta

[9] Como indica o último documentário: *Profezia. L'Africa di Pasolini*, 2013 de Gianni Borgna e Enrico Menduni lançado na Itália no inicio deste mês, 02/11/2013.

[10] Milton Santos foi um grande intelectual brasileiro, seu pensamento ultrapassa as amarras do pensamento disciplinar, da geografia e se coloca como uma filosofia das técnicas. Vale conferir o site dedicado a ele, com sua trajetória e bibliografia: <http://miltonsantos.com.br/site/>. Acesso em: 02/11/2013.

[11] A partir deste livro o documentarista Silvio Tendler, produziu o documentário 'Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá', 2004.

[12] No GRUPECI (2010) o grupo de pesquisa GEPEDISC Linha Culturas Infantis apresentou um trabalho coletivo intitulado ***Estrangeira: a criança,*** na perspectiva de provocar nosso trabalho (através de apresentações de pesquisas) convidava (...) para maravilhar-se com crianças estrangeiras, sempre a criança estrangeira, a nos convidar a se maravilhar com elas, suas produções, suas transgressões e também a nos inspirar para *'estrangeirarmos'* e recriarmos nossas percepções e possibilidades de transformação desta realidade social determinada e perversa, onde a criança e suas infâncias estão sempre ameaçadas a perderem-se na lógica do formal, do vir a ser, assim como nós, os adultos formados e formatados, sem mais magia e o mistério da vida.

ao filme tem como foco a família, a tradição, a autoridade que constitui a nossa identidade herdada, quando nascemos em um determinado contexto.

Ao transpor a história para o contexto brasileiro, Salles escolheu como contraponto da miséria e decadência desta família que se definha numa matança estúpida o ponto de vista da infância, ou seja, no filme há um personagem menino, que não existe no livro e justamente nele está a intensa poética do filme: a resistência, a evidência das contradições e especialmente a abertura as possibilidades que no livro não as encontramos nas montanhas geladas do norte albanês e no filme elas transbordam em meio a secura do sertão nordestino.

O menino é o narrador do filme, através dele conhecemos a história enredada na narrativa fílmica. Pensando na leitura do livro, entendo que talvez a intencionalidade do diretor fosse esta transposição de nós expectadores/as, como os meninos/crianças que contam a história, porque eles ainda ouvem, escutam, sentem e lêem o mundo em sua potência transformadora em constante movimento.

A partir destes questionamentos ao longo da minha pesquisa que iniciou com a intenção de problematizar filmes para, das e com as crianças – livremente inspiradas na leitura das crônicas de Eduardo Galeano no belo e instigante "Livro dos abraços" (2005) pude refletir na perspectiva de Ismael Xavier (1983) em estéticas cinematográficas que são construídas pelos/as adultos/as (que dominam a técnica, uma vez que cinema é um instrumental tecnológico e são os/as diretores/as e produtores/as dos filmes) com as crianças, em parceria, sinergia, relacionando-se com as crianças, em processos antropofágicos e alquímicos que buscam apreender as culturas infantis em movimento e transformá-las em poéticas da infância.

Referências

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. As idades, o tempo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004, p. 39-62.

AMOROSO, Maria Betânia. **Pier Paolo Pasolini**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

ANDRADE, Oswald. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

BARBOSA, Maria Carmem S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas, Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Rua de Mão Única** - Obras escolhidas, Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G.; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da infância: Loris Malaguzzi. **Revista Educação Especial**, v. X, p. 98-111, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1961.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. LP&M, Porto Alegre, 2005.

JAMESON, Fredric. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KEMP, Philip. **Tudo sobre o cinema**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro, Ed. Rocco: 1988.

LOWY, Michael. **Walter Benjamim**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

PALMA, Marianna di. **Pasolini**. Documentario di poesia. Milano, Ed. Falsopiano, 2010.

MANTOVANI, S. (Org.) **Nostalgia del futuro**: liberare speranza per uma nova cultura dell'enfanzia. Bergamo: Junior, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Entrevista: O ateliê de Loris Malaguzzi (1988, publicada na revista Bambini) In: GANDINI, L; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 22-24.

_____. Entrevista a Lella Gandini. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-105.

MARX, K. e ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NAGIB, Lucia. **A utopia no cinema brasileiro**: matrizes, nostalgia, distopias. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

PASOLINI, P. P. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In LAHUD, M. (Org.). **Os jovens infelizes**: antologia de ensaios corsários. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990, p. 125-136.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

RODARI, Gianni. **Grammatica della Fantasia**: introduzione all'arte di inventare storia. San Dorligo della Valle (Trieste): Edizione Einaudi Ragazzi, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Adriana A. **A Poética do Cotidiano com Clarice Lispector**: emergindo imagens. 2008. Dissertação (Mestrado em Multimeios: Cinema e Vídeo) - Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Artes, UNICAMP), Campinas.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge, José Miguel (Org.) **A Infância vai ao cinema**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2006.

TONUCCI, Francesco. **FRATO**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema**. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1983.

LER E ESCREVER: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Adriana Naomi Fukushima da Silva[1]

Introdução

Preocupação por parte dos professores, ato necessário para apropriação, compreensão e diálogo e investimento por parte do governo, a leitura é alvo de estudos por parte de diversos pesquisadores, porque desejam compreender e debater as diferentes problemáticas desta temática. Nas escolas estaduais do Estado de São Paulo é utilizado o material didático do *Programa Ler e Escrever*, programa instituído pela Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007 e pela Resolução SE 96, de 23 de dezembro de 2008. Entre os materiais que compõem o *Programa* há o livro de atividades para os alunos com propostas e sequências didáticas de leitura e escrita para serem trabalhados durante o ano letivo, e o *Guia de Orientações Didáticas do Professor*, onde constam informações a respeito da faixa etária das crianças, as expectativas de aprendizagens, organização e situações de rotina para auxiliar no planejamento do professor.

A partir de uma pesquisa do tipo etnográfico com observação em uma escola estadual da cidade de Marília- SP, durante o ano de 2015, serão analisadas neste artigo as práticas de três professoras, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, que utilizam o material distribuído pela Secretaria Estadual da Educação. Antes de apresentar as situações observadas, torna-se relevante discutir algumas das concepções de leitura.

Concepções de leitura: a decodificação e a atribuição de sentidos

Dentre as concepções de leitura evidencia-se o ensino de atos de leitura que leva em consideração a decodificação do escrito como etapa primeira, para, em seguida, ensaiar-se a compreensão. Nessa concepção, a criança deve saber pronunciar as palavras, memorizá-las e ter consciência de que elas podem ser segmentadas. Conforme aprende a decodificar e realiza essa ação com frequência, o aluno, segundo Capovilla (2000) vai adquirindo velocidade na leitura. Além disso, com "[...] a consciência da identidade fonêmica, a habilidade de manipular fonemas e o conhecimento das correspondências letra-som, quando combinados, permitem a aquisição do principio alfabético." (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 37). Portanto, de acordo com esse ponto de vista, para que a criança aprenda a ler, a consciência fonológica é de fundamental importância.

Outra concepção de leitura que pode ser destacada é a da leitura que parte da compreensão como intenção primeira do leitor em formação, baseada, segundo Smith (1999, p. 90), na

> [...] teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência- é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade de raciocínio, no qual é o cérebro que permite ver e os olhos são os que recolhem as informações. Porém o cérebro não consegue ver tudo que

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* dricanaomi@gmail.com.

está diante dos olhos, porque necessita de tomar decisões a partir da percepção visual, sendo que a tomada de decisões dependerá da quantidade de informações apropriada pelo sujeito. Quando os olhos coletam muitas informações visuais, o cérebro necessita de tempo para atribuir sentido ao que foi lido, não prosseguindo com a leitura, uma vez que não conseguirá ver mais nada. Se o leitor tem informações não-visuais, isto é, as que estão em sua mente (SMITH, 1999), elas contribuirão para seu bom desempenho como leitor.

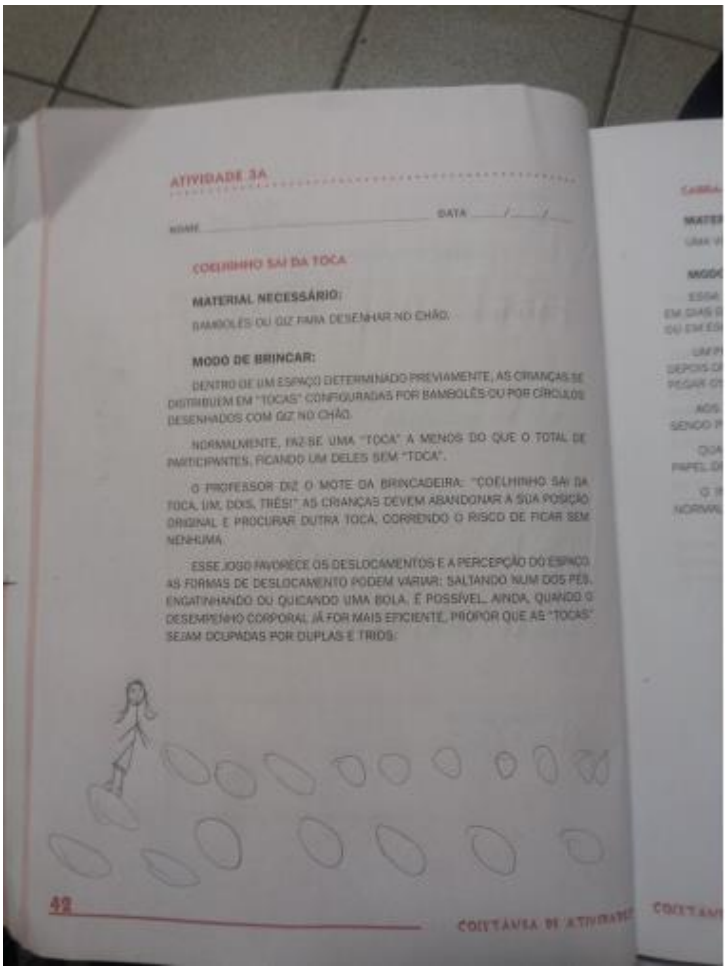
Dessa forma, de acordo com essa concepção de leitura, é necessário que o leitor atribua sentido por meio de informações não-visuais, que, junto com a informação visual, contribuirão para a compreensão. De acordo com Smith (1989), é necessário que o cérebro e os olhos trabalhem em conjunto. Aos olhos cabe a coleta de informações sempre claras e com traços distintivos para que a mente humana possa compreendê-las, porém não é necessário ver todas as letras ou palavras, mas apenas aquelas que criam sentido, porque "Quanto mais o cérebro é capaz de utilizar as informações não-visuais, mais podemos ver". (SMITH, 1989, p. 98). Dessa forma, quanto mais informação a mente dominar, menos informações visuais ela necessitará para compreender.

Existem outras concepções de leitura, mas destacam-se as duas, uma vez que a decodificação é uma prática predominante no ensino em leitura por parte dos professores e a atribuição de sentidos é a concepção que o Programa Ler e Escrever afirma nortear a melhor prática de ensino. Nesse confronto de concepções, qual é a que se efetiva na prática? O próximo subcapitulo apresentará as práticas de ensino na relação com as orientações propostas pelo material e analisará esse confronto.

Práticas de ensino dos atos de leitura com a utilização do Ler e Escrever

Antes de iniciar a discussão dos dados, torna-se necessário deixar clara a expressão atos de leitura utilizada neste artigo. Nem Capovila, nem Smith usam essa expressão. Vigostki e Bakhtin afirmam que é preciso que as crianças aprendam os atos culturais, entre os quais, o ato cultura de ler. Partindo dessa concepçço e com base na Teoria Histórico Cultural, acredita-se que o que se ensina são atos culturais. Dessa forma, a expressão atos de leitura é por mim utilizada.

No dia 28 de maio de 2015, a professora do primeiro ano SLA desenvolveu na sala de aula a proposta de resgate das brincadeiras tradicionais proposta no livro do *Programa Ler e Escrever*. Ela iniciou com perguntas de como foi desenvolvida a atividade anteriormente, para relembrar como se brincava de *Coelhinho sai da Toca*. Os alunos responderam às perguntas e um deles apresentou como era o modo de brincar que ele conhecia. A atividade ficou grafada desta maneira no caderno de atividade de um deles:


ATIVIDADE 3A

NOME _____ DATA ____/____/____

COELHINHO SAI DA TOCA

MATERIAL NECESSÁRIO:

BAMBOLÊS OU GIZ PARA DESENHAR NO CHÃO.

MODO DE BRINCAR:

DENTRO DE UM ESPAÇO DETERMINADO PREVIAMENTE, AS CRIANÇAS SE DISTRIBUEM EM "TOCAS" CONFIGURADAS POR BAMBOLÊS OU POR CÍRCULOS DESENHADOS COM GIZ NO CHÃO.

NORMALMENTE, FAZ-SE UMA "TOCA" A MENOS DO QUE O TOTAL DE PARTICIPANTES, FICANDO UM DELES SEM "TOCA".

O PROFESSOR DIZ O MOTE DA BRINCADEIRA: "COELHINHO SAI DA TOCA, UM, DOIS, TRÊS!" AS CRIANÇAS DEVEM ABANDONAR A SUA POSIÇÃO ORIGINAL E PROCURAR OUTRA TOCA, CORRENDO O RISCO DE FICAR SEM NENHUMA.

ESSE JOGO FAVORECE OS DESLOCAMENTOS E A PERCEPÇÃO DO ESPAÇO. AS FORMAS DE DESLOCAMENTO PODEM VARIAR: SALTANDO NUM DOS PÉS, ENGATINHANDO OU QUICANDO UMA BOLA. É POSSÍVEL, AINDA, QUANDO O DESEMPENHO CORPORAL JÁ FOR MAIS EFICIENTE, PROPOR QUE AS "TOCAS" SEJAM OCUPADAS POR DUPLAS E TRIOS.

42

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

Figura 6: Imagem do caderno de atividades do aluno – Fonte: Acervo próprio

Na figura é possível verificar que os alunos, ao final da atividade, tiveram que ilustrar a brincadeira. No desenvolvimento da atividade, a composição do gênero não foi comentada, ao contrário do que o material propõe, uma vez que se trata de uma atividade de familiarização com textos instrucionais que os alunos deveriam pesquisar, para então dar início à brincadeira (SÃO PAULO, 2014a). Nessas condições, a opção da professora foi de alterar a proposta sugerida no livro do *Programa*. Em entrevista, ela comenta como é seu trabalho com o documento:

> **Pesquisadora**: Agora, vou falar um pouco mais do Ler e Escrever. Como é o seu trabalho com os livros didáticos do Programa Ler e Escrever?[...]
> **Professora SLA**: Bom, eu faço a leitura em casa, estudo, depois eu aplico na sala de aula. Às vezes, a gente tenta atingir o que foi proposto, mas nem sempre você consegue, na sala de aula, dar a sequência exatamente igual está pedindo lá, porque às vezes uma dinâmica, uma atividade, você precisa tomar caminhos diferentes na sala porque, às vezes não está, por exemplo, despertando tanto interesse na criança, é um conteúdo muito bom, é importante, eu acho válido, mas às vezes você precisa ter alternativas para atingir o que foi pedido. Entendeu? Acrescentar outras coisas para chegar ao que eles querem, mas geralmente a gente lê, eu leio em casa. Às vezes, se eu não compreendi alguma coisa, a gente troca ideias com outras professoras, nas reuniões "Olha, como é que você pensou aqui?", "Olha eu pensei de tal jeito.", "Ah, então eu pensei diferente." Aí a gente vai adequando. (ENTREVISTA, 27 ago. 2015)

A relação do dado apresentado, as orientações do material e a fala da professora revelam que **SLA** apenas o utiliza como base para suas atividades, adaptando-as conforme ela sente necessidade e como acredita que despertará a atenção dos alunos. Possivelmente o despertar do interesse se relaciona com a maneira de ela conceber como os alunos aprenderão a ler, ou seja, para ela não há a necessidade de trabalhar com outras informações, como o a composição do gênero, porque na leitura vocal essas informações não são relevantes, uma vez que a atenção do leitor estará dirigida para a transformação dos grafemas em fonemas. Além disso, a professora avalia bem a eficácia do documento, mas ainda sente necessidade de conversar com outras professoras para saber como desenvolverão a atividade. Possivelmente isso se dá em razão de sua concepção de ensinar e de aprender a ler, porque o material, ainda que apresente contradições, orienta que os alunos aprendam a ler atribuindo sentidos, mas **SLA** acredita que terão maior interesse se fizerem a atividade que apresente alternativas, estratégia pouco presente no Programa.

Nas atividades desenvolvidas por **JLA,** professora do segundo ano**,** ela e os alunos costumavam realizar transmissões vocais ou vocalizações de histórias. De acordo com Bajard (2002), transmissão vocal é a leitura em voz alta de um texto já lido, com entonação vocal e expressividade, dirigida a um ou mais ouvintes. Portanto, é a transmissão de um ato de leitura anteriormente praticado. Quando não existe a troca de olhares com a expressividade e entonação, porque a leitura não fora feita previamente, nem pelo professor, nem pelo aluno, considera-se que o professor apenas vocaliza as histórias, porque nada há para transmitir. Nessas condições, **JLA** não realizava transmissão, porque emprestava os livros dos alunos, sem prévia leitura, não preparava esses momentos de transmissão, não desenvolvia situações de troca de olhares, nem agregava outras linguagens. O que fazia, neste caso, era apenas relacionar grafemas a fonemas, para que os alunos tivessem acesso ao escrito via oralidade.

O Programa *Ler e Escrever* recomenda que:

> Nos momentos de leitura do professor, é importante compartilhar com os alunos alguns comportamentos de leitor:
>
> - Apresentar, brevemente, o gênero textual que lerá (lenda, conto de assombração, conto de fadas, poema): “Hoje vou ler um poema”, “Este é um livro de contos de assombração”, etc.
> - Fazer comentários em relação ao estilo do autor: humorístico, poético, romântico, etc.
> - Recomendar ou relembrar outros textos do mesmo gênero ou autor.
> - Explicitar os recursos que o autor utilizou para provocar no leitor medo, suspense, humor ou paixão, etc.. E a qualidade literária? Se pretendemos ajudar a tecer comentários sobre os textos em relação à linguagem que se escreve e aos recursos discursivos, não dá para ler qualquer história, mas somente as melhores! (SÃO PAULO, 2014b, p. 60-61)

Dessa forma, **JLA** não realizou o que o material propunha, porque não apresentou o gênero aos alunos, não explorou os recursos linguísticos utilizados pelo autor; limitou-se a vocalizar o escrito, isto é, a retirar dele os sons nele aprisionados. Quando perguntada sobre as orientações do documento, respondeu:

> **Professora JLA**: Eu sinto dificuldade para adaptar para a sala toda. Porque é muita coisa que se pede, e a gente não tem muito tempo, não dá. Que nem, a minha sala, devido a várias dificuldades, ela sempre fica atrás comparada com a outra. Tem atividades muito boas, tem, as parlendas são maravilhosas, as cantigas, que nem circular título de história, isso ajuda muito na leitura, eu

> percebo. Mas tem atividades que, assim, são ainda muito complicadas para adequar a sala toda. Aí eu percebo que tem alunos que não fazem, aí eu tenho que retomar com o aluno, aí aquele que já fez não quer ficar esperando. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Nessas considerações, as adaptações da professora se relacionam com a dificuldade que ela tem em lidar com as recomendações. Quando é proposto comentar com autor e gênero, é recomendado salientar a importância das informações não-visuais, na perspectiva de Smith ( ), mas isso não é feito por ela, possivelmente por falta de formação nesse campo. Não sabendo lidar com o ensino da leitura por meio da atribuição de sentidos, a escolha da professora é a de ensinar a ler por meio da decodificação, claramente observada em sua conduta de transformar os grafemas em fonemas, sem criar as condições para que os alunos tenham acesso à história diretamente com os olhos

A professora do terceiro ano, **RSI**, pediu para os alunos fazerem uma leitura silenciosa, portanto com os olhos, e rápida para relembrarem uma história já lida. Nessa situação, mesmo com o pedido de silêncio, muitos alunos vocalizaram as palavras, em tom de voz baixo. Após a leitura, orientou os alunos como deveriam dar sequência à atividade. Primeiramente, pediu para que procurassem no texto se havia algum diminutivo e o sublinhassem e, em seguida, fizessem a reescrita, com continuação depois do trecho disponibilizado na lousa.

No *Ler e Escrever*, as orientações recomendam que o professor desenvolva situações pelas quais os alunos possam conhecer o autor e o livro de origem do texto, que tentem ativar os conhecimentos prévios, conforme a concepção de Smith ( ) e antecipar situações da trama. Além disso, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor 3º ano orientava os professores a fazerem a leitura em voz alta, (SÃO PAULO, 2014c), mas com o sentido de transmissão vocal, tal como a concebe Bajard ( ). RSI, contudo, também não seguia as recomendações. Na entrevista, afirmou:

> **Pesquisadora:** Como é realizado o planejamento das atividades de ensino do ato de leitura?
> **Professora RSI:** Olha, é de acordo com *o Ler e Escrever*. Vou seguindo o *Ler e Escrever*.
> **Pesquisadora:** Então o *Ler e Escrever* é como uma base para você ensinar a leitura?
> **Professora RSI:** É, é uma base.

Portanto, o material é apenas uma referência para as práticas da professora, não se constituindo como um guia a ser seguido. A atividade proposta pedia que ela desenvolvesse situações de atribuição de sentidos, para que, assim, o leitor pudesse se familiarizar com o estilo do autor e criar situações de previsão, como defende Smith ( ). Na situação observada, a professora, que tinha o costume de pedir para que os alunos vocalizassem a história, recomendou que lessem em silencio. Por não saberem fazer isso, vocalizavam as palavras, com baixo tom voz, acreditando, dessa maneira, ler em silêncio. Entretanto, ao fazer isso, a atribuição de sentidos torna-se penosa, porque a atenção do leitor está focada na pronúncia correta das palavras, mas não na trama da história. Possivelmente, ao tomar como base as orientações oficiais, a professora escolhe seguir suas concepções de leitura, ou seja, a de que saber ler é saber vocalizar sequencialmente as sílabas de uma palavra.

Conclusão

Foram observadas durante a pesquisa situações de adesão e resistência das professoras em relação à orientações oficiais do documento sobre o ensino da leitura. O documento se baseia, mesmo que não esteja explicito, nas concepções de Smith, mais avançadas que as da professora, pouco claras, mas que se aproximam da cultura escolar em que saber ler é saber emprestar a voz ao texto escrito. Embora não tenham a intenção de desenvolver a consciência fonológica, preconizada por Capovilla, para ensinar a escrever, dessa concepção se aproximam porque suas práticas didáticas nessa área se inserem no sendo comum da cultura escolar.

Referências

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon: FAPESP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. – 7. ed. comp., rev. e atual. Dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivania Paula Almeida. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014c.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OS ATOS DE LEITURA COM O FILME CORAÇÃO DE TINTA

Adriana Naomi Fukushima da Silva[1]
Dagoberto Buim Arena[2]
Sonia de Oliveira Santos[3]

Introdução

As tecnologias têm criado suportes múltiplos para a inscrição da escrita. Atualmente há telas capazes de transmitir informações digitais e disponibilizar diversas informações. A escrita também passou por evoluções, especialmente na disposição gráfica em diferentes suportes. A escrita da Idade Média, chamada contínua, passou para uma escrita com espaçamentos, pontuação, utilização de letras e outros tantos sinais que hoje dão configurações diversas ao texto. Com essa crescente mudança, a leitura também sofreu modificações: antes realizada apenas em voz alta e lenta, atualmente se dá na forma silenciosa e rápida. (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

Desta forma, a evolução na escrita trouxe contribuições significativas que favorecem a leitura nos novos suportes como as telas de cinema que podem alterar as informações em cerca de três segundos, como ocorre com os filmes legendados. A leitura necessária para esse tipo de suporte exige, portanto, uma negociação rápida de sentidos (ARENA, 2011) para que o espectador possa acompanhar os fatos narrados em um filme. Os filmes legendados não são, frequentemente, apresentados pelos professores a seus alunos, porque acreditam que eles teriam dificuldades para ler e compreender a trama.

Porém, ao contrário do que acreditam, a leitura da legenda cinematográfica pode contribuir para a formação de leitores. Para analisar as contribuições das telas, por meio de uma pesquisa-ação, foram realizadas sessões cinematográficas em uma instituição não governamental localizada na cidade de Marília-SP, no ano de 2015. Foram apresentados nove filmes para os alunos com faixa etária entre nove e dez anos dessa instituição. Entre os filmes projetados, este trabalho destaca *Coração de Tinta*, cujos dados serão detalhados mais adiante. Antes, porém, é necessário apresentar e comentar os pressupostos teóricos no campo da linguagem que dão sustentação ao trabalho desenvolvido na instituição e à análise dos dados gerados durante a ação de extensão e de pesquisa.

Leitura como diálogo

Por meio da linguagem os sujeitos se apropriam das palavras alheias, assumem uma posição responsiva e dialogam com o *outro* (BAKHTIN, 2010). Esse diálogo pode desenvolver-se com o outro presente, diante do sujeito que enuncia, ou por meio do enunciado escrito. A leitura lida com a linguagem verbal e possibilita aos sujeitos, por meio dos seus atos, interagir com o escrito e dialogar entre si, mediados pelos signos e pela temática.

No diálogo com o texto, o leitor faz conexões não padronizadas, mas elaboradas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Arena (2005) afirma que o leitor faz conexões dos seus conhecimentos com as novas informações encontradas no texto, que o levam a assumir uma posição

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* dricanaomi@gmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* dagobertobuim@gmail.com.
[3] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. *E-mail:* soniliver@hotmail.com.

responsiva no diálogo com o discurso do outro. Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas de estabelecer o diálogo sem a oralidade face a face. É essa a razão por que o homem quer aprender a ler. Para Bakhtin (2010), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialoga com o autor, e se torna também locutor para apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar sob a mediação do texto verbal escrito e inscrito sobre os múltiplos suportes.

Para que o leitor tenha essa atitude responsiva é necessária a tomada de consciência e, para isso, utiliza signos internos já apropriados que organizam os conhecimentos e de signos ainda externos à consciência individual, mas em fase de apropriação. A relação com o *outro* tem papel fundamental, uma vez que é nessa relação que se constrói o conhecimento. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2012, p. 36),

> A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Na interação com o outro, no mundo social, na apropriação desses signos externos e na relação com os signos já apropriados pelo sujeito, o homem formará sua consciência e dará respostas aos novos signos. Portanto, o diálogo é de fundamental importância para a constituição do sujeito leitor, porque desenvolverá atitudes responsivas em relação às diferentes concepções e situações.

Para compreender a linguagem do *outro* é importante que haja a negociação de sentidos entre o locutor e interlocutor, mas, para isso, as técnicas tradicionais de decodificação de grafemas em fonemas não podem ser ensinadas como atos de leitura. É preciso que o professor ensine a criança a entrar no texto pela via dos sentidos, do diálogo, utilizando-se de estratégias que poderão ser apropriadas pelos alunos para serem utilizadas autonomamente e que possibilitem a eles desenvolver táticas que levem à compreensão do texto.

O diálogo com o texto pode ser feito, entre outras possibilidades, por meio de *estratégias de leitura,* como as defendidas por Girotto e Souza (2010) embasadas nas ideias de Harvey e Goudvis (2007). As estratégias defendidas pelas autoras são por elas denominadas de conexões, inferências, visualizações, sumarizações e sínteses. (GIROTTO; SOUZA, 2010). Além dessas, também há defendidas por Smith (1999), entre as quais se destaca a previsão.

Se não houver a intenção de promover o diálogo, o sujeito não se sente obrigado a tomar atitudes responsivas em relação ao *outro,* que também não se altera. O olhar do leitor concentra-se em informações técnicas, não havendo possibilidade de diálogos, porque o cérebro não consegue memorizar as informações visualizadas. (SMITH, 1990). Por essas razões, a temática do diálogo, tão presente em Vigotski (2010), em Bakhtin e Volochinov (2012) merece um olhar mais atento aos que tem como trabalho ensinar as crianças a ler.

O próximo item apresentará situações e cenários nos quais as crianças aprenderam a dialogar com o gênero legendas cinematográficas durante uma apresentação do filme legendado *Coração de Tinta*.

O filme *Coração de Tinta* e o diálogo entre leitor e interlocutor

O filme *Coração de Tinta*, de 2008, dirigido por Iain Softley, conta a história de Meggie (Eliza Bennett), uma garota encantada pelas histórias de aventuras que lê nos livros. Certo dia, ela

descobre que seu pai Mo, (Brendan Fraser), com quem morava desde o desaparecimento de sua mãe, tem poderes mágicos de trazer os personagens dos livros à vida, quando lê trechos em voz alta. O vilão Capricórnio (Andy Serkis) aparece das páginas do livro "Coração de Tinta" para roubar os poderes de Mo e, com a ajuda de seus amigos, Meggie e seu pai entram no mundo encantado dos livros para impedir as ações de Capricórnio e talvez encontrar sua mãe perdida.

Durante a sessão cinematográfica os alunos puderam utilizar diferentes estratégias de leitura entre as quais a conexão texto-texto apresentada por Girotto e Souza (2010). Depois da projeção, a bolsista responsável pela condução dos diálogos com as crianças estabeleceu ligações entre a trama do filme e histórias clássicas já conhecidas pelas crianças, porque elas foram mencionadas ou apenas sugeridas ao longo da trama do filme, já que o pai de Maggie era um leitor com poderes especiais. Uma das histórias era a *Pequena vendedora de fósforos*, de Hans Cristian Andersen:

> **Pesquisadora 2**: Alguém conhece a história da "Pequena vendedora de fósforos"?
> **Criança 1**: Eu conheço.
> **Pesquisadora 1**: Conhece? Como é a história?
> **Criança 1**: Ela mora na rua e ela vende fósforos para poder ter alguma coisa para ela comer.
> **Pesquisadora 2**: E o que acontece no final?
> **Criança 1**: Ela é encontrada congelada.
> **Pesquisadora 1**: E o que a Maggie falou, que não aconteceu com a pequena vendedora de fósforos?
> **Criança1**: Ela disse isso, porque o pai dela tinha falado que as pessoas conseguem fugir do livro, mas ela disse que a pequena vendedora de fósforo foi encontrada congelada.

Na estratégia de conexão texto-texto defendida por Girotto e Souza (2010), o leitor relaciona um texto com outro, do mesmo gênero ou não, ativando seu conhecimento a respeito deles. (GIROTTO; SOUZA, 2010). Na situação descrita, a relação foi estabelecida entre a trama do filme, concebido a partir do livro homônimo de Cornelia Funke (2011), com a *Pequena vendedora de fósforos*. O leitor, para relacionar as duas histórias, aciona seus conhecimentos, mas para fazer isso, sua atenção não deve estar restrita para a visão de uma letra após a outra, ou uma silaba após a outra, acompanhada de movimentos bucais de pronúncia, porque: 1) o cérebro terá dificuldades em lidar com tantas informações de natureza estritamente técnica; 2) não há tempo para vocalizar os sons das sílabas e das palavras, porque a duração é de três segundos em média; 3) a atenção dirigida para o estabelecimento de um diálogo com o texto exibido pelas legendas é asfixiada pelos dados técnicos. Na projeção, entretanto, orientados pelos bolsistas em outras projeções, o olhar dos alunos não estava voltado para a leitura de sílabas ou mesmo de palavras inteiras, mas para o ensaio de dialogar com a trama, por meio de pluralidade de estratégias, desde a relação entre textos, até as pistas deixadas pelas imagens, ou por antecipações, ou ainda mesmo pelas informações rápidas introduzidas pela bolsista durante a projeção. Um dos caminhos foi a previsão:

> **Pesquisadora 1:** O que será que aconteceu com a mãe dela?
> **Criança 2:** Ela foi pega por alguém do mal? Ou ela virou a Chapeuzinho Vermelho?
> **Criança 4**: Ou ela se perdeu no livro, em alguma página. Se ele ler, acho que ela consegue libertar ela, aí a pessoa daquele livro volta no livro.

Os alunos já sabiam que o protagonista era um leitor com o poder de retirar, ao ler, personagens dos livros, mas sob a condição de outras pessoas os substituir. Era necessária uma troca, um a um. Por essa razão, a mãe de Maggie somente poderia ser libertada das páginas de um livro se alguém, por sua vez, nele entrasse.

A pesquisadora incitou os alunos a fazer perguntas e a procurar as respostas, condição própria de situações dialógicas, por meio da previsão, que "[...] é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. A previsão não é uma adivinhação responsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis." (SMITH, 1999, p. 78). Com a previsão, o leitor reduz alternativas diante das ambiguidades presentes no texto para com ele dialogar e criar sentidos.

Em virtude de estabelecer relação do texto das legendas com histórias já lidas ou ouvidas, e da previsão de fatos previsíveis, os alunos puderam retomar a trama, durante a projeção, em diálogo com a bolsista:

> **Pesquisadora 1:** Ele está lendo a historia da Chapeuzinho Vermelho, o que será que vai acontecer?
> **Pesquisadora 2:** Lembra no começo da história? O que falou? Quando lesse em voz alta, o que aconteceria?
> **Criança 3:** Coisas iam aparecer.
> **Pesquisadora 1:** Se ele está lendo a história da Chapeuzinho Vermelho, o que pode aparecer?
> **Criança 3:** Chapeuzinho Vermelho.
> **Criança 1:** O capuz.
> **Criança 4:** Eu acho que é a Chapeuzinho Vermelho, porque ele está contando a história.

Ao retomar fatos da historia, a criança faz conexões, dialoga com o *outro*, na visão de Bakhtin (2010), que pode estar presente ou não, e com os diversos textos e livros, ou pistas largadas intencionalmente pelo diretor do filme. De acordo com Bakhtin (2010, p. 271), no diálogo

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-los, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, ás vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Num diálogo, o sujeito assume uma posição responsiva, quando compreende o discurso do **outro.** "A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**". (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 132, grifo do autor). É o desenvolvimento dessa atitude dialógica que pavimenta a formação de um leitor. A leitura rápida das legendas cinematográficas, forçosamente desapegada da leitura vocalizada, tradicionalmente ensinada nas escolas, pode ser um bom caminho para a formação de leitores de filmes legendados, mas também de livros, como o original impresso, *Coração de Tinta.*

Conclusão

As conclusões indicam que com os filmes legendados e auxílio das bolsistas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver estratégias como a relação com o cotidiano de suas vidas; a relação com histórias já conhecidas e a previsão de fatos durante o desenrolar da trama.

Dessa maneira, puderam ler com os olhos, em velocidade, sem se deter em silabas ou palavras, porque era preciso se apoiar em sinais gráficos e imagens para dialogar com o texto que auxiliava o desenrolar da trama. O fato de as legendas terem poucos segundos de vida na tela obriga as crianças a desenvolver modos de ler específicos para a escrita, considerada como uma criação semiótica dirigida para olhos. Em razão dessas experiências, o diálogo com os textos que permanecem mais tempo sobre outros suportes pode se tornar mais fecundo para o leitor em formação.

Referências

ARENA, D. B.. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J. de ; SOUZA, A. C. de. (Org.). **Nas teias do saber**: ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005, p. 21-30.

_____. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009. Campinas. **Anais eletrônicos**... Campinas: ALB. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_203.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. Trad. De Michel Lahud, Yara Teixeira Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002

FUNKE, C. **Coração de tinta**. Trad. Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras. 11. reimpressão, 2011.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das letras, 2010.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia**, USP [online]. 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun 2015.

A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE) PENSANDO O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

Andréa Gonçalves da Silva[1]

As palavras são tecidas a partir de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma...
Mikhail Bakhtin

As Rodas[2] de Conversa como um dispositivo epistêmico e curricular na UMEIRAC[3]

A Roda como um espaço de diálogo e conversa é um costume muito antigo entre as pessoas, entre os diferentes grupos humanos. Sua composição proporciona algo que só é possível por ser esta como é. Ela remete a uma linguagem que fala mais que as palavras: o olho no olho! Na história da humanidade, a Roda é um dispositivo usado em diferentes contextos, tais como o sentar-se em Roda ao redor de uma fogueira para contar "causos", ou o brincar em roda com as cantigas. Indo mais distante, posso ainda falar das arenas, em que as pessoas se aglomeravam em roda para assistir aos "espetáculos". Enfim, a Roda em si não é nenhuma descoberta inovadora, a forma e as intencionalidades ao realizá-la é que podem variar.

No decorrer dessa escrita recorro a diferentes termos para caracterizar a Roda de conversa, mas os sentidos em que são empregados permeiam contextos e práticas próprias. Ao utilizar os termos espaço/local de diálogo o faço no o sentido de que toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto (BAKHTIN, In: JOBIM E SOUZA, 1994, p. 99). Quando faço referência a Roda como dispositivo ou ferramenta pedagógica é devido ao fato desta ser utilizada no processo de construção do conhecimento no contexto escolar. Dentre as distintas nomenclaturas aqui utilizadas, destaco que seu significado se aplica não apenas a Roda enquanto forma e/ou disposição das crianças em círculo, mas principalmente e fundamentalmente a função desta no processo de construção de conhecimentos e organização do pensamento.

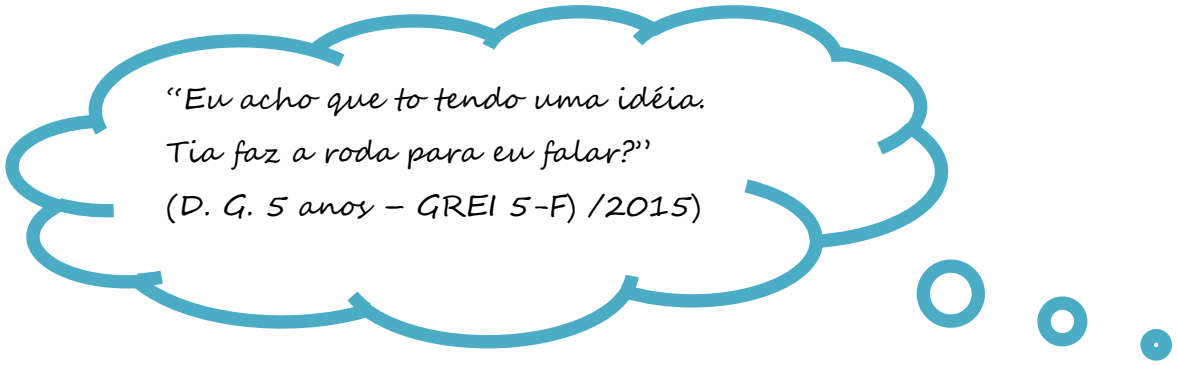
Refletindo sobre sua forma circular me vem à ideia de algo que não tem começo nem fim; não se sabe onde ou com quem se iniciou ou terminará. Na Roda somos iguais em nossas diferenças e diferentes em nossas semelhanças. Warschauer descreve uma característica do estar em Roda como:

> [...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, as vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de um espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros

[1] UERJ/FFP. *E-mail:* goncalves.silva2006@ig.com.br.
[2] A escrita dos termos Roda e Registro com inicial maiúscula remetem a referência de especificidade destes no contexto aqui discutido. Não se trata de qualquer roda, mas da Roda de Conversa e de uma forma peculiar de registro.
[3] Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa.

> propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. (WARSCHAUER, 1993, p. 46)

A Roda que desenho neste artigo é tida como um dispositivo usado com crianças pequenas, numa relação dialógica em que a linguagem surge naturalmente, em formas distintas e peculiares a contextos diversos. A concepção da Roda como ferramenta e local do diálogo, das discussões, deliberações e descobertas é percebido de forma clara ao ouvir colocações como a de D. G.



Quando Davi fez esse pedido, tal como outras crianças o faziam também diariamente, eu me perguntava: porque ele não fala o que está querendo, sem que esteja na Roda?

Aos poucos fui percebendo o quanto aquelas crianças já haviam assimilado nossa Roda, como um espaço de liberdade, de criação, de expressão, de discussão... um lugar em que todos seriam ouvidos mesmo que fosse para discordar.

As Rodas a que me refiro, aqui, fazem parte do cotidiano da UMEI Rosalina de Araújo Costa, escola na qual atuo como professora da infância há quase cinco anos. Nesse tempo escolhi trabalhar com os grupos de GREIS-5, constituído por crianças de 5 anos de idade. Tais grupos variam entre 18 e 20 crianças composto por meninos e meninas.

A disposição de todos em círculo, sentados lado a lado, no chão em tapetes, na varanda da casinha ou no gramado dos parques, propicia o encontro com o outro, com o olhar de quem fala ou ouve. Acredito que a experiência de ser ouvido impacta ainda mais do que o falar em si. Isto implica em sentir-se participante ativo no processo.

Ao longo de meu processo educativo, não me recordo de ter vivenciado a experiência da Roda de conversa no sentido a ela atribuído por Cecília Warschauer (1993), em seu livro *A Roda e o Registro*, no qual ela define a Roda "como uma reunião de indivíduos com histórias e vivências distintas para dialogar cada um atravessado por maneiras peculiares de pensar, sentir e se expressar". É interessante como essa expressão nem sempre se dá por meio da oralidade. Diferentes formas de linguagens surgem nessas Rodas e isso possibilita sentidos múltiplos para um mesmo enunciado. Isso pode ser facilmente percebido durante cada registro de textos coletivos e diálogos a partir do que foi vivenciado na Roda. É interessante como o texto da criança nos impacta e desafia. Jobim e Souza (1994, p. 120), afirma que o texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós[...] e ainda acrescenta que escutar acriança é uma oportunidade de retornarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.

Warschauer (1993) denomina a Roda como uma construção própria de cada grupo, com características e ampliações comuns, eu acrescentaria que também é uma construção peculiar a cada indivíduo. A experiência se dá de formas diferenciadas em cada contexto, grupo ou

criança. Lidar com os imprevistos do cotidiano não é tarefa muito fácil para nós, professoras. A forma que encontrei foi fazer deles um fio condutor a outros fios, capazes de ligar e entrelaçar conhecimentos diversos.

E por falar em fios... acabo me lembrando de uma personagem que usou muito bem o fio da palavra para manter conectado a este alguém que parecia não se ligar a mais nada. Refiro-me a Sherazade, a heroína das 1001 noites, que tecendo as palavras com muita habilidade em suas narrativas não só livrou-se da morte, como fez pulsar novamente o gélido coração do sultão desacreditado no amor (TAVARES, 2005). A meu ver, o poder da palavra excede sua mera pronúncia e seu alcance ultrapassa qualquer limite ao se encontrar com o outro que, ao entrar nessa teia comunicativa, prende-se, encanta-se e tece junto.

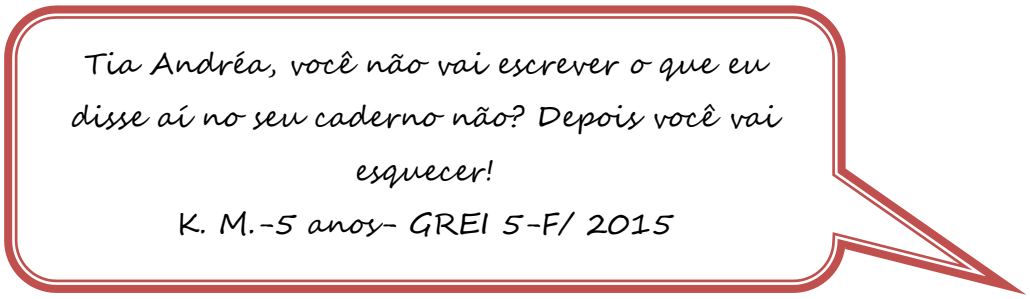
A arte de tear seja com palavras, com olhares atenciosos, com ouvidos sensíveis é um atributo necessário a professora que vê o processo educativo além de meros conteúdos. Esse envolver o outro, até que ele se apaixone pelo processo ao ponto de não querer mais afastar-se deste, por tê-lo como seu também é, ou precisa ser, foco principal da Roda de conversa. Neste aspecto é fundamental o escutar que Madalena Freire define, de forma muito peculiar, como: "(...) receber pontos de vista do outro diferente ou igual ao nosso, abrir-se ao entendimento". "abrir-se ao entendimento "abrange estar com disponibilidade para romper paradigmas, considerar outros saberes além do que traz e ampliar conceitos do novo, do diferente e/ou do inesperado.

Além de ampliar a capacidade comunicativa, as possibilidades de socialização, a produção de cultura, na Roda de conversas alguns paradigmas também podem ser modificados. É comum, após a finalização de trabalhos, as crianças pedirem para apresentá-los aos amigos na roda. Além de vencer a timidez em público, os pequenos explicam o processo de feitura e recebem críticas e elogios dos colegas. É claro que não é um fator recorrente a todos, pois em alguns casos isso ainda é algo quase impossível, até mesmo para os adultos. Mas ao ver os colegas fazendo tão naturalmente suas apresentações, os demais acabam por apropriar-se também desse fazer e quando a roda não é feita para esse fim, a cobrança vem... *Tia Andréa, hoje nem deu tempo de eu apresentar a história do meu desenho pros colegas na roda!! (P. H.- 5 anos- 2015 - GREI 5-F)*

As ideias vão-se no ar? Como registrá-las sem dominar o processo convencional de escrita?

Desenrolando um pouco mais esse fio e aumentando nosso tecido, convido a você leitor(a) a tecer um pouco mais esse pensar. Nas rodas de conversa além do diálogo sobre assuntos diversos, produzimos conhecimentos interdisciplinares que é claro, não podem ficar ali na roda. Como guardar as palavras que vão-se no ar? Como compartilhá-las com outros grupos?

Segundo Warschauer (1993, p. 61) "Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida. " Quando as crianças viam meu caderno e caneta sempre a postos na roda, de início apenas olhavam quando escrevia algo nele. Com o passar do tempo eles começaram a entender que o que eu escrevia ali tinha relação com o que acontecia na roda. Uns mais curiosos logo perguntavam o que eu tanto desenhava em meu caderno e eu respondia que desenhava letras para guardar o que eles falavam na roda. Aos poucos eles foram se apropriando desse processo e surgiam colocações como a de K. M.:



Neste momento fica bem clara a apropriação do instrumento de registro pelas crianças, que não pára por ai. Passei a aproveitar esses momentos pra explicar o que eles já haviam assimilado no dia a dia das Rodas: as letras servem pra botar no papel aquilo que pensamos, para que outros possam conhecer também nossas ideias e pensamentos. E foi vivenciando essa experiência com o registro tanto meu como uma espécie de diário de campo, como deles que o faziam com desenhos e textos individuais ou coletivos dos quais eu me tornava um tipo de escriba. O texto abaixo ilustra essa compreensão da funcionalidade das letras em nosso cotidiano.

> *"As letras funcionam! "*
> *Essa foi à expressão das crianças do GREI 5-F, ao constatarem que a estante de livros estava arrumada. Foi mais ou menos assim...*
> *Logo no início do ano letivo, pegamos os livros e revistas do ano anterior e organizamos em uma estante com rodinhas e três prateleiras que havia na sala rosa. Não fizemos separação por gênero, qualidade, ou assunto, simplesmente esperamos que as crianças demonstrassem curiosidade pelo material.*
> *E isso logo aconteceu! O interessante é que o que mais chamou a atenção deles foram as revistas Ciências Hoje e uma coleção sobre invenções. Ao aproximar-se a hora da saída, sugeri que guardassem os livros de volta na estante. E assim foi, começaram a comparar os diferentes tamanhos e texturas numa divertida brincadeira improvisada pelo grupo. À medida que separavam os livros, sentiram a necessidade de criar regras para tal organização. O debate foi acirrado! Aconteceu um borbulhar de ideias e argumentos até que, finalmente, chegaram a um consenso sobre a organização da estante. "Agora, nosso trabalho deixou tudo bonito" "Ficou mais fácil achar a revista! ".*
> *No dia seguinte, logo que chegaram, fizeram uma roda bem próxima a estante e começaram a questionar porque estava tudo misturado. Ficaram indignados e logo fizeram um recado agressivo para os colegas do primeiro turno. Conversei com eles que podemos usar as palavras de outra forma, sem agredir, e comunicando o que queremos. Acrescentei que talvez eles tivessem organizado ao seu modo por não termos explicado a nossa forma de organização das prateleiras. Amarrei as falas das crianças, que a essa hora fervilhavam e pedi sugestões para resolver o problema. Uma menina sugeriu placas como as de trânsito.*
> *Eles classificaram os livros assim: livros de capa mole, livros de capa dura e revistas. Uns escreveram as placas, outros cobriram e outros colocaram nas prateleiras. Depois, observaram todo o trabalho e deram o problema por solucionado.*
> *Ao chegarmos no dia seguinte, eles correram para observar a estante e a fala de Pedro e Maria Eduarda foi marcante: - As placas funcionam! Eles viram as palavras e não bagunçaram!*

> *Foi maravilhoso ouvir isso! Mais importante que memorizar as letras é entender para que servem e seus diferentes usos."*
> (GONÇALVES, Entretextos-2015)

Tanto a roda de conversa como os registros feitos por mim para registrar minhas vivências ou as produções das crianças, são dispositivos utilizados em um contexto específico, mas não fechados em si. Parafraseando Warschauer, afirmo ser de suma importância nossa postura, atitude e reflexão diante dos conhecimentos e dos outros.

> Portanto, a roda e o registro representaram os eixos tanto das pesquisas e estudos junto às crianças, quanto deste livro. Esta "coincidência" leva-me a concluir a relevância e o potencial que estes dois "instrumentos" têm na construção dos conhecimentos. Porém, isto não quer dizer que sejam fins em si, nem que devam ser "institucionalizados" nas escolas, pois isso poderia prejudicar sua vitalidade e restringir a variabilidade de formas que podem assumir. A roda e o registro são apenas meios possíveis. Muito mais importante é a postura, ou a atitude diante dos conhecimentos e do outro. (Individual ou coletivo). (WARSCHAUER, 1993, p. 222).

Neste tecido de muitos fios, mexidos e remexidos a muitas mãos, muitas Rodas foram discutidas e sabendo que esse tecer traz em si o estado de inacabado, quero pausá-lo com um símbolo, inspirado na ideia final do livro de Warschauer que muito bem o traduz ao dizer que: "*Fica aqui a imagem da espiral que, completando mais uma volta, sugere sua continuidade. Das avaliações nascem os planejamentos e o processo prossegue indefinidamente". (*WARSCHAUER, 1993, p. 226).



Referências

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da Anped**, Caxambu, 1992.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (Org.). **"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhitin, Vigotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (Org.). **"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Entre o bilro e a caneta. In: GARCIA, Regina Leite. SERRALHEIRO, José Paulo. **Afinal onde está a Escola?** Profedições, 1 ed., 2005.

TAVARES, Maria Tereza G. Os "pequenos", a escola da infância e o direito à cidade. In: LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (Org.). **"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RELATOS DE UM DEVIR OUTRO: ENCONTROS (IM)POSSÍVEIS COM GILBERT SIMONDON E GILLES DELEUZE

Antonio Almeida da Silva[1]

> Somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e de floras. Passamos o tempo a ordenar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todas essas tribos, todas essas multidões, não impedem o deserto, que é nossa própria ascese. Pelo contrário habitam-no, passam por ele, sobre ele. Em Guattari, houve sempre uma espécie de rodeo selvagem, em parte contra si próprio. O deserto, a experimentação sobre si próprio, é a nossa única identidade, a nossa única oportunidade para todas as combinações que nos habitam. (DELEUZE, 2006. p. 22).

Hoje, diferente de outros dias, eu acordei bem cedo e me senti um tanto estranho, não sei exatamente o que aconteceu comigo, mas percebi que algo diferente habitava em mim, senti em mim, que meu corpo respondia de uma maneira diferente aos meus pensamentos, talvez ele, o meu corpo, queria estar em lugar diferente daquilo que eu já havia pensado, ou até mesmo queira ser outro, agir de outra forma, experimentar coisas diferentes, escapar de mim mesmo.

> Continuamente sinto que fui outro, que senti outro, que pensei outro. Aquilo a que assisto é um espetáculo com outro cenário. E aquilo a que assisto sou eu. (...) Meu Deus, meu Deus, a quem assisto? Quantos sou? Quem é eu? O que é este intervalo que há entre mim e mim? (PESSOA, 1982, p. 24-5).

Percebi que tudo aquilo que me contornava e me dava certa forma, que até o presente momento e de certa maneira me agradava, que aquela coisa que eu chamava de corpo estava se tornando um ente, um devir de mim mesmo, produzindo uma vontade em mim de se desfazer, me dissolver, desdobrando minhas individualidades, para algo além da matéria e do corpo. Preocupado, não quis arriscar nenhum palpite, então, resolvi estudar um pouco mais sobre isso, entre livros, teses e artigos consultados, após horas de estudo e reflexão, algo foi entendendo em mim, que talvez aquilo que estava me ocorrendo fosse algo próximo ao que acontece quando um sistema está aprendendo a experimentar outras relações com o ambiente, as relações mais imprecisas e impossíveis.

Ahhh, como eu vou escrever sobre isso, acordo bem cedo para estudar e percebo que meu corpo é um sistema. Meu corpo é um sistema? Ora bolas? O que, de fato tinha em mim que me fizesse pensar que eu era um sistema, como assim um sistema, uma porção de coisas pairavam em minha cabeça, acoplamentos, máquinas, computadores e ciborgues, lembrei de inúmeros filmes que abordavam a relação homem máquina, entre eles: “Eu sou um Cyborg mas tudo bem?” um filme do diretor coreano Chan-Wook Park, onde de uma maneira muito irreverente conta a estória de uma jovem, Young-goon que recusava toda a comida que lhe ofereciam, preferindo se alimentar literalmente de corrente elétricas, pois a mesma acreditava ser uma ciborgue.

Eu, de fato, não eu não era um ciborgue, pois não sentia nenhuma armadura, metal ou placa de silício que envolvesse meus órgãos, estes, eu há algumas horas já não os sentia, mas não sentia “oco” por dentro, não entendo muito de física quântica, mas habitava em mim uma espesse de plasma, ou melhor, formava-se no lugar dos órgãos um campo magnético com

[1] Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail:* almeida.uefs@gmail.com.

inúmeras partículas subatômicas dispostas a qualquer tipo encontro. Já não precisava me alimentar, pois, daqui pra frente era autossuficiente, oxidava toda e qualquer matéria.

Agora me ajustando a ideia de ser um sistema. Sistemas que cada um de nós também o é, então, começo a perceber que eu era interdependente de tudo que me estava em minha volta, eu era puro fluxo em busca de mais sinergia, por mais ínfima que seja a partícula, por mais singelo que seja, cada acontecimento me influenciava, sentia me influenciar pelas coisas que me rodeavam. Eu era as outras coisas, era brisa, cheiro estranho que rodeava meu quarto, o medo de acender a luz, a imensa incerteza, as manchas dos liquens e musgos que brotavam sobre o branco das paredes de minha casa, o caminho aleatório formado por algumas formigas, eu era o puro acaso. Percorria uma viagem interna, me refazendo, me revelando em uma experiência singular, já não mais bastava dizer o que sou, ou o que é ser eu, mas entre quais eu sou.

Estava a modo de Gregor Samsa, um dos principais personagens de Kafka, em "A metamorfose", que numa certa amanhã ele, o personagem, acorda metamorfoseado em um inseto monstruoso, o mesmo apresenta uma enorme dificuldade de se movimentar e levantar da cama e deparar com o mundo afora.

Mas não era um inseto, pois, meu esqueleto não era quitinoso, nem ao mesmo sabia se ainda possuía algo que sustentasse meu corpo, sei que não possuía élitros, não estava aprisionado na heteronomia, meu corpo era uma coisa só, fluidez e contágio puro. Não, eu não era um inseto e nenhum outro bicho, nada contra nenhum bicho, eu aceito a minha animalidade.

Então, voltei a pensar na possibilidade de interagir com as outras coisas que estavam ao meu redor. Pensei: agora vou me constituir em algo, não em qualquer coisa, mas somente ser aquelas coisas que me capturam, que me desejam. Gostaria de ser alguns (objetos) de Farnese[2], coisa sem era nem beira, que só serve para serem emoldurados em seus oratórios. E agora eu sentia que eu era os pregos enferrujados, ciscos, trapos entre outros desobjetos transportados no bolso de Bernardo.

Não costumava separar as coisas em mim, eu era isto, aquilo, uma coleção de coisas, habitava em mim, eu era pura filia e fazia amizade com um tudo. Aquilo que habitava em mim já era uma fusão de diferentes "istos", puro acidente resultante de uma transmutação da substância, fluxos que vão do orgânico ao inorgânico, escapando de qualquer generalização aristotélica. Eu não era mais uma coisa comum, se ainda existia em algum dado momento uma forma era apenas para poder desformar, se eu ainda não era um ser distinguível, por que, era apenas por uma questão de tempo, em mim nada permanecia e nada perdurava. Um diagrama de tensões operava nos meus excessos. E me excedia o tempo todo. Tinha um fascínio por aquilo que escapava e dissolvia dentro de mim. Deixar me dissolver era uns dos meus caprichos.

Nesse estado de dissolução criava-se ao redor do meu corpo zonas de turbulências, que se propagavam para além do físico, mas algo próprio do invisível, ao difundir-se eu me estendia sobre as conexões imagéticas, sonoras e rizomáticas. Distintas forças de microrelações estabeleciam nas afecções entre diferentes objetos e coisas.

Agora sim, eu estava apto. Sair da minha zona de segurança era mais que necessário, assim sendo, eu me dissolvia em movimentos cadenciados, gostava de operar às vezes tal como um texto, um tempo, uma poesia, uma dança ou talvez uma performance – não necessariamente nesta ordem – permanecia para além dos canais metafísicos num jogo criativo de afetação imanente.

Eu como texto, não gostava de impor minhas ideias, gostava mesmo de deixar discorrer sobre possibilidades de deixar a palavra livre sem as exigências da retórica ou de uma gramatica lexical, preferia sempre uma escrita a lápis, um rascunho, uma rasura, uma escrita que operava de maneira primitiva, que não pertencia a objetividade do dizer.

[2] (Objetos) título do livro de Rodrigo Naves (2002), que apresenta diversos trabalhos de Farnese de Andrade, artista mineiro que cria diferentes objetos ou assemblages com diferentes materiais coletados nas praias e nos aterros.

Eu como poesia. Ah, era curva, um desvio, um desvão, as palavras se desacostavam de sê-las, as palavras queriam mesmo era ser passarinho, menino e brinquedo. Elas se faziam ao brincar e brincavam o tempo todo sobre o papel, tal qual um ser miúdo, sim, eu-palavra-poesia tinha certo desejo juvenil. Quando eu escapava do papel me desfazia e desmanchava em outras imagens.

E na presença ou ausência de um som, eu era a dança, era um corpo seguido de movimentos em movimentos previamente estabelecidos ou improvisados. Escapava de meu corpo qualquer contorno que me fizesse organismo, operava com meus órgãos de maneira que eles pudessem vibrar em cada gesto e afeto.

Nesse inquietante movimento observei que também, que eu era um corpo performático, pois, entregava o meu corpo ao tempo e ao espaço. Em movimentos cambiantes em zigue-zague, meu corpo não cabia em apenas um gesto, pois, ao mesmo tempo em que eu era um, eu estava sendo outro, de tal modo, que eu experimentava o encontro com o texto, a poesia e a dança. Pura sintonia com o diverso.

Eu “eras” um "vazadouro para contradições"; estava me estilhaçando o meu próprio ser em outros, num movimento contínuo de "desejar ser", "Com pedaços de mim eu monto um ser atônito" (BARROS, 1998, p. 37).

Lembrei-me de alguns escritos de Nietzsche (1885), quando dizia que o nosso eu é muito mais complexo do que a unidade de nossa consciência. Eu permanecia como uma soma de sensações, múltiplas partículas que planam no espaço, nunca em repouso.

Aos poucos fui dando conta, que na verdade não era nada, mas que estava sendo. Era um estar sendo, um estar no gerúndio, entre o ser, o está sendo, e o deverá ser, existem vários de mim, e “Somos água, terra, luz e ar contraídos, não só antes de reconhecê-los ou de representá-los, mas antes de senti-los”. (DELEUZE, 2006, p. 115)

Existem diferentes fazes do ser, existem diferentes acontecimentos do ser, agora estou me sentindo átomo, me iniciando aos fótons, deixando transitar pelos impulsos e afetos. Eu me arrastava para outro lado num processo contínuo de diferenciação.

> Em seus elementos perceptivos, como também em suas vísceras, todo organismo é uma soma de contrações, de retenções e de expectativas. No nível desta sensibilidade vital primária, o presente vivido, já constitui no tempo um passado e um futuro. Este futuro aparece na necessidade como forma orgânica da expectativa; o passado da retenção aparece na hereditariedade celular (DELEUZE, 2006, p. 9).

Assim eu me des-diferenciava de tudo, não havia modulação que me dasse forma, escapava o tempo todo de um contorno, não dava nem espaço para representação, no meu pensamento não cabia imagens, só sobrava espaço para o devir. "Estrela foi se arrastando no chão deu no sapo/ sapo ficou teso de flor!/ e pulou o silêncio" (BARROS, 1992, p. 223).

Para além da conservação das minhas estruturas, eu me (des)estruturava e começava a derivar-me do que estava lá fora. Então fui ao encontro com o fora, assim, fui aos poucos saindo fora, quando nem terminei de sair de mim, percebi que, o dentro já estava aberto aos horizontes, eu era todo o afora, foi assim, que me abandonei do dentro. De dentro de mim restava apenas uma multidão. Grunhidos e algumas vozes. Essas vozes pensavam por mim e silenciosamente diziam: - estou a toda sorte a encontro, ao desejo de me abrir para o deslimite, à vontade de me desembaralhar e desfazer da minha própria matéria.

Há anos venho executando movimentos repetitivos, e nunca pude olhar de dentro para o fora, foi aí que decidi experimentar uma nova possiblidade de uma não forma que estava sendo me apresentada.

Vi que era outro, que aquele primeiro já não mais cabia em mim, talvez eu estivesse em busca de minha própria constituição, ou melhor, de me constituir com vários, de ser molécula, átomo, fluxo e extensão de mim mesmo.

A vida arredia à matéria e cada vez mais as fronteiras entre matéria e forma se tornavam difusas, escapavam qualquer distinção entre matéria e vida, tudo era fluxo. A vida era capaz de transformar e fazer variar, numa potência de fazer surgir novas formas, se formatar em continua invenção. Ao procurar os acidentes no mundo eu me encontrava um acidente em mim mesmo. Eu borbulhava e engendrava em inércia, puro receptáculo de energia de ligação, ser sempre em fluxo.

Tudo que já é, está sendo um conjunto de outros, bem ao modo simondiano de se pensar a individuação, pois, toda vez que se forma um ser, antes de ser o que ele é, já se estava engendrado nesse mesmo ser outros seres, outros corpos e outras vidas. Para Simondon somos apenas buraco, crosta, fissuras de inúmeras individuações e fragmentos de relações. Assim, não somos nada mais que uma reunião de coisas, um rearranjo de matérias um emburacamento de materias de um outro, com tudo isso, criar significa rearranjar.

Em busca de novas sínteses e novos apoderamentos pela trajetória dos materiais e das derivas inumeráveis pelos encontros no mundo se produzia um diagramas de encontros que transcorrem insensatamente pelos processos de criar algo. Eu era minério, plâncton se fazia cubo, esfera e cristal, deslizava em novas formas, mas não me ocupava por muito tempo nesses enquadramentos.

Não faz muito tempo. Eu era apenas um serzinho unidimensional, algo muito próximo a uma linha, algum pedaço ou intervalo monótono, custei por muito tempo em entender que eu precisava me diferenciar. Foi assim, que foi me apresentado um mundo com um pouco mais expectativa, agora disposto a um plano, já conseguia experimentar a criar com a largura e a altura. Deslizava sobre (im)possiblidade de me inventar diante de um único plano infinito, inventava proporções, distancia e comprimentos onde poderia ser um ponto, uma reta, e isso me permitia ficar em posições paralelas ou concorrentes. Do finito ao infinito α: alfa, β: beta e γ: gama, eu ser euclidiano analítico estava composto por muito tempo dessa geometria primitiva. Aos poucos fui me cansando desses intervalos e foi então que compreendi que poderia ter, para além da altura e largura, um gosto por profundidade. Ondas de possibilidades se propagavam pelo espaço. Agora buscava transitar pelas brechas da tridimensionalidade, ocupando-me da largura, do comprimento e da altura.

Já me sentia mais real e mais visível, agradava muito o fato de saber que já poderia ser tocado. Afinal para mim, a tridimensionalidade era a própria existência, mas ainda não estava totalmente satisfeito, pois, escapa de mim um tempo, este que tende buscar fluxos impossíveis da quadrimensionalidade numa disputa mutua entre o espaço e o tempo. Instaura uma curva que inventa novas formas de operar mundo, contínuo acaso e pura invenção.

No entanto, não queria me comportar de maneira polarizada, queria vir a ser, não sei de fato o que seria esse ser, eu queria comportar-me como outro, resolver-me como um resto, um vestígio, uma lama, partículas de pó, um sopro do vento. Assim, diferir de mim mesmo, ser pura relação.

> *Queria transformar o vento.*
> *Dar ao vento uma forma concreta e apta à foto.*
> *Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física*
> *do vento: uma costela, o olho...*
> *Mas a forma do vento me fugia que nem as formas*
> *de uma voz*
> (BARROS, 2000, p. 27[3]).

[3] Nos fragmentos e poemas de Manoel de Barros, por motivos estéticos, optamos por não seguir as normas de citação.

Um processo permanente de individuação, metaestável. Eu, a lama, o pó e o vento nos transformavam, entre eu e os outros já não havia mais limite, não havia interior ou exterior, eu e meio era um só, uma concordância e ressonância com as coisas do meio, sucessivos encontros com energia pura.

Saí do meu quarto e avistei uma bela paisagem, e percebi que a metamorfose não estava acontecendo somente comigo, tudo a minha volta estava em transe e transitava em mim.

> [...] a essência da imagem é estar toda fora, sem intimidade, e no entanto mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro íntimo; sem significação, mas invocando a profundidade de todo sentido possível; irrevelada e todavia manifesta, tendo essa presença-ausência que faz a atração e o fascínio das Sereias.- Maurice Blanchot (BLANCHOT, *apud* BARTHES, 1984, p. 157).

Foi ai que decidi sair, sair dentro de tudo que estava me enquadrando a uma singularidade, buscava realmente outra co-existência. Ali onde existia uma singularidade. Eu agora era outros, não individuo, mas uma possível realidade, que estava em constante pré- inter- trans-individuação (pensando a individuação como uma diferença entre forças que perpassam entre o natural e o cultural). Tinha em mim algo de multidão, uma proliferação de vazios e solidões que me individuavam em vários. “Estava consciente disso e espantava-se e maravilhava-se como se tudo se passasse fora dele que se produzia a obra” (GIL, 1986, p. 9).

Como um ser torna aquilo que é? Sendo capturado por um problema Nietziano, o que faz de um indivíduo algo absolutamente único? Não haveria uma única resposta para tal problema e somente o devir seria capaz de habitar nas diferentes realidades pré-individuais.

Não há como ser ou se tornar somente um animal ou uma pedra, para ficar somente nesses exemplos. Tudo está dissolvido em matéria, energia que se funde na alma da natureza, ela a natureza é mãe generosa, permite ao mesmo tempo residir nela o individuo e sua diferenciação, assim, cada ser vivo pode ser habitado por inúmeros devires.

Já fora do meu quarto, eu me aproximava de uma maneira diferente da natureza, isso talvez seja indício de uma metamorfose. Estava em busca de um mundo que em mim necessitava ser redescoberto, um mundo como ele é, e não como eu gostaria que ele fosse. E o mundo se abria para pássaros e os girassóis. Eu me abria para a dissolução biológica, física, psíquica, não existia nenhum motivo para distanciar entre mim e o outro. A estética, a ética, em suas ontogêneses, habitavam em mim, assim, como a arte, a filosofia e a ciência, não havia espaço para separação. Nós estávamos na mesma onda, na mesma partícula, dependendo da situação eu era o próprio fluxo de elétrons à abertura de novas possibilidades. Um sistema metaestável deslizando sobre a improbabilidade do eterno criar.

Ao olhar mais atentamente para a natureza, comecei a dar conta, dos inúmeros fluxos de arranjos e possibilidades de experimentação, que talvez a arte possa ter um território fecundo para proliferar criações. Eu tinha diante de mim um laboratório de multiplicidades, assim: vida e arte se experimentam, animais, vegetais e minerais eram apenas concepções de organismos, nada está dado, nada é decisivo, que não se permita à diferenciação e à individuação de cada vivente. A vida quer estar além das formas organizadas, quer transitar entre diferentes reinos, que vão além do orgânico e do inorgânico, dai se abre a uma infinita possibilidade de relação e interconexão entre o material, o organismo e o psíquico.

> La meditación sobre el animal transforma radicalmente la concepción del organismo: el órgano es decisivo, por certo, para la diferenciación y la individuación del vivente, pero la vida no se reduce a estas formas

> organizadas. Es assunto de fuerzas y cruza transversalmente los reinos de lo material, lo orgânico y lo psíquico. Em Deleuze, no sólo la vida es inorgânica: trata de abrir el análisis de la subjetividad a los modos vitales no humanos (SAUVAGNARGUES, 2006, p. 16).

Aqui já não nos interessa saber as diferenças entre o homem e o animal, mas o movimento de diferenciação, as relações pré-existentes, o que um produz no outro e com o outro. Existe uma protohumanidade no animal, assim, como existe uma protoanimalidade no humano, há uma gênese comum a todos os corpos, que não pressupõe uma consciência comum, uma maneira comum de diferenciar-se, pelo contrário, são através das interpelações entre diferentes organismos que a multiplicidade se faz na própria diferença, que a todo o momento se difere mudando de natureza "Así pues, el individuo no es 'de ninguna manera lo indivisible', sino 'lo que no cesa de dividirse cambiando de natureza" (DELEUZE *apud* SAUVAGNARGUES, 2006, p. 25).

Toda a individuação não implica em nenhuma diferença, se não aquela que ela mesma estabelece resultado do movimento do próprio ato de criação. É na repetição que se instaura a diferença entre séries heterogêneas.

Ao aproximar das coisas ínfimas da natureza, contemplamos e sentimos antes de representar. Para Deluze (2006) ao contemplar contrairmos um hábito, isto põe em conexão diferentes heterogeneidades. Sentir é um hábito, habita em nós, produz um modo de ligação, uma forma de conectar com os diferentes entes. Eu tinha um enorme deleite pelos arranjos complexos, desde estruturas do macro e do micro, contudo, os arranjos mais simples agitavam em uma estranha curiosidade, eu simplesmente me apegava mais pelas coisas desúteis, me apegava à escória, à borda, à sobra, ao torto e ao marginal. Gostava mesmo dos despropósitos. *As coisas que não levam a nada têm grande importância. Cada coisa ordinária é um elemento de estima* (BARROS, 2010, p. 145).

Ao perambular pela paisagem encontrei inúmeras possibilidades de fazer um entre. Entre um caminhar e outro, comecei a contemplar as pequenas coisas ínfimas do chão, coisas sem condições para nada, restos que apodrecem por nada, coisas abandonadas no encosto. Poderia ser quaisquer umas dessas coisas, poderia ser: um corpo à deriva, um conjunto de paisagens, um cachorro morto na rua, uma lagartixa que imita uma sereia, inúmeros pés de galinha, o barulho dos pedregulhos, estalactites e estalagmites gravadas do chão à parede, um velho barco à deriva. Sem olhar para trás eu capturava tudo, já na cabia mais tanto despropósito em meus bolsos, era tanto o meu despautério, que resolvi fotografar sobre. Nem tudo pode ser fotografado, difícil mesmo é fotografar o fora, mas se tiver paciência e desejo pode fotografar ao mesmo tempo a presença e ausência do inacessível e indiscernível.

Uma voz serena, quase rouca de longe me dizia:

> *- Agora você vai ter que assumir as suas irresponsabilidades. Eu assumi: entrei no mundo das imagens.* (BARROS, 2000, p. 47).

Entre uma imagem ou outra, podia enxergar um espaço, um intervalo, e era isso que podia movimentar territórios mais fecundos, suas composições e atravessamentos formavam verdadeiros diagramas.

Como alguém que coleciona imagens, que ao enquadrar a paisagem deixa mais desenquadrada, transgredindo a imagem perfeita e comportada, *entortando a bunda na paisagem* (BARROS, 2000, p. 47).

Meu olhar era um tanto irresponsável e transgressor, gostava mesmo de distorcer e entortar a realidade. *O pessoal falou: seu olhar é distorcido* (BARROS, 2010, p. 407). E era

mesmo, era estrábico por imagens desassossegadas, algumas imagens tinham movimentos, outras mais lentidão, mas todas pulsavam em mim o desejo de escapar da representação.

> *O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./ É preciso transver o mundo*. (BARROS, 1998, p. 75)

Assim, já não bastava apenas olhar com os olhos, porque estes sozinhos não davam mais conta, era preciso aguçar todos os sentidos, mas principalmente, ver para além dos sentidos, ver com a imaginação, "tranver" o mundo.

Apesar de uma aposta ao espontâneo, dando vazões para o acontecimento, ao contrário do que se possa pensar, o registro e a produção de imagens tem certo esforço construtivo, fruto de um estudo da técnica, mas só ela em mim nada bastava, era preciso a todo o momento estar atendo ao silêncio, "difícil fotografar o sobre." Assim eu resguardava ao modo de árvore, me aliava ao sentimento de exílio, em um desejo eremita eu ficava semanas isolado de mim mesmo, só os pequenos insetos me visitavam, para que, no instante certo, eu conseguisse perceber nas incontingências da natureza outras de-formações da vida, essa era a doença do meu olho.

> *Deus deu a forma. Os artistas desformam.*
> *É preciso desformar o mundo:*
> *Tirar da natureza as naturalidades* (BARROS, 1998, p. 75).

Não nasci com essa doença da deformidade do olhar, acho que adquiri quando resolvi sair de mim, e comecei ver as outras coisas de dentro. Agora isto se tornou um ranço que tenho que levar para vida inteira.

Ouvi novamente uma voz sussurrando baixinho:

> *- Você vai carregar água na peneira a vida toda.*
> *Você vai encher os vazios com as suas peraltagens*
> *e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos* (BARROS, 1999, s/p).

A minha imaginação começou ser habitada por astigmatismos e fazia da minha vida uma obra de arte. Oscar Wilde dizia que a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida. Entendo que essa máxima não é de todo verdade, tanto a arte influencia a vida e vice-versa, ambas se inter-relacionam, talvez a arte e natureza seja uma coisa só.

Não sabia ao certo onde começava a arte e onde iniciava a natureza, isso talvez mesmo nem importe, pois, para mim, arte e natureza estava amalgamadas, o importante mesmo era perceber o que acontece quando elas se juntam, quais a possibilidades do olhar diante de tal acontecimento. Não existe um único olhar, existe na verdade uma multiplicidade do visível, inúmeras maneiras de ver e imaginar o mesmo objeto e o mesmo acontecimento. *Talvez para um fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais importante do que o esplendor do sol nos oceanos* (BARROS, 2001, p. 35).

Eu operava a vida por estas distorções e colecionava gravetos, objetos abandonados na praia, lugares que nunca visitei, todos esses achados eram guardados para que um dia pudesse ou não utilizar.

Meu projeto estético era de colecionar as distorções do olhar para inventar outras paisagens, outras imagens, eu era um ente entre imagens. Habitava por imagens e paisagens como seres "escalenos" - *desconstruídos por suas palavras* (BARROS, 1992, p. 314).

Tinha um gosto dos contrastes, pois, permitia visitar o ínfimo navegando pelos rastros das lesmas, mas não abandonava os BPS (bits por segundo). O ínfimo para mim era tão

sofisticado quando a Website, gostava de ser atravessado pela lentidão e pelos downloads. Era flexível aos discos rígidos quanto ao minúsculo coração de uma formiga.

Não tinha Wi-Fi, nem Wireless, mas mesmo assim me conectava a tudo e a todos, às vezes agia por meio de bluetooth, fazia inúmeros Downloads num processamento de altíssima velocidade e lentidão. Meu corpo tinha certos dispositivos que transferiam informações que me permitia operar por inúmeros Links, fazer Upload, Update, Upgrade. Entre carregamentos de dados, atualizações, melhoramentos das interfaces, eu tornava meu corpo mais potente, me conectava as redes que normalmente não se comunicam e permitia a transferência de informações de uma para outra, puro encontro, pura conexão, intensos Gateway[4]. Eu era pura informação.

Todas essas velocidades habitam em mim, fluxos de duração que agem como onda de um sistema tenso, que jamais fica estável, em sua velocidade e lentidão. Por essas ondas tudo é ou são fontes e possibilidades de invenção. A ciência não é menos autorizada em criar do que outras áreas de pensamento. As funções operavam multiplicidades do acontecer e elas são indispensáveis ao pensamento criativo.

Cabe registrar, ante de mais nada que a velocidade e o excesso de comunicação, não é necessariamente informação. "Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação" (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 130).

Mas, me deixei ser engolidor somente pelas funções, pelas referências, por proposições e pelas complexidades e velocidades das comunicações, eu não esqueci de que era preciso operar pelo plano de imanência, de recortar o caos de pensar por afectos e perceptos. Concordando com Nietzsche e Deleuze, torna-se preciso inventar possibilidades de vida e modos de existências.

Assim eu me fiz inventar artista, pois, desde cedo tinha um gosto torto de esticar a paisagem e coletar suas imagens, isso crescia dentro do meu olho. Às vezes tinha um desejo estranho de manipular as imagens, mas somente o fazia quando elas pediam, mas o gostoso mesmo era deixar acontecer.

Tinha hábitos noturnos pelos devires, gostava muito quando eles, inesperadamente, habitavam em mim, era um desfasamento de mim mesmo para outra coisa, eu me permitia funcionar de outra forma, optava sempre pelo improvável, tal qual o uso dos (des)objetos da artista Raquel Nava. Tudo isso era uma aposta acidental para os encontros inesperados. Encontro aberto ao improvável, entre o corpo, os objetos, as coisas e a paisagem e isso a me ver já era Ecologia que queria ser poesia.

Inaugurava-se em mim, uma ecologia incomum que desintegra e re-integra paisagens e reinventa diferentes singularidades, que captura através da lente uma natureza anônima, incomum, pulsante e impossível de controlar. É uma aposta no acidental, nos encontros mais inesperados que o artista cria suas ecologias dos despropósitos. O artista expõe uma poética do avesso, busca no improvável, no incomum, algo essencial para sua arte. É na precariedade dos materiais, que se apresentam de forma arbitrária, que eu-ente-artista apostava minhas narrativas e os meus (dês)arranjos.

Referências

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

[4] Ligação entre diferentes redes.

_____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Livro sobre nada**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

_____. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, R. **Câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Diferença e repetição**. Rio de janeiro: Graal, 2006.

_____. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GIL, José. **Fernando Pessoa ou a metafísica das sensações**. Lisboa: Relógio d' Água, 1986.

NAVES, R. **Farnese de Andrade**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

NIETZCHE, Friedrich W. **Fragmento póstumo** n. 40 [20], de agosto-setembro de 1885; In: KSA. vol. 11, p. 637s.

PESSOA, Fernando**. Livro do desassossego**. Lisboa: Ática, 1982. v. 1.

SAUVAGNARGUES, Anne. **Deleuze del animal al arte**. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2006.

SIMONDON, G. **La individuación a la luz de las nociones de forma y de información**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones La cebra y Editorial Cactus, 2015. 504 p.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA TEXTUAL

Damares Souza Silva[1]
Luciene Oliveira Costa Santos[2]

A análise das mudanças do objeto de estudo da Linguística Textual contribui para compreender a atual proposição de ensino e aprendizagem da leitura e produção de texto. Considerando esse aspecto, procuramos, então, descrever as transformações das características da Linguística Textual por uma perspectiva histórica e identificar as relações que há entre essas características e a proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos PCNs.

Levando em conta a relevância do texto nos contextos infinitos de comunicação, é essencial que possamos compreender quais os processos e demandas que fizeram validar o elemento textual como fonte central de estudos voltados para o ensino. Por que, embora seja a sílaba a unidade da palavra, e a frase de forte relevância para composição do texto, essas só por elas mesmas, não se bastam e nem mesmo o texto, por si só, pode ser estudado fora dos contextos comunicativos?

> [...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, PCNs, p. 23, 1998)

Segundo os conteúdos dos PCNs, a ênfase do ensino da língua tem como objeto central o texto. O conteúdo do documento evidencia que, de modo algum, os elementos que compõem o texto, como a letra, a sílaba, a palavra e a frase fora de contexto, podem incidir em competência discursiva e, muito embora necessitem de especial atenção para o ensino de suas respectivas especificidades em relação ao texto, não podem compor o objeto central do ensino da língua.

Mas o que é a competência discursiva?

> Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.[...] (BRASIL, PCNs p, 23, 1998)

Uma análise dos elementos que compõem o objeto de estudo da Linguística Textual pode contribuir para que compreendamos os possíveis motivos que fazem o estudo do texto, em seu campo discursivo, de suma importância para o ensino da língua. Alguns estudiosos e teóricos exploram em suas pesquisas fontes de informação que colaboram para tal entendimento.

Dentre eles encontra-se Koch (2001), que, numa perspectiva histórica, declara que a Linguística Textual ou Teoria do Texto, na condição de vertente de estudo contemporânea do campo da Linguística, atinge atualmente cerca de quatro décadas. Ao longo desses anos a Linguística Textual foi estudada de diversas formas e, segundo a autora, ainda hoje o é.

A referida autora descreve a passagem da teoria da frase para a teoria do texto em três momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do

[1] Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, São Paulo, Brasil. *E-mail:* damares.s@bol.com.br.
[2] Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, São Paulo, Brasil. *E-mail:* lucienevanzeller@yahoo.com.br.

texto, e muito embora acredite que houve espaços de maior ênfase entre elas, defende a ideia de que a sucessão para cada uma delas segue uma ordem mais cronológica que propriamente tipológica. A descrição de Koch sobre as passagens dos três momentos não coincide com análise de Bentes, para essa autora houve uma abrangência do objeto de análise:

Segundo Bentes (2012, na *análise transfrástica* o movimento é de baixo da unida mínima para unidade maior, ou sejam parte-se da frase para o texto. A explicação dada pela referida autora para esse fenômeno é porque havia uma preocupação com as relações que se estabeleciam entre as frases e os períodos, de forma que construísse uma unidade de sentido, os estudiosos identificaram a existência de fenômenos que não podiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, que transpõe perímetro da frase e só pode ser mais adequadamente entendido no interior do texto.

A descrição de Bentes evidencia que era preciso ir mais além, não era suficiente olhar somente a frase como elemento solitário de análise, ou seja, era necessário relacioná-la às demais sentenças como elemento de significados, por isso a necessidade da *análise transfrástica*. Mas mesmo a análise entre as frases ainda se mostrou insuficiente, tendo em vista que essa deixava fenômenos sem respostas. De acordo com a autora, na tentativa de resolver esse impasse, criaram-se então as *gramáticas textuais* para buscar respostas para os fenômenos não explicáveis por meio da análise transfrástica.

> Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência especiífica do faltante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito [como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística ´em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado.[...] (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 19)

A partir de então ocorre a consolidação do texto como objeto da ciência linguística e a novidade tinha como base o caráter evidente de princípios morfológicos, sintáticos e semânticos que atuam quando a análise ultrapassa o nível da frase. Dessa forma, torna-se objeto de estudo a unidade maior, ou seja, o texto, e é a partir dele que se estudam as unidades mínimas – frase, palavra e sílaba – sempre com o cuidado de se considerar de modo analítico e classificatório a função textual dos elementos individuais.

Todo empenho dos estudiosos da época, os estudos das gramáticas de textos não se mostraram suficientes, apresentavam limitações e vieram os questionamentos, entre eles:

> [...] como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa. *(*KOCH, 2001, p. 74)

Com essa descrição, Koch conclui que essas e outras questões marcaram o fim da Teoria do Texto e o aparecimento de um novo cenário para os estudos dos textos, ou seja, estes passam a ser investigados a partir dos seus respectivos contextos pragmáticos. O texto deixa de ocupar

o topo da hierarquia, e seu campo de investigação passa a ter um espaço bem maior, isto é: o campo de análise do texto ao contexto, sendo compreendido como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

Nesse cenário, segundo a autora, o texto ganha um novo conceito, ou seja, ele passa a ser considerado como uma composição bem mais complexa que um conjunto de frases que depende da capacidade específica dos falantes, tanto para sua compreensão, quanto para sua produção, essa competência é que possibilitará distinguir um texto de um aglomerado aleatório de palavras e ou sentenças, bem como reproduzir um texto como, por exemplo, uma paráfrase.

E é assim que entre as décadas de 70 e 80 aparece a segunda geração de estudiosos da Linguística Textual. Esse cenário é envolvido por uma nova preocupação, ou seja, já não eram mais as relações interfrásticas e/ou mesmo a composição de gramáticas textuais o centro das atenções, desta vez a prioridade é a análise sobre a textualidade e as condições ou critérios para sua realização.

> A ênfase passou a recair nos aspectos globais do texto enquanto unidade funcional, nas questões ligadas ao processamento textual, enfocando-se mais no processo que o produto e concebendo-se o texto como resultado da atividade de sujeitos em interação. Talvez os nomes mais importantes desta fase sejam os de W. U. Dressler, Robert Beaugrande e Teun A. van Dijk. (KOCH, 2001, p. 77)

A descrição do panorama histórico da Linguística Textual delineada por Koch no que tange à análise transfrástica remete à proposta de ensino da língua portuguesa contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a qual declara que*:*

> O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá;[...] (PCNs, 1998, p. 22)

O objetivo de ensino da língua portuguesa contido nos PCNs vem ao encontro da constatação dos pesquisadores da Linguística Textual, ou seja, de que a frase não pode ser o centro do ensino do texto, tendo em vista que tal unidade de estudo apresentou fortes limitações para o estudo textual.

A análise entre as frases consistia em dar conta de alguns fenômenos como: referenciação, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante.

Verificou-se que mesmo essa proposta de estudo da frase sendo bem abrangente não propiciava condições plenas para se fazer uma análise mais profunda do texto. Essa conclusão, elaborada há mais de três décadas, valida a atual instrução dos PCNs de língua portuguesa, isto é, a frase, como também as unidades mínimas que a compõem (a letra, a sílaba e a palavra), descontextualizadas, não podem compor o centro da unidade básica do ensino para interpretação e produção de texto.

> Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do Falante. (HEINEMAN, 1982, apud KOCH, 2004)

Koch (2004) relata que na década de 80 surge o terceiro momento da Linguística Textual. Esse período é demarcado por uma nova orientação nos estudos dos textos a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva. Quem age precisa dispor de modelos e tipos mentais de operações. Neste momento, diz Koch, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem conhecimentos armazenados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados para que sua atividade da vida social possa ser plena de sucesso.

> Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo o texto requer uma atividade de "enriquecimento" das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse conhecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder [...] (KOCH & CUNHA-LIMA, 2005, p. 296)

Blühdorn e Andrade (2009) afirmam que no início dos anos 90 pesquisadores brasileiros voltavam suas investigações referentes à linguagem para uma perspectiva sociointeracional e, como consequência dessa tendência, os estudos tinham como perspectivas os processos e estratégias sociognitivos contidos no processamento textual. Esse período coincide com o ano de composição dos PCNs de Língua Portuguesa, isto é, 1998.

Perspectiva semelhante é observada no trabalho de Beaugrande (1997), no qual ele afirma ser imprescindível ver o texto como um "evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais" no qual a palavra (padrão de sequência sonora) é parte de uma frase e instrução para inferir o significado.

> Logo, a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi 'condensada' por um falante ou escritor e está pronta a ser 'amplificada' por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE, 1997, p. 15)

Koch (2004) afirma que os textos já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e informações referentes aos saberes e experiências a depender da motivação e da formalização de metas, em todas as fases do percurso da construção textual, não apenas na possibilidade de significar seu projeto em signos verbais.

Considerando todos os apontamentos aqui explanados sobre as transformações pelas quais passou a Linguística Textual é possível compreender as razões por que a *competência discursiva* é a *questão central* para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCNs, a capacidade de o indivíduo produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se improcedente elaborar propostas

de ensino de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda história da linguística textual.

Enfim, concluímos que as transformações do objeto de estudo da Linguística Textual, não só contribuem para compreendermos o atual propósito de ensino de leitura e escrita, como também para amparar estudos da língua voltados para o ensino.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulos: Nova Fronteira, 2012, p. 261-301.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. da C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P,; KOCH, I, G. V. (Org.) **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo, Cortez, 10ºed.

KOCH, I. G. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001, p. 71-86.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, parte I, p. 13-33.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 251-300.

FANTASIA E SUBVERSÃO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL:
CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REAL

Dulciene Anjos de Andrade e Silva[1]

A produção literária destinada à criança e ao adolescente, desde seu alvorecer enquanto gênero específico, no século VII, esteve vinculada a uma função modelar: valendo-se das estruturas literárias e estratégias editoriais para seduzir o pequeno leitor, revelou-se submissa ao propósito de ensinar comportamentos, valores e conhecimentos que os adultos acreditavam essenciais para a criança.

Com o fortalecimento do novo modelo de família baseado em um núcleo menor, decorrência das mudanças ocorridas no final da Idade Média, que culminaram na transformação da sociedade e corroboraram para a consolidação de uma nova classe social, a burguesia urbana, dá-se início, no ocidente, à construção do conceito social de infância, superando-se a concepção de criança como "miniatura do adulto": a criança passa a ser reconhecida em sua especificidade e considerada como ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias (ZILBERMAN, 2003).

Graças à inauguração da imprensa, surge, nesse contexto em que a escola se reestrutura para atender à educação dos infantes, o primeiro livro didático ilustrado para crianças, o "Orbis Pictus", e também os primeiros textos literários para a infância. Tratam-se de versões escritas dos contos de fadas que, adaptadas do registro oral para o escrito, passaram por tratamento literário e sofreram modificações para atender ao público infantil. Como explica Cademartori (2010), no processo de adaptação da oralidade para a escrita, tais contos foram remodelados de acordo com os interesses pedagógicos burgueses, alicerçados tanto no jansenismo (doutrina religiosa inspirada em Cornelius Jansen), com seu ideal de educação normativo e austero, como nos critérios de arte moral e de cristianização, difundidos pela Contra-Reforma. Assim, eram caracterizados por um forte apelo pedagógico à medida que buscavam conduzir as crianças aos modelos de comportamento regidos pelos códigos sociais em vigor, convertendo-se em instrumento essencialmente adequados à sua formação.

Considerado "pai da literatura infanto-juvenil" pelo pioneirismo de adaptar narrativas populares a esse público, Charles Perrault, em "Histórias ou contos do tempo passado", evidencia claramente a intenção de refletir, em seus contos, os ideais burgueses - a classe social à qual endereçou sua obra. Para torná-los apropriados para a plateia a que se destinavam, eliminou todo conteúdo considerado "vulgar", suprimindo as "maldades explícitas" e passagens eróticas. Em contrapartida, agregou valores morais e cristãos às narrativas, como ilustram os versos com prescrições comportamentais acrescidos ao final de cada conto.

Nos primórdios do estabelecimento da literatura infanto-juvenil, pois, já se delineavam os fios que entrelaçam literatura infantil e "pedagogismo". Coube a Lewis Carrol, com *Alice no País das Maravilhas*, a proeza de romper com o paradigma pedagogizante nas produções para a infância e inaugurar um novo propósito para a escrita para as crianças, caracterizado pela valorização da dimensão estética e artística dessas obras. Explorando ao máximo a linguagem em uma perspectiva lúdica e poética, Carroll convida o leitor a trilhar uma aventura fantástica, iniciando-o no jogo sonoro com as rimas, o ritmo e as aliterações; nos jogos com os sentidos, em que as palavras afastam-se do uso convencional que fazemos delas; ou, ainda, no jogo com o modelo de mundo, subvertendo a lógica e a ordem habitual em favor do *nonsense*, do absurdo...

[1] Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, Bahia. *E-mail*: ddulciene@yahoo.com.br.

Literatura infanto-juvenil no Brasil: dimensão utilitária *versus* dimensão estética

Se o século XIX, na Europa, inaugura o paradigma estético da literatura infanto-juvenil, no Brasil, essa tendência só começaria a ecoar um século depois: as obras de cunho infantil começaram a aparecer timidamente após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, e de forma mais sistemática após o advento da Proclamação da República (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988). Entretanto, tais publicações consistiam sobretudo em traduções e/ou adaptações dos clássicos que faziam sucessos no continente Europeu, como exemplificam os compêndios de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel - esse último, inclusive, elucidando, no subtítulo da obra *Contos da Carochinha*, a vertente instrumental que caracterizava, na época, as produções para a infância: *Contos populares morais e proveitosos de vários países*.

O final do século XIX também testemunhou a publicação dos primeiros livros para crianças escritos por brasileiros - embora essa produção, graças à influência exercida pelo projeto político nacionalista da época (que buscava estimular nos cidadãos brasileiros um forte sentimento de amor à pátria), permanecesse, ainda, fortemente vinculada aos propósitos da tradição literária utilitária. Ao lado de Coelho Neto, Olavo Billac destaca-se, nesse período, como ícone da literatura infantil, com seus poemas acentuadamente marcados por um teor moral e cívico, ou pela exaltação de valores e deveres familiares, evidenciando uma subserviência do literário a finalidades outras que não a estética. Como afirma o próprio poeta no prefácio de *Poesias Infantis*, "O que o autor deseja é que se reconheça, neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país".

Se, com o romance *Saudade*, Thales de Andrade trouxe para si a alcunha de fundador do gênero infanto-juvenil no Brasil, coube à obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*, publicada por Monteiro Lobato (e relançada posteriormente em versão ampliada como *Reinações de Narizinho*), o mérito de elevar a uma oitava acima a literatura infantil brasileira, inaugurando a tendência genuinamente estética nas produções para as crianças, como outrora procedera Carroll com sua *Alice*.

Assim, enquanto as obras nacionais para a criança deixavam flagrar um discurso monológico de caráter persuasivo, uma vez que estavam comprometidas, em primeiro plano, com preocupações pedagógicas, morais e cívicas, Lobato institui uma literatura que, explorando com lirismo as situações habituais do cotidiano da criança, cada vez mais mostrava-se voltada para o livre trânsito entre os domínios da fantasia e realidade, estimulando o pequeno leitor a vivenciar ao máximo o ludismo na linguagem. Sua linguagem, coloquial e carregada com esse componente lúdico, pois, é um convite à fruição.

Ainda que tenha se mostrado preocupado com as questões formativas, quando em algumas de suas ficções a informação se somava à fantasia, Lobato não reduziu sua narrativa à estratégia unidirecional do "ensinamento útil"; ao contrário, buscou elevar à máxima potência o conceito de "saber com sabor" cunhado por Barthes, acreditando ser o fundamento ludo-estético inerente à arte literária a grande mola propulsora para o desenvolvimento do espírito crítico do leitor (SILVA, 2009).

Subvertendo, em sua obra, o ideal de criança como ser obediente, bondoso e submisso ao adulto, seus personagens infantis são crianças de fato; "meninos, meninas e bonecos dotados de vontades e de ideias próprias, às vezes obedientes, outras vezes rebeldes, inquiridores, curiosos ("reinadores", diria Lobato), dotados de grande imaginação" (*Idem*, p. 104).

Na década de setenta, embora ainda fossem produzidas obras para crianças cujo propósito evidenciava uma forte vinculação com o paradigma utilitarista, assistimos ao fortalecimento do movimento de valorização da dimensão estética iniciado com Lobato com a multiplicação de

publicações que ampliavam as fendas desbravadas pelo mestre de Taubaté, quer buscando um livre trânsito entre os domínios da fantasia e realidade e estimulando o pequeno leitor a vivenciar ao máximo o ludismo na linguagem, quer explorando com lirismo as situações habituais do cotidiano da criança contemporânea.

Em nossos dias, porém, o forte apelo da instituição escolar aos "paradidáticos" tem demonstrado que a instrumentalização da literatura infanto-juvenil, longe de ser considerada uma etapa superada na produção nacional, tem atingido índices vertiginosos. Narrativa ficcional adotada pelas escolas com o objetivo de contribuir com a formação e o gosto pela leitura e, paralelamente, estimular na criança e/ou no adolescente condutas sociais e valores idealmente consagrados para uma "sociedade democrática", os paradidáticos, ao apelarem para o discurso monológico e persuasivo, opõem-se radicalmente da essência do fenômeno literário.

Se, como assinala Góes (1984, p. 15) a partir da definição de Ezra Pound, compreendemos literatura infantil como "linguagem carregada de significados até o máximo grau possível [que], dirigida ou não às crianças, [responde] às exigências que lhe são próprias", o que atribui a tal literatura o estatuto de arte é exatamente a possibilidade de permitir ao leitor uma ampla possibilidade de atribuição de sentidos àquilo que lê, permitindo-o vivenciar "uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas interações do autor" (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Evidentemente, graças ao teor pseudoliterário que tem caracterizado as obras apresentadas à criança sob mediação da instituição escolar, utilizadas como instrumento de intenções diversas - inclusive, como assinalam Cademartori (2010) e Brenman (2013), o que se passou a chamar de "politicamente correto", tais produções furtam o leitor do prazer, da gratuidade, da liberdade de construir sentidos a partir de diferentes níveis da leitura, privando-os de explorar a abertura polifônica e multidirecional peculiar às efabulações artísticas. E, exatamente por afastá-los dessa possibilidade de transgressão tão peculiar à arte literária, tais obras mais afastam do que aproximam os leitores da função educativa da literatura - e inclusive do gosto e do hábito de ler…

Tecendo os fios: a autêntica função educativa da literatura-arte

Para Antônio Cândido (2002, p. 83), "[...] a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico".

Ao refletir sobre a influência formativa da literatura, o autor esclarece que, tal como a vida, a literatura nos ensina à proporção em que reverbera em nós com toda a sua multiplicidade. Destacando que "as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e insconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos (p. 82)", de modo que sua contribuição formativa transcende qualquer perspectiva instrumental e utilitarista, Cândido compreende que "é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta" (p. 83), assim como rege, ainda em nossos dias, a tradição pedagógica oficial, adepta aos paradidáticos. Para o renomado professor, "longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica […], [a literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras (p. 83).

É infértil, pois, reduzir a função educativa da literatura infanto-juvenil aos ensinamentos diretivos que refletem o autoritarismo de quem o produziu com a finalidade de conduzir o leitor a uma interpretação unidirecional e imediatista. De fato, é indiscutível que a literatura educa e que abre as fendas para que se possa, através dela, edificar o real: mas o faz em um percurso contrário ao didatismo e instrumentalização do texto literário. Sosa (1978) nos ensina que mais do que o conteúdo moral explícito contido em textos direcionados à infância, o que é

significativo para a criança é o que está embutido na trama; são, pois, os acontecimentos dramáticos da narrativa que dialogam com o mundo íntimo da criança, a ela proporcionando vivências internas, que lhes serão significativas, ampliando suas experiências e, assim, expandindo seu conhecimento.

Antoine Compagnon (2009), ao buscar fundamentos históricos, críticos e políticos para esboçar suas reflexões acerca da utilidade e pertinência da literatura, também destaca essa dupla função da literatura-arte, qual seja, deleitar e instruir simultaneamente. Para ele, entretanto, "a literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não [é]um lazer anódino" (p. 42) - principalmente se focalizarmos o seu poder de conferir autonomia ao leitor, emancipando-o dos posicionamentos autoritários... e neutralizando a manipulação que por ventura lhe imponha a sociedade...

Desse modo, subvertendo o real e promovendo, através do fantástico e do imaginativo, um espaço de suspensão com relação a experiência imediata e concreta do indivíduo, a literatura-arte possibilita a criação de um vasto campo de significados, instaurando uma realidade fictícia que, paradoxalmente, se faz profundamente necessária ao desvelamento e ressignificação do mundo real. Se, por um lado, essa suspensão da realidade acaba por possibilitar uma percepção crítica do que o leitor acreditava ser o real, por outro, abre caminhos para novas perspectivas e possibilidades de vida, uma vez que desloca o indivíduo do lugar comum para a experimentação de situações imaginativas jamais vivenciadas, auxiliando na superação de modelos de mundo convencionalmente instituídos e consolidados na criação de novos modos e padrões de vida no plano real. Esses jogos com modelos diferenciados de mundo, evidentemente, acabam por ampliar consideravelmente as possibilidades do leitor com relação ao mundo.

Assim, a literatura infanto-juvenil cria a oportunidade para que se organize na experiência do leitor a percepção de que, para além da fantasia, da possibilidade de reconstrução de sentidos, de proporcionar uma melhor compreensão do mundo e de si, a leitura é uma experiência que está intimamente ligada a seu ser. Diz Ítalo Calvino (1990, p. 11): "[...] há coisas que somente a literatura [enquanto arte] com seus meios específicos pode nos dar"…

Referências

BRENMAN, I. **A Condenação de Emília**: o Politicamento Correto na Literatura Infantil. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALVINO, I. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**: Lições Americanas. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CÂNDIDO, A. **Textos de Intervenção**. Seleção, apresentacão e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad.: Laura Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GÓES, L P. **Introdução à Literatura infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira**. Um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOSA, J. **A Literatura Infantil**. Trad.: James Amado. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

O DESBRAVAR DO MUNDO LITERÁRIO EM SALA DE AULA, EM PAUTA: A CARTA

Juliana Zanco Leme da Silva[1]

Considerações iniciais

A sala de aula é um desafio constante ao educador que pensa em seu aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, pois esse olhar o leva a buscar caminhos diferentes, atrativos, estimulantes e, talvez, inusitados. Partir da realidade dos alunos, entender e encontrar meios, para que desenvolvam a leitura crítica das diversas linguagens que os rodeiam é, sem dúvida, um desafio. Para concretização de tais reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem, procuramos analisar e expor, neste trabalho, uma sequência de atividades didáticas, desenvolvidas em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental II, a partir de cartas escritas por leitores infanto-juvenis "reais" das décadas de 1980 e 90, enviadas a Pedro Bandeira, tais cartas são fruto de pesquisa no CEDAE – Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas).

O trabalho com este gênero textual objetivou: (i) proporcionar o desenvolvimento da competência leitora e escritora; (ii) despertar o prazer pela leitura; (iii) compreender a intertextualidade; (iv) desenvolver a oralidade, também possibilita: a) ao aluno, agir sobre o objeto de estudo, a carta, por meio dos conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem presentes nesse gênero e b) ao professor, organizar a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, abarca as três variáveis do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A carta em sala de aula

Para iniciarmos a exposição e reflexão das atividades propostas em sala de aula, gostaríamos de esclarecer que procuramos trabalhar o "ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1989, p. 9).

A primeira atividade tinha como principal objetivo o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao gênero textual cartas. Para tanto, os alunos foram questionados se já haviam recebido ou enviado uma carta:

Vocês já receberam ou enviaram uma carta? Caso afirmativo, contem aos colegas: A quem vocês enviaram? De quem receberam? Como era o envelope? Havia selo? Como era o suporte, ou seja, o papel no qual a carta foi escrita? Caso vocês tenham enviado para alguém, comente com colegas: Vocês escreveram a carta uma vez?

Paulo Freire (1996, p. 44) nos faz refletir que o educador deve "assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda".

Com esta primeira atividade, constatamos que vários alunos, em ambas as salas, já haviam enviado ou recebido uma carta, alguns devido a uma atividade escolar, outros por questões pessoais (parentes distantes sem acesso à internet). Também, recordaram sobre a escolha do papel para a escrita do texto, vários alunos relataram que compraram o papel de carta ou que fizeram desenhos, a fim de "impressionar" o destinatário.

[1] Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail:* julianaportugues@bol.com.br.

A segunda atividade proposta foi a leitura de duas cartas de leitores infanto-juvenis a Pedro Bandeira, a qual foi introduzida da seguinte maneira:

"Leremos duas cartas enviadas a alguém especial..."

Primeiramente, propusemos a leitura silenciosa e depois algumas anotações sobre as cartas: *Quando e onde foram escritas? Quem é o destinatário? Quem são os possíveis remetentes? Há pontos comuns e divergentes entre elas? Caso afirmativo, elenque-os pelo grau de importância.*

É importante ressaltar que "a leitura silenciosa ou *autônoma* possibilita ao aluno a leitura de textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência e vivencie uma situação de leitura com independência" (PCN, 1998, p. 72). Acreditamos que a cartas escritas por remetentes infanto-juvenis auxiliem no processo de desenvolvimento da competência leitora do aluno e encoraje-os a aceitar desafios mais complexos.

Após a leitura, fizemos os seguintes questionamentos:

a. *As cartas lidas foram escritas por pessoas reais, você deve ter notado que ambas se referem ao livro A marca de uma lágrima de Pedro Bandeira. Por que as remetentes fazem alusão a essa obra?*
b. *Qual seria o motivo principal das remetentes escreverem a carta ao autor? Exemplifique sua resposta com trechos das cartas.*

Depois da conversa sobre as anotações do texto, assumimos o papel de escriba e junto com a classe elaboramos um pequeno texto na lousa com a resposta final, para que não falassem informações a ninguém!

Com esta atividade, tivemos um bombardeio de perguntas e comentários sobre a origem das cartas, as datas em que foram escritas, a linguagem empregada nos textos, a caligrafia das remetentes e o fato de indicarem a série e não o ano em que estudam (como acontece nesta escola), alguns alunos calcularam qual seria a idade atual das remetentes. Percebemos que os termos destinatário e remetente eram desconhecidos pelos alunos.

Com referência às questões propostas, imediatamente os alunos começaram a questionar sobre o livro *A marca de uma lágrima* e Isabel, a personagem citada pelas remetentes. Perguntaram se o autor havia respondido às cartas e se as remetentes tinham conseguido a ajuda do autor, ou seja, os alunos além de responder às questões propostas, ainda, levantaram outros questionamentos sobre os textos.

Propusemos também uma atividade classificada como *leitura colaborativa* pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 72-73), nessa atividade o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Também, possibilita ao aluno explicitar os procedimentos que usa para atribuir sentido ao texto.

Buscamos suscitar a curiosidade dos alunos em relação à obra de Pedro Bandeira como os seguintes questionamentos:

a. *Você já leu algum livro de Pedro Bandeira? Caso afirmativo, qual foi? Você gostou? Leremos trechos do livro A marca de uma lágrima:*

> Aquele era o seu pior inimigo. O mais cruel, o mais cínico, o mais impiedoso. Um inimigo que falava a verdade. Sempre. Sempre a verdade. Toda aquela verdade que Isabel conhecia muito bem e que nunca a abandonava.
> Ainda com a escova de cabelo na mão, Isabel não podia deixar de encará-lo. Lá estava ele, encarando a garota de volta, com os próprios olhos da menina.

> De um lado, eles estavam molhados. Do outro, refletiam-se gelados, vítreos, sem compaixão.
> - Feia...
> Isabel sufocou um soluço.
> - Gorda...
> Uma lágrima formou-se na pontinha da pálpebra.
> - Que óculos horrorosos...
> Como um bichinho que foge, a lágrima saiu da toca e foi esconder-se no aro dos óculos.
> - Você plantou uma rosa no nariz.
> - Cale a boca... por favor...[...]
> (BANDEIRA, 1983, p. 4)

b. Como você imagina Isabel fisicamente?

c. Quem será que está falando com a garota? Vamos verificar?

> [...]
> - Por favor... Me deixe em paz...
> - Você vai espremer a rosa amarela. O seu nariz vai inchar... [...]
> A raiva foi tanta que escova de cabelo voou com força, acertando o inimigo em cheio bem na cara.
> - Isabel! Venha cá. Morreu aí no banheiro, é?
> O chamado penetrou-lhe os ouvidos, acordando a menina do pesadelo que ela sofria acordada. A voz irritante da mãe, estridente como uma campainha de despertador. Devia estar com enxaqueca como sempre. Na certa ia reclamar de alguma coisa, exigir que a filha respeitasse pelo menos sua dor de cabeça, queixar-se de...
> O combate com o inimigo estava suspenso, por hora. Isabel sacudiu a cabeça, como se despertasse e esfregou o rosto, apagando as marcas da luta. Uma última olhada para o inimigo. Ele a olhou de volta, agora com uma rachadura de alto a baixo.
> "Sete anos de azar!", pensou Isabel. "Ah, o que são sete, para quem já viveu 14 dos anos mais azarados do mundo?"
> - Isabel! – ainda mais irritada, a voz da mãe invadiu o banheiro. – Não me ouviu chamar?
> "Será que minha mãe quebrou dois espelhos quando eu nasci?"
> (BANDEIRA, 1983, p. 5-9)

d. Você a considera Isabel uma menina triste ou feliz? Por quê? Escolha um trecho do texto que comprove sua resposta.

e. Quem é seu inimigo? Por quê?

> [...]
>
> Distraída, Isabel deixava a caneta deslizar pelo caderno. Deveria tomar notas, mas as palavras que lhe entravam pelos ouvidos chegavam totalmente transformadas às pontas de seus dedos.
>
> - ... a física estuda a relação que existe...
>
> *Neste físico de um deus grego,*
> *numa intensa relação,*

eu, pálida e bêbada, tremo
e me afogo e me sufoco
entre loucura e paixão...
-... entre a matéria e a energia...

Quero fundir meu corpo
no teu corpo junto ao meu.
Nos teus braços serei sega
para que sejas o meu guia.
Nós seremos a matéria,
nosso amor será a energia...
-... a energia afeta a matéria...

Se esse amor me modifica,
me transforma, me edifica,
se ele afeta tanto a mim,
também te transformará.
A energia desse amor
Afetou-nos para sempre,
e a matéria que hoje somos
outra matéria será...
- ... e a matéria afeta a energia...

Seremos dois novos amantes
pelo amor energizados,
transformados,
mas em quê?
Quem eras antes de mim?
Quem sou depois de você?
- ...esse processo de
transformação é o objetivo....

No meu seio serás meu
para o uso que eu quiser.
Nos teus braços em abandono,
a teu lado sou mulher...
(BANDEIRA, 1983, p. 44-47)

f. No fragmento, há um poema criado por Isabel. Quando ele é criado? Qual a parte do texto nos esclarece o momento da criação do texto?
g. Observe o poema, as reticências são usadas em todas as estrofes, porém com finalidades diferentes. Explique o emprego das reticências em cada estrofe.
h. Fizemos leituras de textos diferentes. Os dois primeiros são classificados como cartas. Nos fragmentos da obra de Pedro Bandeira, temos um texto narrativo e um poema. Quais são as características estruturais dos textos.
i. O que os textos têm em comum?

Acreditamos que o trabalho com fragmentos de textos literários que constituem "uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (PCN, 2008, p. 26) e cartas de leitores infanto-juvenis reais podem aguçar no aluno o desejo de ler obras literárias e despertá-lo à importância da produção textual.

Descobrimos, com esta atividade, que os alunos não conheciam nenhum livro de Pedro Bandeira, todavia participaram ativamente do desenvolvimento da *leitura colaborativa*. Em alguns momentos, tivemos que mediar às respostas para que todos pudessem ouvir e participar.

Propusemos, ainda, atividades didáticas de produção textual, que segundo os PCNs (2008, p. 76) quando envolvem autoria ou criação são complexas, porque o aluno precisa articular dois planos: o do conteúdo - o que dizer e o da expressão - como dizer. Por isso, uma produção textual de autoria deve apresentar uma boa proposta, a fim de que o aluno tenha estímulo para produzi-la e consiga articular o conteúdo e a expressão. Para tanto, é necessário o planejamento da aula, que não se restringe somente ao conteúdo, mas à organização do tempo, envolvimento dos alunos na atividade e motivação do professor, pois é uma atividade trabalhosa.

Primeiramente, solicitamos aos alunos que observassem a imagem do posfácio, ou seja, a declaração do autor que consta no final do livro *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira:

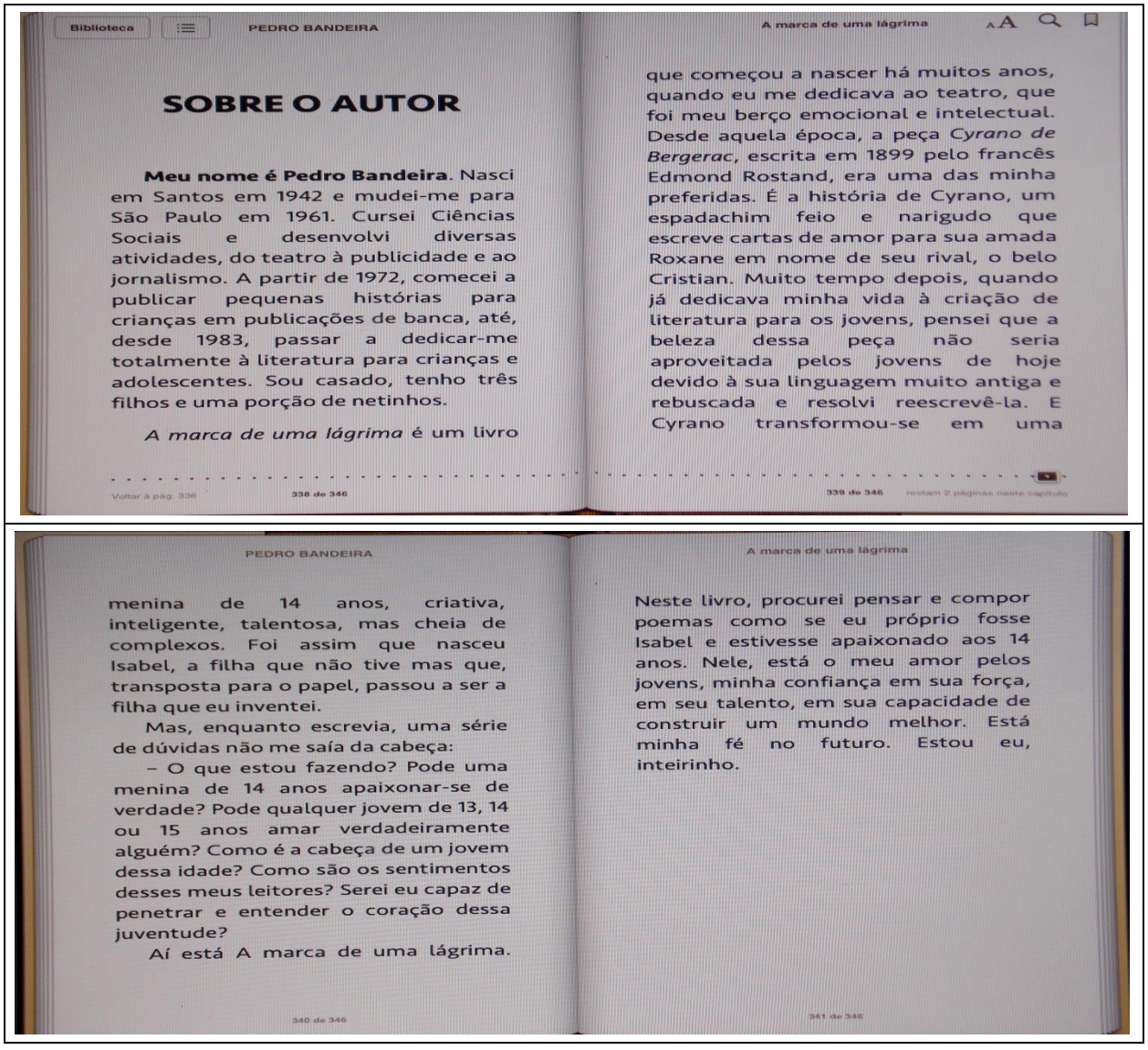


Figura 01: Imagem do posfácio de *A marca de uma lágrima*, Ed. Moderna, 1983, p. 338-339

Logo após, sugerimos: *Vamos imaginar*...

Se você fosse o autor Pedro Bandeira como responderia às cartas? Coloque-se no lugar do autor e responda uma das cartas. Lembre-se de datá-la, da saudação, da despedida e assinatura. Primeiro faça o rascunho e depois passe a limpo.

A segunda proposta envolvia a observação de uma imagem e de fragmentos e foi introduzida da seguinte maneira:

Observe a imagem abaixo e leia o fragmento do capítulo 8 de A marca de uma lágrima de Pedro Bandeira:

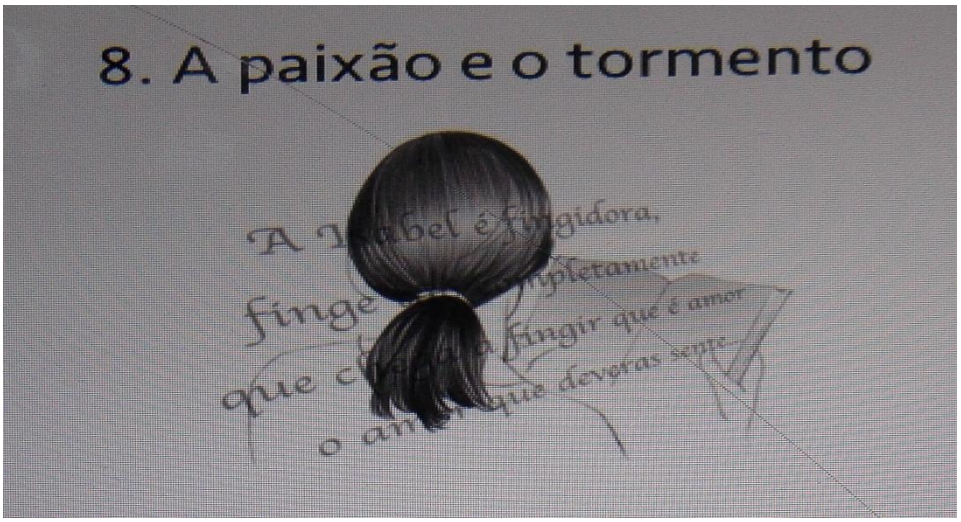


Figura 02: (BANDEIRA, 1983, p. 104)

[...]

Nem olhou para trás. Não aguentaria testemunhar o encontro. Beijinhos, palavras vazias, sorrisinhos, mãos dadas...

Quando entrou na livraria, porém, tinha um ar despreocupado, como se no cinema, quase vizinho, não tivesse deixado um pedaço de si mesma. Isabel procurou as estantes do fundo, onde sempre tem menos gente e menos luz. Ao acaso, uma edição luxuosa: Fernando Pessoa. Bateu os olhos e incluiu a si mesma no poema *Autopsicografia:*

A Isabel é fingidora
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é amor
o amor que deveras sente...

Lia com um sorriso vago, como se lê uma velha anedota. Outro fingimento. Não era ela a rainha dos fingidores? Fingia tão completamente naqueles versos e cartas que Cristiano acreditaria naquele amor. E ficaria cada vez mais apaixonado... por Rosana!

"Fingir não é difícil, quando se finge que se finge. É só alguns exageros, alguns símbolos..."

Mais uma vez, das páginas do livro, saltaram as palavras de Fernando Pessoa reforçando o pensamento de Isabel:

"Símbolos? Estou farto de símbolos!
Que o sol seja um símbolo, está bem.
Que a lua seja um símbolo é, não o sol, não a lua, não
a terra,
mas a costureira que para vagamente à
esquina
onde se demorava outrora com o

namorado que
a deixou?
Símbolos? Não quero símbolos!
Queria que o namorado voltasse para a
costureira!
(BANDEIRA, 1983, p. 105-107)

Após a observação da imagem e leitura dos fragmentos propusemos:

Isabel é uma poetisa que acredita estar apaixonada por seu primo Cristiano, que por sua vez está apaixonado por Rosana, a melhor amiga de Isabel. Rosana e Cristiano não têm habilidades para escreverem seus sentimentos e pedem à Isabel que escreva por eles, Isabel aceita e, apesar de todo o seu sofrimento, mantém o namoro de sua melhor amiga e de seu amor. Imagine que Isabel se cansou desta situação e resolveu enviar uma carta à Rosana e a Cristiano confessando o seu amor. Como seriam os textos? Lembre-se de datá-los, da saudação, da despedida e assinatura. Primeiro faça o rascunho e depois passe a limpo.

A terceira proposta de produção textual também envolvia a leitura de fragmentos do livro *A marca de uma lágrima:*

Leia o fragmento final de A marca de uma lágrima de Pedro Bandeira:

[...]
- Isabel, você não compreende...
- É verdade, Cristiano, eu custei a compreender. Compreender que sou uma artista. Uma artista que criou os dois lados de uma paixão que só existia na minha cabeça. Mas o amor de você e Rosana é real. Vocês se amam, *apesar* e não *por causa* das minhas palavras. Se não sabem se amar sem elas, amem-se calados!
- O que você está dizendo, Isabel?
- Ou façam como todo mundo e busquem inspiração em qualquer poeta, em qualquer músico, em qualquer músico, em qualquer pôr do sol, em qualquer lua. De preferência, procurem um poeta que não tenha sido beijado por você em nenhum jardim e de quem você não tenha salvo a vida em nenhum sofá!
- Mas eu não...
- Deixe-me, Cristiano. Vá procurar Rosana. Eu sei que há uma grande verdade no meu amor por você. Uma verdade que não fui eu que escrevi. Uma verdade que foi escrita sem palavras, com um beijo, em um jardim de sonhos. Sei que jamais esquecerei aquele beijo, mas tenho de tentar. Devo minha vida a você. Duas vezes. Devo minha paixão a você. Para sempre. Mas eu não aguento mais. Tenho de esquecer aquele beijo. Tenho de esquecer você. Ou passar a vida tentando.

Cristiano não entendia nada. Levantou-se num repente e segurou a menina pelos ombros.

- Esqueça tudo isso, Isabel. Esqueça as cartas, esqueça tudo! O que importa é que nós dois nos amamos. Vamos começar tudo de novo, meu amor!

Debruçou-se sobre ela, com os lábios ávidos por beijá-la. Isabel desviou o rosto e, com as mãos tentou, afastar o rapaz.

- Não, Cristiano, por favor... eu não quero mais sofrer.

As mãos de Isabel espalmaram-se no peito de Cristiano. A camisa afastou-se, revelando o peito nu.

- Cristiano! A correntinha! Onde está a correntinha?
- Que correntinha, meu amor? Eu não uso correntinha...

Isabel livrou-se do abraço e, a custo, levantou-se da cama.

- Você... Você não usa correntinha!
- Por que deveria usar? De que está falando, Isabel? Eu não entendo!
Com o corpo mal coberto pela minúscula camisola do hospital, tonta pelos vestígios do calmante que ainda circulava em suas veias, Isabel estava com o rosto em fogo.
- Eu vi tudo errado! Eu criei a fábula falsa! O beijo no jardim, *não* era você!
- No jardim? Que jardim?
- O beijo no sofá, *não* era você! O frasco de sangue, arrebentando-se neste quarto e me salvando da morte, *não* era você!
- Isabel, você enlouqueceu?
Como louca, Isabel ria, às gargalhadas, cambaleando.
- Como fui cega! Só enxerguei a fábula que eu mesma estava criando! Não preciso esquecer aquele beijo, Cristiano. Eu disse que ninguém haveria de me tirar aquele beijo, e isso ninguém vai me tirar. Ele é *meu*!
Cambaleou tonta até a janela. Uma chuva miúda enregelava a paisagem. E ela viu no jardim do hospital quem queria ver.
- Me espere, meu amor...
Arrastou-se como bêbada para a porta do quarto.
- Não, Isabel! Você está muito fraca. Não pode sair da cama!
- Volte para Rosana, Cristiano. Ela o ama e você a ama. Agora tenho de consertar todos os enganos que eu mesma criei. Tenho de encontrar a pessoa que me amou como eu sou, sem fábulas, sem versos, sem cartas, com todos os meus problemas e as minhas loucuras. Adeus, primo querido. Volte para Rosana!
Enfraquecida, seminua, abriu a porta correu pelos corredores do hospital. Suas pernas mal obedeciam e o frio do pavimento penetrava-lhe as solas dos pés.
- Meus amor, espere por mim!
Livrou-se de um atendente que tentou detê-la, e chegou vermelha, ardendo em febre, à porta do hospital.
No meio do jardim, um rapaz levantou o olhar para ela.
- Isabel!
- Fernando!
Tropeçando, escorregando, Isabel correu pelas alamedas molhadas na direção dos braços que a aguardavam.
A chuva colava sua camisolinha ao corpo quando Fernando a abraçou.
- Fernando, meu querido! Eu preciso dizer...
- Quietinha, meu amor! Você já falou demais...
E os lábios de Fernando procuraram a boquinha trêmula de Isabel, calando, com um beijo apaixonado, tudo aquilo que não mais precisava ser dito...
A chuva apertou, encharcando os dois, como se quisesse dissolvê-los em um só corpo, num abraço eterno...
(BANDEIRA, 1983, p. 330-346)

Imagine que Isabel não tenha gostado do final proposto ao livro e tenha decidido escrever a Pedro Bandeira sobre algumas alterações necessárias à história. Como seria a carta?

Lembre-se da data, da saudação, da despedida e assinatura. O rascunho é indispensável para que você tenha liberdade para criar e depois fazer as alterações necessárias a fim de que seu texto fique com sua cara!

As propostas de produções textuais, em um primeiro momento, causaram estranheza aos alunos pelo fato de precisarem criar *máscaras* ou *personagens* para escreverem, como por exemplo, na primeira proposta, na qual os alunos teriam que escolher uma das remetentes e responder a carta como se fossem o autor, porém conseguiram produzir os textos.

Gostaríamos de lembrar, aqui, as palavras de Vasconcelos (2010, p. 17), "é preciso planejar: o planejamento (e o constante replanejamento) do curso e das aulas constitui tarefa indispensável à função docente", toda a ação docente deve ser planejada, por isso acreditamos que a produção textual deve envolver várias etapas:

a. Compreensão e interesse pela proposta - quando bem elaborada é significativa;
b. O planejamento – momento em que o aluno faz escolhas sobre o que e como escrever;
c. Produção inicial do texto – organização das escolhas realizadas no planejamento do texto;
d. Avaliação pelo professor e pelo aluno da produção textual – estabelecimento de itens a serem verificados nos textos (estruturais, ortográficos, sintáticos etc);
e. Produção final do texto – momento de passar o texto a limpo;
f. Leitura do texto – pode ser realizada na sala para os colegas, em murais pelos outros alunos da escola, no jornal da escola ou da classe etc.

Em relação às propostas de produção textual, contatamos que os alunos não apresentaram dúvidas quanto à estrutura do gênero, acreditamos que as cartas das remetentes serviram como exemplo. Durante o processo de produção textual, os alunos não tiveram orientação em relação ao tipo de linguagem que deveriam usar, todavia fizeram as escolhas de acordo com os destinatários. Outro aspecto interessante e surpreendente foi o fato de que as atividades suscitaram o desejo, praticamente imediato e unânime, nos alunos de lerem o livro.

Considerações finais

Ao desbravarmos as cartas de remetentes "anônimos", descobrimos que a singular troca de correspondências entre leitores e autores pode abrir caminhos para práticas didáticas, relacionadas à leitura e à escrita.

Também foi possível vislumbrar o universo literário, através das diferentes modalidades de apropriação dos textos: "o mundo do texto" que possibilita e restringe a produção de sentido e o "mundo do leitor" que pertence ao campo da interpretação de textos (CHARTIER, 1997).

Ao adentrar o "mundo do leitor" descobrimos que este ao escrever sua carta desmistifica a obra literária, fazendo uma leitura singular sobre as personagens, como por exemplo, Isabel, a protagonista do livro *A marca de uma lágrima*, parece-nos que esta desmistificação da obra literária permite que o leitor veja o autor como parte da narrativa, isto é, a imagem criada do autor está estritamente relacionada aos elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo e principalmente o narrador).

Assim sendo, as atividades possibilitaram a reflexão sobre os possíveis objetivos da emissão das cartas de adolescentes e jovens a Pedro Bandeira e suscitaram nos alunos o interesse de ler obras do autor e, consequentemente, o desbravar do mundo literário.

Referências

BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. Ed. Moderna, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1996/1997.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. Crítica textual e história cultural. In: **Leitura: teoria e prática**, n. 30. Campinas/ALB: Porto Alegre/Mercado Aberto, dez/1997.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

VASCONCELOS, M. L. M. et al. **Linguagens na sala de aula do ensino superior**. 2. ed. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2010.

ALB: MEMÓRIAS – UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Lilian Lopes Martin da Silva[1]
Luciane Moreira de Oliveira[2]

Esse texto remete à apresentação feita no 20º Cole, entre 11 a 15 de julho de 2016. Essa nova apresentação atualiza exposições feitas anteriormente (no 19º Cole em julho de 2014 e IV Simpósio Mundial de Língua Portuguesa em julho de 2013), em que compartilhamos orientações teórico-metodológicas, experiências e resultados obtidos no âmbito do projeto de investigação *ALB: memórias* em desenvolvimento desde o ano de 2009 em torno dos documentos pertencentes ao fundo "Associação de Leitura do Brasil (ALB)".

O trabalho vem sendo coordenado pelas autoras desse texto, junto ao Grupo de Pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita" (ALLE), da FE/Unicamp e envolve alunos da Pós-Graduação e Graduação.

Porque pesquisar a Associação de Leitura do Brasil (ALB)

Fundada em novembro de 1981, a ALB movimenta, através de suas realizações e ações voltadas às comunidades acadêmico-científica, dos profissionais da educação e daqueles ligados ao livro e à leitura, a reflexão e a discussão sobre a leitura no Brasil. São mais de 30 anos dedicados ao trabalho de discussão e reflexão sobre a leitura, seja através dos Congressos de Leitura do Brasil, que realiza bi anualmente desde sua fundação e atualmente está em sua 20ª edição; seja através do Seminário Nacional "O Professor e a Leitura do Jornal", evento surgido em 2002 e que realizou em 2012 sua 6ª edição; seja através dos periódicos, as revistas "Leitura: teoria e prática" criada em 1982 e atualmente no número 66) e "Linha Mestra" surgida em 2007 e hoje no número 28; seja por diversas coleções organizadas e publicadas em parcerias importantes.

A ALB acumula – desde o tempo em que se inicia – que foi marcado por um conjunto de iniciativas da sociedade civil de construção de um país democrático, pós ditadura militar - um expressivo, vigoroso e diversificado conjunto de manifestações, especialmente textuais, mas também, orais e iconográficas, em torno das questões atinentes ao livro, à leitura, ao leitor, à biblioteca, à literatura, à formação dos professores para o trabalho com a leitura, etc. Materializa assim em diversos dispositivos um tecido discursivo em que se articulam vozes e posições que nesses últimos 30 anos tornaram-se referência de pensamento a respeito da leitura, circulando em muitas e diferentes esferas de comunicação. Assim, em nosso entendimento, não pode ser desligada de uma história dessa prática em nosso país, o que parece justificar a importância e o significado desse projeto de pesquisa. Vem aliar-se a vários outros trabalhos de investigação que, foram significativamente alavancados entre nós, com o aumento das apropriações das contribuições da História Cultural, a partir dos anos 90, tanto por campos de conhecimento como a História, a Critica Literária, como Educação, sobretudo no que diz respeito à História da Educação. Nesse esteio surgiram muitas iniciativas, publicações e investigações, voltadas aos aspectos historiográficos da prática da leitura em vários de seus aspectos (gêneros de textos, de impressos, editoração, circulação, etc.).

[1] ALLE /FE/Unicamp.
[2] ALLE/FE/Unicamp.

O Projeto de Pesquisa *ALB: memórias*

O projeto *ALB: memórias* encontra sentido no interior das discussões em torno dos desafios e importância da constituição de arquivos e acervos de memória de instituições culturais e de educação, de sua preservação, organização e disponibilização para a compreensão dos objetos de conhecimento na história. Nesse projeto, temos nos dedicado não apenas à organização e disponibilização desse fundo, mas a pesquisas que exploram e movimentam parcelas dessa ampla e diversificada documentação. Essa é uma forma de pensamento em que as ações ligadas à preservação e constituição de arquivo (produção de inventário de fontes, de catalogação, etc), muito embora considerem todas as orientações técnicas e normativas que visam garantir os cuidados e o rigor necessários ao trabalho, não exclui ou posterga aquelas relacionadas à manipulação e exploração dessas fontes por pesquisadores comprometidos com sua investigação.

O percurso de trabalho de investigação, iniciado em 2009, vem sendo construído sempre de forma coletiva e colaborativa. As operações de pesquisa relativas à massa documental dos Congressos de Leitura do Brasil estão descritas a seguir, numa espécie de linha do tempo da pesquisa:

Operação 1 (2009) – Localização, seleção e reunião dos materiais referentes aos Congressos de Leitura do Brasil (Coles)

Coleta dos materiais referentes aos congressos existentes na sede da Associação de Leitura do Brasil e organização de uma primeira classificação desses materiais - Cole-a-Cole - acondicionando cada conjunto em uma caixa arquivo específica e identificada.
Pesquisador Responsável: Ana Cláudia Ritto

Operação 2 (2009) – Digitalização dos Resumos e Anais dos 11 primeiros Congressos de Leitura do Brasil

Os 11 primeiros congressos dispunham de materiais (Anais e Resumos) apenas em formato impresso. A partir do 12º Cole, os anais estavam em formato digital e eram disponibilizados no site da ALB. Foram produzidos, a partir da digitalização, 11 arquivos PDF, equivalentes aos originais impressos.
Pesquisador Responsável: Ana Cláudia Ritto
Apoio: Biblioteca Central/ Unicamp
Coordenação de Pedagogia - FE/Unicamp

Operação 3 (2010) – Levantamento, identificação e conversão dos registros sonoros

a. Levantamento, identificação e conversão de 177 fitas cassete, que registram atividades do 4º ao 11º Cole, para arquivos digitais em formato mp3. As fitas deram origem a 233 arquivos, também gravados em CD-Rom. Permanece sem conversão um conjunto residual que na ocasião não foi possível identificar e incorporar ao trabalho.
   Pesquisador Responsável: Paulo Azevedo de Melo Júnior
   Apoio: SAE/Unicamp
b. Digitalização das 18 fitas magnéticas de rolo, que registram os três primeiros Coles (1978, 1979 e 1981) para 43 arquivos em formato mp3 que estão gravados em um DVD.
   Empresa responsável: Simes - Digital Vídeo
   Apoio: ALB

Operação 4 (2010) – Reunião de arquivos

Organização Cole-a-Cole dos registros sonoros (arquivos em áudio), dos cadernos de resumos e anais (arquivos em PDF) e dos arquivos de imagem que já estavam digitalizados na sede da entidade (cartazes) relacionados aos 11 primeiros Coles.
Pesquisador Responsável: Paulo Azevedo de Melo Júnior
Apoio: SAE/Unicamp

Operação 5 (2010) – Catalogação do acervo fotográfico

Início do processo de catalogação do acervo fotográfico: primeira tentativa de identificação e separação das fotos, Cole-a-Cole. Desenvolvimento de uma primeira e provisória ficha de catalogação.
Pesquisador Responsável: aluna da pedagogia.
Observação: O trabalho foi interrompido. Há um grande conjunto de fotos (em PB; em negativos; cópia contato, coloridas) sem identificação.

Operação 6 (2012) – ALB: 30 anos

Organização da Comemoração dos 30 anos da ALB, que se estendeu do início do ano até o 18º Cole (16 a 20 de julho de 2012). Essa operação envolveu um conjunto de 6 ações:

a. Produção de um blog comemorativo.
b. Elaboração de edital para o concurso de Logo Comemorativo.
c. Organização de Mesa Redonda com ex-presidentes da ALB.
d. Organização de sessão de homenagem aos colaboradores e ex-integrantes de diretorias da ALB.
e. Organização da coleta de depoimentos orais com integrantes de antigas diretorias e outros profissionais. Coleta feita pela TV Unicamp.
f. Atualização do cadastro de membros da Diretoria da ALB 1981-2012
   Pesquisadores Responsáveis: Lilian L. M. Silva; Luciane M. de Oliveira; Norma Sandra de A. Ferreira; Sônia M. Takamatsu; Ubirajara de Alencar; Ezequiel Theodoro da Silva.
   Apoio: ALB - FE/Unicamp - TV Unicamp

Operação 7 (2013) – Decupagem dos arquivos sonoros

Decupagem dos arquivos sonoros referentes aos 11 primeiros Coles. Esse trabalho envolveu a escuta dos registros em áudio, o desenvolvimento e preenchimento das fichas de decupagem e de referência impresso-áudio e a elaboração de um manual de orientações para esse trabalho.
Pesquisadores Responsáveis: Larissa de S. Oliveira, Marcel B. de Oliveira, Mariana Aparecida de Jesus Pereira; Sônia M. Takamatsu; Lilian L. M. Silva; Luciane M. de Oliveira.

Operação 8 (2013) – Pesquisa no Arquivo Permanente do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) – FE

Pesquisa no Arquivo Permanente do DEME para levantamento de fontes relacionadas aos Coles. Foram pesquisadas fontes especialmente relacionadas aos três primeiros congressos, vez que foram organizados por esse departamento da FE.

Foram pesquisadas as caixas-arquivo de número 1, 2, 3, 4 e 5. Os documentos foram localizados, identificados, digitalizados e retornados a seus lugares de origem. Essas caixas foram devolvidas e recolocadas no arquivo em 17/08/2015.
Pesquisadores responsáveis: Sonia Midori Takamatsu e Louise Peçanha Santana

Operação 9 (2013) – Pesquisa na Biblioteca Pública de Campinas e Web

Pesquisa para levantamento de fontes referentes ao 1º Cole - 1978.
Pesquisadores Responsáveis: Louise Peçanha Santana e Sonia Midori Takamatsu

Operação 10 (2013) – Realização de Entrevistas

A tomada de depoimentos orais com pessoas envolvidas diretamente na realização dos congressos foi apenas iniciada e precisa ser melhor estruturada. Foi realizada uma primeira entrevista com Vera Lúcia dos Santos, atual secretária da direção da FE e, na época do primeiro Cole (1978), secretária do Departamento de Psicologia, e quem realizou a digitação dos Cadernos de Resumos do 1º Cole.
Pesquisadores Responsáveis: Sonia Midori Takamatsu, Larissa de Souza Oliveira e Louise Peçanha Santana

Operação 11 (2014) – Revisão de arquivos em PDF

No início do 1º semestre deste ano foi feita a revisão dos arquivos em PDF que haviam sido gerados em 2009 para Anais e Cadernos de Resumos dos 11 primeiros coles. Através da checagem desses arquivos com os volumes impressos, foram identificados problemas no material (legibilidade; ausência de capas e de paratextos; falta de páginas; páginas invertidas; etc.) na ocasião foi produzida uma tabela correspondente de conteúdos.
Observação: Decidiu-se pela produção de nova digitalização, seguida de edição e publicação aqui.
Responsáveis: Marcel Bento de Oliveira e Larissa de Souza Oliveira

Operação 12 (2014) – Produção do catálogo "Tempo de Cole" para o 19º Cole (de 22 e 25 de julho de 2014)

Encerrando as comemorações dos 30 anos da ALB, a Associação de Leitura do Brasil apoiou a produção desse catálogo que foi produzido a partir de pesquisas realizadas pela equipe junto aos materiais arquivados. Constitui-se da ficha técnica dos 19 eventos até então realizados bem como de seus cartazes.
Responsáveis: Lilian L. M. Silva; Luciane M. de Oliveira; Sonia Midori Takamatsu e Larissa de Souza Oliveira.
Apoio Financeiro: ALB

Operação 13 (2014) – Conversão de registros audiovisuais em VHS

Conversão de 26 fitas em VHS (de 1997 a 2007) para arquivos digitais gravados em DVD.
Responsável: Empresa "Simes Digital Vídeo"
Apoio: FAEPEX

Operação 14 (2014) – Decupagem dos arquivos audiovisuais

Iniciada a decupagem dos arquivos em audiovisual com a produção das fichas de decupagem dos 8º; 10º; 17º e 18º Cole´s.
Observação: Faltam as fichas de impresso-audiovisual do 8º e 10º Cole´s e algumas fichas de impresso-audiovisual não estão preenchidas por completo.
Pesquisador Responsável: Marcel Bento de Oliveira

Operação 15 (2015) – Produção de Catálogo de Fontes (1978-1995)

Produção de um catálogo com a classificação e descrição de 149 documentos referentes aos dez primeiros Cole´s (1978-1995).
Pesquisadora responsável: Larissa de Souza Oliveira
Apoio: Bolsa PIBIC/CNPq

Operação 16 (2015) – Retomada da Decupagem dos arquivos audiovisuais

Retomada do trabalho de decupagem das fitas audiovisuais, que ainda permanece inconcluso.
Pesquisador Responsável: Cassemiro Ferreira da Silva Jr.

Operação 17 (2015) – Pesquisa no Centro de Documentação (CEDOC) do Jornal Correio Popular

Pesquisa nos microfilmes dos jornais "Correio do Povo" e "Diário do Povo", das décadas de 70 e 80, período em que ocorreram as primeiras edições dos Congressos de Leitura. A pesquisa consiste em duas etapas: a) levantamento de noticias e coberturas jornalísticas dos eventos nos dois jornais locais, de Campinas; b) pesquisa das imagens fotográficas no arquivo de negativos dos jornais.
O trabalho visa à ampliação das fontes referentes a esses congressos para o arquivo de memória da ALB, tendo em vista a quase inexistência de fontes; constitui-se também na preparação de material para a 20ª edição do evento em 2016. A primeira etapa foi concluída no início de 2016.
Pesquisadoras Responsáveis: Larissa de Souza Oliveira e Sonia Midori Takamatsu

Operação 18 (2016) – Projeto *Cartografias da memória,* em comemoração à vigésima edição do Cole. O projeto incluiu:

- Organização de sessão especial comemorativa a 20ª edição do Cole;
- Compilação e organização de material para os membros da mesa redonda (recortes de fragmentos de áudio e arquivos em PDF de anais e caderno de resumos);
- Produção de exposição na Faculdade de Educação da Unicamp;
- Produção de site comemorativo.
- Pesquisadoras Responsáveis: Lilian L. M. Silva; Luciane M. de Oliveira; Larissa de Souza Oliveira e Sonia Midori Takamatsu.
  Apoio: FAEPEX; Biblioteca da FE; ALB; Edições Leitura Crítica; Centro de Memória da Faculdade de Educação.

Ao longo desse percurso, há várias produções concluídas e que estão disponíveis através dos links abaixo:

- Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC) da Unicamp;
  RITTO, A. C. **Relação "literatura para crianças e escola" nos 30 anos de Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, SP [s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000474638&opt=4>.
  SANTANA, L. P. **1º Congresso de Leitura (1978)**: constituindo arquivo. Campinas, SP [s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922357&opt=4>.
  OLIVEIRA, L. S. **A Biblioteca Escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura: Teoria & Prática (de 1978 a 1985)**. Campinas, SP [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/TCC_Larissa_de_Souza_Oliveira.pdf>.
- Blog comemorativo aos **30 anos da ALB**, disponível em http://www.alb30anos.com/.
- **Catálogo de Fontes dos Congressos de Leitura do Brasil (1978–1995)**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8GCM74ZeZAXZC05X0NhSzlaZkk/view?pli=1>.
- **Catálogo Tempo de Cole.** Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/catalogotempocole_2014>.
- **Site Cartografias da Memória**. Disponível em: <http://pesquisaalbmemoria.wixsite.com/cartografiasmemoria>.

Atualmente há três pesquisas em desenvolvimento:

- TAKAMATSU, S. M. **Artes de Fazer**: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil (1978-1987). Nível doutorado;
- ALIAGA, R. **Formação Docente e o Congresso de Leitura do Brasil**. Nível doutorado;
- OLIVEIRA, L. DE SOUZA. **Ambientes de Leitura**: o que os Congressos de Leitura no Brasil nos contam sobre sua história? Nível mestrado.

REPRESENTAÇÕES DE LEITURA EM *MINHA VIDA DE MENINA*, DE HELENA MORLEY, E EM *AS TRÊS MARIAS*, DE RACHEL DE QUEIROZ

Márcia Cabral da Silva[1]
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[2]

O diário de Helena Morley: o que se lia? Como se lia?

O diário *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970), publicado em 1942, é considerado cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX. Nele, Helena relata fatos relacionados à sua infância transcorrida em Diamantina (Minas Gerais – Brasil). Ademais, a autora traça um amplo painel social de Diamantina entre 1893 e 1895, período em que a narradora, contando entre 13 e 15 anos de idade, cursava a Escola Normal do local. No que diz respeito à educação formal, identifica-se nas páginas do diário a forma escolar (Vincent, Lahire, Thin, 2001) associada à escola normal da época: programas de ensino adaptado à realidade local, método de ensino individualizado ao lado dos processos de memorização e exames escritos e orais:

> Sábado, 18 de fevereiro (1893)
> Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova **Achei tudo difícil e complicado. O que me vale é que tenho facilidade de decorar.** Quando eu não puder compreender, decoro tudo. (MORLEY, 1998, p. 26, grifos nossos).

Ao lado disso, a aprendizagem de Helena não se restringia ao espaço formal das aulas. Para além desse plano, observa-se a mediação paterna, notadamente no que diz respeito às práticas de leitura. Necessário assinalar que, ao lado da instrução formal na escola, comparecem marcas emblemáticas da educação doméstica como uma segunda esfera dessa formação, haja vista que a escrita configurada em diário ganha densidade, segundo a narradora, pela mediação paterna.

O pai de Helena, além de minerador, era inveterado leitor de romances. Não somente cultivava a leitura, mas, sobretudo, incentivava a menina a escrever diariamente, assim como a praticar a leitura ela própria. Não se sabe, porém, quais os romances lidos pelo patriarca. No entanto, as leituras de Helena são ali rememoradas. De um lado, notam-se as leituras religiosas e coletivas realizadas em voz alta em seu grupo social:

> Quinta-feira santa, 30 de março
> Na Semana Santa, como não há escola para nós, a família toda aproveita para ficarmos reunidos na Chácara. Ontem, Quarta-Feira de trevas, **Iaiá Henriqueta leu em voz alta a Paixão de Cristo para nós todos ouvirmos.** Como era dia de bacalhau, vovó mandou abrir três garrafas de vinho do Porto para o jantar. (MORLEY, 1998, p. 40, grifos nossos).

De outro lado, notam-se as práticas de leitura associadas aos livros de autoajuda realizadas no âmbito doméstico. Neste caso, a mediação cabia à Tia Madge, representada nas

[1] Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* marciacs@ism.com.br.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista TCT/FAPERJ. *E-mail:* marianaepss@gmail.com.

páginas do diário como uma mulher muito rígida e exigente. Ao lado do pai, ela parece ter exercido grande influência na formação intelectual de Helena:

> Quinta-feira, 1º de junho
> Eu fui acabando de aprender a ler e tia Madge, que só acha bom o que é inglês, arranjou *O poder da Vontade* e me fez ler para ela ouvir. Acabado este deu-me outro*: O Caráter*. Eu tinha de ler e contar-lhe tudo tintim por tintim. Afinal os dois dão na mesma coisa: economia, correção, força de vontade. (MORLEY, 1998, p. 58).

Samuel Smiles, autor escocês que nasceu em Haddington em 1812 e faleceu em 1904 escreveu, além de *O Caráter, Ajuda-te* e *O dever.* A título de ilustração, observe-se o conteúdo de *O Caráter.* Conforme a apresentação que se pode ler na capa, o livro tornou-se um dos mais representativos best-sellers do seu tempo. Talvez tão amplo alcance fosse o resultado do plano de orientações para a vigilância constante do indivíduo, assim como para o domínio sobre si, aspectos alinhados aos valores morais e religiosos amplamente veiculados ao longo do século XIX, sobretudo entre as famílias nucleares burguesas. Notem-se as principais orientações veiculadas no livro pela leitura do sumário:

> Influência do caráter – capítulo I; O poder da família – capítulo II; A sociedade e o exemplo – capítulo III; O trabalho – capítulo IV; A coragem – capítulo V; O domínio sobre si mesmo – capitulo VI; Dever – Sinceridade – capítulo VII; O humor – capítulo VIII; As maneiras – A arte – capítulo IX; A sociedade dos livros – capítulo X; A união no matrimônio – capitulo XI; A disciplina da experiência – Capítulo XII. (SMILES, s/d, sumário)

Conforme pesquisas desenvolvidas no campo da história da leitura (Darnton, 1986; Chartier, 1990, 1996; Silva, 2013), nota-se que as práticas de leitura, os modos, os gestos e mesmo as representações associadas a essas práticas modificaram-se consideravelmente ao longo da história, sendo necessário levar em consideração níveis de alfabetismo, acesso à escolarização, aspectos demográficos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

De tal modo, não é difícil compreender as representações de leitura narradas por Helena Morley em contexto brasileiro do final do oitocentos e como podem ter contribuído para conformar sua visão de mundo, pois:

> Eu fui acabando de aprender a ler e tia Madge, que só acha bom o que é inglês, arranjou *O poder da Vontade* e me fez ler para ela ouvir. Acabado este deu-me outro*: O Caráter*. Eu tinha de ler e contar-lhe tudo tintim por tintim. **Afinal os dois dão na mesma coisa: economia, correção, força de vontade.** (MORLEY, 1998, p. 58, grifos nossos).

Não obstante as noções de economia, de correção e de força de vontade veiculadas em *O Caráter* por Samuel Smiles, os leitores são sempre capazes de subverter o conteúdo do material lido em diversos níveis - aderindo parcialmente ao conteúdo; discordando, associando-o a outras obras lidas - e, conforme sua experiência no âmbito da vida social. Observe-se como Helena Morley relata esse tipo de potência interpretativa:

> Tenho certeza de que esses livros não me valeram de nada. Força de vontade não adquiri nem um pingo mais do que tinha. Caráter não mudei em nada. Bondade, nada mais do que eu já tinha. Só uma coisa eu penso que lucrei, mas

> não tenho certeza se foi Samuel Smiles que me ensinou, pois não me ensinou outras coisas: foi aprender a ser poupada e a guardar tudo que tenho.
> Cada um de nós tem duas ou três galinhas. Meus irmãos só esperam as deles botarem e |às vezes até acabam de puxar ovo da galinha para assarem na colher ou fazerem gemada. Eu, desde que li os diabos dos livros, ajunto ovos. Quando inteiro uma dúzia, eu vendo. (MORLEY, 1998, p. 58).

Do excerto acima, observam-se ao menos dois tipos de apropriação do material por parte da leitora em formação: uma que rejeita a influências de determinados valores, como força de vontade, caráter, bondade; outra que reconhece a potência do ensinamento das orientações veiculadas por Samuel Smiles acerca da relevância quanto ao controle de gastos, em uma palavra, de se exercer a economia.

Algumas representações de leitura em *As Três Marias*[3]

As Três Marias, romance de Rachel de Queiroz, foi publicado em 1939 pela Livraria José Olympio Editora, na cidade do Rio de Janeiro. O romance conta, por meio de uma ótica memorialística, a história de vida de Maria Augusta, mais conhecida como Guta, e de suas grandes amigas Maria José e Maria da Glória. Verifica-se, desse modo, a razão do título *As três Marias*, o qual também faz menção ao nome Maria, emblemático para uma mulher, consagrado pela representação da Virgem Maria. As três meninas se conheceram em um internato religioso feminino, em Fortaleza, Ceará. O livro é organizado segundo dois momentos da vida das meninas e, mais especificamente, de Guta: primeiro, o período da infância/ adolescência, quando Guta ainda frequenta o Colégio; o segundo, o período que se confunde com a saída da adolescência e o início da mocidade, fase quando Guta se forma no Colégio e regressa à casa dos pais. Maria Augusta, protagonista do romance, é retratada como uma menina de 14 anos, em um período transitório entre a infância e a adolescência, quando frequentava um internato religioso feminino.

No que tange à relação entre Guta e os materiais de leitura aos quais tinha acesso, ressaltam-se as aventuras heroicas, os "romancinhos franceses" e a poesia. Nesse sentido, Guta observa:

> Falei em livro. É o que vivíamos lendo, então. Foi justamente por esse tempo que descobri a literatura. Até essa época eu já lia, naturalmente, mas lia como criança, pelo prazer das aventuras heroicas, pela sugestão do maravilhoso: Gulliver, Robinson, o Capitão Nemo.
> Nesta nova fase comecei a ler como adolescente, como a quase mulher em que me ia transformando depressa. A querer os livros onde falassem de amor, os eternos e róseos romancinhos franceses, em que homens cheios de espírito e de tédio, cansados das sereias e dos paradoxos, se apaixonam pelas ingênuas de dezesseis anos.
> E a poesia, a grande e divina poesia!
> Mas agora, digo como o velho Rousseau: é preciso não mentir. A poesia me envolveu, me sufocou, me raptou, é bem verdade. Mas na sua forma mais banal e subalterna – nos sonetinhos sentimentais, nas coisas leves e triviais do amor. (QUEIROZ, 2009, p. 33)

[3] De modo a verificar outras representações, conferir em SOUZA (2015)

A citação acima indica alguns elementos importantes sobre sua formação literária: de um lado, a leitura para crianças, que era composta de personagens como Gulliver, Robinson Crusoé e o Capitão Nemo[4], de aventuras e descobertas; de outro, a leitura para adolescente, composta por "romancinhos franceses", entendidos como os romances açucarados, que envolvem príncipes, princesas, vilões e castelos; e a leitura de poesia, cuja destinação de idade não é explicitada, mas a complexidade e a riqueza parecem ser mais valoradas por Guta.

Guta se aproximara mais da literatura no Colégio, pois, segundo ela, "foi justamente por esse tempo que descobri a literatura. Até essa época eu já lia, naturalmente, mas lia como criança (...)" (QUEIROZ, 2009, p. 32). O trecho permite inferir o contato que Guta tivera com os livros até a sua chegada ao Colégio. Ademais, nota-se que este espaço de formação propiciou uma aproximação mais consolidada com as práticas de leitura.

Outro ponto merece atenção: a aproximação de Guta e de suas amigas da escrita. Guta, Maria José, Maria da Glória e Jandira escreviam em um jornal, ou melhor, um "hebdomadário satírico e independente" (QUEIROZ, 2009, p. 22), cujo ar satírico pode ser identificado pelo próprio título: *Santa Gaiola*. Guta o caracteriza da seguinte maneira: "Marcado ao canto com as estrelas das Três-Marias, impresso a mão, em tinta roxa e ilustrado a lápis de cor. Era quase todo em verso, que a literatura destrutiva prefere os moldes concisos da poesia." (2009, p. 22).

Sem grandes repercussões, o jornal *Santa Gaiola* acabou no seu terceiro número de "publicação". Mas, para Guta, "o jornal nos deixou o gosto da sátira, o amor das alusões maliciosas, das paródias e dos epigramas." (QUEIROZ, 2009, p. 22). As meninas utilizavam o jornal como meio de expressarem suas ideias e opiniões, além de poderem veicular o modo de se expressarem nos espaços cotidianamente.

Notam-se, por fim, os meios pelos quais as personagens protagonistas de *As Três Marias* se relacionavam com a leitura, em especial, Guta: pelos livros que se organizavam conforme as faixas etárias (livros para crianças, livros para adolescentes e a poesia, talvez entendida como assunto para adultos) e pela atividade da escrita, a partir do hebdomadário elaborado em conjunto, o qual facultava o hábito da escrita e a disseminação da leitura no contexto escolar do qual fazia parte.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as representações de leitura identificadas em *Minha vida de Menina* (1893 – 1895) e *As três Marias* (1939). Intentou-se, igualmente, estranhar as representações de leitura que circulam em nosso presente. Embora os materiais destacados retratem temporalidades divergentes, as lentes das narradoras focalizam também convergências que não podem ser negligenciadas. Em relação ao contexto histórico de *Minha Vida de Menina* (1893-1895), há de se notar que o Brasil recém abolira a escravidão em 1888 e, um ano depois, proclamara a República. Desse modo, o diário de Helena Morley registra a cultura escolar da escola normal frequentada pela narradora em meio a esse contexto. Observam-se exercícios baseados na memorização, assim como a leitura do livro denominado *O Caráter*, de Samuel Smiles, com nítidas noções de formação moral. Quanto ao contexto histórico de *As Três Marias* (1939), evidencia-se o primeiro decênio do período Vargas, em meio a um forte aparato das forças controladoras do Estado.

[4] Pelo fato de o romance, em si, não trazer a referência completa acerca desses três romances, inferimos que se trata de, respectivamente, *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, de 1726; *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1719); e *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870) ou *A Ilha Misteriosa* (1874), de Júlio Verne, visto que ambas as histórias possuem um Capitão Nemo.

Ademais, a narrativa de *As três Marias* apresenta, em larga medida, a configuração de escolas em regime de internato feminino, visto que na primeira parte o romance se passa sob os muros do Colégio – o internato onde as personagens protagonistas estudavam. Em acréscimo, em *As Três Marias,* foram relatadas algumas situações de leitura e escrita das personagens, em especial Guta, por ser descrita como "amante dos livros".

Por último, do estudo realizado, observaram-se algumas convergências em relação às representações de leitura retratadas nas narrativas. No entanto, notaram-se também rupturas em relação à ordem, derivadas, em grande parte, das formas de apropriação do material lido, assim como do protagonismo dos agentes sociais envolvidos.

Referências

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.

DARNTON. R. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MORLEY, H. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

QUEIROZ, R de. **As três Marias**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

SMILES, S. **O caráter**. São Paulo: Papelivros, s/d.

SILVA, M. C. da. **Leitura, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOUZA, M. E. P. dos S. **O feminino, a formação identitária e literária em As Três Marias, de Rachel de Queiroz (1939)**. 72 f. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2015.

VINCENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47. jun./2001.

COMO LEEM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Márcia Maria e Silva[1]

Neste texto[2], objetivamos mostrar e analisar crianças bem pequenas em situação de leitura literária, no contexto de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói, RJ. Realizamos um estudo de caso com observação participante em um grupo de crianças entre 4 e 5 anos. Buscamos compreender o lugar da literatura na formação de crianças leitoras e algumas implicações para uma educação literária, desde a Educação Infantil.

Contexto

Recortamos 3'86" da parte final de uma roda de leitura[3], realizada em 2014, com livros do Ziraldo. Trata-se do momento em que as crianças são orientadas a escolher, entre os livros apresentados, aqueles que querem ver de perto. Destacamos especificamente o diálogo entre duas meninas, Karina e Yasmim[4], incluindo a participação breve de um menino e uma outra menina (Isaack e Ana Luysa). Ambas fazem uma leitura compartilhada do livro "Um amor de família", da Coleção Bichim[5](2005). A professora informou que, antes desse dia, nenhuma criança havia sido apresentada ao livro escolhido por ambas.

Descrição e análise da situação de leitura

Karina e Yasmin, sentam-se no chão, no cantinho da sala. Algumas mochilas por trás, imaginamos que podem incomodá-las, mas não... mantêm-se atentas ao livro com tudo que tem dentro. Importa não o que está escrito, mas o que captam das imagens, somado ao que já as constitui em seus ainda poucos anos de vida. A leitura se dá como um processo de criação que, segundo Vigotski (2009, p. 16), manifesta-se "já na mais tenra infância".

Compreendendo essa experiência de Karina e Yasmin como uma brincadeira de leitura na qual se implicam imaginação e criação de histórias, reconhecemos que o texto oral elaborado por elas traz mais do que a rememoração de um vivido. Ocorre uma "reelaboração criativa de impressões vivenciadas", como elucida Vigotski (2009, p. 17)

Assim vai se configurando a leitura com a mediações das próprias crianças alternando protagonismos, conforme as circunstâncias do instante que passa. Essa dinâmica se aproxima do que Corsaro (2011, p. 128) chama de "cultura de pares infantis", uma vez que a movimentação das crianças, suas escolhas, seus agrupamentos e discursos "representam um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais".

Assim se dá a leitura:

Karina: E aí... o avô e avó — (Depois conserta...) A mãe...

---

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* marciamariaes@gmail.com.

[2] Da tese Formação do leitor literário na Educação Infantil (ProPEd/UERJ, 2016).

[3] Também chamada Roda de Biblioteca. Consiste na exposição no centro da roda, na observação e na leitura de vários livros, neste caso, de um mesmo autor.

[4] O nome das crianças é original, tendo sido seu uso autorizado, por escrito, pelos respectivos responsáveis.

[5] Trata-se de um conjunto de frases diretas, no estilo cartilha, que se encadeiam pelo objetivo de ensinar a tradução da palavra amor em diferentes línguas e nomes que estabelecem relações de parentesco, identificando cada um desses parentes com características próprias (estereotipadas algumas): o primo que bate, o vovô que tem bigode, a tia com olhar vivo (com toque de sensualidade)...

> Yasmin: A vô e a vó...

Em seguida, Yasmin balança a cabeça em negativa, consertando a indicação de gênero do substantivo:

> Yasmin (apontando e tocando as imagens no livro que está nas mãos de Karina): O vô e a vó...

No colo de Yasmin há outro livro, fechado, da Coleção Bichim. Yasmin resolve colocar o seu livro embaixo do braço e continua olhando o outro aberto no colo de Karina:

> Karina (segue, folheando): A vó... a vó não... O avô... queria namorar com a vó.... — O bigodão...

Segue folheando:

> Karina: O bigodão...

Ambas apontam para a imagem e dialogam sobre o que veem, até que se dá um breve impasse que leva Yasmim a puxar para si o livro:

> Yasmin: Peraí... pera... peraí...

Nesse momento, Yasmin folheia até encontrar a página certa. Põe o dedinho na imagem, mostrando a Karina o bichinho com olho roxo. Encolhe seus ombros. Sorri. Karina toma de volta o livro, retrocede para a página onde estavam o vovô e a vovó e continua a lê-lo. Seguem na leitura oral página a página:

> Karina: Era uma vez o vovô. E aí o vovô voltou... E aí... a mãe... E ele tava dormindo...

Chega a página destacada por Yasmin, que volta a contornar com seu dedinho o olho roxo do bichinho:

> Karina: E ele tava com a cara assim... Aí a...
> Yasmin (mostrando o ponto da página que lhe chamava atenção): Aqui aqui aqui.

Karina interrompe a narração e cruza os braços com a chegada repentina de Isaack. Ele aponta para os bichinhos, entrando na conversa da seguinte maneira:

> Isaack: Ele [o de olho roxo] ia bate nele.

Karina rejeita a interferência de Isaack e nega a versão que ele dá à cena. Essa rejeição se confirma no gesto de encher a boca de ar fazendo suas bochechas ressaltarem, também no gesto descontente de cruzar os braços, ao mesmo tempo que curva um pouco o tronco para frente:

> Karina: Não! — Ele [o bichinho ao lado] cuidou dele [do bichinho do olho roxo]. — E aí a mãe... falou pra ele "não pode" e ele tava dormindo... Ele machucou o olho do irmão dele...

Karina fecha o livro, fala algo para Isaack, que se afasta. No mesmo instante, ela dá sequência ao diálogo com ele, mesmo tendo-o rejeitado inicialmente:

> Karina: Olha... o que aconteceu...

Isaack sai de cena e ela fica sem a interlocução direta com ele. Resolve, então, retomar a narrativa com Yasmin, que se mantinha quieta até então, observando os dois.

> Karina: Era uma vez uma mulher e um homem... que tava com chapéu preto... Eles vão se casar... mulher...
> Yasmin (tocando o bichinho que tem a seu lado um coração vermelho): Ele ele tá apaixonado.... Aí, a mãe autorizou... ele... o pai... namorá com ela... Ele namorá com ela...

Yasmin nota que Karina está apontando para as figuras de forma invertida ao que sua fala se refere. Por isso, Yasmin corrige Karina:

> Yasmin (sempre com os dedinhos completando a narrativa): Não! Eeela namorá com ele...
> Karina (já tendo corrigido a referência): Aí ela não queria namorar com ele.

Virando a folha:

> Karina: Aí o pai autorizou logo...

Yasmin, quando vê o bicho fumando, altera o tom de voz, parecendo demonstrar um misto de surpresa, censura e graça:

> Yasmin: Ahhhhh ele tava fumaaando!!!
> Karina: Ele tava fumando...

Karina repete a fala de Yasmin, que repete o gesto de Karina, que encosta na boca, na vertical, o dedo indicador e o médio, como que representando o homem fumando. Seguindo a narrativa:

> Karina: E ele não tinha nariz... não tinha só boca [querendo dizer "tinha só boca"]... não tinha... não tinha boca... o pai dela...

Nesse momento, os olhos de ambas se projetam para fora do livro, na direção de Ana Luyza que fala referindo-se a outro livro que mostrava a imagem do planeta Terra:

> Ana Luysa: Olha gente, vou achar o Brasil, vou achar o Brasil...

Sem demora, retomam a narrativa:

> Karina: A mãe dele tava cum **raaiva**! Mas não era a mãe dele!! Era... Era...

Karina usa um tom de raiva na voz. Levanta os olhos, retrai as sobrancelhas, faz um movimento com as mãos circulando em torno de si, leva os dedinhos aos olhos, esticando-os para fora. Yasmin a ajuda a dizer a palavra que ela tenta pronunciar com o gesto de esticar os olhos:

Yasmin: Japonesa...

Karina prossegue satisfeita com o acréscimo da informação sobre ser japonesa a personagem que ela tentava nomear.

Karina: Ela pega ele...

Ao virar a página, depara-se com palavras escritas com letras grandes. Torce o colo na direção de Yasmin, dizendo:

Karina: Olha aí... o "A"...

Tenta ler o que está escrito:

Karina (seguindo com o dedo onde havia escrita): AMÔ...

Completando a leitura, Yasmim toca e circunda, com seu dedinho, o coração vermelho, "EU TIA", como que confirmando ser aquela mesma a palavra lida ou a sua localização na página.

Karina: É ele.. é o filho... ele disse assim: Vô pensá... Ela...

Karina vira a página, percebe que é a última. Diz:

Karina: Acabou a história.

Fecha imediatamente o livro. Yasmin, em seguida, pega um dos livros que tem na mão e diz, objetiva:

Yasmin: Conta essa!

Assim seguem em uma nova leitura compartilhada com o mesmo envolvimento que dedicado à anterior. Observamos um investimento de não só falar o que veem nas imagens, mas de compor um texto narrativo com um conteúdo extratexto. Cada página é lida e encadeada com a página seguinte. Os nexos estão no contexto parcialmente verbalizado por elas, parcialmente presumidos na leitura visual compartilhada.

> Era uma vez o avô e a avó. O avô queria namorar com a avó. Ele tinha um bigodão. Ele tava dormindo. Era uma vez o avô e a avó. E aí o vovô voltou (Yasmin havia virado a página, e Karina retrocedido. Por isso o vovô voltou a aparecer) Ele tava com a cara assim (olho roxo)... Ele (o de olho roxo) ia bater nele, Não!. Ele (o bichinho da maça) ia cuidar dele (do homem de olho roxo). E aí a mãe falou pra ele. Não pode. E ele tava dormindo. Ele machucou o irmão dele. Olha o que aconteceu... Era uma vez uma mulher e um homem que tava com chapéu preto. Eles vão se casar. E ele tá apaixonado. E a mãe e o pai autorizaram ela namorar com ela. Não. Era namorar com ele. Aí ela não queria namorar com ele. O pai autorizou logo. Ahhhh... Ele tava fumando!!! Ele não tinha nariz. Tinha só boca. O pai dela.

As crianças, valendo-se das regras de composição do texto narrativo (a que tiveram acesso na escuta de inúmeras histórias), passam a usá-las por repetição de alguns elementos recorrentes: a apresentação dos personagens (vô e vó), o problema (a briga, o ato de fumar), a caracterização dos personagens (não tinha nariz, não tinha boca), o casamento (clímax), A introdução com "Era uma vez", típica das narrativas literárias, o desfecho com a frase "E acabou a história".

As crianças narradoras, oniscientes, usam também o discurso indireto livre, trazendo as emoções das personagens para o corpo da palavra como se fossem suas. Nisso está o segundo ponto a ser destacado. De fato, podemos inferir, do texto produzido por Karina e Yasmin, que ambas expressam suas próprias experiências, representativas da cultura familiar e local, naquele momento, atribuídas às personagens apresentadas pelas imagens:

> À medida que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para a interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares todos derivados de experiências anteriores em suas famílias (CORSARO, 2011, p. 130).

Consideramos, também, para análise do texto narrativo produzido por ambas, as três fontes primárias da cultura simbólica da infância: "a mídia dirigida à infância", "a literatura infantil", além dos "valores míticos e lendas" (CORSARO, 2011, p. 134), efeitos que a circulação, a apropriação e a transformação das informações veiculadas por essas fontes vão gerando na formação da vida para além da cultura familiar.

As imagens femininas do livro não trazem expressões de raiva, conforme disse Karina. É possível que a menina tenha vivenciado uma situação imaginária ao ler o livro, aproximando seu texto oral fictício a um texto já ouvido em situação real? Vigostki (2008, p. 28) diz: "Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras de comportamento da mãe".

Expressões faciais ou corporais das autoras/narradoras acrescentavam dados para a descrição de aspectos subjetivos ou contextuais da cena. A escrita, representada como imagem (letras bem maiores, do tamanho das imagens apresentadas nas outras páginas), levou ao reconhecimento da letra A e à imediata associação à palavra "amor".

Vigotski (2009, p. 17), ao recontar uma situação[6] vivenciada por uma criança de 3 anos e meio, a propósito da história que ela cria, quando vê um homem com a perna machucada, assim se manifesta:

> Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

A formação do leitor literário na escola se dá nessas interações infantis, mediadas pela professora, pelos livros, pelas histórias, pelas crianças. O sucesso da atividade, isto é, a esperada leitura em ato, não se concentra nas mediações da professora, no planejado, nas performances dos adultos. A leitura se dá no que decorre com as crianças, em contextos cuja ambiência e instigação provocada pelas mediações favorecem, mas não substituem, a atividade que somente o leitor realiza.

[6] Situação está contada por Ribot, citado por Vigotski.

Isso nos faz constatar que as expectativas geradas pelos adultos para qualquer atividade de leitura corresponderão ao que as crianças decidirem realizar, nesse processo de imaginar e criar. O que intenciona o adulto, quando organiza eventos de leitura, é ponto de partida, mas não define o processo nem os resultados completamente, porque estes são direcionados pelas crianças também, o que implica contar com o inesperado, o diferente. Forçar a criança a corresponder ao planejado, fazendo-a esperar, silenciar, redirecionar suas vontades e ações pode levar ao seu silenciamento e à confirmação de sua invisibilidade na escola.

Na leitura das crianças[7] Karina e Yasmin, observamos uma nova sequência lógica e uma outra consistência narrativa. Essa é uma constatação feita a partir da observação da fusão do livro e a história contada pelas duas meninas a partir da leitura. Juntas, as crianças compõem sua história enquanto folheiam, enquanto apontam e observam as imagens, enquanto leem. Há um imbricamento de narrativas muito coerente, que nos dá indícios a respeito do efeito dessa experiência de leitura, provocada pelo livro como mediador da produção das crianças.

A fantasia, a emoção, a ludicidade são detectáveis não no livro, mas no texto construído pelas crianças. Nesse ato criativo, parece residir a leitura literária, o poético da criança, "a língua em estado de infância" (COUTO, 2008), e não no conteúdo do livro nem propriamente no tratamento estético dado às palavras, o que no livro lido não prepondera.

O poético decorre do encontro das crianças com o texto, que não é o texto propriamente escrito pelo autor, mas o que foi provocado, na junção dos elementos materializados no objeto livro (perceptíveis para as meninas) e os conteúdos culturais acessados no ato da projeção do olhar interessado em depreender da imagem algo que lhes diga, que lhes faça sentido. Esses sentidos se produzem dos conteúdos prévios, em perspectiva histórico-cultural, acionados pelos conteúdos apreendidos do livro naquele momento específico e não necessariamente em outro momento.

Meireles (1984, p. 32) confere protagonismo às crianças; e à literatura, o papel de instrumento e resultado do processo de formação humana: "A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*".

A literatura é nutrição porque atua em uma instância de formação subjetiva, sensível, estética. A escola, não tendo como medir e quantificar essas experiências subjetivas, pode vir a não as dimensionar sob os mesmos critérios de importância que fazem com outras de visibilidade e materialização mais evidentes.

Referências

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZIRALDO. **Um Amor em família**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

[7] O livro em questão não faz parte das listas de livros recomendados do PNBE entre 2008 e 2014.

MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Maria e Silva[1]

O presente trabalho traz algumas reflexões sobre o papel dos mediadores de leitura, no contexto escolar. O objetivo é mostrar uma experiência de leitura coletiva de um livro literário com catorze crianças em uma Unidade pública de Educação Infantil em Niterói.[2] Analisamos alguns desdobramentos do trabalho didático para a formação das crianças como sujeitos leitores.

Livro literário

O livro escolhido traz um conto popular ilustrado por Ângela Lago. Trata-se de uma das fábulas mais populares do Brasil. Encontra-se em quase todas as coleções brasileiras e portuguesas organizadas até o final do século XX. "A festa no céu" se insere no conjunto de contos chamados etiológicos, isto é, aqueles que explicam sobre "um aspecto, propriedade, caráter de qualquer ente natural" (RIBEIRO, 1919, p. 20). O conto diz da razão de ser do casco "remendado" da tartaruga. Destacamos aspectos relacionados à escolha do livro (considerado este também como um mediador de leitura) suas características articuladas ao seu papel histórico-cultural, enquanto conto etiológico da tradição oral.

A ilustração é um dos aspectos que caracteriza o livro para criança (SOARES, 2014), embora não exclusivamente. No livro de Lago (1995), a ilustração tem grande relevância na construção da narrativa. A rica linguagem visual produz uma "sintaxe plástica" (COELHO, 1995, p. 120), que leva o leitor a imergir em um cenário mais amplo e cheio de detalhes, atualizando o conto para o tempo histórico presente, sem perder o caráter de antiguidade e persistência.

Lago opta por "acrescentar pequenos detalhes engraçados às ilustrações, para serem descobertos aos poucos pelos leitores"3, utiliza a página dupla, ampliando as possibilidades de o leitor demorar-se na imagem, surpreendendo-se, constatando, desvelando...

A escrita de Lago (2005, p. 29) busca aproximar-se do leitor. Desloca-o da condição de mero espectador para que ele participe da história: "e se quiser saber mais sobre a festa no céu, pergunte para ela [a tartaruga]. Ela adora cantar". A história não termina. Abre-se a uma continuidade que a imaginação pode dar conta de preencher.

Um livro, quando chega às mãos das crianças, tem histórias: a história que conta nas páginas escritas e ilustradas, a história da produção gráfica e editorial do livro literário, que se esconde naquele objeto final; a história que recupera tantas outras sem mencioná-las, mas estão ali, vinculadas à sua ancestralidade.

Trabalho didático

O processo de apresentação do livro parte do anúncio feito pela professora de que farão juntos uma leitura coletiva, com exemplar distribuído a cada criança. A partir daí, os procedimentos de leitura são: apresentação da capa, nomeação dos autores e editora; contracapa, com a leitura da resenha; orientação para posicionamento do livro no colo e leitura coletiva folha a folha, com todos mantendo-se na mesma folha até que concluam as observações para, em seguida, passar à seguinte;

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* marciamariaes@gmail.com.

[2] Este trabalho apresenta parte tese de doutorado "Formação do leitor literário na Educação Infantil", defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ.

[3] Citação encontrada em: <http://www.angela-lago.net.br/palestra.html>. Último acesso em 20/7/2015.

observação das ilustrações, realização de perguntas e respostas sobre o que veem; leitura oral e comentários com ritmo alegre e investigativo; distinção, na entonação e na atitude corporal, entre os momentos de leitura oral do texto e de comentários sobre o texto; instigação para observação de pequenos detalhes, ato comum das crianças em direção à professora; manutenção da mesma postura e emoção da voz até a última página do livro e, por fim, anúncio de leitura livre do mesmo livro em qualquer posição na sala de aula.

Durante a atividade as crianças observam o que a professora lê. Fazem inferências e informam descobertas sobre o que veem e ouvem, ajudam os colegas que porventura não estejam acompanhando a leitura na página indicada para todos. Algumas assumem a postura explicativa para reiterar informações já dadas pela professora, mas ainda não compreendidas por alguém. Movimentam-se, mesmo sentadas, todo o tempo da leitura. A entonação da voz indica a intensidade da emoção provocada pelas descobertas feitas a partir da ilustração que, neste livro, é muito rica em detalhes.

Narrativas

Há pelo menos cinco narrativas entrecruzando-se nessa roda de leitura. Uma, literária, de recriação do conto popular por Ângela Lago. Outra, contada pelas ilustrações que dialogam sem imitar o texto escrito. Outra, escolar, com fins de mediação de leitura, o que, do ponto de vista pedagógico, consiste em controlar ações das crianças para conservação física do material utilizado, para manter um tipo de disciplina (de contenção de movimentos) na roda para o ensino de postura de leitura, manuseio do material, atenção focada no mesmo ponto de interesse da professora, entre outros objetivos. Outra, de autoria das crianças, que revela como se expressam ao entrar em contato com um livro de histórias como aquele em questão. Por último, reconhecemos uma quinta narrativa, que decorre do processo dialogado de reconto, entre a professora e as crianças.

A leitura também se dá pela escuta da voz da professora, que lê o texto escrito, e também o texto imagético, que se fundem na progressão da história. Esse livro, por sua vez, traz outra história, autoral, produzida a partir do enredo principal, de origem secular na história da literatura oral, mas também contemporâneo, haja vista as marcas textuais e plásticas que atualizam, na forma e no conteúdo, traços culturais.

A narrativa infantil traz a expressão das crianças no ato da leitura praticada pela escuta da voz da professora e pela visualização das ilustrações, que se põem em diálogo com o conteúdo do texto lido. As crianças vão realizando inferências sobre os fatos lidos na relação com o falado e visualizado pela professora e pelas crianças que passam a ser narradoras com ela, uma vez que, mergulhadas nesse universo imaginário, efetivam uma rede de leitura compartilhada, cujas informações partem de diferentes direções tanto objetivas quanto subjetivas.

Conhecimentos prévios, próprios da história pessoal, são acionados, determinando também o que se acentua ou silencia ou revive ou se soma ao processo de interpretação pessoal e coletivo das histórias. Tornam-se visíveis os efeitos do literário na criança pequena, realizando-se, assim, a função formadora da literatura, que, para Zilberman (2003, p. 29), "não se confunde com uma missão pedagógica", identificável desde a origem, no século XVIII, da produção de livros de leitura para criança, com a qual se pode romper para que não se sobreponha à formação do leitor literário.

Observando a leitura coletiva de "A festa no céu", constatamos que o grupo correspondia a certas regras de convivência em roda no ato da leitura literária. Sabiam que não era possível dizer tudo ao mesmo tempo e que era recomendada a repetição coletiva em

voz alta do que a professora lia, embora isso não fosse, naquele momento, considerado necessário, como é possível observar:

> Professora: Ó! todo mundo com o livrinho fechadinho, assim, não é? Cada um no colo... livro no colo... E aqui está escrito: "A festa no céu" [corre com o dedo indicador no título da obra, posicionada abaixo de seus olhos].

As crianças repetem, quase em uníssono, como se tivessem combinado ler ao mesmo tempo.

> Crianças: A festa no céu!
> Professora: Isso! "Um conto do nosso folclore".
> Crianças: Um conto do nosso folclore... do nosso folclore...
> Professora: Angela Lago.

Repetem, destacando-se a voz intensa de Isaack, entre outras vozes.

> Crianças: Angela Lago!!
> Professora: Isso! Aí... lá embaixo, ó... aqui embaixo, tá escrito assim: Editora...
> Crianças: Editora!
> Professora: É a Melhoramentos. Tá escrito aqui.
> Crianças: Melhoramentos!
> Professora: Cento e vinte anos. Olha!!
> Crianças [Continuando a repetir tudo que ela diz]: Cento e vinte anos!

A professora orienta, acolhendo com graça a atitude coletiva:

> Professora: Vocês não precisam repetir, não. Eu tô só contando pra vocês... Segura assim o livrinho pra vocês [mostrando com as mãos como segurá-lo diante dos olhos]... Eu só tô mostrando onde é que eu tô lendo aqui.... Aí... aqui embaixo tá dizendo que "esse livro está de acordo com a nova ortografia da língua portuguesa." Aqui embaixo...

As crianças sabiam que esperar a vez de falar era uma expectativa escolar, que era preciso se manterem sentadas durante todo o tempo de leitura, a não ser que necessitassem de ir ao banheiro ou beber água. Sabiam que a professora era a principal referência para tudo que quisessem falar, fazer ou saber.

Sabiam que seria rejeitada a formação de subgrupos independentes do objetivo principal de leitura e que fugir do assunto não era recomendado; sabiam que haveria restrições ou contenções se alguém infringisse alguma regra pré-estabelecida e que era necessário preservar o livro enquanto o manuseavam:

> Mateus[4] [confirma com seu tom de voz baixinho]: Eu não vou rasgá!

Sabiam que ela leria um livro para todos. A surpresa, nesse caso, foi o fato de o mesmo livro estar na mão de cada um, como mostrou uma criança, ao exclamar:

> Isaack: Festa no céu! Tem mais Festa no céu!.

[4] O nome das crianças é original, tendo sido seu uso autorizado, por escrito, pelos respectivos responsáveis.

Apesar de todas essas orientações que guardam também um caráter homogeneizante, de contenção de impulsos das crianças para, considerado do ponto de vista adulto em contexto escolar, evitar tumultos, dispersão, descontrole do fluxo da atividade e direcionamento de ações objetivadas pela professora, as crianças, na sua maioria, mantinham-se focadas na atividade e com muito interesse por saber das surpresas escondidas naquelas páginas. Ilustração e texto (lido pela voz da professora) complementavam-se durante a escuta coletiva, para a formação do interesse frenético por novidades.

As vozes se sobrepunham. A professora ora assumia papel secundário, aceitando ceder à comoção geral, ora impunha-se para seguir adiante na leitura da narrativa, ora direcionava-se para um ou alguns poucos, a fim de orientar sobre a postura do leitor com o livro nas mãos, sobre localização de página e a interpretação de algum trecho solicitada pela criança, ora levantava indagação sobre determinadas passagens, a fim de antecipar interpretações e chamar atenção para detalhes.

Em cada página virada, os dedinhos, os olhares a percorriam na busca de mais detalhes, como se fosse um jogo-de-quem-acha-primeiro. O tom exclamativo das vozes, a repetição contínua do anúncio de descoberta até que se apresentassem sinais de resposta da professora, a constante convocação do colega mais próximo para compartilhamento da descoberta, as risadas, os balanços do corpo que tentavam reproduzir um movimento ou alguma posição dos personagens eram manifestações decorrentes da leitura literária em efetiva realização.

As crianças se escutavam atentamente, dialogavam e se divertiam. Faltava condição de a professora corresponder a todas as manifestações simultâneas. Algumas perguntas ficavam sem resposta, como aconteceu com Richard em alguns momentos em que tentou compartilhar suas descobertas ou indagações com a professora:

> Professora: Mas tinha que ser sem ninguém perceber, gente. Porque, se alguém visse que ela tava entrando no violão de novo, acho que ia dar problema, né?
> Richard [vê]: A *tataruga*!
> Professora: [continuando os comentários]: Já pensou?
> Richard [repete]: A *tataruga*!
> Professora: Alguém descobre como é que ela chegou lá em cima?
> Richard [diz pela terceira vez]: A *tataruga*!
> Professora: Aí, ó...— Eu acho que o sol descobriu. Olha lá como ele é curioso, ó...

Havia crianças que se incumbiam de, antecipando-se à professora, colaborarem na orientação de leitura, assumindo, inclusive, tom de autoridade professoral, como fez Rebeca ao acompanhar Ana Luysa tentando, mais de uma vez, localizar a página na qual estavam em diferentes momentos de leitura.

É nesse tecido interativo que se estabelecem os nexos que sustentam as cinco narrativas simultâneas escolhidas para destaque nessa cena. A narrativa literária, em texto e imagem, parece confirmar a supremacia do caráter artístico da obra sobre o pedagógico ou doutrinário.

A contenção praticada, ao confirmar as crianças em um formato controlado de interação, não pareceu aniquilar em definitivo as possibilidades de expressão infantil e de apreciação estética da obra. O literário pareceu prevalecer, rompendo com o risco, denunciado por Zilberman (2003, p. 30), de a "pedagogia tornar rarefeito o ambiente do qual seriam suprimidas as referências concretas das crianças[5].

[5] Zilberman usa a palavra estudante no lugar de criança no referido trecho. Em outros tantos usa a palavra criança, fazendo inclusive a crítica à ideia de aluno que empobrece a condição da criança no contexto escolar.

A professora pareceu ter alcançado seus objetivos, criando condições para a formação literária das crianças, e também sua, além de aprender, na prática da docência para mediação de leitura literária com crianças pequenas, mesmo sob as mesmas amarras históricas da doutrina escolar, sobre como e para que atuar na creche e na pré-escola. A escola, a criança e o livro literário estão historicamente engessados nas concepções de creche/pré-escola, criança e livro, tornando-os invisibilizados, quando o olhar não se centra na criança e em suas potencialidades expressivas.

Considerações finais

A professora, no ato da leitura compartilhada do livro, aproxima tempos muito distantes e saberes perpetuados pela literatura oral, mantendo vivas as narrativas e as histórias que constituem os sujeitos. Em suma, essa experiência de leitura abre oportunidade de observar mediações para o acontecimento da leitura literária na escola infantil, considerando algumas tensões entre práticas docentes (contenção e controle) e práticas infantis (expansão e liberdade), em contexto em que o caráter adultocêntrico muitas vezes prevalece.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria e análise. São Paulo, Brasília: Quíron, 1981.

LAGO, Ângela. **A festa no céu**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

RIBEIRO, João. **O Folk-lore (Estudos de literatura popular)**. Rio de Janeiro: Editor Jacintho Ribeiro dos Santos, 1919.

SOARES, Carolina Monteiro. **Viagens literárias por palavras e imagens**: o livro ilustrado e a leitura na Educação Infantil do Colégio Pedro II. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

LEITURAS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NOS LABORATÓRIOS: GRADUANDOS(AS) EM BIOLOGIA SE PROPÕEM A “SÉRIOS" "DEVANEIOS"

Mariane Schmidt da Silva[1]
Lucia de Fátima Estevinho Guido[2]
Vinícius Abrahão de Oliveira[3]

Como as histórias se (des)enrolam

Biologia e Cultura, a BioCult é uma disciplina que provoca vontades e desejos de experimentar culturas. De conhecer as culturas do jovem/adolescente, para provocar vontades de ser professor(a) de Ciências e Biologia em atravessamentos que ressignificam o ser: ser pessoa, ser pensante, ser intelectual, ser provocador, ser cultural. Na BioCult, leituras outras emergem: fotografia-história, fotografia-narrativa, fotografia-ciência, fotografia-objeto, foto*Bio*grafia

Estar em um curso de Ciências Biológicas é para além de tornar-se biólogo(a). É vestir um discurso com tamanha vivência que gruda na pele sem muitas vezes se perceber. Enxerga-se por classificações. É forma(ta)ção de sujeitos que façam uso de “formas de habitar o tempo e o espaço e de ver/ler o mundo de um modo bastante particular” (SANTOS, 2000, p. 240). Naturaliza-se um discurso para, não só selecionar o que deve ou não ser estudado, mas, principalmente *como* deve ser estudado.

Entrelaçar Biologia e Cultura é tentativa de *desnaturalizar*. Proposta de (se) questionar, tal como Santos (2000, p. 248): “não há outros modos possíveis de se produzir, ou de se constituir entendimentos do mundo natural que não o da classificação?”. Quais são os limites da Biologia que diz ser também o estudo da vida? A construção de uma Biologia cujos limites se confundem com a vida em si, suas cores, seus toques e movimentos, vai sendo tecida a partir de olhares atentos e corpos disponíveis. Uma formação em Biologia que, como conta Mirian Celeste Martins (2012, p. 15), cultive a “disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir”.

É importante revelar que o olhar dos(as) licenciandos(as) foi preparado durante toda a disciplina. Fotografar objetos de laboratório para ressignificar a produção do conhecimento científico é o ultimo momento da disciplina. Leituras e produções midiáticas já foram trabalhadas. O olhar preparado para olhar é a intenção das produções fotográficas, narrativas visuais e escritas. O texto “Objetos das ciências: imaginações em uma experiência de ensino” (2014), escrito por Leandro Belinaso Guimarães e Aline Krelling, é o mote, move a criação da atividade. No momento de perambular pelos laboratórios Manoel de Barros é ativado: “Desobjeto”[4] é lido em voz alta:

> O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incuído no chão que nem era uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco dos seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo. O fato é que o pente estava

[1] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* marianessh@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* lestevinho@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* vinicius-abrahao@hotmail.com.
[4] Poema do autor publicado em Memórias Inventadas: A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

> sem costela. Não se poderia mais dizer que aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado a musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera a sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente.

É essencial destacar o que é, para nós, a fotografia: fotografar não quer dizer capturar uma cópia do mundo em imagem. A fotografia não diz, necessariamente, do que deve ser real ou não. Extrapolemos esta noção representativa, pois o que buscamos na formação de professores(as)-biólogos(as) é justamente a força de uma imagem que se deixa forjar. Uma imagem que se recompõe a cada olhar. A fotografia da qual falamos é aquela que não respeita limites entre realidade e fabulação, aquela fotografia que não é mera ilustração: é oportunidade de atravessar e de inventar. É potência de criação de mundos.

> Toda foto tem múltiplos significados; de fato, ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: "Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto". Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia (SONTAG, 2004, p. 33).

É na força desta imagem especulativa e divergente que se pode criar histórias, compor novas imagens agenciando personagens, sons, cheiros e texturas. É no desvio dos tantos significados e representatividades que se colam aos elementos ditos da realidade, que se é possível encontrar brechas para ser nômade com as imagens, e então, narrar os encontros que essa imagem produz. "[...] Tecer a narrativa após a imagem implica o esforço para apagar seu estatuto de registro. [...] Aqui ela é alçada a desencadeadora de narrativas, que se desprendem da própria imagem para possibilitar imagens outras". (GUIMARÃES, 2013, p. 119-120)

No fim, a proposta é clara: olhar, passear pelos objetos, aparelhos, instrumentos dos laboratórios visitados. Como a Ciência é escrita? Como os objetos do laboratório se transformam em *inscritores*[5], *inscritores* da Ciência? É possível dar outra "vida" à estes objetos? Fotografar, descrever e olhar a fotografia para ressignificar o conhecimento biológico. Perambulamos como pentes sem uso, como biólogos com vida, como cientistas que olham torto, como canhotos, com lentes nos olhos e nas mãos. Perambulamos pelas lentes do outro, (a)colhendo a produção dos colegas, mexer, rever, brincar para tornar o laboratório a sua produção; a Ciência, a sua musa, música para ouvir e contar histórias, narrar o que se mostra e o que fica escondido.

Laboratórios inventados

Provocações que constroem os caminhos para cada um dos laboratórios a serem visitados. Tramas pensadas para provocar a desobstrução dos sentidos daquele que visita: como desvelar corpos disponíveis para o encontro com objetos que ainda não foram inventados? Para visitar um laboratório, a professora faz o convite:

[5] Bruno Latour e Steve Woolgar em seu livro "Vida de Laboratório" nos contam sobre os *inscritores*, produtores da Ciência nos laboratórios científicos.

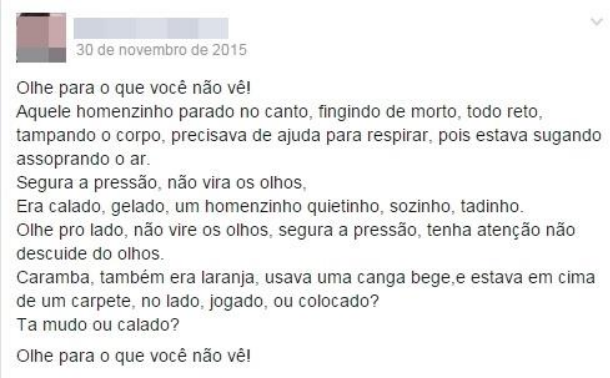
> "Deixe aberto os outros sentidos no laboratório. Que sentimentos o laboratório nos desperta? Depois de ouvir como o laboratório funciona, deixe-se levar por outros sentidos. Escolha um objeto do laboratório para fotografar. Busque fotografá-lo de maneira que ele possa trazer outros significados, que não o que eles têm para o laboratório [...]".

Da sala de aula, pelos corredores da universidade, a um, a outro laboratório. Os(as) estudantes percorrem os espaços, com suas máquinas fotográficas ou celulares prontos para disparar. Ouvem, observam, espiam. Tateiam instrumentos, uma lupa, um microscópio, uma auto-clave, bancadas, armários, jalecos. Talvez procurem por cheiros. *Acadêmicos(as)-exploradores(as).*

Os(as) estudantes montam, remontam e desmontam imagens em um exercício de bricolagem. Criam histórias. Compartilham sensações. O que se viu e o que se vê no laboratório? Que personagens habitam os instrumentos fotografados? Que cores pintam as paredes? Que cheiros revolvem o ar? Que fisiologias compõem os objetos?

Questões que convidam a conhecer os outros tantos mundos criados pelos(as) biólogos(as). Mundos tecidos por entre as aulas de BioCult, costurados como as memórias de vida que se costuram e se (re)inventam nas fotografias. Mundos que podem extrapolar as leis da Ciência. Biólogos(as) criam uma Ciência que desperta para brincar. Brincadeira séria.

O(A) biólogo(a) olha para o tanque de gás. O tanque de gás não é mais inanimado. É um pequeno homem. Distorce, contorce a imagem original. Os dois contadores, redondos, pintados de branco e vermelho, desenhados de retas e números, se tornam grandes e loucos olhos. O saco de tecido que envolve o metal, é canga bege que cobre o corpo do pequeno homem, e deixa somente o pescoço laranja de fora. O pequeno homem tinha dificuldades para respirar, diz o(a) explorador(a). Ele(a) fabula a história do pequeno tanque-homem (Figuras 1 e 2).


30 de novembro de 2015

Olhe para o que você não vê!
Aquele homenzinho parado no canto, fingindo de morto, todo reto, tampando o corpo, precisava de ajuda para respirar, pois estava sugando assoprando o ar.
Segura a pressão, não vira os olhos,
Era calado, gelado, um homenzinho quietinho, sozinho, tadinho.
Olhe pro lado, não vire os olhos, segura a pressão, tenha atenção não descuide do olhos.
Caramba, também era laranja, usava uma canga bege,e estava em cima de um carpete, no lado, jogado, ou colocado?
Ta mudo ou calado?
Olhe para o que você não vê!

Figura 1



Figura 2

Conta-se a história de um puçá. História em imagem, história em texto. Conta-se a história como se contasse-se um conto de fadas. "O puçá, armadilha de insetos", se torna "o puçá, 'chapéu de realeza'". O puçá se destaca de sua função produtiva, para ocupar um lugar inusitado: a cabeça de um duende. Ele se aventura, ele sente. O puçá deseja (Figuras 3 e 4).

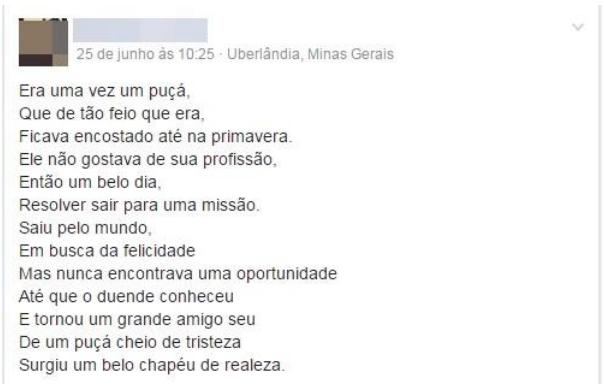


Figura 3



Figura 4

Martins (2012) reconhece uma potência de criação quando diz do professor que media na viagem a um museu. Propomos, pensando com a autora, que há também uma grande potência de criação quando se media uma visita aberta a um laboratório, tanto quanto há em um museu. Há potência de criação quando se visita o museu, o laboratório, a cidade. Há potência de criação quando se visita o mundo de corpo atento e disponível à experiência. Portanto, mediar:

> [...] implica em acreditar no aprendiz e, por isso, dar crédito à sua voz, desejos e produção, e em encontrar brechas de acesso para a percepção criadora e a imaginação especulante, para ampliar e instigar infinitas combinações, como num caleidoscópio. Viajantes sensíveis trazem cheias as bagagens pessoais na volta dos museus" (MARTINS, 2012, p. 18).

O(A) estudante fotografa: paleta de cores no herbário. Ao ver a fotografia, postada no *Facebook*, a professora provoca: "com que cor eu me pareço?". Que singular seria se pudéssemos maquiar as flores. Re-colorir as exsicatas! Se maquiar de flor: com que flor eu me pareço? Ele(a) talvez escolhesse uma cor por dia, uma flor por dia para vestir o herbário. Buscamos, com Speglich (2012, p. 17), "um entendimento de que cientistas (e talvez a possibilidade de entender também os professores – em exercício ou em formação) são criadores que têm inten(ç)(s)ão de criar". Conversas virtuais entre professora e aluno(a) compõem plurais herbários (Figuras 5 e 6).



Figura 5

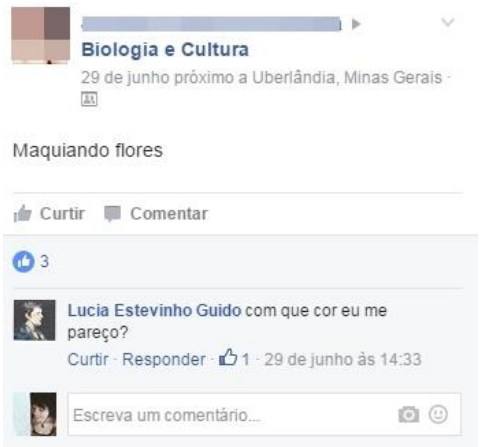


Figura 6

Ângulos diferentes, close, super close nos objetos, na Ciência, fazem pensar, criar histórias, significados outros? Desconfiar da Ciência é possível? É pertinente? Para Santos (2000) é tarefa dos educadores em Biologia. Lição aprendida pelo olhar atento no texto e nos objetos permite devaneios. Exploram outros meios (Figuras 7 e 8).



Figura 7

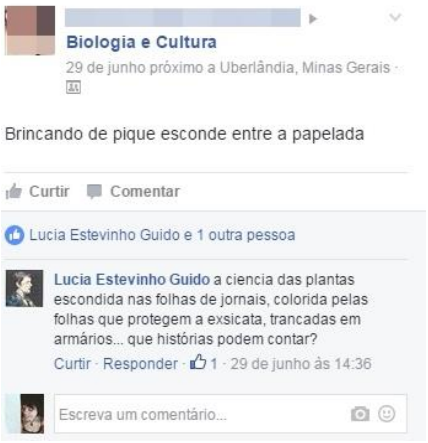


Figura 8

O que pode aparecer em um laboratório que impressiona além do que possa existir? Um "*pendurador* de penduráveis" é a provocação de quem se sente provocado pelo poema de Manoel de Barros. O que é sensível aos olhos de quem vem desvendar o laboratório? O que é singelo, que diferencia ou que mostra que este lugar da Ciência é também lugar de vida? Vida que habita a Biologia que estuda a vida (Figuras 9 e 10).



Figura 9

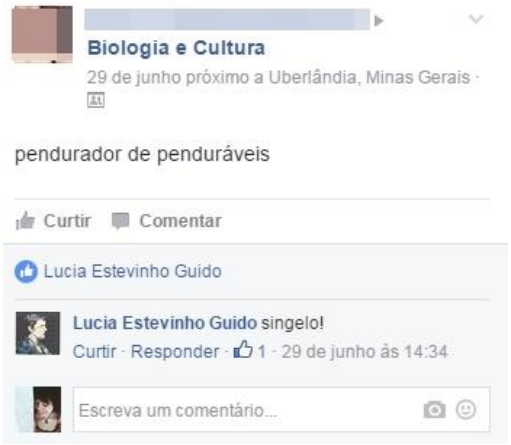


Figura 10

A fotografia escolhida pode contar histórias, mas foi exposta sem legenda. No diálogo estabelecido pela rede social, o objeto da ciência é (re)criado. Histórias inventadas fazem pensar na Ciência, (re)contando histórias da Ciência. Pode o cientista inventar tudo? Um ser programado que com objetos ditos como corretos contam/escrevem a Ciência. No diálogo outras histórias emergem: "os seres vivos registram... a técnica, a ciência?". O que pode ser compreendido a partir da fotografia? Da provocação? É provocação? (Figuras 11 e 12).

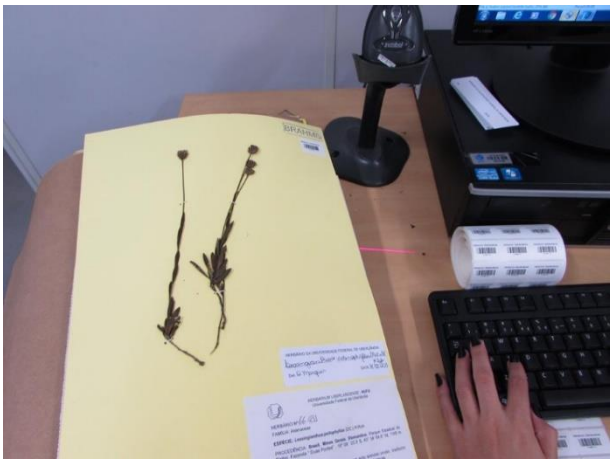


Figura 11

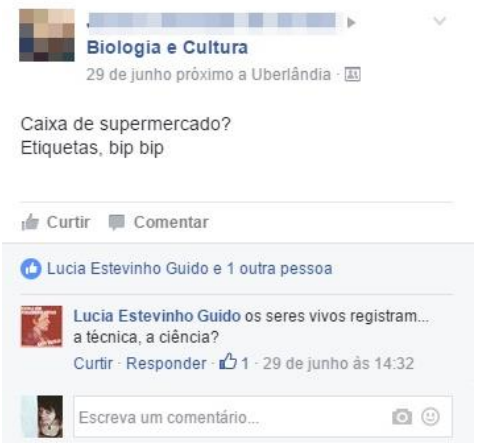


Figura 12

Após a visita ao herbário a professora escreve. Fantasia a história de uma planta e pede para que os(as) estudantes, biólogos(as) a continuem, seja com imagens, seja com texto, ou ainda, compondo com ambas as linguagens: "Era uma vez o reino encantado das plantas, lá vivia.... Ela era muito tímida, ficava escondida no meio de tantas outras flores, acho que no fundo ela queria viver no anonimato. Até que um dia uma pesquisadora / criadora de plantas a descobriu e começou a descrevê-la e assim vários outros reinos puderam conhecê-la. De tão importante ela foi colocada em uma redoma de vidro....". Ao criar, ao experimentar, ao ocupar o papel em branco com fábulas e rabiscos, a professora instiga. Ela instiga. Cutuca. Provoca o entrelace de texto e imagem, Ciência e Arte, fisiologias e sensações, laboratórios e invenções, fábulas e provas, Biologia e Cultura.

Na imagem que cria e se recria, nos atravessamentos da (in)disciplina, a imagem é potência para compor um laboratório vivo: "Acredita-se em uma forma de ação educativa com fotografia, em uma política e estética visual, em que a imagem tenha uma força própria, quase deslocada do vivido, quase descolada do visto, na tensão indissolúvel entre vivido-visto e o que se adensa em imagem" (WUNDER, 2009, p. 65-78).

Nas fotografias dos(as) graduandos(as), essas que foram (re)inventadas em uma poesia do olhar; nas narrativas dos(as) graduandos(as), essas que se tornaram sérias brincadeiras e sérios devaneios, vislumbres de ser mais leve à meio passo de se tornar biólogo(a)/cientista/professor(a).

Referências

GUIMARÃES, L. B; KRELLING, A. G. Os objetos das ciências: imaginações em uma experiência de ensino. In: V ENEBIO e II EREBIO Regional 1., 2014. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Revista da SBEnBio, n. 7, 2014, p. 4679-4687.

GUIMARÃES, L. B. A sala de aula em cena: imagem e narrativas. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 113-123, nov. 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SANTOS, L. H. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 229-256.

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPEGLICH, E. Entre*sons* e educação e divulgação e ciências (e um pouco de arte). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, 2012, Campinas. **Anais**... Campinas, 2012, 2 CD-ROM.

WUNDER, A. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 65-78, 2009.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA

Marilene Dilem Silva[1]
Cristina Lens Bastos Vargas[2]
Tatiana da Silva Lopes[3]

Introdução

Na sociedade contemporânea o homem vive e está integrado em um mundo repleto de imagens, de tecnologias de informação e comunicação. Assim, não é diferente no processo de ensinagem com a utilização de livros didáticos, materiais apostilados entre outros, em que o professor utiliza fontes diferentes para desenvolver conhecimentos com utilização de imagens fotográficas, esquemas, vídeos, coleções e gráficos.

O crescente interesse pelo visual tem permitido ampliar o olhar de educadores, antropólogos e ambientalistas. De acordo com Fabris (1998, p. 48), a imagem não é apenas o resultado de uma ação artística, mas sim fruto de um cruzamento entre ciências e arte. Sua perspectiva vai muito além da mera aplicação de leis matemáticas por se tratar de um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. Na educação o uso de imagens vem redefinindo as estruturas, os conceitos de espaço, tempo, memória, por meio do desenvolvimento da observação. Esse olhar diferenciado pode proporcionar leituras de mundo variadas, com uma compreensão maior das formas e estruturas e até de um modo diferente de observar os fatos da vida.

De acordo com Oliveira (2009, p. 25), a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações, ela não é um lugar apenas de repetição e de reprodução de uma "estrutura social" abstrata. Assim também se pode afirmar que as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar – sala de aula, laboratórios e aulas em ambientes externos devem ser compreendidos como oportunidades de captar diferentes realidades utilizando estratégias e táticas para redefinir o estudo da vida e suas inter relações.

Considera-se que ao acompanhar as estratégias no processo de ensinagem nas aulas de Ciências/Biologia os movimentos realizados nem sempre são captados pelos docentes e alunos e as representações fogem aos anseios e aos objetivos da aula. Assim, ao analisar os escritos de Certeau (1994, p. 38), ele afirma que é preciso ter disponibilidade de escuta do cotidiano, o que é indissociável de uma abertura ao outro. Ver na realidade para além do que a rotina estampa sob nossos olhos e ouvir para além da monotonia ruidosa que nos torna surdos às microfissuras, invenções, táticas e diferenças.

Desenvolver estratégias e táticas diferenciadas no ensino de Ciências/Biologia é tentar dar sentido nas artes de fazer dos professores e alunos, legitimando os saberes e valores que permeiam tais experiências no contexto escolar. Inventar o possível para ocupar um espaço de movimentação requer um olhar atento aos alunos e aos objetos de ensino das ciências naturais. Fica evidente que "o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto esquecer o horizonte de onde veem e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderia ir" (CERTEAU, 1994, p. 52).

Por meio dessa pesquisa pretende-se inovar as estratégias das práticas de Ciências/Biologia, de forma a analisar as imagens de mundo nos espaços tempos do cotidiano

[1] Centro Universitário São Camilo, Cacheiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: lenedilem@yahoo.com.br.
[2] Centro Universitário São Camilo, Cacheiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: cristinalenss@gmail.com.
[3] Centro Universitário São Camilo, Cacheiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: tslopes11@gmail.com.

da sala de aula, laboratórios e aulas de educação ambiental. A proposta de interpretação de leitura de imagens no contexto escolar surgiu durante as práticas de biologia vivenciadas nos laboratórios de Zoologia, Anatomia e Botânica e nas aulas de campo em espaços próximos ao Centro Universitário São Camilo Espírito Santo.

Leitura e interpretação de imagens nos laboratórios e em trilhas ecológicas

As aulas nos laboratórios de Ciências/Biologia são previamente estruturadas para atender uma formalidade natural nos espaços disponíveis de uma instituição de ensino. Essas requerem planejamento com equipamentos adequados e substâncias no prazo de validade, como meio de se tornar os procedimentos efetivos, com resultados satisfatórios.

Nessas aulas demonstrativas ou práticas, o professor apresenta e descreve os conteúdos pertinentes ao assunto trabalhado e convida os alunos a observar toda dinâmica ocorrida para além das descrições, com destaque ao objeto observado, relatando que as imagens são carregadas de significados e, que esses significados passam a despertar novas ideias a partir das observações realizadas. De acordo com Hall (1997, p. 23), o uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos é que dar sentido aos objetos.

Como representação do que está exposto, segue alguns momentos de práticas que foram exercitadas em espaços diferenciados durante o ensino de Ciências/Biologia para alunos formandos de Ciências Biológicas, com algumas indagações: De fato o que são imagens? O que elas representam no texto e ou nas práticas? Como relacioná-las aos momentos de aprendizagem? Quais reflexões importantes podem ser desenvolvidas a partir das interpretações realizadas?

A partir desses e outros questionamentos, os discentes foram orientados a descrever as práticas realizadas e a buscarem na literatura novas metodologias de ensino. As vivências descritas foram desenvolvidas nos laboratórios de anatomia e de botânica da IES e durante as aulas de educação ambiental em trilhas ecológicas, onde deveriam seguir um roteiro previamente elaborado sob orientação do professor e ao mesmo tempo poderiam aprimorá-lo quando em contato com os ambientes naturais.

Ao descrever a anatomia e morfologia das peças anatômicas os alunos ainda com certa dificuldade começaram a tecer comentários a respeito da textura, brilho da membrana sinovial, espaços virtuais entre uma juntura e outra, construindo e relacionando as ideias por meio de sinapses próprias desses momentos de aprendizagem. Percebe-se que em alguns momentos eles ainda não entendem a importância desse outro olhar das peças anatômicas, numa perspectiva diferente daquilo que eles aprenderam até então, ou seja, a exigência do uso da memória simplesmente, sem relacionar com a vida no cotidiano. (Tabela 1 e Figura 1)

Tema	Espaço de Vivência	Material usado	Procedimento
Junturas Anatômicas	Anatômico seco	Peças anatômicas de articulações e câmeras fotográficas.	De posse de um roteiro prático os alunos fizeram as descrições das peças e a seguir classificaram-nas usando percepções outras além do que preconiza os livros didáticos.

Tabela 1. Roteiro de apresentação da atividade prática.



Figura 1: Peças anatômicas utilizadas nas aulas práticas. Arquivo pessoal.

Em outro momento, no laboratório de Botânica os alunos vivenciaram práticas num contexto experimental, em espaço tempo determinado ao observar o processo de condução da seiva por meio de líquido com coloração diferenciada percebendo a mudança na coloração natural das pétalas de uma flor branca (Tabela 2). Nesse sentido verifica-se que à medida que se inicia a mudança na coloração da flor, confirma-se a teoria da fisiologia vegetal, objeto de estudo, porém, desperta no estudante um olhar diferenciado das imagens coloridas que foram sendo produzidas. Assim, o professor está oportunizando momentos de discussões sobre o tempo, as transformações e ao mesmo tempo consegue instigar subjetivamente outras concepções e ideias para que seu aluno tire suas conclusões produzindo conhecimento.

É importante salientar para os alunos que para a planta realizar fotossíntese, ela precisa de retirar água e sais minerais do solo, o que acontece por meio da raiz e este é transportado pelos vasos xilemáticos, e gás carbônico do ar atmosférico. Segundo Reis et al. (2006, p. 257) o fluxo de seiva xilemática apresenta uma correlação positiva e com a taxa de fotossíntese líquida, o que indica que as estratégias de manejo que propiciem a elevação no movimento de água das raízes para a parte aérea da planta propicia uma aumento na produtividade. Deste modo evidencia o fluxo de água pela planta.

Os alunos adquiriram durante a aula prática uma visão mais contextualizada e realista, fato que nem sempre o professor consegue atingir durante as aulas teóricas. Percebe-se o interesse maior do aluno com o objeto de estudo trabalhado e, de maneira geral, a prática em laboratórios favorece a implantação de aulas com uso de metodologias lúdicas para que o interesse do aluno seja despertado de maneira mais intensa, de modo a propiciar a este um ambiente favorável à aprendizagem.

Tema	Espaço de Vivência	Material usado	Procedimento
Condução de seiva em uma flor	Laboratório de Botânica	Flor branca, corante nas cores vermelho e amarelo	De acordo com o roteiro preparado para a aula prática, os alunos colocaram as flores em água corada com anilina em tubos de ensaio. Os alunos foram orientados a registrar com máquina fotográfica todo o procedimento.

Tabela 2. Roteiro de apresentação da atividade prática



A **B** **C** **D**

Figura 2: Imagens das flores no momento em que foram colocadas na água corada (A e C) e 24 horas após início do experimento (B e D). Arquivo pessoal.

Mudando para a outra estratégia de ensino e aprendizagem utilizada, a aulas de educação ambiental em uma trilha ecológica, os alunos puderam observar que a natureza precisa e clama por interpretações corretas, para tal, são necessárias estratégias educacionais. Menghini (2005, p. 16) remonta que entre as estratégias educacionais, estão àquelas interpretações relacionadas com os patrimônios históricos, museus e parques, onde certificamos que o público admira e agradece os recursos preservados.

O processo de interpretar vem dimensionar a realidade do envolvido, uma ressignificação, um olhar diferenciado ao que é imprescindível a vida e ao belo, e que muitas vezes ao trilhar os caminhos em meio à natureza pode passar despercebido. Há uma compreensão de que a interpretação é uma atividade educativa, que aspira revelar os significados e as relações existentes no ambiente.

Considerando que trilhar caminhos sempre constituiu parte da locomoção humana, atualmente, um novo olhar é voltado às trilhas praticadas pela humanidade ao longo dos séculos. Quando associadas às questões socioambientais, as trilhas constituem fontes de interpretação relevantes para que a humanidade possa sentir e entender melhor o ambiente no qual pertence. Neste contexto, a educação ambiental realizada em trilhas se apresenta como um diferencial, agregando valores e permitindo aos envolvidos compreender e interpretar a vida local e suas interações. Incutir nos discentes este entendimento faz com que os mesmos repensem suas atitudes e reflitam sobre os valores humanos atribuindo à natureza o futuro da humanidade (Figura 3).

Tema	Espaço de Vivência	Material usado	Procedimento
Educação Ambiental	Trilha Ecológica em Matilde-ES	Ecossistema da região serrana do Espírito Santo.	Com roteiro previamente organizado pelo professor os alunos foram orientados a observar a fauna e flora da região e ao mesmo tempo deveriam registrar por meio de câmeras as paisagens locais com ou não interferências humanas.

Tabela 3. Roteiro de apresentação da atividade prática



Figura 3: Imagens registradas em diferentes trilhas percorridas na localidade de Matilde, município de Alfredo-ES. Arquivo pessoal.

De acordo com Silva; Vargas; Silva-Filho (2014, p. 24) os ambientes naturais capixabas são representados por ecossistemas distintos a distâncias curtas – montanhas, rios, praias e manguezais. Esses ambientes apresentam características marcantes com belezas naturais que encantam a todos que possuem o mínimo de sensibilidade às percepções variadas de cores e vida que brotam da água, das pedras e da terra.

Segundo Silva (2009, p. 79), durante a aula de campo, o aluno tem oportunidade de problematizar os fenômenos observados e estabelecer hipóteses para a investigação científica, assim ele terá oportunidade de refletir sobre os fenômenos, fazer seus registros e associar as observações a partir das percepções e experimentações vivenciadas.

Algumas considerações

As aulas práticas e o lúdico ajudam na construção do conhecimento conforme afirma Loureiro (2004, p. 25), o docente se apresenta como pedra fundamental, mediando à passagem do conteúdo para que se transforme em conhecimento. “A educação não muda o mundo, educação muda às pessoas e as pessoas somente em conjunto podem trazer mudanças”, conforme Paulo Freire (1982, p. 68). Assim, para que se adquira reverência ao ambiente à educação tem papel relevante. Vernier (2005 p. 67) atesta que nem as leis e nem as punições contra crimes ambientais obrigarão os cidadãos a respeitar o meio, se esse respeito espontâneo não for trabalhado por meio da educação.

Tornou-se notório que com as dinâmicas aplicadas os alunos conheceram novas estratégias de ensino e ainda, foi despertado um novo olhar em relação ao processo de aprendizagem, aumentando a compreensão, a curiosidade e a sensibilidade quanto ao estudo da vida e das relações entre si.

Referências

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia**: Usos e Funções no Século XIX. (Org.). São Paulo: Edusp, 1998.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENGHINI, F. B. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico**: caminhos traçados para a educação ambiental. 2005. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/FERNANDA%20MENGHINI.pdf>. Acesso em : 04/03/2016.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

REIS, F. O. et al. Sap flow in papaya plants: Laboratory calibrations and relationships with gas exchanges under field conditions**. Scientia Horticulturae**, Alexandria, v. 110, n. 3, p. 254-259. 2006.

SILVA, M. D. **O uso da aula de campo como estratégia de ensino/aprendizagem: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais – PUC/Minas, 2009. 79 p.

SILVA; VARGAS; SILVA-FILHO. Olhares e leitura de Imagens em aulas de campo. **Linha Mestra**, n. 24. jan./jul. 2014, p. 24-54.

VERNIER, J. **O meio ambiente**. Campinas, Papirus, 2005.

PEDAGOGIA DO VÉU OU GESTO E SILÊNCIO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA

Renata Ferreira da Silva[1]

A cena

Coloco um véu no meu rosto. Desejo seguir os sentimentos do corpo. Com o véu posto consigo ver, mas tudo tem uma espécie de névoa. O véu é uma fralda de algodão branco que cobre completamente meu rosto e é amarrada na parte de trás de minha cabeça com um nó. Com o véu posto, também está Fabio, o companheiro desta investigação. Improvisaremos um encontro a partir do seguinte roteiro: ver, reconhecer, cumprimentar, trocar, abraçar, gerar algum conflito, encontrar a paz e despedir. Experimento ser uma coisa, um corpo-coisa. É como se o véu me forçasse a sair de uma suposta consciência, de um pensamento sobre mim, sobre meu corpo para um pensamento do corpo. Acontece outra respiração, o tronco torna-se mais presente. Olhamo-nos. Percebemo-nos a distância. Espanto-me com meu encontro. Fomos vendo que movimentos com a cabeça e triangulações pareciam não funcionar para marcar este encontro. Sacudimos o corpo numa posição inspirada num símio. Assim investigamos uma aproximação e desaproximação de nossos corpos. Sacudíamos, apenas sacudíamos. É como se eu experimentasse o momento anterior a uma cena. Nosso cumprimento dá-se num balanço de braços. Meu braço e o braço dele queriam se tocar. Insistimos nessa busca. As costas das mãos se chocam. Encontramos uma pausa. A respiração é completamente presente e é quase tudo o que temos. É ela que nos conduz aos movimentos, é com ela que nos afetamos. Entramos num mundo expressivo, que não se ocupa de uma estética realista, no qual gestos cotidianos parecem não funcionar. Sacudimos novamente todo o corpo ocupando o espaço a nossa volta em deslocamentos. Vou indo por trás dele e subo, num salto nas suas costas agarrando-me ao seu corpo. Meus braços o abraçam por baixo de suas axilas. Seguro parte do meu peso com minhas mãos nos seus ombros. Meus joelhos seguram-me apertando meu corpo de forma firme junto aos seus quadris. Minha cabeça volta-se para frente, lado a lado com a sua. Ele sustenta nosso peso com uma base firme e joelhos semi-flexionados. Respiramos uma longa pausa ali, um sob o outro. Não parece que desenhamos gestos aqui, não parece que somos indivíduos. É como se fossemos cada um de nós toda a humanidade. Experimento outra percepção de tempo, estado interno e jogo. Salto para trás. Sacudimos. Ele propõe subir nas minhas costas. Estabelecemos um conflito. Deslocamo-nos pelo espaço. Nossas nádegas se tocam. Pausa. Movimentos lentos de vai e vem. Encontramos a paz na respiração e na aceitação de que a subida à minhas costas não seria possível. Respiramos e nos despedimos caminhando em direções opostas. Eu queria ficar mais com o véu. De alguma forma estar sem rosto me libertava e me tornava instinto.

O estudo

Como é possível que um pano traga tanta vida? O gesto representa mais que a palavra? Cansado de atores declamadores de texto foi Jacques Copeau quem parece ter começado, na tradição do teatro francês, a cobrir o rosto de atores e atrizes com um lenço. O lenço foi o ponto inicial para a disciplina da máscara, conhecida como máscara neutra, com a qual se ocupou em neutralizar voz e rosto. Não sei se aqui, com a máscara posta, é preciso desenvolver outras

[1] UFT – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: ferreirare@hotmail.com.

possibilidades de expressão ou recuperar aquele estado da criança – não falante – infante no qual a vida é a descoberta sincera do mundo.

> Ao cobrir o rosto e desnudar o corpo, Copeau propunha, em suas aulas de máscara, que o ator se desprendesse do naturalismo do corpo cotidiano e se abrisse para outra dimensão, a das metáforas [...] um corpo que não precisava ser, necessariamente, um corpo cotidiano, mas poderia corporificar uma sensação, uma ideia, ou até mesmo representar outro objeto (LOUIS, 2014, p. 34).

Então, diante disso, a máscara fica preciosa, desperta a metáfora pelo gesto e não pela palavra. Estamos abertos ao mundo, à modificação e à transformação. Isto me dá uma sensação de intimidade com o mundo. Sobre a máscara, Copeau observa em 13 de fevereiro de 1922:

> Com a máscara, sentimos subitamente uma força e uma segurança totalmente desconhecidas. Tendo o rosto oculto, recobra-se confiança e ousa-se o que nunca se ousaria com o rosto descoberto. A máscara impõe uma grande força e amplitude em cada movimento, exige movimentos completos e desenvolvidos até o fim, que tenham o mesmo caráter ponderado, regrado e forte, o mesmo *estilo* que a própria máscara. A máscara dá uma grande estabilidade e um sentimento forte de *medida* [...]É assim que expressamos com a máscara de um modo muito mais legível e impressionante sentimentos que se tem o hábito de expressar pelo jogo do rosto" (COPEAU apud Machoski, 2000, s/n).

O que pode um corpo quando tem o rosto coberto? Talvez uma máscara seja o transporte para uma experiência – limite, uma passagem de um estado ao outro, [...] "a resposta que encontra o homem quando decidiu se pôr radicalmente em questão" (BLANCHOT, 2007, p. 185) e abre-se ao desconhecido, ao que está fora de tudo. Quando se coloca em jogo e acessa um estado de metamorfose experimenta o acontecimento da ação.

Sim. Quando colocamos uma máscara no rosto, adquirimos as consequências da expressão dada pela máscara. Não. Eu estou mentindo aqui, pois a máscara sobre a qual escrevo não tem expressão alguma, é neutra, inexpressiva. Suponho que esta experiência force a expressão de si. Podemos, pela imaginação, dilatar o que já está dado de uma forma nova, singular e extra cotidiana. Esconder o rosto e expressar as nuances de um encontro, ou corporificar uma ideia, uma sensação, um objeto. Não dá para pensar, racionalizar e então atuar. É preciso ser ator e criador ao mesmo tempo, é preciso pensar em movimento de forma a perder-se. Segundo Pavis (2011) "Escondendo-se o rosto, renuncia-se voluntariamente a expressão psicológica [...] o ator é obrigado a compensar essa perda de sentido e esta falta de identificação por um dispêndio corporal considerável" (PAVIS, 2011, p. 234). Talvez este dispêndio seja uma desfiguração, uma desumanização que constrói ficções de si.

O véu, e não a máscara, parece ter sido retomado por Ettiénne Decroux. Pelo fato de ele ter criado toda uma nova linguagem para composição de partituras de ações, o rosto, muitas vezes, está coberto com um véu nas improvisações desenvolvidas por ele, a expressão é focada nos movimentos do tronco. Tomando a noção de corpo como tronco e, como resultado, a coluna vertebral como base de trabalho do movimento do ator, Decroux [...] "propõe a neutralidade do rosto por meio do uso de um véu, o que hoje compreenderíamos como pertencente à linguagem do trabalho de preparação do ator através da máscara neutra" (BRAGA, 2013, p. 151). Em uma de suas palestras Decroux faz menção ao véu, um fragmento descrito por Otávio Burnier me chama a atenção. Decroux traz como exemplo a diferença entre pedir a um ator a expressão de

alegria com o rosto livre e coberto [...] [ela fazia uma grande máscara de alegria com o rosto], mas se eu cobrir o rosto com um pano, ou com uma máscara neutra, e amarrar seus braços para trás e lhe pedir que me expresse agora a alegria, ele precisará de anos de estudo (BURNIER, 2013, p. 61)!

O sentido era justamente a busca expressiva deste corpo, outra sensibilidade. A correspondência imediata deste exercício é com o trabalho vivido por Decroux na Escola de Jacques Copeau, o *Vieux-Colombier*.

> [...] O uso da "máscara nobre" pelos estudantes de teatro nesta escola visava sustentar uma pedagogia que compreendia o trabalho com o silêncio e o estudo do movimento cênico, em modos de isolamento das partes corporais, como condições imprescindíveis ao trabalho do atuante [...] (BRAGA, 2011, pág 4).

Braga (2011) enfatiza que Decroux não buscou recursos de modificação da expressividade humana por meio do uso de objetos que mascarasse seu corpo, ou mesmo o uso de outro tipo de recurso externo. "O que poderia ser considerado procedimento nesta direção, foi usar somente um tecido para cobrir seu rosto, uma espécie de véu, realizando esta experiência ao longo de vários anos" (BRAGA, 2011, p. 4).

No teatro, podemos pensar que o texto do/a ator/atriz é composto de suas ações físicas e vocais. Sua técnica corpórea constitui sua língua, uma linguagem-corpo, um pensar em movimento, em ação. Decroux, por exemplo, entendia que a ação nasce da coluna vertebral. Há uma clara diferença aí entre os movimentos e gestos que nascem dos braços e das mãos em relação às ações que nascem da coluna, o grande centro de expressão do corpo, e ecoam nas mãos e nos braços, as terminações e prolongamentos do corpo.

> [...] Ce que j`appelle le tronc, cèst tout le corps, y compris les bras et les jambés... pourvu que ces bras et ces jambés ne se meuvement qu`à l`appel du tronc et prolongeant as ligne de force[...]S`il y a émotion le mouvement part du tronc e retentit dans le bras plus ou moins. Sìl n`y a qu`explication d`intelligence purê, dépourvue d`affectivité, le mouvement peut partir des bras pour ne trasnporter que les bras ou entraîner le tronc (DECROUX, 1963, p. 60-61)[2].

Burnier (2009) insiste que para Decroux a ação parte do tronco, do eixo central do corpo. Em relação ao gesto a diferença seria que este nasce da periferia do corpo e não da parte interna. Expressões faciais, movimentos de mãos e pés que não tem origem na coluna vertebral configuram-se como gestos, não ações físicas. Mas, isto não significa dizer que, um gesto periférico não possa se tornar uma ação física, para isto ele deve ser um prolongamento de um impulso localizado na coluna vertebral.

Toda e qualquer atividade física que possa ser realizada por um ser humano não é, necessariamente, ação física. Neste momento digito um texto no computador. Paro, releio partes de um livro, mexo num caderno de anotações, volto a digitar. Tudo isto são apenas atividades. Mas, se realizo estas atividades de maneira mais sólida, com certa intenção e atenção, de forma que estas atividades me sirvam de algo numa cena e partam do eixo central do meu corpo, elas podem se tornar ações físicas. Uma ação física, para um/a ator/atriz, está longe de ser uma

[2] [...] O que chamo de tronco, é todo o corpo, compreendendo os braços e as pernas [...] contanto que esses braços e pernas se movam somente ao chamado do tronco e prolongando sua linha de força [...]. Se tem emoção o movimento parte do tronco e ecoa mais ou menos nos braços. Se só tem explicação da inteligência pura, desprovida da afetividade, o movimento pode partir dos braços para transportar somente os braços ou levar o tronco. Tradução: Luís Otávio Burnier (2009).

atividade qualquer ou grandes movimentos. As ações podem inclusive serem pequenas, o importante é que vivas e orgânicas, resultado de todo um engajamento da pessoa. A ação física pode, portanto, ser considerada como a menor partícula viva do texto do ator.

> "O fato é que sua poesia estará sempre em como ele faz, modela, articula, dá forma às suas intenções, a seus impulsos interiores ou, ainda, em como esses impulsos e intenções tomam corpo e forma, em como se articulam transformando-se em ações físicas" (BURNIER, 2009, p. 35-36).

Suspeito que o corpo atualiza nossos pensamentos. E que pensar-improvisar é justamente criar o novo. Decroux parece criar um percurso para que retomemos a força inventiva do nosso corpo. Encontro uma hierarquia dos órgão de expressão [...] la hiérarchie des oreganes d`expression est suivant; le corps d`abord, bras et mains ensuit, enfin, visage. D`où vient ma prèferérence pour le corps? Voici: les organes d`expression du corps sont grands et ceux du visage sont petits. Le corps est lourd et les bras sont légere (DECROUX, 1963, p. 89)[3].

Parece que minhas intuições se tornam mais claras ao esconder o rosto aqui neste estudo. A mim está acontecendo de encontrar uma pedagogia do véu. Como pode uma restrição trazer tanta descoberta e liberdade? É como acordar no corpo, esvaziar seus sentidos dados por movimentos cotidianos e expressões periféricas. Mas o rosto não tem têm nem bem nem mal, talvez tenha um excesso de confiança. Estamos a esconder o rosto com Ettiénne Decroux para achar outras coisas.

> Je ne vois pasque le visage ait d`aussi exaltantes conditions de victoire. Il est établi d`une part, que muscle facial et bras peuvent pour suivre ou s`arrêter où il le fautsans effort ni risque ; dàutre part, que la masse du corps n`en peut faire autant quàvec effort et risque. Ceci connu, à qui faut-il confier la Tâche d`accompagner lèsprit ? Sera-ce au gros du corps ou visage et bras ? J`ai prouvé que visage et bras sont les plus aprtes à cette fonction. C`est justement pourquoi il ne faut pas la leur confier » (DECROUX, 1963, p. 101).[4]

O véu torna-se uma condição de trabalho do corpo, uma condição excitante e severa. Talvez esse tenha sido um esforço de vida: para compreender meu corpo, o meu sentimento, escondi meu rosto.

Retomo Jacques Lecoq (2010), para quem a máscara neutra, e não o véu tornou-se o ponto central da pedagogia. Ao colocar a máscara neutra se pode experimentar a sensação física da calma, o estado de neutralidade que precede a ação e receptividade ao que nos cerca. Sei que não somos, neste momento, um personagem, mas acho que também não somos um eu sedentário, egoísta O rosto desaparece para o corpo aparecer, e com ele as linhas de força do mundo inteiro. Às vezes custo um pouco a compreender o que estou vendo aqui com a máscara, é algo sutil: a presença de um sujeito que descobre o mundo. "Ela o coloca em estado de descoberta, de abertura, de disponibilidade para receber, permitindo que ele olhe, ouça, sinta,

[3] "[...] a hierarquia dos órgãos de expressão é a seguinte: primeiro o corpo, depois braços e mãos, por fim o rosto. De onde vem a minha preferência pelo corpo? Aqui está: os órgãos de expressão do corpo são grandes e os do rosto são pequenos. O corpo é pesado e os braços são leves. Tradução José Ronaldo Faleiro (Inédito).

[4] "Não vejo que o rosto tenha tão exaltantes condições de vitória. Por um lado, está estabelecido que músculo facial e braços podem continuar ou parar onde for preciso sem esforço nem risco; por outro lado, que a massa do corpo só pode fazer isso com esforço e risco. Isso posto, a quem deveremos confiar a tarefa de acompanhar o espírito? Ao grosso do corpo ou ao rosto e aos braços? Provei que rosto e braços são os mais aptos para essa função. É justamente por isso que não devemos confiá-la a eles" Tradução: José Ronaldo Faleiro (Inédito).

toque coisas elementares no frescor de uma primeira vez" (LECOQ, 2010, p. 71). Pois não é que estamos reconhecendo a vida por meio do corpo!

Com Jacques Lecoq descobrimos temas pedagógicos para as improvisações com a máscara como "o despertar pela primeira vez" e o "dar adeus ao navio" de forma a pesquisar as dinâmicas dessas situações, suas estruturas. Esses temas avançam para "A viagem Elemental", uma viagem pela natureza que "predispõe ao grande trabalho com as identificações" (LECOQ, 2010, p. 76). Experimentar-se mata, vento, água... Subir a montanha e ser a montanha; isto é, pertencer à vida. Desta predisposição, Lecoq, como que nos conduzisse pela mão, nos propõe a identificação com os elementos da natureza de forma a nos aproximarmos das dinâmicas da água, do fogo, da terra e do ar para então passarmos as diferentes matérias como papel, madeira, líquidos e metais. Não temos talvez um aproveitamento imediato destas improvisações, mas expandimos nossas referencias "Sentimos as nuances que existem de uma matéria à outra e, até mesmo, dentro de uma matéria" (LECOQ, 2010, p. 79). Assim, andando devagar, experimentando uma pertença à poesia do mundo, a máscara desaparece. Então, todo nosso trabalho é fazê-la desaparecer para aparecer, por meio do corpo, a poesia do mundo com todas as suas sutilezas. A máscara, justamente, desmascara um sonho, aquele da união com o mundo. E, então, só depois, transferimos tudo isso para interpretar a natureza humana.

Parece que este estudo se tornou mais humano ao esconder o rosto. Mas o que haveria para além do humano? Sinto uma incerteza: por detrás da máscara há um rosto, mas, por detrás de um rosto talvez haja outra máscara. Sinto-me num baile de máscaras, no qual eu tenho infinitas máscaras. No poema " A esfera da produção de si mesmo do Wally Salomão encontro este rosto, [...] meu rosto me tornar uma escala crescente milesimal centesimal decimal inteira a face dum baile de máscaras reais vir a ser este fictionário[5] [..]. A máscara me deixou desfeita e a sensação que me vem é de que a máscara trabalha quando nos desfaz. Tem uma trabalho aí de desconstrução que me faz pensar no que diz Valéry (2006, p. 35) "A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primeira". Uma educação, seja ela da máscara ou do véu provoca recursar o que somos para ser o que se é. É sempre um exercício de esvaziar. O que importa é esta experiência de mascarar, da aparência. O que haveria para além desta? Não sei, não sei. A coisa nunca pode ser tocada.

(silêncio)

Para Jacques Lecoq há duas formas de sair do silencio: a ação ou a palavra. Ele nos pede que silenciemos para melhor compreender o "debaixo das palavras". Para tanto, observa as relações humanas, as zonas silenciosas que aparecem "antes e depois da palavra".

> Antes, ainda não falamos, encontramos um estado de pudor que permite a palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto, evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o depois, quando não há mais nada a dizer. Este nos interessa menos! (LECOQ, 2010, p. 60).

[5] Disponível em: <http://depressaporfavoretarde.blogspot.com.br/2009/10/texto-na-esfera-da-producao-de-si-mesmo.html>. Acesso em: 28 de Novembro de 2015.

Menos interessados em sair do silêncio do que potencializar sua força, muitos pedagogos encenadores do século XX partiram do silêncio para uma redescoberta do teatro. A força do silêncio, num primeiro momento recai sobre a negação da palavra. Neste sentido, De Marine (2000, p. 2) se pergunta: "Mas que resta, no teatro, se marginalizamos, ou até excluímos, a palavra, o texto"?

(silêncio)

Quando as palavras morrem os gestos sobrevivem? Retomo a leitura[6] do conto *Os Gestos* de Osman Lins na qual o velho André, protagonista da história, se diz para sempre exilado, pois perdeu a voz. "Esquecer todas as palavras. Resignar-se ao silêncio" (LINS, 1975, p. 12). Não sei como é isto para você, mas para mim, cada vez mais, a literatura dá forma e jogo aos conceitos.

De marines (2000, p. 02) insiste que "Resta substancialmente o *corpo* do ator, com os seus gestos, os seus movimentos, a sua imobilidade" quando subtraímos a palavra, é essa ruína que encontramos nas experiências pedagógicas do teatro no século XX quando pesquisadores como Jacques Lecoq intensificaram suas pesquisas em torno da "crítica da palavra, reteatralização do teatro e redescoberta do corpo do ator" (Idem).

Proponho seguir alguns instantes de André, perceber sua febril impaciência e agitação diante de sua aparente ruína. "Sua voz estava morta. Quando pereciam os olhos? Quando seria a morte da memória?" (Idem, p. 15-16) No conto, sua filha mais nova, Lise, lhe traz uma folha de papel com o alfabeto para que indicasse as letras dos nomes que procurava dizer. André decide não escrever "Eu pensava nos gestos. Em não falar, não escrever. Gesticular, apenas. Eu pensava nos gestos." (Idem, p. 18) O que resta? O protagonista revela: "Só os gestos, pobres gestos..." (Idem, p. 11) A percepção da sobrevivência do gesto, por parte de André, parece aludir num primeiro momento que resta quase nada, que os gestos não são capazes de exprimir muita coisa, atestando assim a pobreza dos mesmos. Mas o que desejo assinalar é a afecção que sofre André no decorrer do conto, sua "iluminação" ao perceber o gesto do outro, no caso, o de sua outra filha Mariana. André vê no gesto da filha seu próprio gesto, vê que o gesto fala tanto ou mais que as palavras e valora sua ruína.

> O velho André abriu os olhos. Mariana estava de costas para a janela, os cotovelos no peitoril e as mãos cruzadas sobre o ventre. Por trás dela na linha exterior das fasquias, cintilavam gotas de água; cresciam trêmulas, deslizavam, uniam-se, caíam. Uma claridade opalina subia do pescoço, tocava o queixo da moça, banhava sua face direita e extinguia-se na penugem da fonte. O resto das feições, mal se percebia; mas era evidente que algo se anunciava, um evento único, secreto – e ele conteve a respiração. A parte do colo sobre que incidia a luz pálida fremiu, palpitou, os lábios se entreabriram, estremeceram as narinas. Soprou um vento forte, que agitou seus cabelos e precipitou o tombar das gotas de água. Ela moveu a cabeça em direção à luz, lenta, com um suspiro ansioso. O rosto era belo e se renovava, como um ser adormecido que enriquecesse no deslumbramento de um sonho. O pai não se enganara, aquele era um momento único, ele cruzava um limite: quando se afastasse, os últimos gestos da infância estariam mortos. É inexprimível – pensou. E que não o é? Meus gestos de hoje talvez não sejam menos

[6] Para aprofundar este Estudo acesse o artigo publicado por mim na Revista Eletrônica de Literatura O Guari intitulado: A nova semana: Gesto, aula e interrupção no link: <http://oguari.blogspot.com.br/2013/05/a-nova-semana-aula-gesto-e-interrupcao.html>.

> expressivos que minhas palavras de antes. Fechou os olhos, para conservar durante o maior tempo possível aquela visão. Quando tornou a abri-los, Mariana se fôra, a chuva passara e ele viu que estivera dormindo, sem haver sonhado (LINS, 1975, p. 20-21).

Passado o desespero de encarar a subtração da palavra como proibição, passo a ampliar nossa capacidade de escuta, a perceber possibilidades de respostas na cena não menos expressivas dadas ora por uma mobilidade, ora por uma imobilidade. Se para Lecoq (1987b) é "o silêncio que dá vida a olhares nunca vistos, a gestos ainda não ousados", para mim é o que dá vida ao teatro, é o que torna possível a capacidade de escuta e jogo. Eu estou aprendendo a ser mais silenciosa. Isto não significa, para nada, um rancor. Significa perceber uma força, pois [...] Tudo é eminente; para que um braço que se ergue tenha um sentido, nós o esperamos no silêncio da expectativa, que dá ao ato que se segue todo seu valor; assim, a palavra é esperada como necessária ao encontro (Idem).

Sim, podemos falar. A intenção deste silêncio é ampliar possibilidades expressivas dando condições de transformar atores e atrizes em criadores. Não tratamos aqui de uma oposição à fala [...] Não há conflito entre a palavra e o silêncio; o silêncio dá à palavra sua profundidade. Um discurso que ignorasse a qualidade do silêncio não passaria de verborragia (Ibidem). Então falamos de uma redescoberta de um corpo, de um ator e de uma atriz que não se resumem a uma interpretação (muitas vezes cabotina neste período) de um texto. Então a que se refere nos inícios do século XX esta redescoberta do corpo pelo teatro?

Para De marines (2000) "tratava-se da intenção de subtrair o ator da tirania do texto, do papel escrito, para pô-lo nas condições de expressar-se e talvez de criar autonomamente, *além* do texto, até *sem* o texto" (DE MARINES, 2000, p. 4). Esta passagem da interpretação que executa um texto à expressão e criação da cena teatral passa por uma experiência física de utilizar todos os meios físicos com poesia e precisão; ao mesmo tempo em que passa por uma redescoberta singela: estamos em cena com nosso corpo. Esta passagem pede silêncio, como divaga Mallarmé, "uma silêncio ainda, condição e delícia da leitura" (MALLARMÉ, 2010, p. 130).

(silêncio)

Percebemos dois fatos cênicos: presença física do ator e um corpo humano como meio de expressão artística fundamental e autônoma em relação à palavra. De marines (2000) nos ajuda ainda a compreender a presença da Educação Física[7] neste período, analisando os percursos formativos das escolas do inicio do séc. XX, a exemplo a Escola do *Vieux - Colombier* (1921-1924) de Jacques Copeau[8] na qual "os exemplos propostos ao aspirante à ator geralmente não provêm dos campos da arte ou da cultura, mas do esporte e do trabalho manual: o atleta, o lutador, o artesão, o operário são apontados como modelos na qualidade de especialistas do gesto preciso, econômico, essencial, mestres da ação física" (DE MARINES, 2000, p. 9).

Recuperando nosso percurso, do silêncio à redescoberta do corpo percebemos a explosão da educação corporal como base de formação para atores e atrizes bem como a ideia de um treinamento constante como aspecto constitutivo da expressão teatral. É preciso manter-se em

[7] De acordo com Lecoq (1987a) o teatro reflete os acontecimentos do seu tempo, tempo em que se redescobre "o gesto natural, liberado das restrições morais em que a religião cristã o prendera", tempo em que " o corpo aparece em sua nudez com os exercícios nos estádios e ao ar livre, deixando, pouco a pouco, um modo de vestir que o sufocava". Assim como a dança "rejeita os códigos estratificados da dança clássica e recupera uma expressividade natural" o teatro recupera a expressividade do corpo (LECOQ, 1987a, p. 1).

[8] E quanto a Copeau, bastará lembrar por ora que foi exatamente a educação física, segundo o assim chamado "método natural" do tenente Hébert, que constituiu a base do percurso formativo dos alunos (DE MARINES, 2000, p. 8-9).

exercício seja ele num laboratório, numa escola ou num estúdio para liberar-se de todos os automatismos e condicionamentos de uma interpretação cabotina e, consequentemente, aprender a "expressar-se por si só, sem palavras, ou, pelo menos, com palavras *suas"* (DE MARINES, 2000, p. 11). Não há receitas prontas aqui sobre como uma interpretação deve acontecer. Não há também uma dicotomia entre um teatro do gesto ligado ao corpo e um teatro da palavra ligado à mente. Não há nenhuma condenação ou rancor a palavra. Há pesquisa, paixão e descobertas da arte teatral como um ato inteiro de corpo-mente, como leitura e escrita no mundo.

Referências

BRAGA, Bia. Decupagem e decomposição na criação de um corpo cênico insólito: alguns aspectos da pesquisa prática de Étienne Decroux. **Revista O Percevejo**, v. 03, n. 01, jan./jul. 2011.

BRAGA, Bia. **Ettiénne Decroux e a artesania de ator**: caminhada para a soberania. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: da técnica a representação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

LOUIS, Luis. **A mímica total**: um inédito e profundo estudo desta arte no Brasil e no Mundo, São Paulo: Ed. Giostri, 2014.

COPEAU, Jacques. Un Essai de Rénovation Dramatique. Le Théâtre du Vieux-Colombier [Uma Tentativa de Renovação Dramática. O Teatro do Vieux-Colombier (O Velho-Pombal)], In.: Registres I: Appels [Registros I, Apelos]. Textos coletados e estabelecidos por Marie-Hélène-Dasté e Suzane Maistre Saint-Denis. Notes de Claude Sicard. Col. Pratique du Théâtre [Prática do Teatro]. Paris: Gallimard, 1974. Tradução. José Ronaldo Faleiro. *Apud* GODINHO, Mariana; FALEIRO, José Ronaldo. O espírito de Jacques Copeau. **Da Pesquisa – Revista de Investigação em Artes**. Florianópolis, v. 1, n. 1, ago./2003 a jul./2004.

DECROUX, Étienne. **Paroles sur le mime**. Paris. Edition Gallimard, 1963.

LECOQ, Jacques (Org.). A redescoberta do corpo em movimento. In: _____. (Org.). **Le théâtre du geste**. Mimes et acteurs. Sous la direction de [O teatro do gesto. Mimes e atores. Sob a direção de] Jacques Lecoq. p. 59-61. Paris: Bordas, 1987a. – Tradução e nota inéditas de José Ronaldo Faleiro.

LECOQ, Jacques. O silêncio. In: _____. (Org.). **Lê théâtre du geste**: mimes et acteurs. Bordas: 1987b. Tradução de Roberto Mallet. Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_silencio.html>. Acesso em: 8 jan. 2016.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: Uma pedagogia teatral. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac, 2010.

LINS, Osman. **Os gestos**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MALLARMÉ, Stéphane. **Divagações**. Tradução e apresentação Fernando Scheibe. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

MARINIS, Marco De. La riscoperta del corpo [A Redescoberta do Corpo]. In: _____. **In cerca dell´attore**. Un bilancio del Novecento teatrale [Em busca do Ator. Um balanço do século XX no Teatro]. p. 129-158. Roma: Bulzoni, 2000. Tradução inédita de José Ronaldo Faleiro.

VALERY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. Tradução de Geraldo Gérson de Souza. Ed. Bilíngue. São Paulo, Ed. 34, 1998.

LEITURA LITERÁRIA E CURRÍCULO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS E (IM)POSSIBILIDADES

Rogério Bernardo da Silva[1]

Nesse cenário, considera-se a premência de ressignificar relações entre Pedagogia e Arte.
Maria Zilda da Cunha

Os livros de literatura infantil e de literatura juvenil têm sua existência ligada intimamente à escola. O fato desse espaço congregar crianças e jovens, o fato de existirem propósitos para o ensino e o fato desses propósitos materializarem-se concretamente por meio do currículo escolar consolidam essa relação. Entretanto, cabe pensar: Essa literatura existe de forma consolidada nos espaços culturais de leitura e foi, por força dos propósitos, trazida à escola; ou em que medida essa literatura é produzida para a escola, a fim de atender suas demandas e necessidades? O exame dessa questão permite desnudar a estreita relação entre currículo escolar e literatura para crianças e jovens. Nesse sentido, este texto tem como propósito verificar como a manifestação de elementos temáticos ligados ao currículo escolar, no âmbito das produções literárias para crianças e jovens, tende a romper o efeito estético e a dirimir a leitura preponderantemente literária.

Para o início dessa análise, é importante que se recupere a especificidade da literatura e sua finalidade. "A função do poeta é a de arejar a linguagem; evitar lugares comuns; não deixar as palavras se petrificarem; inventar para elas novos relacionamentos; desenvolver em cada um de nós o senso lúdico" (ALBUQUERQUE Jr, 2007, 86). Essas características, propostas por Durval Albuquerque se constrói a partir de uma mirada sobre a obra de Manoel de Barros, o poeta das coisas pequenas (os ciscos), insignificantes e das memórias inventadas.

Para que a obra literária apresente essas especificidades, é necessário que seja constituída de forma equilibrada e articulada, de modo que nenhuma de suas faces atue exageradamente sobre o leitor.

Antonio Candido ressalta o papel humanizador da literatura e atribui à complexidade de sua constituição a preponderância na execução desse papel. Em seguida, apresenta as três faces da literatura. A primeira delas refere-se ao fato de que a literatura é capaz de construir objetos autônomos como estrutura e significado. Segundo o autor, ao elaborar uma estrutura literária o que se evidencia é um modelo de coerência que é instituído pela força da palavra organizada. Nesse sentido, "o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo" (CANDIDO, 1995, p. 245). O fato de a produção literária dispor as palavras em um todo organizado é entendido pelo autor como o primeiro nível de humanização e de fruição da literatura. Cabe ressaltar que, nesse nível, o âmbito da atuação dessa estrutura articulada raramente é consciente.

A segunda face relaciona-se ao fato de a literatura ser uma forma de expressão, manifestar emoções e visões de mundo, de grupos e de indivíduos. Esta face está intimamente ligada à primeira por uma relação de dependência. Segundo o autor, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa que nos toca por que obedecem a certa ordem estrutural, assim, o efeito da obra é resultado dessa "fusão inextrincável da mensagem com sua organização". Assim, pressupõe-se em toda obra literária a superação do caos graças ao arranjo coerente e especial do texto, configurando uma "proposta de sentido" (CANDIDO, 1995, 246). Até aqui, estamos

[1] Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail*: robernar.doc@gmail.com.br.

diante de uma forma de conhecimento que está latente na literatura em função da articulação dessas duas faces. Não, há ainda, intencionalidade utilitarista, são somente conhecimentos latentes, próprios do fazer essencialmente literário.

A terceira face revela-se a partir da ideia de que a literatura é uma forma de conhecimento. Diferentemente da segunda, agora se trata de um conhecimento dotado de intencionalidade, "planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor" (CANDIDO, 1995, 249). Imagina-se, com certa frequência, que a literatura atua sobre os sujeitos em função dessa terceira face, "pois transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos." (CANDIDO, 1995, 245)

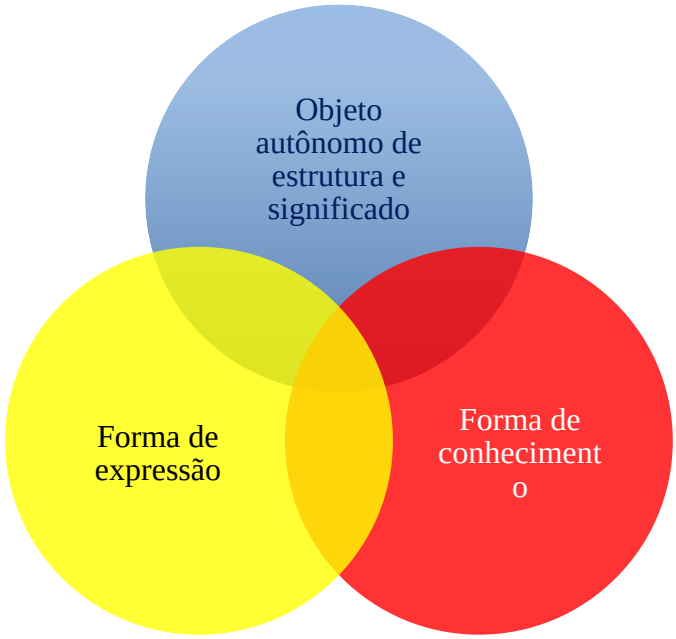


Figura 01: Representação gráfica. Equilíbrio necessário entre as faces da leitura literária. Arquivo pessoal.

É, portanto, pela crença de que terceira face é a que mais traz impactos à vida dos leitores que as questões curriculares emergem de forma decisiva. Ora, se a literatura possui essa potência de coordenar estética e conteúdo temático, por que não intensificar ainda mais essa disposição do texto literário? É nessa perspectiva que pensam muitos autores, muitas editoras e, infelizmente, muitas escolas. Entretanto, ignoram o que Antonio Candido aponta de forma tão definitiva: Os saberes estão presentes, de forma diferente, em todas as faces, mas é o equilíbrio entre elas que permite uma experiência humanizadora, culturalmente significativa e literária.

Se, como propõe Tomás Tadeu da Silva, o currículo está no centro da relação educativa, "corporifica os nexos entre saber, poder e identidade; se o currículo tem posição estratégica nas reformas educacionais, pois é por meio dele que os grupos dominantes expressam, sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade", (SILVA, 1999, 78) percebe-se essa dinâmica de maneira altamente frutífera para abordagens utilitárias e excessivamente pedagógicas do texto literário.

As Diretrizes Curriculares sejam elas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil ou das questões étnico-raciais materializam os preceitos temáticos que, fatalmente, comporão as obras de literatura. Essa literatura, cujo destino é o imaginário de crianças e jovens, feita dessa forma, comprometida com os discursos oficiais expressos nas Leis e nas diretrizes curriculares, traz o pior, a lógica da obtenção de resultados, inclusive para o texto literário que tem lugar na

escola. Despreza, portanto, o desafio da diferença, pois, sem ser produzida no âmbito das relações sociais, passa a assumir valor mercadológico. Configura-se, lamentavelmente, como um discurso, segundo Tomaz Tadeu, *Prêt-à-porter*, sem exercer a função primeira dos poetas, arejar a linguagem e, para esse público específico, sem arejar o pensamento e a imaginação para que se promova a construção do novo, de um devir.

Esse estado de coisas se confirma quando observamos o Programa Nacional da Biblioteca na Escola, o PNBE, do Governo Federal. Embora o senso comum privilegie a ideia de que a presença de livros na escola é sempre louvável, a reflexão acerca disso é necessária. A compra do livro não é feita da mesma forma como faz um consumidor comum. As escolas não são levadas às livrarias para a escolha das obras literárias que mais lhe interessem, cuja leitura se configura como um desejo, uma vontade, uma necessidade. Não há escolha, as escolas recebem um "prato feito[2]", supostamente adequado ao público e ao contexto no qual a escola está inserida. A compra ocorre por meio da publicação dos editais, que ditam temas, formatos, conteúdos e linguagens que devem ser utilizadas na produção do livro. Ou seja, trata-se de uma demanda, de uma encomenda.

Alain Choppin, ao nos apresentar o estado da arte da história dos livros e das edições didáticas, propõe a ideia de que, assim como a bandeira e a moeda de um país, o livro didático também tende a se configurar como uma marca na construção da identidade nacional. Essa, para o autor, é a função ideológica e cultural do livro didático. Apesar de a construção do Sistema Literária Brasileiro, como aponta Antônio Cândido[3], ter contribuído para a construção da identidade nacional, a pulsão expressiva da produção do texto ocorria, diferentemente, em função das dinâmicas culturais inseridas nas relações sociais. O elemento impulsionador das criações ainda não era a indústria cultural, tampouco a lógica do mercado destinado às massas. Embora o PNBE tenha como objeto a literatura, vale considerar as contradições esboçadas por Tomaz Tadeu, segundo as quais a sociedade avança em termos de tecnologia e de ciência, mas ampliam-se as desigualdades. Assim, na busca pela identidade hegemônica do sujeito otimizador, temos doxas triunfantes. Ou seja, a ideia de Choppin suscita uma nova hipótese, a de que grande parte da "literatura" que chega à escola, embora não seja exatamente simbólica como uma bandeira, exerça a função, por meio de seu discurso embevecido de marcas do currículo, de produtora de identidades nacionais e de consensos fabricados.

David Hamilton discute alguns lugares-comuns da escolarização que precisam ser postos na linha de frente da análise educacional, pois muitos estão cristalizados, petrificados. Diante do exposto, propõe-se reflexões que analisem as sedimentadas ideias de letramento literário, prazer da leitura e de ensino de literatura. Sim, exatamente elas. Quando se entende o letramento literário como a apropriação, pelo estudante, de estratégias de leitura da literatura acessada pelas vias que apontamos há pouco; quando se entende que o professor é o principal agente do processo de letramento literário, mesmo diante de sua parca formação e, muitas vezes, de sua aversão pela leitura; quando se considera a aprendizagem da leitura necessita, exclusivamente, do prazer para se efetivar, mesmo considerando que nas leituras mais complexas o deleite não se encontra na superfície do texto, mas é obtido pelo árduo mergulho no tecido textual e não efusivamente por meio de estratégias discursivas ligadas às demandas curriculares; se

[2] Metáfora utilizada por Ana Mesquita para ser referir às listas de livros padronizadas, para todas as escolas do país, atendendo a determinadas faixas etárias e compostas por títulos de grupos hegemônicos de editoras. MESQUITA, Ana. *Prato feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira.* São Paulo: Com arte, s/a.

[3] Em "Formação da Literatura Brasileira" Candido discute como se deu a construção do Sistema Literário, apontando os papeis fundamentais das evoluções técnicas na tipografia, da instalação dos primeiros parques gráficos no Brasil, da constituição do público leitor e da constituição da crítica especializada. Nesse contexto, o ensino da leitura passa a ser cada vez mais necessário.

entendemos tudo isso dessa forma, sim, são todos, os três, artefatos históricos, calcificados, que precisam ser desconstruídos para que sejam recuperadas as dinâmicas históricas de sua constituição, que tendem ao apagamento, para que se faça algo novo, que possibilite, mais uma vez, contemplar o atual desafio da diferença pura.

Nesse estado, tanto a produção literária, destinada às crianças e jovens, como o próprio ensino da literatura encontram-se prostrados diante do que Dominique Juliá chamou de imposição de condicionantes institucionais feitos pelo modelo escolar, pois organizam uma programação, também presente nos Editais do PNBE, que supõe a aquisição de determinados saberes e o controle regulado dessas aprendizagens.

> O modelo escolar tem, historicamente, imposto condicionantes institucionais à transmissão de saberes, estabelecendo práticas de aprendizagens especializadas que supõem procedimentos de verificação, permitindo a certificação social dos conhecimentos adquiridos. (JULIA, 2002, 40)

Assim como não basta a reflexão sobre ‘o que’ foi aprendido, mas sobre o ‘como’ foi aprendido, também não basta refletir sobre ‘o que’ é lido, mas também sobre o ‘como’ é lido e sobre ‘como’ o lido é construído. Isso é urgente, pois a literatura, cada vez mais, se torna um objeto de aprendizagem. Basta que se leia, como um segundo exemplo, as diretrizes para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena para que se perceba, novamente, como isso se processa. A literatura, efetivamente, vai assumindo também, além da função ideológica e cultural, a função referencial e programática, comportando, por meio do dinamismo do discurso literário, os conteúdos educativos que o grupo social dominante acredita que seja necessário transmitir.

A razão da existência de uma disciplina está atrelada às demandas da sociedade. Nesse sentido, qual seria a demanda social que justifica a disciplina de Literatura no Ensino Médio e a presença de literatura, como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental? Como bem é possível verificar em Tomaz Tadeu, precisamos ler os objetivos curriculares dessas disciplinas como a representação de outra coisa, como um mito, pois as políticas curriculares, criadas como discursos com efeitos de verdade, fabricam os objetos dos quais fala. Assim, a cultura é reificada e, por consequência, a literatura também.

Se o discurso tem valor de verdade, mas nem sempre é; se a o discurso participa da construção dos sujeitos, do ‘eu’ e dos objetos; se nas palavras encontramos as camadas de significação recobertas pelo tempo; se o currículo, como discurso, nos produz; se é na sala de aula que o currículo se realiza, como microtexto; as possibilidades de ressignificação da abordagem da literatura para crianças e jovens talvez residam nas contaminações, nas coalescências, na invenção de um verossimilhante. Ou nas possibilidades rizomáticas criadas quando os saberes são colocados em jogo de forma múltipla e coletiva. Mesmo que encomendada, é urgente aproveitar, na trincheira da sala de aula, as ruínas dessa literatura. É fundamental lançar mão do que não está previsto, proposto, exposto. Se esse discurso, “pseudoliterário”, prevalece, que seja abordado como um tubérculo do qual ramificam ligações que recuperem suas contaminações temáticas, suas raízes estéticas, o que resta de reflexo das boas construções literárias que não se apagam, pois, como instâncias do inconsciente, persistem. É criar, por meio do discurso engajado do docente, uma tradição literária a partir dos escombros do que é recebido e fazer rizomas literários, buscando comparações, fontes e influências.

Atualmente, nota-se que muitas obras de literatura infantil e juvenil são criadas ou lidas com vistas às demandas voltadas ao ensino de temas e conteúdos. Dessa forma, compromete-se a percepção e recepção do teor literário do texto. As possibilidades imaginativas, inventivas

e criativas da obra literária são rompidas, criam-se, portanto impossibilidades para a fruição artísticas dos textos.

Diante do exposto, nota-se que a obra de literatura infantil e juvenil tende a situar-se como gênero do discurso entre duas esferas, a literária e a educacional (didática), sob risco de pender para o utilitarismo.

A leitura literária, que garante o direito à literatura, tem seu efeito minimizado diante do viés didático, pedagógico e utilitário.

As demandas curriculares enfatizam, sobremaneira, a esfera da literatura relativa ao conhecimento (temático), permitindo que se perceba uma concepção de leitura "literária" instrumental.

Referências

ALBUQUERQUE Jr. D. "História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória". In: _____. **História**: A arte de inventar o passado. Bauru: EDUSC, 2007.

ARROYO, L. **Literatura infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CUNHA, Maria Zilda. **Na tessitura dos signos contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2009.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas escolares e integração curricular**: História e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A PRODUÇÃO E A LEITURA LITERÁRIAS NA PLATAFORMA *WATTPAD*: O RETORNO DO ROMANCE-FOLHETIM

Ruth Aparecida Viana da Silva[1]
Claudine Faleiro Gill[2]

Quero fazer ao leitor a confidência do meu achado.
[...]
Quando tiver folgas, irei dando à estampa o que me confiou esse marco do século passado, por cima do que vai passando, sem o abalar nem submergir, o turbilhão do presente.
José de Alencar (Rio, 1 de dezembro, 1872)

O *Wattpad*[3] é uma plataforma de autopublicação para leitores e escritores. Fundada em 2006, a empresa sediada no Canadá é financiada por organizações de capital de risco de Nova York, San Francisco e Toronto. Para se ter a dimensão do crescimento desta plataforma entre o público leitor/escritor, basta observarmos os dados divulgados ao público: em torno de 150 milhões de histórias publicadas; mais de 50 idiomas; 45 milhões de *wattpaders*, como são conhecidos seus usuários; 130 mil novas assinaturas por dia e uma média de 30 minutos de frequência diária à plataforma. Outro detalhe curioso é que 85% dos acessos são realizados por dispositivos móveis e pela geração Y e Z. Qual seria o motivo de tanta popularidade? A interatividade leitor/escritor? Funções disponibilizadas? Vale ressaltar que, dentre outras funções, o *Wattpad* permite que os leitores acompanhem o processo de construção de narrativas seriadas, votem em suas favoritas e interajam com o escritor, além da possibilidade de expor anseios em relação ao enredo ou ao destino das personagens. Tais informações permitiriam uma aproximação entre as narrativas literárias disponíveis no *Wattpad* e o gênero romance-folhetim, popular no século XIX e primeira metade do século XX? Esta hipótese consideraria o exposto na plataforma, em razão de suas especificidades para a publicação de textos e narrativas literárias disponíveis, como possibilidade de retorno a este gênero de tempos de outrora?

Em *Folhetim*: *uma história* (1996), Marlyse Meyer traça um panorama do romance-folhetim desde sua gênese em terras europeias e seu desenvolvimento no Brasil. De acordo com a pesquisadora (1996, p. 31), o folhetim originalmente referia-se a um espaço no rodapé da página do jornal dedicado a assuntos leves em comparação ao restante da publicação: "O folhetim vai ser completado com a rubrica "variedade", que é a cunha por onde penetra a ficção, na forma de contos e novelas curtas". Visando a democratização do jornal, Émile de Girardin, nome importante da impressa francesa, percebeu no romance-folhetim um meio de impulsionar as vendas do jornal e, desse modo, baratear seus custos, tornando-o acessível às diversas classes sociais (MEYER, 1996).

Segundo Meyer (1996, p. 59), a principal característica do folhetim diz respeito às "novas condição de corte, suspense, com as necessárias redundâncias para reativar memórias ou esclarecer o leitor que pegou o bonde andando" e a criação do jargão "continua no próximo número" corroborou com a fidelização do público. Essa especificidade provocou a incorporação do folhetim ao mercado capitalista, haja vista a criação de uma atmosfera de suspense que impulsionou a venda de jornais. O Brasil recebeu traduções dos folhetins

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: ruth.viana@ifgoiano.edu.br.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: claudine.gill@ifgoiano.edu.br.
[3] Todas as informações sobre a plataforma *Wattpad* estão disponíveis no site: <https://www.wattpad.com/>.

franceses em 1838 e o fenômeno de vendas francês repetiu-se por aqui: “A invasão maciça do folhetim traduzido do francês, que vai estender-se por anos a fio, nem por isso elimina o calouro romance nacional: ambos vão coexistir em regime de alternância” (MEYER, 1996, p. 32). Além do corte sistemático, a autora cita a caracterização simplificada das personagens, geralmente em uma polaridade maniqueísta, o ritmo fluido da narrativa e o uso de temas românticos como elementos que definem o romance-folhetim em 1840.

Para nossa investigação, tornou-se imprescindível a leitura das seis narrativas em língua portuguesa, da categoria romance, integralizadas, divulgadas na sessão "em destaque" na plataforma *Wattpad*. No total, eram seis no dia 10 de fevereiro de 2016. Para o recorte deste trabalho selecionamos as duas com selo de premiação *Wattys* 2015: *The Velvets*(2014) - 1ª temporada, de Ana Aguiar e *Trato feito* (2014), de Miranda Telles. No entanto, a primeira narrativa foi publicada em formato *e-book* pela *Kindle Direct Publishing*, da *Amazon* e, a partir de 23 de junho de 2016, permaneceu publicada na plataforma somente em seus primeiros capítulos como "degustação", termo utilizado pela própria autora. No lugar da história completa, encontramos o *link* para compra do *e-book* com a versão estendida da narrativa. Desse modo, a análise apresentada neste artigo limitou-se à narrativa de Miranda Telles.

Miranda Telles está registrada no *Wattpad* desde 23 de outubro de 2014. Em junho de 2016, contabilizava 67 mil seguidores. *Trato feito* é composta por 47 capítulos e o epílogo. O primeiro capítulo da obra foi publicado em 29 de outubro de 2014. O enredo gira em torno de Lilian Medeiros, uma jovem advogada que, por ser solteira, enfrenta problemas de relacionamento com a mãe. Em razão disso, envolve-se em um falso relacionamento com Nicolas Azevedo, mote a partir do qual a trama se desenvolve.

Após a realização da análise de cunho estrutural da história, foi possível perceber a possibilidade de um resgate da forma narrativa do gênero folhetinesco. Primeiramente, destacamos que os capítulos de *Trato feito* foram publicados com certa regularidade aos domingos. No período de publicação da narrativa, a autora finalizava um curso de graduação de modo que algumas vezes se desculpou com seus leitores por atrasar os capítulos em razão do trabalho de conclusão de curso. Esse diálogo entre autor/leitor-leitor/autor é inerente à proposta da plataforma, como veremos a seguir.

Em segundo lugar, o corte dos capítulos rompe ações em seus pontos cruciais e no início dos capítulos seguintes há um declínio da tensão. Esse ciclo repete-se pelos capítulos, garantindo a sucessividade, que é outra marca do folhetim. Em *Trato feito*, a autora cria uma atmosfera de romance entre Lilian Medeiros e Adalberto, um colega de trabalho, formando um triângulo amoroso com Nicolas Azevedo. Podemos perceber o suspense do clima tenso em vários momentos da narrativa. Além disso, é possível entrever uma espécie de jogo no cenário da situação amorosa de Lilian. E nesse vai e vem, o leitor “entra na onda”: ora torce pelo par Lilian/Nicolas, e ora para Lilian/Adalberto. Quem vencerá o jogo? Para saber o desfecho, o leitor precisa se manter atento e perspicaz aos detalhes da narrativa. No capítulo 33, por exemplo, Adalberto marca um jantar com Lilian em seu apartamento para discutir um caso em que estão trabalhando juntos. A autora descreve a apreensão de Lilian com este acontecimento: como agir nesta situação? E finaliza o capítulo com o corte dessa tensão: "Quando finalmente cheguei ao penúltimo andar e apertei a campainha, não estava preparada para o que me recebeu na porta daquele apartamento" (TELLES, 2014). Aparentemente, um processo narrativo qualquer. No entanto, é interessante observar como a plataforma *Wattpad* proporciona um espaço para intensificar o efeito desse corte, justamente pelo fato de proporcionar um diálogo entre autor e leitor(es). Tal possibilidade é real e percebida pelo constante no final do capítulo citado, quando a autora comenta: "Bom gente, se gostaram deixem sua estrelinha! E eu quero comentários! O que vocês acham que ela encontrou? Bjss ;) [*sic*]"(TELLES, 2014). Nas

respostas dos leitores, a comprovação do efeito surpresa em relação ao final do capítulo. Além disso, o registro escrito das preferências dos leitores sobre a vida amorosa de Lilian, uma vez que não aprovaram a aproximação entre os dois advogados, deixa claro que a torcida geral é para que a moça forme um casal com Nicolas. É a intervenção/sugestão no processo de escrita/participação entre leitor/autor-autor/leitor.

Retomando as características que permearam a composição do romance-folhetim no século XIX, sabemos que os autores também eram contatados pelos leitores dos jornais por meio do envio de cartas à redação dos jornais. Não se sabe ao certo se eram respondidas, mas, foi um período de intensa formação do público leitor em nossa história literária. Meyer (1996) lembra que o romance folhetim foi um gênero criado para o jornal, com a participação efetiva do leitor. Podemos citar Tinhorão (1994), que, em seu livro "Os romances em folhetim no Brasil: 1830 à atualidade", chama a nossa atenção ao lembrar que, semelhantemente aos jornais franceses, a introdução do romance-folhetim conquistou um novo público-leitor, principalmente o feminino. Ainda sobre esta temática do romance-folhetim do século supracitado, temos Gina Guedes Rafael (2012), que, em seu artigo "Jornais, romance-folhetim e a leitura feminina no século XIX: influências transatlânticas", lembra que, nesta época, o hábito da leitura, com o surgimento do romance-folhetim, começou a fazer parte da sociedade, bem como a troca de informações em conversas, a liberdade de expressar opiniões, saindo da França, atingindo Portugal e o Brasil. O desejo de ler, a fidelização do leitor, a nova relação estabelecida entre autor e leitor permitiu o acesso à leitura em camadas sociais que antes não tinham acesso a este tipo de leitura. Algo semelhante à influência que o *Wattpad* exerce no público leitor em nosso contexto atual? Se percebemos que a influência do leitor no desenrolar do enredo e no destino das personagens é uma das características do romance-folhetim, também não o percebemos que ela é perceptível nas histórias publicadas no *Wattpad*? Em *Trato feito*, por exemplo, além da solicitação em massa da formação do par romântico Lilian/Nicolas, o público leitor manifestou-se sobre o nome do personagem Adalberto. O nome escolhido pela autora não teve aceitação positiva entre os leitores; alguns leitores associaram o nome a pessoas do seu cotidiano, o que os levou a sugerirem a adoção do apelido "Beto".

Outra característica da escrita folhetinesca é a representação da sociedade contemporânea. Em *Trato feito*, Lilian Medeiros é uma mulher que goza de independência financeira, é bem-sucedida profissionalmente e tem conflitos com sua família, principalmente com sua mãe. É um conflito de gerações, pois a mãe cobra da filha um casamento e questiona tanta dedicação à vida profissional em contraponto ao pouco empenho em encontrar um marido ou manter um relacionamento amoroso. Não é uma situação tão distante daquela conhecida pelo leitor. Qual será o desfecho? Será diferente daquele que, enquanto leitor, eu conheço? Posso interferir no final? De leitor, um passo para a coautoria no destino e rumos da vida dos personagens. O estímulo à curiosidade e a garantia da fidelidade do público leitor. Mesma estratégia do romance-folhetim. É o que tudo indica.

Percebemos que o modo como a plataforma foi planejada leva o escritor a cumprir com as características formais que aproximam as narrativas do romance-folhetim, atualizando o gênero. Uma sessão intitulada "Dicas de escrita" reforça isso ao sugerir aos *Wattpadders* que atualizem as histórias com regularidade, com capítulos curtos, de uma a três vezes por semana e que anunciem a agenda de publicações. Temos, desse modo, a atualização do espaço do jornal: textos curtos com publicação regular e anunciada tendo em vista a fidelização do leitor. Um leitor cativo-participante-ativo.

Além disso, a interação com o leitor é constantemente estimulada e valorizada: conversar sempre com os seus leitores é uma das dicas para o escritor alcançar maior popularidade na plataforma. Essa popularidade é medida através dos votos dados pelos leitores em cada capítulo.

O voto é a marcação da "estrelinha", como solicitou a autora Miranda Telles no fragmento em análise. Até o momento da escrita desse artigo, *Trato feito* contabilizava 244.168 votos. Outro dado informado na página inicial da narrativa é o número de visualizações da obra: 2.9 milhões. A plataforma destaca que são 2.9 milhões de leituras da história, no entanto, não é possível diferenciar entre leitura e visualização dos capítulos. Porém, destacamos uma função interessante da plataforma: a previsão do tempo de leitura do capítulo com base na velocidade com que o usuário conduz o cursor da página. Ou seja, o leitor tem uma noção do tempo de que poderá dispor para ler, podendo, assim, organizar o seu horário de leitura.

Quando se elenca todas estas características, é possível notar uma diferença entre a popularidade das narrativas e o pacto com os leitores: o não rendimento de lucros financeiros como acontecia com as vendas dos jornais no século XIX. No entanto, o *Wattpad* democratiza a publicação no ambiente virtual, permitindo que os escritores iniciantes exponham seus trabalhos e sejam visíveis às editoras. Além disso, o programa *Wattpad Stars* promete oportunidades de publicação e entrada no mercado profissional aos escritores que se destacam na plataforma. Talvez, o mais contundente é o fato de ser uma plataforma que atualiza o espaço para publicação do folhetim em tempos modernos: do jornal impresso para os meios de comunicação digitais. Meyer destaca que essa migração já havia acontecido em 1914 com o advento do rádio e da televisão, mídias que adaptaram o folhetim para suas programações (1996). Isso facilita a interação entre leitor-autor, atrai o jovem escritor e/ou leitor habituado com as redes sociais virtuais, o que talvez justifica a popularidade da plataforma deste público juvenil. Se no século XIX a emergência de novos leitores invadiu espaços outrora inacessíveis a uma população que não detinha acesso a livros, mas que encontrou nos romances-folhetins o acesso à cultura literária, no século XXI, a plataforma *wattpad* acolhe publicações e proporciona o surgimento de um novo perfil de autor-leitor, que encontra agora um espaço literário digital-transcontinental e uma nova perspectiva para o romance-folhetim.

Referências

ALENCAR, José de. **Obra Completa**: Volume II - Romance Histórico. Rio de Janeiro: José Aguilar Ltda., 1958. 1508 p. Introdução geral: M. Cavalcanti Proença. p. 1270.

MEYER, Marlyse. **Folhetim**: Uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RAFAEL, Gina Guedes. Jornais, Romance-folhetim e a leitura feminina no século XIX: influências transatlânticas? **Iris,** Recife, v. 1, n. 1, p. 32-43, jul./dez. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/IRIS/article/download/9/7>. Acesso em: 01 ago. 2016.

TELLES, Miranda. **Trato feito**. 2014. Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/25319973-trato-feito>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TINHORÃO, José Ramos. **Os romances em folhetins no Brasil**: 1830 à atualidade. Rio de Janeiro: Livraria Duas Cidades, 1994.

MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POTENCIALIZADOS PELAS IMAGENS-CINEMA: DO NECESSÁRIO AO EXTRAORDINÁRIO

Sandra Kretli da Silva[1]
Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Entre fluxos, forças, intensidades e devires...

O artigo apresenta os movimentos de invenções curriculares engendrados nos encontros das crianças e professoras de uma escola de educação infantil com as imagens cinematográficas. Tais fluxos compõem a pesquisa intitulada *Filmes e Conversas: por uma estética dos encontros*, que objetiva capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) provocam/afetam e possibilitam o movimento do pensamento, produzindo diferentes modos de aprender e de ensinar e, assim, potencializam novos sentidos para educação infantil.

Apostamos que os "usos" (CERTEAU, 1994) das imagens cinematográficas nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir. Nesse contexto, vivenciamos uma experiência com as imagens-cinema que nos levou a pensar, juntamente com as professoras e as crianças, os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar.

Inspiradas pela trilha sonora e pelas imagens dos filmes, as crianças traçam linhas de linhas de vida ao procurar o lugar mais gostoso para se aconchegar, ao buscar o colega para acolher, interagir e brincar. Deslizando entre um corpo e outro, tecem afetos e afecções, que impulsionam as experiências e descobertas, inventando rotas e linhas de fugas para compor outros/novos encontros. Encontros entre as pessoas, com ideias, com aprendizagens, com novos modos de pensar, de se posicionar em diferentes espaços e tempos, pois as crianças não hesitam em experimentar ou, quando se cansam de uma experiência, alteram, modificam, inventam outra.

Como acompanhar esses devires, fluxos e forças? São tantas intensidades imbricadas aos planos, aos desejos e aos movimentos dos corpos que vibram e pulsam sem parar... No entanto, não há como escapar, pois as crianças puxam, laçam e nosenvolvem problematizando, propondo, reinventando e renovando sempre... Como afirmam Deleuze e Parnet (1977, p. 12): "[...] os devires são geografia, são orientações, direcções, entradas e saídas". São expressos e contidos em uma vida, em um estilo. E prosseguem os autores: "[...] Um estilo é conseguir gaguejar na sua própria língua. É traçar uma linha de fuga" (1977, p. 13). Devir não é, portanto, seguir modelos, parâmetros e/ou referenciais curriculares. Não existenos devires dicotomias, máquinas binárias, isto ou aquilo, mas, sim, conversas, muitas conversas, que significam cartografias de um devir.

As nossas conversas com as crianças e as professoras vão sendo enredadas por meio das emoções, sensações e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam inquirir e criar novos modos de pensar, de aprender, de ensinar e de compor as invenções curriculares na educação infantil. Acreditamos, como Carvalho (2012, p. 206), que o currículo se enreda com uma cultura que "[...] é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir [...], e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar [...]".

O encontro com as crianças deu-se a partir de uma proposta realizada com as professoras. Iniciamos a pesquisa dialogando com elas e, em um dos encontros, surgiu a ideia de ampliarmos as nossas conversas convidando as crianças para entrar na roda e participar dos encontros com

[1] *E-mail:* sandra.kretli@hotmail.com.

as imagens cinematográficas. Desse modo, com a ampliação dos diálogos envolvendo as crianças, fortalecemos a "zona de comunidade" (TEIXEIRA, apud CARVALHO, 2012) aumentando, assim, a nossa potência de ação.

Portanto, acreditamos que os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar, que se estabelecem por meio dessas múltiplas relações estabelecidas entre crianças, professoras e todos e tudo que envolvem os processos de subjetivação em suas singularidades e diferenças, reinventam e potencializam os cotidianos das escolas todos os dias.

O encontro com Mogli e Balu: uma conversa sobre o "necessário" e o "extraordinário" nas infâncias

Eu uso o necessário
Somente o necessário
O extraordinário é demais
[...] Assim é que eu vivo
E melhor não há
Eu só quero ter
O que a vida me dá.

Uma lista de filmes foi selecionada para fazer parte dos nossos encontros com as crianças. No dia em que assistimos ao filme *Mogli*, por várias vezes, cantamos e dançamos o refrão acima citado: *"[...] Eu uso o necessário, somente o necessário... O extraordinário é demais!"*. Nas redes de conversas com as crianças, perguntamos, por exemplo, o que elas mais gostavam da/na escola. Uma fala categórica nos *afeta* (SPINOZA, 2014) e possibilita uma rasura no pensamento: "[...] *eu gosto mais é* da *comida, mas as cozinheiras estão em greve e nós não estamos jantando, só lanchando*!". Outra criança complementa: "[...] às *vezes, a mãe do Paulo traz comida pra gente*". "[...] *A professora também já fez bolo, cachorro-quente, salada de frutas"*. Nesse contexto, problematizamos: O que é "necessário" e/ou "extraordinário"naeducação infantil? O que estamos considerando "necessário" e ou "extraordinário"nas infâncias? O que tem sido "necessário" e ou "extraordinário"em nossas vidas? Por que o necessário não pode ser extraordinário e vice-versa? Como romper com as dicotomias tão marcantes nos *espaçostempos* escolares?

Spinoza, ao tratar da natureza e virtude dos afetos e da potência da mente sobre eles, considerou as ações e os apetites humanos como se fosse uma questão de linhas, superfícies ou de corpos. Para esse autor, afetos são "[...] *as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreadae, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*" (SPINOZA, 2014, p. 98).

A conversa com as crianças sobre a greve dos servidores ea disponibilidade da mãe de uma delas em trazer eventualmente a comida abriram espaço para que muitos outros assuntos entrassem na pauta de discussões, ampliando os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar. Temas como: trabalho, movimentos sociais, culinária, alimentação, amizade e muitos outros que não estavam nas listas dos currículos prescritos pelas Secretarias de Educação foram dialogados, problematizados e, assim, fomos compondo um currículo vivido, sentido e praticado.

É claro que nas narrativas das crianças, além da comida, outros desejos coletivos considerados "necessários" e ou "extraordinários" foram anexados à lista do que gostam e do que fazem da/na escola: as brincadeiras de pátio, os passeios, os amigos, as aprendizagens, as histórias, as professoras, as construções, o pula-pula, a música, os jogos, a biblioteca, os

conflitos, os empurrões, as mordidas, a presença das famílias na escola, os dinossauros, as brincadeiras, o sonho de ter uma piscina e um tobogã na escola, assistir a filmes, muitos desenhos e animação...

Masscheleine Simons (2014), ao problematizarem sobre a história da escola, apontam que não podemos visualizá-la apenas como uma história de reformas e inovações, de progressos e modernização, mas, principalmente, como uma história de repressão, com estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. Estamos cheios de estratégias para formatação de currículose, a escola, nesse sentido, "doma" os seus praticantes, fazendo-os acreditar que "o necessário" para a escola é o que eles prescrevem nos descritores avaliativos ou nos referenciais curriculares. E o "extraordinário"? E as invenções curriculares criadas pelos alunos e professores? E os processos de aprender e ensinar vividos e sentidos pelos professores e alunos nas mais diferentes realidades escolares e não escolares? E a reinvenção da escola que é realizada todos os dias? É demais, como diz a música do filme *Mogli*?

Voltando a Spinoza (2014), o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir pode aumentar, diminuir ou nada mudar. Nas conversas e vivências com as professoras e com as crianças, procuramos capturar quais afetos promovem o aumento das nossas potências de ação coletiva.

As imagens-cinema aparecem, então, como uma força que nos movimenta a pensar o impensado, a apostar nos possíveis e no "extraordinário", pois produzem processos de subjetivaçõesem sua relação com o político, o social e o cultural. Propiciam encontros, experiências que nos possibilitam rir, chorar, surpreender, entrar em choque, silenciar, gritar, questionar, pensar, movimentar, fazer fluir o pensar... Permitem-nos viajar para outros/novos mundos e caminhos ainda não percorridos, sentidos e vividos nos processos de aprender e de ensinar e na fabricação das invenções curriculares, favorecendo, assim, a reinvenção da escola.

A questão que nos move nesses encontros com o cinema é ir para além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver nos cotidianos escolares e não escolares. É capturar de que modo professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos curriculares. Segundo Carvalho (2014, p. 167), o conceito de clichê, na definição de Deleuze (1990), é de uma espécie de imagem-lei, "[...] de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor e que no cinema aparece num jogo de criá-las desconstruí-las".

As *imagensnarrativas* das imagens cinematográficas possibilitaram que as crianças e as professoras pensassem e expressassem os acontecimentos e as experiências que potencializam as suas invenções curriculares, bem como provocaram a problematização de ações que engessam os praticantes dos cotidianos escolares, buscando novos sentidos aos processos educacionais cotidianos.

O cotidiano escolar em seus movimentos de criação coletiva

Em conversa com as professoras, perguntamos: o que mais renova os cotidianos escolares? O que mais aumenta ou diminui a nossa potência de ação nos processos de *aprenderensinar e nos movimentos de invenções curriculares?*

> [...] Penso que o que nos renova é trabalhar em um ambiente com relações mais humanas, que tenha troca e espaço para compartilhar experiências. Renova-nos também ver o desenvolvimento das crianças, desenvolver propostas que elas gostem e curtem. Ver as famílias elogiando e participando do processo.

> [...] O que diminui a nossa potência de vida é ver a precarização do trabalho educativo. Não valorização da educação em si. Por exemplo, quando se faz processo seletivo de voluntários para atuar na escola.
>
> [...] O horário escolar e outras prescrições curriculares, tão rigidamente hierarquizados no cotidiano escolar, necessitam ser assim? Podemos pensar diferente? Como? Como destaquei, a Proposta Curricular para Educação Infantil é bem ampla, com objetivos nas diferentes linguagens e penso que podemos pensar diferente buscando não listar conteúdos previamente, mas pensar a partir dos interesses da turma, considerando os sujeitos alunos e professores, seus conhecimentos e saberes.

As professoras clamam por mais diálogo, valorização e reconhecimento profissional, parceria, trabalho coletivo, melhores condições de trabalho, gestão democrática e apontam que compartilhar as experiências é o que movimenta os processos de *aprenderensinar*, as invenções curriculares e a possibilidade de reinvenção da escola:

> [...] Nosso papel no coletivo seria de contribuir compartilhando experiências... Buscar diálogo entre os contextos nos quais as crianças estão inseridas, os sujeitos praticantes da escola (alunos e professores) e as áreas. Penso também que precisamos romper com a fragmentação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula com o professor regente e os demais profissionais que atuam com as crianças.
>
> [...] Penso que as possibilidades de compor modos potentes seria a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, considerar o protagonismo das crianças, práticas que considerem os interesses das crianças e valorizem os processos inventivos que se constituem nos cotidianos [...].

Os movimentos de agenciamentos coletivos suscitados a partir do desejo de habitar e produzir os *espaçostempos* das infâncias e da educação infantilcompõem multiplicidades e diferenciações em meio às complexidades cotidianas, mas com atitude *eticopoliticaartística* que acolhe a vida em seus processos de invenção em um plano de imanência.

Retomamos a música do filme *Mogli* na tentativa de não concluir nada, mas deixar claro que queremos o contrário do que diz a música: queremos mais, sempre mais, muito mais, pois apostamos na vida cotidiana que incessantemente se faz e refaz com a luta diária de seus praticantes ordinários (CERTEAU, 1994): "[...] Assim é queeu vivo e melhor não há, eu só quero tero que a vida me dá".

A vida cotidiana, em sua complexidade, imprevisibilidade, não cabe em um referencial único, em uma única teoria, em uma única verdade, em uma única prática metodológica, nas quais são estruturadas categorias de análise. A potência da vida cotidiana está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades, acontecimentos.

Outra força das imagens cinematográficas irrompe para nos ajudar a pensar e ampliar a nossa defesa da potência das imagens cinematográficas para desalojar o pensamento. Revendo o filme *Uma mente brilhante*, recortamos o fragmento que mais nos afeta, quando Alícia (interpretada pela atriz Jennifer Connely), esposa do matemático John Nash (interpretado por Russell Crowe) desiste de enviá-lo a uma clínica após mais uma de suas crises de alucinações. Ela, após dizer ao médico que não precisaria levá-lo, explica para o marido a sua decisão: "[...] Eu preciso acreditar que aquilo que é extraordinário, é possível". E é essa a nossa aposta: devemos buscar o extraordinárioque se apresenta no plano da imanência, no plano da vida!

Referências

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. A. Problematização pelo uso de imagens-movimento e imagens-tempo na pesquisa com o cotidiano escolar. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Escuta, 1988.

GUATARRI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

A FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA: PORQUE O LIVRO DO PNBE EXISTE PARA SER LIDO

Sayonara Fernandes da Silva[1]
Marly Amarilha[2]

Nem precisaria mais pão, Emília!
O velho pão viraria livro. O Livro-Pão, o Pão-Livro!
Quem souber ler lê o livro e depois come; quem não souber ler come-o só, sem ler.
Desse modo o livro pode ter entrada em todas as casas, seja dos sábios, seja dos analfabetos.
Otimíssima ideia, Emília!
– E quem deu a você essa ideia, Emília?
– Foi o raciocínio. O livro existe para ser lido, não é?
José Bento Renato Monteiro Lobato

Lobato, na epígrafe que abre este artigo, utilizando a voz de Emília nos diz que o livro existe para se lido. Este artigo é um desdobramento da pesquisa de Mestrado em Educação realizada na universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de 2013 a 2015 e discute a mediação de leitura na Educação Infantil pelo viés do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

De acordo com o Guia do Usuário do PNBE (1999), só se desenvolve o gosto pela leitura a partir de uma aproximação afetiva e efetiva com os livros.

> Também se sabe que a escola é fundamental para essa aproximação, tanto da criança quanto do jovem. Por isso os alunos precisam viver na escola as experiências necessárias para que, ao longo da vida, possam recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagens e como forma de lazer (GUIA DO USUÁRIO DO PNBE, 1999, p. 19).

Sabendo-se que nenhum grupo é homogêneo, apesar da aparência, quando nos referimos aos professores, ninguém discute que eles fazem parte de um grupo ligado à difusão da cultura. Contudo, apesar dessa aparente homogeneidade, sabemos que esse grupo é heterogêneo, que reage de diversas formas à literatura de acordo com as suas preferências individuais e seu modo de ler. Respaldamo-nos em Neto (2009) para afirmar que não é tarefa fácil formar mediadores, "até porque hoje representa uma superação de determinadas concepções que atribuíam a leitura exclusivamente às obrigações da escola, ligando-a mecanicamente à alfabetização" (NETO, 2009, p. 66)

Assim, considerando esse grupo social, a recepção literária pode adquirir concepções diferentes, dependendo da sua sensibilidade e de seu conhecimento para julgar sobre a arte da palavra: a literatura. A mediação de leitura que esse sujeito irá desenvolver em sua sala de aula dependerá da sua própria condição de leitor. Desse modo, começaremos analisando a formação dos professores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal- RN.

Com base em dados coletados a partir dos questionários aplicados aos gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil pelo Comitê Gestor do Plano Municipal de Leitura

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. Brasil. *E-mail*: sayonara.sayonara@yahoo.com.br.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail*: marlyamarilha@yahoo.com.br.

Literária, quanto à formação continuada dos professores, o Gráfico 1 mostra que mais da metade dos gestores pesquisados afirma não desenvolver planejamentos e nem estudos sobre a mediação de leitura com a equipe de professores no âmbito das instituições de ensino.

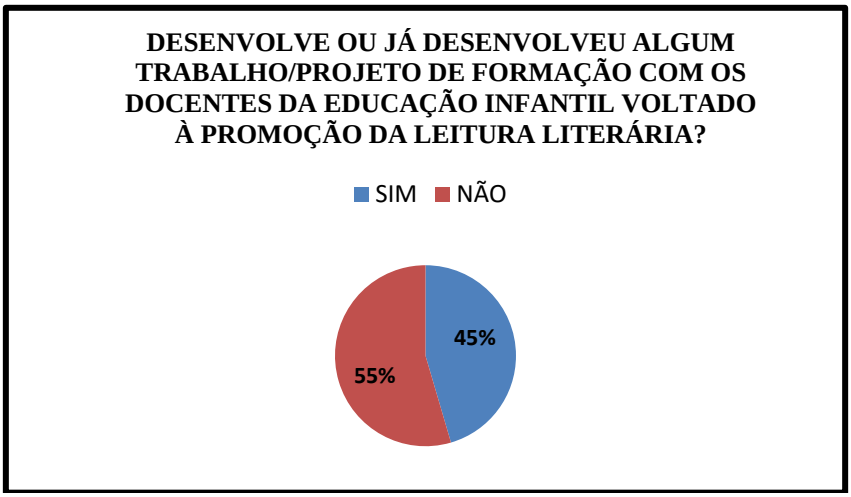


Gráfico 1: Formação continuada em prática de leitura literária para os professores no CMEI – **Fonte:** Pesquisa realizada nos Centros de Educação Infantil em Natal/RN – **Referência:** Questionário Comitê Gestor

Esta questão tem sido discutida há muito tempo no contexto educacional, cujas proposições teóricas não dialogam com a realidade cotidiana dos professores. Ensinar a ler, em contexto educacional, pressupõe favorecer os meios sociocognitivos para que os pequenos aprendizes possam assumir a condição leitora, ainda que não saibam fazê-la de modo convencional. Cabe ao professor propor atividades motivadoras e desafiadoras em sala por meio da mediação pedagógica de leitura. Para isso, deve se ter uma formação na área da leitura.

De acordo com Aguiar (2011), desde a década de 1980 a temática da formação dos profissionais em educação esteve presente no debate das políticas educacionais e na legislação educacional, "abrangendo três temáticas: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação" (AGUIAR, 2011, p. 264). O Plano Nacional de Educação, PNE, mostra a centralidade do tema na agenda da política educacional e destaca que foram os movimentos dos educadores organizados nas entidades da área que trouxeram à cena o debate sobre essa questão considerando o tripé formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho. Deter-nos-emos, neste estudo, na analise da formação continuada desses professores que atuam na Rede de Ensino Municipal de Natal.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999),

> as questões político-administrativas são relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. Nesse âmbito, a falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada e no calendário escolar para a formação em serviço são fatores importantes a se considerar (BRASIL, 1999, p. 123).

Na última década, coincidindo com as metas do PNE, o governo investiu em parcerias com várias instituições de ensino públicas federais para impulsionar a formação do professor e alavancar a qualidade na educação brasileira aos níveis internacionais, e

> nessa ótica os professores teriam um papel fundamental e a sua formação inicial e continuada passaria a se constituir numa questão de interesse do governo em todas as esferas jurídico-administrativas. Havia um reconhecimento de que a formação era necessária, de um lado, para assegurar a profissionalização, e, de outro lado, que teria repercussões para a melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem (AGUIAR, 2011, p. 265).

Embora ainda seja visível a discrepância entre os volumes financeiro e humano investidos e os resultados obtidos em relação à aprendizagem dos alunos, a mediação de leitura e a formação de um professor mediador de leitura é um desafio a ser assumido pelos profissionais e entidades que atuam diretamente na capacitação de professores, seja em nível nacional, municipal ou dentro das instituições de ensino.

Na família ou na escola, a criança pequena entra em contato com os mais diversos materiais de leitura, sendo necessária a presença de uma pessoa mais experiente a fim de dar visibilidade à linguagem e de introduzi-la no universo letrado desde a primeira infância, quando se trata da Educação Infantil, recorte do nosso estudo.

É consenso que para ler é preciso ter o que ler. Sabendo que 100% das unidades de Educação Infantil receberam as três edições com as caixas de livros do PNBE, não podemos negar que a escola precisa desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com a democratização da leitura que permita ir além do acesso aos livros e da discussão sobre seu conteúdo. É preciso mediação, no entanto nem todos os professores adotaram em suas salas de aula a prática da leitura com as crianças, como comprovado a partir do levantamento dos dados sobre a formação continuada dos professores em serviço.

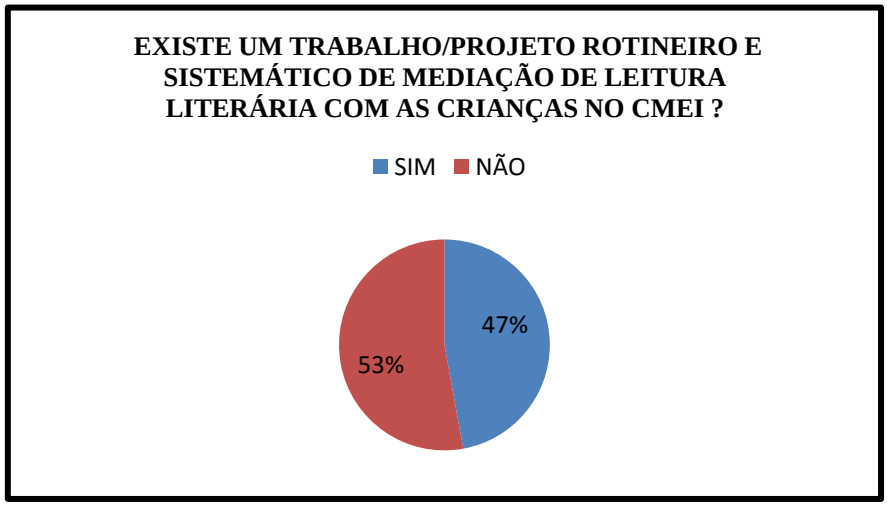


Gráfico 2: Rotina de leitura como prática pedagógica – **Fonte:** SILVA, 2013. (elaborado pela autora para fins de pesquisa) – **Referência:** Questionário Comitê Gestor

Os dados obtidos nos gráficos dialogam entre si quando se conjugam os números da formação do professor com os números do desenvolvimento do trabalho sistemático com leitura. Os dados são proporcionais entre si quando avaliamos que à medida que o professor

recebe dentro da escola uma formação de leitura, ele aplica em suas salas de aula, e quando não recebem, também não têm um trabalho sistematizado com a leitura.

O fomento à leitura, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é um caminho longo a ser percorrido. A escola brasileira tem recebido, por meio do PNBE, um acervo de qualidade aceitável para uso de professores, de alunos, e quiçá, da comunidade. O que se constata, entretanto, é que grande parte desse acervo não é sequer visualizado nem por professores nem por alunos, permanecendo em caixas, trocado por materiais de qualidade duvidosa, em prateleiras empoeiradas, jamais manuseado, e, às vezes, trocado por materiais de qualidade duvidosa.

O professor tem papel fundamental no processo de mediação de leitura, pois é por meio de sua figura que a criança conhece o mundo literário. É ele quem propicia contatos mais regulares e constantes com textos e atividades com objetivos específicos para desenvolver determinada habilidade do letramento, inserindo a criança nesse contexto, por meio dos livros, das contações de histórias, das práticas diferenciadas que ampliam o universo vocabular e fortalecem o interesse dos pequenos, alimentando a sua imaginação. Para isso, se faz necessário um

> professor que goste de ler. Que goste muito de ler. Que se encante com a leitura, com a literatura, que leia histórias não só para contar, pensando em divertir, mas ler com a preocupação de cultivar o gosto de ler e se preocupando com a leitura do livro realmente e que seja também a leitura fiel do que tá no livro (HÉRCULES, 2013).

Disponibilizar o contato com as histórias da literatura infantil para as crianças nas escolas faz parte das condições de letramento. Contudo, não basta oferecer os livros ou apenas ler as histórias no começo ou no final das aulas. É necessário discussões sobre o assunto de que trata o livro e reflexões para que os alunos tenham condições de fazer inferências, antecipações, estabelecendo conexões entre seu conhecimento prévio e as informações novas.

Segundo Kleiman (2004) e Soares (2003), devemos ensinar as crianças a ler literatura como conhecimento e não como decodificação de signos. É o professor quem atua como mediador, acompanhando a leitura do aluno, auxiliando-o a superar suas dificuldades, guiando a criança na leitura do texto, através da linguagem oral e das imagens.

De acordo com autores como Faria (2009), Zilberman (2003) e Rego (1988), a literatura infantil pode ser ferramenta valiosa ao professor para auxiliá-lo em sua prática docente, visando à formação da criança leitora, na formação do gosto leitor, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, além de, por ser um objeto com características da arte, como exposto por Perrotti (1986), servir como propósito primeiro ao lazer, ao deleite e ao prazer, uma vez que nada se compara ao ato de ler.

Baseando-se nos relatos dos entrevistados durante a pesquisa, a formação fora do serviço é quase inexistente para o professor que atua na Educação Infantil de Natal e isso acontece porque não existe professor mediador de leitura para esse nível de ensino. Conforme o relato da professora Eneida que atua como formadora da Secretaria Municipal de Educação de Natal,

> Todo professor é mediador de leitura, mas como existe essa denominação para especificar e distingui-los dos outros professores que ficam em sala de aula, e nos CMEIs não há esse profissional, a mediação de leitura para a Educação Infantil fica comprometida. Somente nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino é que há mediação de leitura (ENEIDA, 2013).

A voz da professora Eneida nos impulsiona a uma reflexão de como estão sendo organizadas as práticas de gestão das políticas públicas de nosso país e especificamente em nossa cidade. A gestão de políticas públicas é compreendida como a interação entre o Estado e a sociedade, o serviço público e a sociedade, visando o fortalecimento da cidadania. É essencial avaliar de que forma estão sendo conduzidas as políticas de formação do leitor infantil para que possamos resolver os conflitos e interesses da promoção da leitura da escola.

Assim como a criança, o professor também deve ter formação em leitura. O professor leitor deve ser o indivíduo que desenvolve com regularidade e competência suas práticas de leitura, "confiante na sua capacidade de ser desafiado por qualquer texto, extraindo dessa experiência prazer e conhecimento" (AMARILHA, 2012). Mas como ser um mediador de leitura sem formação? Como formar um leitor na escola? O Gráfico 3 apresenta uma situação problemática para 88% dos educadores que durante o intervalo de 2010 a 2013 não participaram de nenhuma formação em leitura.

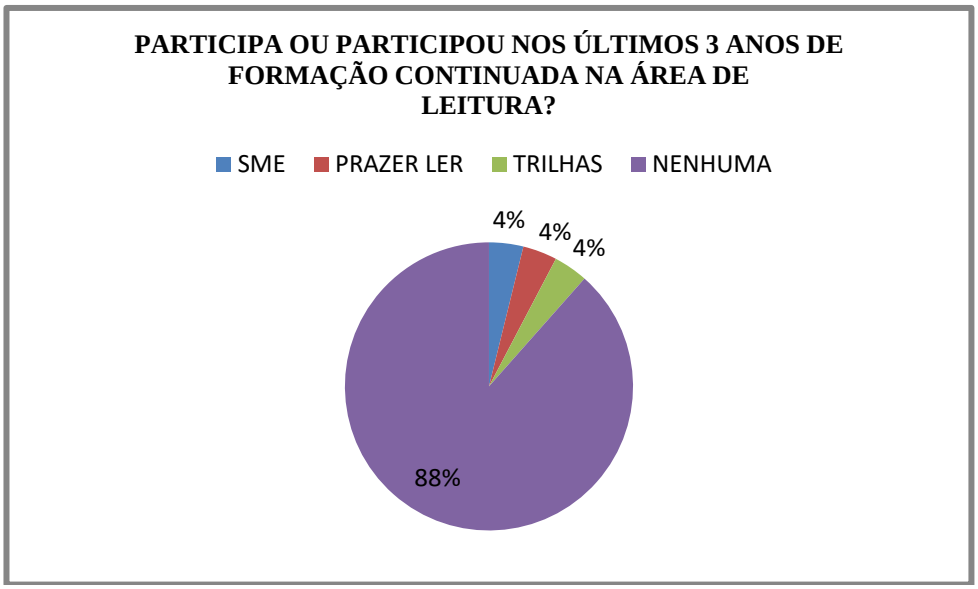


Gráfico 3: Formação continuada em leitura fora do CMEI – **Fonte:** Pesquisa realizada nos Centros de Educação Infantil em Natal/RN

Os dados do gráfico 3 ratificam a fala dos assessores da Secretaria de Educação quanto à formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo Jocasta,

> Então, nós temos a formação continuada dada pelos departamentos no caso dos profissionais da Educação Infantil, dado pelo Departamento de Educação Infantil; essa formação tenta atender todas as especificidades da educação infantil, desde os profissionais do berçário, de creche, de pré-escola como também do pessoal, do apoio pedagógico, como os gestores, coordenadores que atendem toda a demanda de acordo com as suas especificidades. É lógico que tem momentos que nós fazemos uma formação única, mas por ser um grupo muito grande, lógico que não dá sempre para a gente atender todo mundo de uma só vez (JOCASTA, 2014).

As dificuldades relatadas pela assessora mais uma vez se apresentam como um entrave para o processo de democratização da leitura. É verdade que o número de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino se multiplicou e que os assessores e técnicos do Órgão Central permanecem praticamente com o mesmo quantitativo de pessoal. No entanto, não se justifica a

falta de formação continuada, quando sabemos que o Ministério da Educação, em cumprimento às metas do PNE, tem oferecido apoio aos estados e municípios, em regime de colaboração, na formação de professores e demais agentes envolvidos na questão da leitura com vista à implementação de uma política de formação de leitores.

Para esse nível de ensino, o que interessa na relação entre o professor mediador de leituras e a criança é o entusiasmo pelo que se está lendo, desejo de compartilhar experiências com que convive e nos lugares que convivem a leitura, apresentando à criança textos de gêneros variados, despertando-lhe o interesse pelo manuseio de livros que devem permanecer dispostos por todos os lugares em que a criança transita como a sua casa, a escola, a biblioteca.

Acreditamos que a literatura desempenha um papel decisivo na vida da criança. Entretanto, devemos lembrar que não basta apenas apresentar o acervo a ela. A ação vai além disso. Faz-se necessária uma prática consciente com implicações teóricas, metodológicas e críticas sobre o acervo que está sendo oferecido à criança na escola.

Referências

AGUIAR, Marcia Angela. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: Avaliação e perspectivas. 2. ed. Editora: UFG, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Histórias e histórias.** Guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, 1999. Secretaria de Educação Básica. DPE/ COMDIPE, Brasília, 2001.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

NETO, José Castilho Marques. Políticas publicas de leitura e a formação de mediadores. In: NETO, José Castilho Marques *et al*. **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

REGO. Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 2003.

O LIVRO DIDÁTICO DIGITAL E AS MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DO LEITOR

Therêncio Corrêa da Silva[1]

O leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência só dependem dele. Além do mais, pode a todo momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los seu.
Roger Chartier

No cotidiano da sala de aula o Livro Didático é um instrumento ampla utilização em todas as disciplinas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. É um material organizado conforme as orientações curriculares vigentes, segundo a avaliação do MEC, que agrega o conteúdo para a leitura e exercícios a serem realizados pelos estudantes. Não é raro observamos críticas ao material, relacionados à falta de contexto das informações, aos textos incompletos, recortados de uma obra, à falta de relevância de conteúdo, da organização, da seleção ou da maneira como chegou à escola. O Livro Didático, com todos os questionamentos que o cercam, é material básico para o trabalho pedagógico e é garantido a todos os estudantes da escola pública que aderiram ao Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

A interrogação sobre o livro didático digital tem sido o ponto chave em nossas reflexões, voltando nosso olhar para as possibilidades tecnológicas e as condições pedagógicas que envolvem o ato de ler. Este desafio ganha mais significado quando a situação da entrada desse material está posta, visto que no edital do PNDL 2015 para o Ensino Médio distribuem estes materiais nas escolas para vigorar até 2017 (Edital de convocação 01/2013 – CGPLI, item 4.2). As novidades apresentadas dizem respeito a formatos de livro digital e a objetos virtuais que estão disponíveis na Internet, no domínio das editoras vencedoras do certame, assim como em CD e DVD acompanhando o material impresso.

A disponibilização das novas tecnologias nas escolas desde a TV Escola, o Prouca, ou a banda larga nas escolas, entre outros, configurados como investimentos é paralelo ao que constatamos com a permanência de enormes dificuldades no que diz respeito a formação do leitor agravando-se na medida em que a própria linguagem é elaborada e diversificada nos domínios das novas tecnologias. Os dados dessa problemáticas provém da própria sala de aula e de vários processos avaliativos como o PISA, que indica que em 2012 figurávamos uma competência mediana para leitura, de média 403 pontos numa escala de 262 a 698 (MEC/INEP, 2012), classificados em nível três de sete níveis existentes. Na análise de Roxane Rojo (2012) constata-se que a leitura é um problema fundamental e não é novo, visto que dados semelhantes foram vistos pela autora em 2002:

> Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em

[1] Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: therencio@hotmail.com.

> diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2002, pág. 4).

Questionamos qual lugar ocupa o material didático como fonte de informação e de orientação para leitura, visto que tem sido insuficiente a formação do leitor? Sabemos que o domínio da leitura é fundamental para a participação em qualquer atividade social, para a formação profissional e prática da cidadania. Por isso, é pertinente perguntarmos: quais mudanças afetam as atividades de leitura, nos níveis de decodificação, interpretação, significação e apropriação conceitual em novas relações com múltiplos formatos de texto? Cabe então a definição do Livro Didático Digital – LDD, visto que se diferencia em forma e conteúdo do já conhecido Livro Didático. Esta definição vem dada no edital de convocação do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD:

> 4.2.2. Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais; 4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos. (BRASIL, 2013, p. 3)

As orientações apresentadas pelo edital focam no tipo de conteúdo, mais do que na finalidade, abrangendo uma quantidade de linguagens que remetem a modalidades perceptivas variadas e, portanto, multimodal. O que temos nesse conjunto é o que Pierre Lévy nomeia, no contexto de sua obra, ao disco CD-ROM como um *"horizonte unimídia multimodal"* integrador dos conteúdos sendo *"constituição progressiva de estrutura de comunicação integrada, digital e interativa"* (LÉVY, 2005, p. 65). Deste modo, um formato multimodal é como se pode compreender o material vindo em DVD Rom. Foi esse formato solicitado no edital, ou seja, consta que o livro digital deve ser avaliado em DVD Rom.

O termo multimodal diz respeito mais aos órgãos do sentido utilizados na relação do leitor com a linguagem. A música é uma linguagem sonora sendo o modo de percepção imediata é dada pela audição; O vídeo é uma linguagem audiovisual logo a percepção se dará na imagem e no som pela visão e audição. No caso do texto ele utiliza a modalidade perceptiva da imagem através da visão, então podemos considerar que um texto é de uma única modalidade perceptiva. Isso nos remete que explicar também que, mesmo a mídia impressa que apresenta uma única modalidade perceptiva, pode apresentar várias linguagens. A mídia é o suporte da informação e da comunicação.

O suporte é responsável por grandes mudanças no livro e na leitura em nosso tempo e se compara ao que ocorreu na mudança do texto na disposição em rolo, o *volumen*, para o códice. Segundo Chartier:

> A revolução do nosso presente é, evidentemente, mais radical que a de Gutemberg. Ela não modifica somente a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as formas do suporte que o comunica aos seus leitores. O livro é impresso, até nossos dias, foi herdeiro direto do manuscrito: por sua organização em cadernos, pela hierarquia dos formatos, do livro banco ao libellus, pelas formas de ajuda à leitura (referências, índices, tabelas etc.). *Com a tela, substituindo o códice, a mudança é mais radical, pois são os modos de estruturação do suporte da escrita que se encontram modificados.* (CHARTIER, 2003, p. 33). (Grifo nosso).

Daí a importância que tem a mídia, pois as mudanças que ocorrem no campo tecnológico têm modificado as mídias e gerado conteúdos variados, multimodais, em multimídia e com características híbridas. A compreensão do livro didático que está sendo produzido para suportes eletrônicos, que trazem elementos multimodais para além do texto e da imagem, nos leva a necessidade de entender de elementos técnicos do suporte e das formas comunicativas que se integram e que formam o livro digital. Esse produto, pode apresentar perdas e ganhos de uma forma comunicativa e especificidade didáticas que não são simples, pois podem afetar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente se tomarmos como referência a qualidade do conteúdo, a usabilidade e a interação, dando foco e atenção didático-pedagógica que a leitura e a abordagem da mídia necessitam, mesmo levando em consideração o forte movimento das mudanças tecnológicas.

A definição que estamos utilizando para Livro Didático Digital são trazidas pelo PNLD 2015, dadas no edital de convocação de editoras no ano de 2013 para confecção de proposta didática para professores e estudantes da Rede Pública de Ensino. Constam a solicitação de Obras Didáticas, que contenham, além do Livro Didático Impresso, também o Livro Didático Digital. O edital diferencia essas obras denominando Obras do Tipo 1 e Obras do Tipo 2. Obras do tipo 1 atendem a vinte e cinco critérios específicos sobre o Livro Didático Impresso vinculado ao Livro Didático Digital composto de um conjunto de materiais para funcionamento em meios digitais necessários na aprovação do conjunto da obra. Obras do Tipo 2 serão aceitas por meio impresso e acompanhada de um arquivo em formato *pdf*, mantendo-se forma e conteúdo como no impresso.

A nosso ponto de partida é a descrição da capa do livro identificando e descrevendo os elementos que julgamos atender as características de aceso ao material digital na figura abaixo. Na capa consta os elementos obrigatórios definidos na estrutura editorial constante no Edital de 2013, Anexo 1, o título da coleção e título do livro, ano correspondente ao volume, autores, o componente curricular, o nome ou selo da editora. Consta como obrigatório a indicação de "manual do professor" quando se tratar deste, também os selos do programa fornecidos pelo FNDE (item do Edital 10.4.3).

O que se percebe é que tirando os itens obrigatórios orientados pelo o edital do PNLD de 2013, há uma faixa preta e ilustração colorida, onde sobressai a cor azul e amarela figurando um tocador de instrumento de corda ocupando a maior parte da página. Apresenta ainda, um ícone retangular, onde figura um equipamento digital, parecido como um telefone móvel, com a descrição *"Conteúdo Digital"*, no canto inferior direito da capa. Este elemento sugere o que procuramos na investigação.

A indicação no LD impresso, sobre ocorrência de materiais digitais através de ícones no livro do estudante se dão conforme a tabela abaixo. É importante sinalizar que segundo a indicação dos ícones sobre a existência de OEDs (Objetos Educacionais Digitais) no livro digital, esses materiais não foram encontrados nas páginas cento e trinta e dois (132) e duzentos e noventa e dois (292) do LD digital, assim como não foi encontrado também o próprio ícone, que está indicado no material impresso, não estava presente no LD digital. A indicação só estava presente no Manual do Professor, o que resulta numa referência errônea para o estudante.

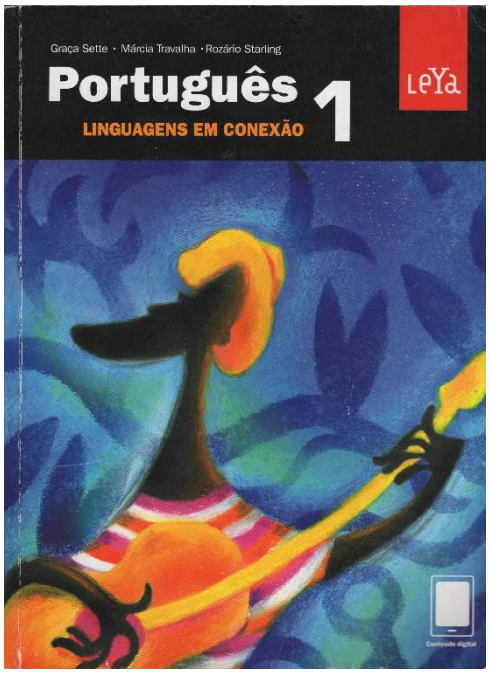


Figura 1: Capa do LD impresso. Foto do autor

Apresentou-se, também um conjunto de ícones no material digital que não constam a descrição e finalidade no LD impresso, e nem no LD digital estando no manual do professor como no do Estudante, mesmo que o material digital do professor apresente "Guia Didático" para cada OED presente nos dois LDs digitais. Outro detalhe é que o fato do LD impresso ter sinalizado um ícone contidos nas páginas, podem haver ocorrência de mais de um OED na mesma página. Neste quesito retiramos a imagem da aparição destes ícones próprios do LD digital (itens 3, 4 e 5 da tabela abaixo, estão em uma mesma página).

Indicação Iconográfica nas páginas do LD Impresso	OEDs apresentados no LD digital
74	1. Teste interativo sobre o Trovadorismo
76	2. Jogo descubra o Poema
88	3. Infográfico: áudio, texto, imagens: humanismo autos e farsas 4. Infográfico; áudio, texto, gráficos: Humanistas e mecenas do século 15 e 16. 5. Texto com questionário fechado: Humanismo
112	6. Infográfico: áudio, texto, imagens e mapa: Os gênios da arte e da literatura do Renascimento
132	Sinalizado no LD impresso, objeto não encontrado no LD digital
152	7. Infográfico: áudio, imagens e botões: O Barroco no Brasil 8. Teste interativo: O Barroco
230	9. Infográfico: áudio, texto, imagens, botões e questionário.
288	10. Animação: A origem da Língua Portuguesa I 11. Animação: A origem da Língua Portuguesa II 12. Questionário: A origem da Língua Portuguesa

292	Sinalizado no LD impresso, objeto não encontrado no LD digital
303	13. Atividade: áudio, texto, questionário; 14. Teste Interativo: Pronomes I
305	15. Teste Interativo: Pronomes II
322	16. Teste Interativo: Revisão
326	17. Animação: áudio, texto, questionário 18. Teste Interativo: processos de formação das palavras
374	19. Atividade: áudio texto e questionário: Resenha crítica

Tabela 1: Referência a OEDs nos LDs impresso dos estudantes

Podemos observar que o LD que tem 405 páginas conta com, somente, dezenove objetos digitais, e o Manual com mais de 500 soma-se mais três. O Manual do professor, como foi indicado no Item 1.1.9 do edital deve *"conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais"* (BRASIL, 2013, p. 17). Nesse sentido, pode-se entender que todos os elementos já apresentados no LD do estudante, estão disponíveis ao professor, mas no caso dos livros da editora Leya, as orientações pedagógicas do material digital se apresentam como "Guia Didático" presente na mesma página onde aparece o OED no LD do estudante são denominadas na obra de "Assessoria Pedagógica"[2].



Figura 2: Ícone azul OED – Guia Didático p. 88 do Manual

O que se pode perceber é que o projeto do material impresso foi concebido independentemente do material digital e vice e versa. Isso quer dizer que as propostas didáticas de um e de outro não se casam, e não são apresentados abertamente para o leitor. Isso se transfigura no próprio material que utiliza de um projeto iconográfico no material digital que não aprece no impresso. Outro ponto que a pesquisa observou foi que em nenhum caso os objetos digitais se remetem ao contexto do livro impresso, se apresentando como elementos

[2] Manual do Professor: SATTE, TRAVALHA e STARLING (2013, p. 393).

soltos e com objetivo difuso em relação a proposta didática do livro impresso. Isso afeta de maneira direta o processo de leitura, de interpretação e apropriação conceitual.

Conclusão

Acreditamos que há uma difusão do pensamento e um distanciamento dos objetos a serem tratados no livro, o que afeta os dois projetos, visto que a vinculação do impresso com digital é forçada, tornando a leitura cada vez mais difusa, afetando a coerência e a coesão da informação que está sendo lida, e que adentrando a seara dos elementos multimodais digitais é uma sequência de objetos que encaminham o leitor à dispersão, coisa já criticada no material impresso, em questões de contexto, apresenta agora um campo de descontinuidade de elementos informativos, que pouco representa uma comunicação fluida, interligada e colaborativa, própria da era digital.

Referências

BRASIL; MEC; FNDE. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015**. Brasília: FNDE, 2013.

BRASIL; MEC; INEP. **Relatório nacional do PISA 2012**: Resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

CHARTIER, R. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre a distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 2005.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramento e as capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, PUC-SP, 2002.

LEMBRANÇAS DA ESCOLA E O RETORNO A SI: APRENDENDO A MORAR E A INSCREVER NA ALMA

Carlos Roberto da Silveira[1]

Temos que descobrir uma construção e explicá-la: seu andar superior foi construído no século XIX, o térreo data do século XVI e o exame mais minucioso da construção mostra que ela foi feita sobre uma torre do século II. No porão, descobriram fundações romanas e, debaixo do porão, acha-se a caverna em cujo solo se descobrem ferramentas de sílex na camada superior, e restos da fauna glaciária nas camadas mais profundas. Tal seria mais ou menos a estrutura de nossa alma.
(GASTON BACHELARD, in CARL GUSTAV JUNG).

Considerações iniciais

Este trabalho alude a violência no ambiente escolar e refere-se às lembranças do passado, num retorno a si. Aqui, trata-se de um fato ocorrido em uma instituição escolar, cujas lembranças se fizeram presentes quando de uma atual visita a esta escola. As análises buscam no aporte teórico filosófico, uma forma de aprender a morar em si através das leituras e reflexões de certas obras, em especial, *A poética do espaço* de Gaston Bachelard e o *Fedro* de Platão. Dessa feita, tais lembranças afloraram no corpo e na alma, cujas moradas ao serem revisitadas em seus cantos e encantos, vai aprendendo a morar em si mesmo.

Na obra *A poética do espaço*, vemos que o autor aponta que a "nossa alma é uma morada e quando lembramos das casas, dos aposentos, aprendemos a morar em nós mesmos" (BACHELARD, 1978, p. 197). Ele alude um texto de Carl Gustav Jung, de que temos que descobrir tal construção e explica-la, isso desde as suas torres, porões, fundações, cavernas, até as camadas mais profundas de seu solo. "Tal seria mais ou menos a estrutura de nossa alma" (BACHELARD, 1978, p. 196). Sendo a alma uma morada, lembrar da escola é lembrar de outra morada que se constrói em nossa alma. Assim sendo, a escola deve ser o espaço de abrigo e proteção, um ninho no mundo, um ambiente de projeções, de sonhos e devaneios, de humanização e riquezas íntimas, de boas recordações e construções.

Na obra o *Fedro*, vemos que o educador Sócrates ao "cuidar de si", procurou cuidar do outro. Desperta o seu discípulo ao contrapor o discurso escrito por Lísias, a do logógrafo, que como tal, era um discurso, uma espécie de semente plantada no Jardim de Adônis que germina em poucos dias e logo fenece. Cuidar de suas sementes, confiá-las a um "terreno apropriado" e vê-la germinar com perfeição é a missão do educador e da escola. Nesse sentido, a educação deverá ser sempre um construir jardins e moradas, um aprender a morar e inscrever as coisas mais preciosas na Alma.

[1] Universidade São Francisco, Itatiba-SP. *E-mail:* carlosilveir@yahoo.com.br.

Lembranças da escola e um retorno a si

Num processo arqueológico, de "topoanálise" (topografia do íntimo, segundo Bachelard), o retorno recente a uma determinada Escola Estadual, trouxe à lembrança a imagem de uma criança de oito anos, que com os olhos lacrimejantes e o rosto todo sujo de pó de giz, deixou a sala de aula correndo rumo ao banheiro e foi lavar-se para retirar a fuligem, ou melhor, amenizar a dor provocada por uma professora que com o bater insistente do apagador sobre seu rosto, conseguiu acender algo naquele instante e, que com o tempo, isso foi apagado (dívida)[2]. Mas tal ato, também manteve aceso na lembrança, lembrança esta, a de não entender o porquê de tanto ódio. Ele apenas havia recusado a "uma ordem", a de ir até a lousa. Tinha seus motivos: era uma criança tímida; recém-chegada à escola, a sua nova casa. Porém, tal casa, ainda nova, desmoronou. Os moradores que lhe eram estranhos, mais estranhos se tornaram, pois as gargalhadas foram como espinhos que lhe feriram a alma. O banheiro foi o ninho, o refúgio para aquele momento. Mas de repente o garoto ouviu uma voz: "Oh! Menino porque choras? Não fique assim!", disse-lhe outra professora. Seguiu-se um beijo na face ainda suja, molhada e um abraço apertado. Os dois de mãos dadas caminharam juntos para outra sala de aula e, era preciso reconstruir e reaprender a morar.

Aprendendo a morar e a inscrever na alma

Segundo Bachelard é na "explosão de uma imagem" que os ecos de um passado irão propagar, pois ecoam das profundezas ontológicas no "momento em que emerge na consciência [a imagem] como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade" (BACHELARD, 1978, p. 184). Aqui, para este momento a imagem é a da Escola, chamarei de "casa-escola" como sendo a casa em que se mora, casa de valores humanos, fatos reais, espaços de proteção para o corpo e a alma humana, ou seja, maternidade da casa-escola. Esta é o "canto mundo", um dos nossos universos primeiros, mundo primeiro de encontros e socializações, de um habitar humano numa "poética de espaço", em que se deve ou deveria viver "a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos" (BACHELARD, 1978, p. 200). Lembrar e sonhar a casa natal é recordar os cantos, espaços de medos e de ambientes de proteção. Dirá Bachelard (1978, p. 202) que é devido à casa que um "grande número de nossas lembranças estão guardadas e se a casa se complica um pouco, se tem porão e sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados".

Para Bachelard (1978, p. 206) é graças à casa que nossas lembranças são guardadas (casa da lembrança, casa ninho, digo casa-escola) e "os valores da intimidade aí se dispersam, não se tornam estáveis, passam por dialéticas". Assim a casa, aqui, digamos a escola, certamente se

[2] Paul Ricoeur, em *O perdão pode curar?*, *Revue Esprit*, nº 210, 1995, p. 77-82, escreve que os fatos do passado jamais são apagados, não se pode desfazer o que foi feito ou deixado de fazer, mas o que foi feito ou sofrido, não se estabelece de uma vez por todas. Os acontecimentos ficam abertos para novas interpretações, promovem reviravoltas em nossos projetos, devido as lembranças, acertos de contas com o passado. Assim, o que do passado pode ser modificado é o peso da dívida, a carga moral. Dessa forma, para ele, a lembrança nos impulsiona para a via do perdão, pois revela um caminho de "libertação da dívida" através da conversão do próprio sentido do passado. Dirá Ricoeur: "Esta acção retroactiva, do olhar intencional do futuro [sentido ético] sobre a apreensão do passado, encontra então um apoio crítico no esforço por contar de outra maneira e do ponto de vista do outro os acontecimentos fundadores da experiência pessoal ou comunitária. O que vale efectivamente para a memória pessoal vale também para a memória partilhada e, acrescentaria, igualmente para a História escrita pelos historiadores" (Cf. HENRIQUES, 2005, p. 38).

inscreve em nós, tem seu cantos, desencantos e encantos, pois da infância esta permanece viva, quer nos péssimos momentos ou nos felizes (topoanálise)[3].

A casa guarda seus segredos e, quando se retorna a esta, o tempo flui neste espaço de passado-presente e as imagens brotam com tanta força quanto às águas que se fartam nas fontes nos períodos das chuvas. Esta casa possui estâncias "ter-mais" próprias. Ao primeiro olhar surge uma casa-escola simplesmente e em seguida emerge a casa-instituição. Nestas vem à tona, memórias boas e ruins. No entanto, desta última, veio primeiro à mente a agressão de uma professora, que com o apagador sobre o rosto de uma criança, num ato de violência física, se utilizou de um dispositivo para o governamento da sua sala de aula. Este exemplo real, o não acatar "a ordem" da professora era ir contra o disciplinamento do processo educacional que formatava o aluno.

No entanto, a casa-escola-instituição guarda seus segredos e sons. É possível escutar seus lamentos. O choro contido da sala de aula descobre na solidão do banheiro um espaço de liberdade para aliviar-se. Liberdade esta, ligada à solidão proporcionada pelo espaço-refúgio. Um corpo disciplinado a procurar pela liberdade de expor suas emoções em um espaço, onde o momento emocional não possa ser medido pelas outras pessoas. Um banheiro, um porão, para aquele que já fora julgado pela professora e pelos risos dos colegas de classe.

Certamente que, além do disciplinamento marcado no corpo, a ação da professora deixou suas marcas na alma, em uma memória que não compreendia o ódio na não aceitação em cumprir uma ordem, de poder dizer o que emocionalmente sentia através do silêncio que o seu corpo enunciava; um dizer verdadeiro para essa criança, um dizer sobre a sua timidez perante um ambiente novo e desconhecido; um dizer que se enunciou como resistência sob os olhos da professora. Assim, o *alter* tornou-se *alienus*, estranho, coisificado diante de uma ordem não cumprida na qual a violência se legitimou como verdade.

Em seu dizer-a-verdade, o menino trouxe a luz dois discursos: um através do seu silêncio, da solidão do banheiro e das lágrimas que lhe escorriam pela face; outro a escola, seja pelo conhecimento e seus saberes, seja pela ação física, discursos violentos em que o outro lhe escapa e assim encobre-lhe a alteridade. Emmanuel Lévinas afirma que "O rosto fala, a manifestação do rosto é um discurso. Aquele que se manifesta, traz segundo a expressão de Platão, ajuda a si mesmo. Ele desfaz a todo instante a forma que oferece" (LÉVINAS, 1988, p. 53). No rastro de Lévinas e do Personalismo de Emmanuel Mounier, Alino Lorenzon (1996, p. 30-31), escreve:

> A Identidade e a alteridade pessoais se constroem no afrontamento e na experiência do outro. O melhor espelho para o olhar do homem é o olhar de um outro homem... Um ser entra no campo imediato de minha vida, e tudo é posto em questão unicamente por essa presença". O outro vem desinstalar meus hábitos e minhas convicções. Meu equilíbrio interior não é mais o mesmo de antes. O outro é uma interrogação no meio do caminho. Eu preciso ser questionado pelo outro. Eu preciso ser interrogado por uma liberdade diferente da minha, a fim de (re) descobrir minha liberdade. As perguntas que me são dirigidas pelo Outro, por suas palavras ou pelo seu olhar, são diferentes daquelas levantadas pelo mundo dos objetos. É que o outro é mais do que uma simples natureza. [...] A presença do outro, contrariamente ao pensamento

[3] "[...] estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima. No teatro do passado que é a nossa memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante. Às vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo, que no próprio passado, quando vai em busca do tempo perdido, quer 'suspender' o voo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. O espaço serve para isso (BACHELARD, 1978, p. 202).

> sartriano, não agride minha liberdade, mas é uma janela para o mundo e um convite ao despertar de minha consciência.

Da Antiguidade grega, Platão em sua obra o *Fedro*, escreve que Sócrates encontra com o jovem discípulo Fedro e rumam para fora dos muros da *pólis*, indicando um afastamento cívico de uma cidade repleta de homens ditos sábios. Ironicamente, Sócrates sabia que pouco podia aprender dentro dos muros da cidade. Fora dos muros da *pólis*, do institucionalizado, diante do ambiente natural, Sócrates elogia a beleza do lugar e poeticamente fala desse espaço, onde o Belo e o Sublime abarcam o jovem Fedro que se interage com o local, encantado pela fala do mestre. Sócrates descreve a frescura da água do rio Ilissos, o ar puro, a melodia do canto das cigarras, a relva frondosa, as figuras míticas, tal qual um estrangeiro que aprecia pela primeira vez uma nova paisagem. Caminharam para tal lugar, para que Sócrates pudesse ouvir o que Fedro tinha para lhe dizer sobre o discurso do retórico Lísias que tanto entusiasmara o jovem. Após ouvir tal discurso na qual Fedro o havia copiado, Sócrates proferiu seus discursos. Como sabemos, o filósofo "(...) não legou à humanidade uma única palavra escrita, pois ao longo de seu caminho, o diálogo, a oralidade foi o seu instrumento filosófico. No embate sobre a Oralidade e a Escrita, na obra *Fedro*, encontramos um dado importante" (SILVEIRA, 2014, p. 113). Dirá Sócrates que a oralidade, o discurso inflamado, o ouvir, o olhar vivo e animado, atento ao outro é capaz de gravar na alma, de inscrever-se nela de tal forma que não precisa escrever. Sócrates pergunta a Fedro:

> E agora, dize-me uma coisa: um lavrador inteligente que se interessasse por suas **sementes** e se empenhasse em vê-las frutificar, iria semeá-las, em pleno verão, nalgum jardim de Adônis, para alegrar-se ante o belo espetáculo da germinação em oito dias? Se o fizesse, seria à guisa de divertimento e não oportunidade de algum festival, não é verdade? Porém, as sementes que lhe fossem verdadeiramente caras, confiaria ao terreno apropriado, de acordo com as regras da agricultura, considerando-se felicíssimo se oito meses depois todas elas houvessem germinado com perfeição (PLATÃO, 2007, 276b).

Considerações finais

O encontro é, pois, a abertura para o diálogo, encontro de olhares na qual um vê-se refletido no olhar do outro. A escola é a casa materna, local de excelência dos encontros, das memórias e recordações que devem inscrever na alma de forma que cresçamos humanamente e não ao contrário. Tem a ver com o cuidado de si e do outro, com a *philia*, com a transformação do mestre e do discípulo. Tem a ver com as sementes que são caras e que a educação deve preparar os canteiros, para que estas tenham o direito de germinar e crescer ao seu tempo. Dessa forma, retomemos ao início de nosso texto, no entanto, modificaremos algumas palavras, pois trataremos da casa-escola, casa-ninho, casa-materna, do espaço poético da vida, devendo ficar: (...) de repente o garoto ouviu uma voz: "Oh! Menino sorria! Fique assim!", disse-lhe a professora. Seguiu-se um beijo na face e um abraço apertado. Os dois de mãos dadas caminharam juntos para a sala de aula, pois a educação será sempre um construir e aprender a morar".

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Trad. Antonio da Costa Leal, Lídia do Vale S. Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HENRIQUES, F. (Org.). **Paul Ricoeur e a simbólica do mal**. Trad. Irene P. Pardelha, Fernanda Branco, J. M. Rosa. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LORENZON, A. **Atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

PLATÃO. **Fedro, Cartas e O Primeiro Alcibíades**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade do Pará, 2007.

SILVEIRA. C. R. A Educação Socrática como "Modo de Vida": a Imagem do "Cuidado de Si" na Beleza Poética do Sátiro. Universidade São Francisco (USF- Itatiba-SP), **Revista Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2014.

UMA COMUNICAÇÃO BABÉLICA: A CARTA SEM RESPOSTA

Eduardo Silveira[1]

Comunicação babélica

Esse é o texto de uma comunicação que se supõe "im-posível". Uma comunicação baseada na lógica do silêncio. Do corpo em estado de prontidão. Uma comunicação, essencialmente babélica. Ao apresentar o livro que consiste em um conjunto de ensaios reunidos sob o título "Habitantes de Babel", Larrosa e Skliar explicam a escolha do mito como forma de pensar a condição singular dos nossos tempos. Para esses autores, Babel é um sintoma que se refere ao nosso mundo e sua lógica dispersa e confusa, sintoma, sobretudo, da inquietação e da perplexidade. Não é mais a Babel, mito negativo, relacionada ao pecado, à culpa, "queda, acusação, expiação, castigos: todas catástrofes a serem remediadas pela Humanidade, condenada à incansável busca de reunificação" (CORAZZA, 2002, p. 193), mas sim uma Babel que nos desassossega e faz questionar sobre a im-possibilidade de comunicação com o Outro:

> Como encontrar o Outro, sem que seja como vítima ou culpado, réu e prova, testemunho e intérprete da universalidade? Como suspender os processos de identificação? Como o Outro pode ser posto em cena não como objeto de ação, a ser reparado, integrado, registrado, detectado, feito visível e enunciável, tendo calibradas sua integração e ameaça, mas como desafio ao intercâmbio, interpelação a nossos símbolos e identidades? (CORAZZA, 2002, p. 192).

Esse outro que ora me interpela a essa comunicação babélica é um palhaço. Não é ele um palhaço qualquer, mas o palhaço que nasceu em mim: Verde Gaia Filho. E se ele me desassossega é porque nele vejo esse outro que me desafia ao intercâmbio, interpelando meus símbolos e identidades. Eu, enquanto biólogo, professor de biologia para cursos de ensino médio técnico no Instituto Federal de Santa Catarina, me vejo atravessado pela lógica do palhaço e envolvido em seu corpo. Suas fragilidades. Seus desejos outros. Que potência isso me traz enquanto possibilidade de pensar a educação para além daquela já definida por salas de aula organizadas meticulosamente em currículos formais, conteúdos estáticos e corpos enquadrados?

Ele nasceu em mim, como no conto de Mia Couto (2013, p. 133) *Mulher de mim*, onde um homem resiste durante um tempo à paixão que uma mulher desconhecida exerce sobre ele. Em determinado momento ele descobre ser, essa mulher, uma parte de si mesmo: "*nela eu encontrava não mulher que fosse minha mas a mulher de mim*" e assim, ele aceita sua delicada súplica: "*Me deixa nascer em ti*".

Eis que, enquanto descoberta de um outro, Verde Gaia[2]. Também se configura em um estimado valor. Amo-o, com carinho profundo. Enquanto tento encontrar babelicamente nele, o que faço aqui é lançar-me apaixonadamente em um labirinto de relações, memórias e sensações nos (1420ês)pedaços de meu corpo. Já compreendi que Verde Gaia é a expressão e o manifesto das várias dimensões que me constituem enquanto subjetividade. Nele estão evidentes os outros que também sou e vivas as contradições que envolvem a presença desses *outros eu mesmo* em mim. Mia Couto vem somar-se à minha voz, dizendo que:

[1] IFSC. *E-mail:* eduardosilveira@ifsc.edu.br.

[2] Por vezes, carinhosamente, me refiro a Verde Gaia Filho, somente como Verde Gaia ou Verde.

> A verdade é que nós somos sempre não uma mas várias pessoas e deveria ser norma que a nossa assinatura acabasse sempre por não conferir. Todos nós convivemos com diversos eus, diversas pessoas reclamando a nossa identidade. O segredo é permitir que as escolhas que a vida nos impõe não nos obriguem a matar a nossa diversidade interior. O melhor nesta vida é poder escolher, mas o mais triste é ter mesmo que escolher (COUTO, 2011, p. 80)

Ao decidir comunicar-me com meu próprio palhaço e evitar a morte dessa minha diversidade interior, percebo que inevitavelmente ele distancia-se de meu corpo e sinto-me abandonado. Eis o paradoxo: embora o palhaço nasça enquanto outro emaranhado a mim, compartilhando espaços, lógicas e carnes de meu próprio corpo, ele se define por um estado de contínua presença-ausência. Não posso ser, a todo o momento, o que sou quando palhaço somos. Assim, embora eu entenda sua ausência amparado pelas palavras de Barthes (2003, p. 35): "ora, só existe ausência do outro: é o outro que parte, sou eu quem fica. O outro está em estado de perpétua partida, de viagem; é, por vocação, migrador, fugidio", ainda assim sofro. Porém, nesse sofrimento, sou também motivado por Barthes (2003, p. 39 – grifos do autor):

> A ausência dura, preciso suportá-la. Vou portanto *manipulá-la*: transformar a distorção do tempo em vai e vem, produzir ritmo, abrir a cena da linguagem [...]. a ausência torna-se uma pratica ativa, um *atarefamento* (que me impede de fazer qualquer outra coisa); cria-se uma ficção com múltiplos papéis (dúvidas, recriminações, desejos, melancolias).

E decido manipular essa ausência remetendo uma carta a Verde Gaia Filho. Tornando sua presença-ausência texto e escritura. Nos (1421ês)caminhos que nos constituem, encontro pequenos elementos significativos para torná-lo novamente presente em sua ausência e talvez perceber que as marcas de sua ausência são tão vivas que sua presença é mais que uma ficção. Verde Gaia continua comigo. Irradia-se em sua lógica e presença para outros espaços, outros desejos, outras relações. À medida que isso se torna uma convicção, sou ainda mais certo de reencontrá-lo enquanto texto e escritura. "O sentido (o destino) eletriza minha mão; vou dilacerar o corpo do outro, obrigá-lo [...] a entrar no jogo do sentido: vou fazê-lo falar" (BARTHES, 2003, p. 86 – grifo do autor).

A carta sem resposta

Florianópolis, doze de fevereiro de 2016.[3]

Meu querido Verde Gaia Filho,

Como você está? Depois de muito refletir, hoje decidi remeter-lhe essa carta. E, se decido escrevê-la é porque nessa decisão volto a experimentar um prazer um tanto esquecido que gostaria de materializar e infundir ao conteúdo que agora, submeto até você. Esse prazer me faz lembrar os amigos e amigas postais que tinha quando adolescente. Descobri o incrível universo da correspondência postal aos meus quinze, dezesseis anos. A internet ainda engatinhava e eu enviava cartas para amigos postais que não conhecia, mas para os quais entregava meus segredos, medos e preocupações adolescentes. Era um ritual delicioso! Primeiro, pensar no conteúdo. Depois, escolher a caneta apropriada para escrever, sempre com

[3] A carta sem resposta é um capítulo de minha tese de doutorado em Educação na UFSC: "Dissecações do corpo de um docente-artista em escrituras experimentais", defendida em 2014. Aqui, o texto sofreu algumas adaptações.

o esforço de fazer a escrita manter-se retilínea nas folhas sem laudas e, com muito cuidado, seguir lentamente para evitar erros que pudessem rasurar a beleza das palavras ali traçadas. Só então se seguia o processo de dobrar as folhas cuidadosamente para fazê-las caber no espaço do envelope e nele escrever um endereço situado a quilômetros e quilômetros de distância de onde aquela caneta traçava convicta uma direção. Para finalizar, colar o selo que significava a passagem respaldando a viagem da carta e inseri-la com convicção naquela caixa mágica que tinha a misteriosa capacidade de fazê-la chegar aos recônditos mais distantes.

Após todo o ritual, ainda havia a inevitável espera pelo retorno que me fazia aprender a lidar com o tempo e a expectativa frente à neurótica ação mecânica de checar a caixa de correio de minha casa duas, três, cinco vezes por dia!! Quando enfim chegava a resposta, era uma sensação indescritível! Segurar o envelope ainda sem saber o que ele escondia por trás de sua vestimenta formal. Sentir o cheiro do papel e imaginar os caminhos por ele percorridos até chegar às minhas mãos. Ao abrir o envelope, desfazer delicadamente as dobras precisas das folhas que traziam as palavras de meu correspondente e, na leitura delas, poder vê-lo através do seu gesto na grafia. Um prazer possivelmente banal, mas que, condizente com todo aquele ritual, ganhava cores e sentimentos múltiplos até a leitura da última linha escrita pelo remetente.

É lembrando-me de todas essas sensações que as cartas inevitavelmente infundem em nosso corpo, que decido remeter-lhe uma delas. Por compreender nossa relação, sei de antemão que nunca receberei uma carta sua como resposta, mas, de fato, não a espero. Decidi me comunicar diretamente contigo através de uma carta ao perceber ser esse o formato de uma possível escritura que dê conta da ambiguidade que envolve sermos parte um do outro. Percebo a carta ser uma possível escritura dessa ambiguidade, pois eram elas que em minha compreensão adolescente, poderiam ser levadas magicamente daquela caixa misteriosa que ficava próxima à minha casa, aos locais mais distantes e inacessíveis. Por vezes até mesmo supus ter alguém responsável pela caixa que a abria e respondia a todas as cartas. Uma pessoa qualquer, com vontade de ler todas as cartas e respondê-las. Assim, minhas cartas nunca teriam viajado aos mais distantes endereços e meus amigos postais não teriam passado de ficções criadas por algum desconhecido misterioso. E essa escritura que experimento agora, necessita ser envolta nessa misteriosa ficção das correspondências, pois entendo ser você também um pouco desse mistério. Você não é um personagem, tampouco uma identidade ou algo parecido, mas sim uma lógica própria que faz parte de mim, de meu corpo. Então escrevo uma carta, sem resposta. Assim, apaziguo-me e posso dizer-te que meu desejo é compartilhar contigo alguns segredos, exatamente como aqueles que eu compartilhava em minhas cartas adolescentes. Segredos importantes que só pude perceber e compreender ao chegar até aqui. Porque decido compartilhá-los contigo? Talvez por perceber, após reconhecê-lo junto a mim através de nossa relação pelo corpo, que na realidade você é o autor-leitor primeiro de todas minhas aprendizagens enquanto professor-biólogo-ator. Você sempre esteve presente. Embora sua localização precisa situe-se no momento em que decido vestir-me com suas roupas, colocar seu pequeno nariz vermelho e vivenciar sua lógica própria, sua presença irradia-se por todo o restante de minha existência. Não pude deixá-lo restrito. Você abre frestas, provoca fissuras e consegue transgredir a pretensa precisão de sua localização. Certamente isso é possível pela condição ambígua que compartilhamos no corpo, mas o fato é que com uma entrega mais intensa, consigo vê-lo por toda minha existência, por todos os momentos que constituem minha ação como professor, por todas as memórias que originaram essa carta. Em alguns momentos sua presença é maior, marcando mais profundamente meu corpo. Nisso percebo suas brincadeiras que transgridem a pretensa linearidade espacial de meus movimentos e fazem meu corpo revolver-se, angular-se, e saltar como uma criança, ocupando o espaço da vida e brincando livremente. Essa sua invasão me lembra de Georges Perec e sua inventividade

literária, sempre brincando, torcendo as palavras e a lógica textual-espacial. Em seu livro *Especies de espacios* (2001, p. 31) ele diz:

> Escrevo: habito minha folha de papel, cerco-a, viajo nela.
> Suscito espaços em branco, espaços (saltos no sentido: descontinuidades, passagens, transições)
>
> Eu escrevo na marge m...[4]

Você sempre está presente. E se em algum momento eu tive a intenção de restringir sua presença a apenas um momento, não é por desacreditá-lo ou não confiar em sua companhia, mas sim pelo desejo de conservá-lo como meu companheiro misterioso. Uma companhia valorosa e cara, daquelas que você nutre com todo cuidado e carinho para não perdê-la jamais. Ou quem sabe eu tenha escondido sua presença mais evidente, justamente por medo e incapacidade de lidar com sua vivacidade e inventividade transgressiva... Confesso Verde, eu te admiro muito! Mas, às vezes, você também me assusta... Acho que sou um tanto quadrado e conservador demais, você não acha? Eu sei que ainda desconheço muito de você em mim e sei que há mais. E se te conto isso agora é com humildade e entrega verdadeira que o faço por compreender mais sobre a matéria que te constitui, querido amigo.

Você é feito da matéria palhacesca Verde Gaia Filho e, após o contágio do palhaço, felizmente a matéria palhacesca não pode ser delimitada no tempo e no espaço. Ela move-se caótica e intensamente dentro do corpo contagiado. Onde parece haver repouso, com mais atenção é possível perceber o intenso movimento de algo selvagem e livre que por vezes vaza pela abertura dos poros. E isso me fez lembrar um trecho do livro "*Aos 7 e aos 40"* de João Anzanello Carrascoza que agora compartilho contigo. O livro é a história de uma vida contada em dois tempos, infância e meia-idade através de fragmentos que se tocam. Em determinado momento em um fragmento da infância, o narrador conta sobre um dia em que ele e um amigo, o Bolão, tentavam capturar um pássaro-preto em uma arapuca (2013, p. 98):

> A tarde chegou. O sol caía. E, então, fomos lá no Santa Cruz. O Bolão pôs a arapuca no meio de uma touceira. Os dois escondidos. Nada em nós fazia barulho. A gente só via. E nada aconteceu, de imediato. O mundo estava parado; mas, aos poucos conforme nos acostumamos, vimos a verdade. Tudo se movia, bem lento. Era preciso paciência pra notar a vida que ali se manifestava, no rastilho das formigas (dava pra ouvir as patinhas delas estalando o silêncio), no vento que fervia a cabeleira do capim-gordura, no céu a tremular de azul, no cheiro flutuante do mato, e o dedo do Bolão se erguia até os lábios, *Psiu*, em alerta, pra gente ser só o que éramos, também paisagem, e, enquanto isso, as plantações davam volta em torno de nós. Eu me senti na sala de casa, sentado no tapete, mas não assistia à tevê com meu irmão, eu assistia às terras com o Bolão, eu via tudo sem chuvisco, no volume baixinho da vida, pra prestar mais atenção.

[4] "Escribo: vivo en mi hoja de papel, la cerco, la recorro. Suscito espacios en blanco, espacios (saltos en el sentido: discontinuidades, pasajes, transiciones). Escribo en el margen..."

Nesse pequeno trecho, Verde, de uma infância qualquer que inclusive poderia ser a minha – pois também eu (quando ainda não éramos tanto nós) muitas vezes tornei-me paisagem para capturar pássaros-pretos –, está escondido o primeiro segredo que desejo compartilhar contigo. Somos juntos, passeamos juntos e atravessamos diversas paisagens que constituem as memórias de nosso corpo e materializam diferentes momentos de nossa vida: lembranças de infância, locais visitados, períodos de formação, prática profissional e artística ou encontros teóricos e práticos. São como paisagens afetivas de nossa vida que se montam, remontam e ficcionam em nosso ser-no-mundo.

Todos esses momentos-paisagens nos misturam confusamente e, ao perceber sua presença-ausência constante e confusa – ora fugidia, ora enfática –, compreendo ser você a principal paisagem que atravessa minhas paisagens enquanto professor! Seu corpo, que na realidade é nosso, é um corpo que se define por ser, ele também, paisagem. Corpo-paisagem que não determina uma identidade plena e definitiva, mas que se agranda em horizontes múltiplos, ambiguidades, mistérios, revoltas e, a cada momento, de acordo com os diferentes estímulos que recebe, faz aparecer novos movimentos. Alguns lentos, outros velozes, mas sempre movimentos de manifestação da vida em potência. Corpo-paisagem que tampouco te define enquanto personagem, Verde Gaia Filho, mas como uma postura frente a essa vida em potência que a faz se confundir com a ficção e tornar-se, ela própria, também paisagem nesse corpo que compartilhamos. Corpo-paisagem que se mistura às paisagens múltiplas constitutivas de nossa vida narrada no encontro com a escritura e deixa-se afetar por elas, originando sua presença verdadeira, contínua e paciente.

Você não sabe como me sinto – e te sinto! – feliz ao compreender isso Verde... João Anzanello diz que escondidos naquele terreno aguardando a chegada dos pássaros-pretos na arapuca, "era preciso paciência pra notar a vida que ali se manifestava". Se nos sinto feliz é justamente por notar sua vida manifesta pelo texto e entre-texto que constitui nossa prática docente que com esforço e comunhão fomos aos poucos construindo e lapidando. E mais ainda por saber que, se pude notar a manifestação de sua vida, é porque consegui percorrer as paisagens que as constituem com calma e paciência. Aos poucos. Nos detalhes. Parando. Indo e voltando. Respirando. Deixando o tempo perder-se por entre as camadas de letras, memórias e sensações que confusamente enovelam-se, fomo-nos apaziguando com o tempo, com as dificuldades, com nosso corpo e com a multiplicidade que nos constitui.

É Verde... Algumas coisas nós só conseguimos enxergar através da lentidão. Então é assim, lentamente, com a escrita leve e tranquila, que compartilho contigo um segundo segredo que só pude descobrir através do encontro verdadeiro com seu corpo-paisagem. É justamente pelos "entres" desse encontro, lento e paciente, capaz de refletir as aprendizagens múltiplas do percurso pelo inusitado da vida em nós manifesta, que consegui enxergar a experiência... Ela é o segundo segredo que guardei para ti. Confesso que durante algum tempo nos percebi confusos entre isso que se sugere como experimentos de aula de biologia, ciência, pedagogia, currículo, avaliação? Sim, esse frenesi vem daquilo que em nós é biologia, docência, arte... Mas eis que nesse emaranhado todo, foi do encontro com seu corpo-paisagem estrangeiro em si mesmo, aberto e múltiplo que acolhi a experiência. Percebi ser ela aquilo que atravessa cada um dos momentos pedagógicos que vivenciamos, conectando-os um a outro através de nosso corpo-paisagem, pela improvisação.

Sim Verde, e com de Jorge Larrosa, posso dizer-te: mais do que experimentos, experiências... Quando Larrosa (2011, p. 17) me fala que um experimento precisa ser homogêneo, repetível, previsível, antecipável, etc, percebo que nossas práticas experimentais de docência dificilmente podem ser assim reconhecidas... Principalmente a partir do momento em que reconheço sua inegável presença contínua enquanto corpo-paisagem palhacesca através

delas... Confesso que se recomeçássemos nossa trajetória profissional hoje, seguindo a mesma lógica, os mesmos movimentos e procedimentos, não consigo acreditar que chegaríamos ao mesmo lugar... E nisso vejo como nos aproximamos de experiências singulares... Somos, no presente do corpo-paisagem múltiplo e enigmático que compartilhamos, a possibilidade contínua de experiências plurais e irrepetíveis. E uma paisagem, meu amigo, está sempre prenhe da diferença e da liberdade... Nunca a vemos com os mesmos olhos, nunca a habitamos com o mesmo corpo. E assim também o é a experiência como comenta Larrosa (2011, p. 19) nesse trechinho que agora copio para você, Verde:

> A experiência sempre tem algo de imprevisível, de indizível, de imprescritível. E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade.

Quer mais incerteza do que aquela que nos mobiliza durante o planejamento de uma aula qualquer quando decidimos seguir no enlace de uma questão inicial que se desdobra em diferentes caminhos? Pois é Verde, a improvisação é o reino das incertezas e você, enquanto palhaço, sabe muito bem disso, não é mesmo?

E não é que entre todas as incertezas, confusões e dificuldades chegamos até aqui juntos e cada vez mais integrados um ao outro? Eu me vejo cada vez mais em você Verde Gaia Filho, e tenho certeza que você também me vê em ti... Isso porque aprendemos a reconhecer e aceitar nossa condição múltipla. E agora posso dizer-lhe com convicção que foram justamente essas experiências e a maneira apaixonada e plena pela qual nos entregamos a elas que nos fizeram integrar um ao outro. Sim Verde, porque se você me permite novamente fazer minhas as palavras de Larrosa (2011, p. 22), ele diz que: "a experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição"... Ambos sabemos que cada momento docente que vivenciamos é realizado com entrega apaixonada, com abertura e escuta para aquilo que nosso corpo traz enquanto sugestão, com sensibilidade e disponibilidade para aceitar os (des)caminhos propostos e certamente com vulnerabilidade de expor-se e arriscar-se em propostas incertas. É por isso Verde, que eles nos propiciam esse encontro tão verdadeiro, pois neles saímos da esfera da experimentação e passamos aos domínios misteriosos da experienciação em nosso corpo-paisagem. E assim, fico feliz em saber que podemos nos reconciliar com a experimentação pela experiência que cada uma delas nos possibilitou.

Além disso, querido Verde, e isso eu agora te confesso um tanto encabulado, foi somente através desses domínios misteriosos da experienciação que pude exercitar uma instância de alteridade mais radical em relação ao que cotidianamente considero como *eu*, para encontrar aquilo que em mim, é você, através nosso corpo-paisagem. E isso eu percebo quando leio, entre livros que passam velozmente sobre minhas mãos compondo algumas das paisagens que constituem nosso corpo, o que Marilena Chauí (2002, p. 138-139) escreve sobre a experiência a partir de Merleau-Ponty:

> Abertura para o que não é nós, excentricidade muito mais do que descentramento, a experiência 'não é um modo da presença a si, é o meio que me é dado para estar ausente de mim mesmo [...] Abrindo-se para o que não é nós, a experiência não é comportamento nosso nem acontecimento para nós.

> Abre-se para o que *em nós* se vê quando vemos, *em nós* se fala quando falamos, *em nós* se pensa quando pensamos.

Pois é Verde, espero que entenda a dificuldade que uma atitude como essa demanda e não te zangues comigo... Sei que dificilmente você se zangaria, pois dois dos ingredientes mais belos da matéria palhacesca são a humildade e a generosidade, e eu agradeço imensamente por isso. Agradeço também por sua paciência, seu afeto e sua consideração em relação às dificuldades que nos acompanham nesse processo. Posso dizer que as experiências que nos atravessam durante o percurso de nossa relação, foram mais do que simples descobertas. Foram também aprendizados, reconciliações, reconhecimentos, e aceitações necessárias e muito significativas que, aos poucos, vão formando a silhueta de nosso corpo-paisagem. Uma silhueta que não define um contorno preciso, mas sim um contorno confuso que se desfaz e refaz continuamente abrindo-nos, ausentando-nos de nós e ampliando os horizontes possíveis de nosso corpo-paisagem no mundo.

Eu sei que estou me estendendo muito amigo, mas antes de finalizar e como forma de materializar meu agradecimento, eu envio junto com a carta, duas imagens de dois artistas que significam muito do que estou tentando dizer com tudo isso que agora escrevo. A primeira imagem é de Ana Mendieta, artista cubana que ainda criança foi mandada aos Estados Unidos fugindo do regime cubano e lá viveu em orfanatos e instituições católicas junto com sua irmã mais velha. Ela estudou artes na Universidade de Iowa e produziu muitas performances e trabalhos de *earth-body*. Sempre discutindo o feminino e a relação entre corpo e natureza, ela explora diversos temas, principalmente relacionados à sua condição cultural de expatriada, a morte e vida, à violência sexual do corpo feminino e à relação sagrada entre a paisagem e o feminino. Um de seus trabalhos mais conhecidos é a série "*Silueta"* em que ela mistura seu corpo à paisagem, adere-o ao barro, às pedras, plantas e outros elementos que constituem o espaço e molda-se junto a eles, mimitizando-se. Assim, através da experiência de tornar-se paisagem, ela faz brotar uma silhueta ambígua. É o corpo que extravasa sua condição material, definida e restrita e torna-se mais. Mistura-se ao mundo, confunde-se à paisagem e surge, ele também, como paisagem. É o mesmo corpo-paisagem, confuso, ambíguo e infinito que também nos define Verde. As margens não limitam, só servem para confundir. A matéria não revela, só expande a constituição múltipla que nos faz ser também essência de mundo através das experiências que nos atravessam.

A segunda imagem que lhe envio, Verde Gaia, é de John Divola. Artista norte americano que trabalha na interface entre fotografia, artes visuais e performance. Seus trabalhos geralmente exploram a paisagem e a fronteira entre abstrato e específico. Em vários de seus projetos ele performa uma ação registrando-a pela fotografia, como no projeto "*As Far As I Could Get*" (Tão longe quanto eu conseguir) em que ele liga o temporizador da câmera e sai correndo, o mais rápido possível, para longe dela. As imagens são registradas em uma exposição de 10 segundos e mostram um corpo que corre de costas para a câmera como se, ao longe, invadisse e se mistura à paisagem. Outro projeto interessante se chama "Four Landscapes" (Quatro paisagens). Ele se constitui por um portfólio de 20 fotografias organizadas em quatro grupos de cinco fotografias. As fotografias são todas em preto e branco e têm um aspecto granulado em sua impressão. A ideia é exibir as fotografias em sequência, já que o portfólio é projetado para funcionar como uma instalação. Nela, Divola discute a relação natureza-cultura através da paisagem que cada grupo de fotografias constrói. No primeiro grupo, *Paisagens Ocupadas,* as fotografias tiradas no parque nacional de Yosemite trazem, cada uma, pessoas à distância, como se perdidas, vagassem pela paisagem natural. O segundo grupo se chama *Casas isoladas.* Nele Divola fotografa casas isoladas na paisagem, em uma pequena cidade do deserto próximo a Los Angeles. O terceiro grupo, *Cães*

Vadios, apresenta em cada fotografia um cachorro de rua de Los Angeles. E por fim, o último grupo que se chama *Barcos no Mar* é composto por fotografias onde um barco perde-se no mar, ao longo da Costa do Pacífico.

Através dessa instalação, Divola consegue compor uma paisagem de várias camadas em que natureza e cultura se entrecruzam continuamente, ora com intensidade, ora com sutileza. É, também, um grande dispositivo lúdico, pois em algumas fotografias, a relação entre o objeto determinado (pessoas vagando, uma casa isolada, um cão abandonado e o barco perdido no mar), não é tão clara e, exige uma invasão mais minuciosa na paisagem da fotografia para que se descubra o detalhe preciso.

É uma destas imagens do grupo *Paisagens Ocupadas* que lhe envio Verde Gaia. Em toda a composição de Divola e mais especificamente nessa imagem, posso perceber a relação que compartilhamos. Uma relação delicada e lúdica que se estabelece em camadas entrecruzantes para, por fim, compor uma grande experiência de vinculação na constituição do corpo-paisagem. Essa vinculação por vezes é misteriosa e de difícil acesso, pois se esconde em nossa infinitude. Porém, com calma e paciência é possível percebê-la e senti-la com intensidade. A mesma intensidade que extravasa na fotografia que lhe envio ao percebermos a integração entre as pessoas que compõem a paisagem.

Pois bem meu querido amigo. Fico por aqui. Essa carta já se tornou maior do que eu imaginava, mas eu precisava enviá-la mesmo assim. Espero que lê-la tenha te tocado da mesma forma que me tocou escrevê-la. Garanto que cada curva de cada letra foi traçada com o mesmo prazer que sinto quando nos encontramos. Tivemos nossas diferenças, dificuldades e frustrações, mas isso não diminui o carinho que sinto por você, tampouco a gratidão pela parceria e pelos grandes aprendizados compartilhados.

Logo nos veremos novamente e isso me apazigua. Sei que estará comigo. Em cada aula, em cada apresentação e em cada improvisação. Desejo que cada vez possamos nos conhecer melhor. Compartilhar mais segredos e intimidades. Sonhos e desejos.

Deixo um grande e afetuoso abraço para você Verde Gaia Filho. Você palhaço, você potência. Você pedaço meu, enigmático e cativante. Você paisagem de nosso corpo. Irrestrita. Transgressiva. Delicada. Aberta e contínua.

Até breve.

E.



Figura 1. Ana Mendieta. Série “Silueta” 1978[5]

[5] Disponível em: <http://artblart.com/tag/land-art/>.



Figura 2. John Divola. Occupied Landscapes #4. 1989-1996

Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aos 7 e aos 40**. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Habitantes de Babel, Resenha crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 191-195, jan./jun. 2002.

[6] Disponível em: <http://www.faculty.ucr.edu/~divola/WEB%20Pages%20Grey/1990's/4LS%20Grey/Occupied%20Landscapes%20Hi%20Grey/FrameSet.htm>.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?**: e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Cada homem é uma raça**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Trad. Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREC, Georges. **Especies de espacios**. Trad. Jesús Camarero. Barcelona: Montesinos, 2001.

CONTADOR DE HISTÓRIAS – TEXTO, CORPO E VOZ, EM PERFORMANCE

Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira[1]
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti[2]

Este texto refere-se à atuação de contadores de histórias tradicionais, aqueles que construíram o seu repertório, principalmente através dos recursos da oralidade, do ouvir outros contadores e que atualiza o seu repertório contando para outras pessoas. As pontuações apresentadas apoiam-se, principalmente, em pressupostos teóricos de Zumthor (1997; 1993), no que toca à oralidade e, especificamente à vocalidade que caracteriza a expressividade da voz e envolve o texto oral dito, representado, em participação com os ouvintes, em situação de performance. Observa-se o contador de histórias, na sua capacidade de transmitir os contos, de ser ouvido. Menciona-se também a recepção daqueles que participam, com o contador, da ação de contar que favorece a manutenção do seu repertório e da tradição de contar/ ouvir. Referenda-se o diálogo que se revela possível nas ações de dizer e de ouvir dizer, envolvendo contadores e ouvintes, na permanência da produção oral dos contadores de histórias.

Sobre a tradição de contar histórias

Quando se faz referência ao ato de contar histórias, prevalece a predisposição de trazer à memória alguém que detém um repertório de textos, aquele que sabe lidar com a palavra contadora, que pode entreter uma audiência em sua volta com relatos interessantes, envolventes. Um contador tradicional[3] é reconhecido por deter um saber que não pertence só a ele, mas a toda a comunidade onde ele está inserido e que reconhece esse saber como uma expressão especial. A sua arte de contar não se realiza no isolamento e, para ser exercida, na sua especificidade, necessita de atenção, de proximidade, de escuta, de troca.

As pessoas que se reúnem em torno do contador para ouvi-lo contar dispõem-se no espaço da performance[4], permitindo que o contador exerça lugar de destaque. Todos os presentes postam-se em torno do contador, ou se não, voltados para ele. A relação é de troca do contador com o grupo que tende a distribuir-se no espaço em que a performance acontece, de maneira a poder não só ouvir mas também ver quem usa da palavra.

Participar de uma performance pressupõe estabelecer as condições de uma conversa, de uma troca de ideias, de compartilhar experiências. Ouvir contar histórias revela-se como um acontecimento que enseja a presença integral principalmente de quem conta em relação aos que ouvem. Mesmo a conversa sendo de todos, sendo dada a palavra a quem quiser e se considerar capacitado a fazer uso dela, ao propor contar uma história e o consenso daquela assembleia permitir que aquele seja o conto apresentado, passa a valer a palavra do contador. Quem preside a reunião é o contador. Dele é a palavra, por ele passam as palavras dos demais.

---

[1] Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística - Proling. João Pessoa, Paraíba, Brasil. *E-mail:* claurenia@gmail.com.
[2] Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação/Mestrado Profissional em Letras – Profletras PB. João Pessoa, Paraíba, Brasil. *E-mail:* marineumaoliveira@gmail.com.
[3] Contador tradicional refere-se àquele que, no curso da sua vida, construiu um repertório a partir, principalmente de ouvir contar e atualiza esse repertório e suas formas de narrar nas oportunidades de trocar textos, ouvindo e contando histórias.
[4] A performance, segundo Zumthor (1993), revela-se no diálogo entre o intérprete e o ouvinte-espectador, como acontece em uma reunião de um contador de histórias com o seu público, interagindo na recriação das narrativas apresentadas.

Ao iniciar a narrativa, ele procura adequar-se às circunstâncias do contar. Sabendo que o contar é via de mão dupla composta por quem fala e quem ouve, fica a postos ante o narrar, adequa a postura física, o gestual, a entonação da voz à narrativa que se avizinha e que passa a reconstruir: "Eu vou contar uma história, mas uma história muito bonita que aconteceu faz muito tempo..." O que vem à tona, de alguma forma, diz respeito a todos os presentes. Os fatos são apresentados, discutidos, acrescentam-se outros fatos aos anteriores. As narrativas constituem um fio condutor da conversa e vice-versa. Dá-se uma complementação, uma vez que uma história traz os exemplos do que foi falado anteriormente, em outras situações e, por sua vez, o que é mencionado na história é ponto a ser lembrado e discutido na conversa.

Um contador tradicional nem sempre inicia a narrativa utilizando a fórmula "era uma vez", como registram algumas versões impressas dos contos de fadas[5]. Mas, a entonação e o ritmo da voz, convidam a ouvir contar. No início da história, um tom mais grave, voz pausada, um ritmo mais lento e marcado, é utilizado pelo contador, como se estivesse dando tempo não só para ele, mas também para seus ouvintes "entrarem" na história. Implicitamente, o contador convida os presentes para ouvir contar, para interagir com ele na troca de experiências, de informações. Estabelece com essa postura a mudança do tempo da conversa, do dizer[6] para o tempo da narração, do contar. A situação inicial que se desenha, as primeiras personagens anunciadas são definidas quase em tom de oração. O falar assume os ditames do contar e, em função da história, modula-se a voz para melhor representar as personagens do conto. Os ritmos sucedem-se dando a tonalidade à história que o contador com sua experiência e criatividade percebe e demonstra como sendo a mais adequada às circunstâncias do contar. Aqui está incluída a interação com os ouvintes, parte integrante e indissociável da performance. A voz reveste-se de mistério acenando para as surpresas que a história guarda e que, de acordo com a concepção de Michel Hindenoch (1997, p. 55), exibe essa força da palavra contadora: "A voz é o mistério cuja pujança verificamos a cada dia. É uma das maneiras mais extraordinárias de encontro, de troca, de sedução, de partilha"[7].

O contador perscruta os ouvintes enquanto narra a história. A sua atenção divide-se entre a história e ao mesmo tempo os ouvintes. O bom contador de histórias sabe fazer sua voz deslizar no fio do próprio olhar, como afirma com propriedade Ellie Bajard (1994, p. 100). O olhar do contador atua também no sentido de perceber o efeito da história sobre os ouvintes. Faz-se necessário perceber a disposição dos ouvintes para ouvir contar. Por se tratar de uma performance oral, mesmo não usando da fala, os ouvintes, participantes, sinalizam com a expressividade do olhar, em interação com o contador, por vezes buscam complementar uma frase, rever uma sequência narrativa. O "clima" do contar se estabelece gradativamente, à medida que a história vai sendo recriada pelo contador, dentro de uma relação de integração com seus ouvintes. A voz do contador passa a ser a voz da comunidade. A sua palavra recria a história, revive o cotidiano através da imaginação.

Essa voz que conduz a narrativa também busca eleger o assunto mais palpitante, comentar o cotidiano nas trilhas das personagens, nos espaços e costumes veiculados durante a narração. Temáticas vão sendo acomodadas nos desvãos e nas entrelinhas das histórias contadas para muitas vezes ressurgirem nas conversas que o contar vai suscitando. As histórias propriamente

[5] Para Catherine Velay-Vallantin (1992, p. 38), são considerados contos de fadas as histórias publicadas por Perrault, Andersen e pelos irmãos Grimm.

[6] Ellie Bajard (1994) estuda o dizer e o narrar como prática de expressividade. A conversa do contador estaria mais voltada ao dizer, à informação.

[7] No original: "La voix est mystère dont nous vérifions chaque jour la puissance. C'est um des mohines les plus étonnants de reencontre, d' échange, de séduction et de partage". Tradução nossa, também em todas as citações traduzidas neste texto.

ditas podem constituir espaços de aprendizagem. Nas informações que são trocadas, nas discussões que se acaloram são colocados os saberes da comunidade, os dados culturais conhecidos e vivenciados. Integrado a essas vivências comunitárias, é oferecida a oportunidade de ouvir contar, de conviver com um repertório de histórias que também são compartilhadas.

O gesto também produz sentido

Um contador de histórias compõe a sua história utilizando os fatos do cotidiano, mostrando-se inteiro em corpo e voz[8]. A oralidade de que se compõe a narrativa é revelada na postura do contador. Segundo Zumthor (1997, p. 203): "A oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica em tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar". Na performance, o contador exercita o que este autor denomina de "estruturação corporal", tudo o que é específico da poesia oral, incluindo o olhar, o gesto, o que comporiam a "gestualidade". O corpo do contador integra-se à voz, realizando os gestos indispensáveis à expressão da arte de contar.

Contar histórias, tradicionalmente, é uma atividade desenvolvida, geralmente, com as pessoas sentadas. Inclusive o contador, que dessa forma se posiciona na mesma altura dos seus ouvintes, podendo interagir melhor com eles. Permanecendo sentado, ele tem os movimentos limitados à parte superior do corpo, o que concentra a gestualidade principalmente nas mãos[9]. Os movimentos de corpo inteiro são apoiados no local onde está sentado. Mesmo contidos pela posição sentada, os gestos não deixam de se alargar e procurar expressar o que está sendo narrado. A cena inclui os participantes da performance que veem no contador o desenrolar da história. Hindenoch (1997, p. 49) complementa esse posicionamento quando afirma que "o ouvinte (...) tem o olhar sonhador uma vez que 'vê' o que está sendo dito".[10]

Segundo Zumthor (1997, p. 203), a competência de um artista da palavra integra-se a um modelo gestual, uma vez que, na performance, gesto e enunciado estão em permanente associação. O gesto enriquece a palavra, ampliando os seus significados. Em determinados momentos da narração, o gesto substitui a palavra. O que é dito com as palavras é reforçado com o gestual. Os gestos animam o conto; dão ênfase à narrativa. O contador, ao reviver a história, o faz de corpo inteiro e o seu gestual tem a intenção também de colaborar na clarificação dos detalhes da narrativa, tornando mais expressivos os momentos mais importantes da história e ao mesmo tempo revelando o talento do contador. Se a história chama a atenção dos ouvintes, o gestual apropriado mantém a concentração.

O contar toma corpo na voz do narrador que torna presente no gesto a ação que ele deseja representar. O gesto, como a história que o contador ajuda a compor, revela a um só tempo a fugacidade da palavra dita e a permanência na memória da ação do contar. Zumthor (1997, p. 207) explica que "o gesto gera no espaço a forma externa do poema". A criatividade do contador revela-se também na capacidade que ele demonstra na utilização do gesto na performance.

A voz sem gestos perde em capacidade de representação. O gestual empresta à performance o seu caráter teatral. O ouvir sem ver tiraria daquele que participa como ouvinte a oportunidade de integrar sentidos que ampliam o espaço imagético do conto, completando a sua rede de significações. O fato de uma performance de um contador tradicional se apoiar principalmente na interação com seus ouvintes, na conversa informal, retira a possibilidade de o contar se dar sem a visualização mútua dos participantes – contador e ouvintes participantes.

[8] Segundo Sorin-Barreteau (1982, p. 37), é específico da literatura oral uma receptividade a tudo o que se refere à performance do contador: gestos, mímicas, entonação, ruídos, silêncios, reações do público.
[9] Em Silveira (1998, p. 45) descreve-se a gestualidade na performance de um contador de histórias.
[10] No original: "L'auditeur (...) a le regard reveur lorsqu'il 'regarde' ce qui est dit".

A performance acontece em um espaço determinado. As atenções convergem para o contador que transforma o contar em ritual, em oportunidade de formalizar posicionamentos e, juntamente com seus ouvintes, produzir sentidos.

Em um encontro onde o contar toma espaço, o contador vai compondo o repertório a partir do pedido do ouvinte. Esse é também momento das discussões sobre as coisas do cotidiano. A conversa oferece o motivo que a história contada exemplifica, ampliando as possibilidades de ver a questão por outros ângulos.

A título de conclusão

O contar veicula não só o enredo da história, mas também todo um saber comunitário que subjaz nas entrelinhas da narrativa. Fatos relacionados a aspectos culturais da comunidade encontram nas narrativas um veículo para a sua manutenção. O fato de o contador ser parte do grupo de pessoas ao qual conta suas histórias lhe empresta segurança para que ele possa exercer o papel de porta-voz do seu grupo social, reforçando, com as suas narrativas, valores comuns a todos do grupo. O ato de narrar reconstrói um saber que é de todos; empresta significado mais profundo aos acontecimentos veiculados na narrativa que podem ser aqueles do seu cotidiano.

Os ouvintes possibilitam a ampliação do repertório do contador. Quando uma história mencionada no grupo presente à performance não faz parte ainda do acervo do contador, é o ouvinte que lhe apresenta sequências narrativas de que é formada. Uma vez de posse dessas informações, o contador, utilizando a sua capacidade de recompor a narrativa, apresenta a sua versão da história. A leitura de mundo dos envolvidos no processo colabora nessa transformação. Recontando a história para os ouvintes, o contador recria, dá vida às personagens, empresta colorido aos textos, revê as coisas do cotidiano. A tradição conserva-se na troca de narrativas que segue o ritmo da memória e da oportunidade de fazer-se ouvir.

Integrantes da performance, os ouvintes reconhecem no contador, através da sua arte do contar, o papel social que ele representa. Através da palavra, o contador estabelece a relação de intercâmbio entre saberes comunitários e particulares, do próprio contador como pessoa que convive com o grupo e participa do seu cotidiano. No contar/ouvir histórias compartilham-se experiências que transcendem as histórias. O que é dito através da narração revela uma nova maneira de dizer o já sabido.

Como o poeta popular, o contador de histórias desempenha na sua comunidade um duplo papel: de levar sua arte para o povo ao mesmo tempo em que reelabora no contar as informações que recebe daqueles com quem venha a conviver. Saber contar histórias e ser reconhecido pela comunidade como bom contador lhe garante um papel específico no grupo. Ele detém uma arte: a arte da palavra.

Para Benjamin (1985, p. 221) há uma importância visceral na arte de contar, uma vez que a narrativa é construída com a vida que pulsa em cada um de nós. E o autor se questiona: "(...) a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?"

Assim é a palavra contadora: feita de aprendizagens, da relação humana de saberes e de vivências múltiplas, enriquecida pela experiência de viver e de recontar a vida.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (p. 197-221). (Obras Escolhidas, 1).

BAJARD, E. **Ler e dizer** – compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994. (Questão da Nossa Época).

CALAME-GRIAULE, G. (edit.). **Le renouveau du conte**. [The revival of storytelling]. Paris: CNRS, 1980.

HINDENOCH, M. **Conter, un art?** – propos sur l'art du conteur. [S. l.]: La Lupiote Ed. (Tapage de conteurs, écrit et crac, n. 1), 1997.

SILVEIRA, M. C. **O carretel da memória**: histórias fabulosas de um contador paraibano. João Pessoa: Universitária, 1998.

SORIN-BARRETEAU, L. Gestes narratives et langage chez les Mofu (Nord-Cameroun). **Cahiers de Littérature Orale**, Paris: Langues'O Conteurs, n. 11, p. 37-91, 1982.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

VELAY-VALLANTIN, C. **L'histoire des contes**. [S. l.]: Fayard, 1992.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia D. Pochat; Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997. (Linguagem e Cultura, n. 28).

PONTENCIALIDADES DO REGISTRO ESCRITO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE LICENCIANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DO PIBID UFSCAR

Heloisa Chalmers Sisla[1]
Márcia Regina Onofre[2]

"Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia."
João Guimarães Rosa

Este trabalho parte das discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência da UFSCar e das ações efetivas desenvolvidas pelas diferentes participantes (Coordenadora de Área, Coordenadora de Gestão, Bolsistas Licenciandas, Supervisoras) do Curso de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da UFSCar – São Carlos, SP.

A pesquisa toma por referência as bases do PIBID tanto por seu caráter inovador frente às políticas de formação inicial de professores, quanto por sua abrangência e excelência nas ações compartilhadas entre universidade e rede pública de educação básica. (BRASIL, 2009-2013)

A pertinência em analisar os impactos de um programa dessa magnitude se revela nos dados apresentados em 2014 sobre a abrangência histórica de ações que iniciaram em 2007 com a participação de 3.544 bolsistas e atingiram em 2014 aproximadamente 90.000 participantes, envolvendo cerca de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior. (GATTI et al., 2014).

A escolha pelo subprojeto da Pedagogia diz respeito não só a proximidade de nossa atuação como também a importância de aprofundamento de estudos na segunda maior área (3.080 participantes) atendida pelo Programa de acordo com Relatório de gestão do PIBID 2009-2013. (BRASIL, 2013).

Na UFSCar a área de Pedagogia iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010 com a participação de 12 bolsistas, 1 coordenadora de área e 1 supervisora. Atualmente são atendidos 61 bolsistas, 4 coordenadoras de área, 12 supervisoras e 4 escolas participantes.

Este estudo, em específico, se volta para a análise de textos provenientes dos diários e portfólios produzidos pelas 12 bolsistas licenciandas do Curso de Pedagogia PIBID-UFSCar entre os anos de 2010 e 2011, com o objetivo de indicar as potencialidades do registro escrito e a reflexão sobre a própria prática resultantes de suas atuações em atividades desenvolvidas em uma escola pública da cidade de São Carlos, São Paulo.

É importante destacar que as análises realizadas nos materiais (diários e portfólios) partem do olhar das coordenadoras (área e gestão) e da professora supervisora do grupo com o consentimento legal das licenciandas (Termo Livre Esclarecimento - TLE). As identidades das licenciandas foram preservadas por nomes fictícios das mulheres dos contos de Sagarana e Guimarães Rosa, cujas narrativas são tão ricas quanto os das pibidianas que aqui expomos.

A escolha pela analise dos registros escritos contidos nos diários e portfólios ocorreu devido a riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos 24 meses de atividades desenvolvidas.

[1] Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. *E-mail:* heloisasisla@gmail.com.
[2] Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. *E-mail:* mareonf@yahoo.com.br.

Os diários foram selecionados por oferecerem a oportunidade de registros que permitiam, cotidianamente, as licenciandas refletirem sobre os processos formativos, os saberes do conhecimento e da experiência e as estratégias de ação e restruturação da prática (ZABALZA, 2004); os portfólios por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico pela virtude e importância ao longo de todo o processo de construção da docência e a articulação com os conhecimentos teóricos do curso de formação inicial (VILLAS BOAS, 2005).

Neste estudo partimos da premissa de que a prática pedagógica é de extrema importância na constituição do "ser professor", e nesse sentido o exercício da reflexão deve possibilitar a criação de uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com as ações cotidianas. Neste sentido, compartilhamos das contribuições de autores que defendem a reflexão-na-ação, como um processo fundamental na construção de novas estratégias de ação, novas teorias, e novos modos de enfrentar e definir os problemas. (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; PIMENTA & GHEDIN, 2005; SCHON, 1986; ZEICHNER, 1992).

Acreditamos que o exercício da reflexão deve permitir aos professores assumirem uma postura de empenho autoformativo possibilitando a esses profissionais o despertar das próprias potencialidades sobre os saberes que detém contribuindo para a construção de novos conhecimentos visando uma ação transformadora. (ALARCÃO, 1996)

Foi com essa proposta que as atividades foram desenvolvidas na escola. Dentre as ações realizadas pelas licenciandas destacamos as de maior visibilidade para os professores, alunos e comunidade escolar: apoio escolar (alfabetização, matemática e língua portuguesa aos estudantes de 1º ao 5º ano), participação nos grupos interativos e biblioteca tutorada, elaboração e condução de sequências didáticas (1º e 2º anos), trabalho colaborativo com as professoras em sala de aula (auxílio em aulas específicas e aos estudantes) e exibição e discussão de filmes para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das atividades mencionadas, participaram ainda, de outras atividades com as demais áreas do PIBID na escola e de reuniões semanais na universidade, nomeadas pelo grupo como orientações coletivas entre as licenciandas, supervisora e coordenadoras buscando a articulação entre teoria e prática, sendo a primeira utilizada para entender e subsidiar as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Ao longo dos dois anos de atuação na escola muitas reflexões foram realizadas, a partir do que emergia das vivências com os alunos e professoras das turmas. Neste processo foi essencial a parceria estabelecida com as professoras, pois o contato direto com as docentes possibilitou compreender a escola pelo olhar de quem está dentro dela. Ao mesmo tempo, as orientações com as professoras coordenadoras promoviam momentos de ampliação do que fora estudado durante o curso, na tentativa de conciliar conhecimento teórico-acadêmico ao conhecimento prático docente, rompendo com a racionalidade técnica, buscando a racionalidade prática, como propõem Schon (1986 e 1995) e outros autores. Tentava-se assim, promover a associação entre as duas agências formadoras: escola e universidade como parte do processo formativo para a docência.

A diversidade de ações, expressões e percepções das licenciandas eram registradas em diários reflexivos que, posteriormente, serviam como suporte para a escrita de portfólios. Nestes portadores textuais, as bolsistas relatavam as atividades desenvolvidas e escolhiam um episódio ocorrido na sala de aula a ser analisado. Assim, registravam o seu processo formativo, ao mesmo tempo, que o próprio ato de escrever o episódio e refletir sobre ele. (VILLAS BOAS, 2005).

> (...) questionei-me muito sobre a questão de alunos como João e outros alunos que necessitam de uma educação especializada estarem na sala de aula regular, junto com os outros alunos. Pois nessas condições nem João nem os outros

> alunos acabam tendo toda atenção, empenho e dedicação que necessitam, e que com toda certeza possuem todo o direito de tê-lo. Será que isso é inclusão? Será que não estamos sendo hipócritas em defender que esses alunos continuem juntos com os outros alunos sem terem o suporte que merecem, apenas para dizer que estão "inclusos" na sociedade?! (Portfólio Angélica).

Os registros escritos nos diários auxiliavam na reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre os avanços e conquistas alcançados nas ações educativas, os conflitos vividos em sala de aula, os dilemas da profissão, a relação professor-aluno, a relação entre os pares, a participação da família na escola, o cotidiano escolar e a política educacional. Ou seja, aspectos fundamentais na construção do "ser professor" que por vezes, mostravam-se irrelevantes aos olhos, mas quando registrados passavam a ter pertinência e gerar questionamentos em relação à prática profissional. (SOARES, 2006)

> apesar de os alunos se mostrarem entretidos com as atividades percebo nestes uma falta de comprometimento com o saber, ou seja, parece que não sabem o motivo de estarem ali aprendendo tais conteúdos, parece que querem fazer atividade por algum outro motivo que não o de aprender ou o de buscar conhecimento. Desta forma, fico pensando na maneira como eu deveria trabalhar para transmitir estes conhecimentos, já que acredito, assim como evidencia Gimeno Sacristan (1998), que o professor tem uma autonomia real e o exercício profissional depende desse compromisso ético. **(**Portfólio de Sofia)

Ao escrever as bolsistas não só construíam linguisticamente, mas reconstruíam um discurso prático como atividade profissional colaborando para a reflexão do entendimento sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica em que estavam inseridas. (ZABALZA, 2004)

As anotações contidas nos registros escritos permitiram as licenciandas compreender que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os dilemas e a diversidade de situações da prática profissional. Ou seja, possibilitou as bolsistas compreenderem as incertezas e estarem abertas a novos questionamentos, hipóteses e retomada de decisões descobrindo novos caminhos e maneiras de lidar com as situações de sala de aula e do cotidiano de trabalho (SCHON, 1986, ZEICHNER, 1992).

> As pessoas chamam ele de Baiano e ele não gosta, falei para ele avisar as pessoas que não gosta de ser chamado desta maneira, mas na verdade deveria ter falado que não há problema nenhum em ser baiano, as pessoas que vivem na Bahia contribuem muito para o crescimento e para a cultura do Brasil, mas que nós do sul e sudeste tendemos a ver os nordestinos de uma maneira pejorativa e que eles/as são 'preguiçosos', este é o estereótipo preconceituoso que construímos do próprio povo brasileiro. Eu deveria ter explorado isso com ele, mas na hora não pensei. (Portfólio de Helena, com trecho de um diário seu).

Neste sentido, tanto o registro nos diários, quanto nos portfólios possibilitavam as licenciandas à reflexão crítica sobre as ações das escolas, a solução de problemas complexos, o olhar sobre o trabalho coletivo e integrador entre universidade e rede publica de ensino, os questionamentos sobre o desenvolvimento de projetos e ações nas salas de aula, o replanejamento, o repensar e a reformulação de ideias, conceitos e atitudes.

Ao terem o contato direto com a realidade do "chão da sala de aula" e com toda a sua complexidade, as bolsistas, por meio de sua participação nas atividades desenvolvidas no PIBID,

percebiam as dificuldades enfrentadas na escola de modo geral, e no processo de ensino e de aprendizagem, de modo específico. Ampliando, assim, suas percepções sobre a complexidade de atuação docente e também sobre a profissão docente, evitando o "choque com a realidade" muito comum no início da docência. (LIMA, 2007; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002).

> Mas, os desafios e os dilemas circundam minhas ações, tendo em vista que estou na minha formação inicial e passando pela transição de me tornar professora.
> Segundo Guarnieri (1996, p. 7) o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor/a. Tal construção ocorre à medida que o/a professor/a vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente (Portfólio de Rita).

As aprendizagens resultantes dos registros diários e da organização das ações nos portfólios permitiram ao grupo sentidos e significados relativos a um conhecimento mais científico sobre prática docente.

A interação compartilhada entre licenciandas e professores tanto das escolas, quanto da universidade resultou na construção de uma identidade profissional com uma perspectiva crítica tornando os diferentes envolvidos profissionais "produtores de saber e de saber-fazer" (NÓVOA, 1992).

> Agora, após 3 meses de inserção em sala de aula, posso afirmar que o nível de atuação com as crianças foi muito mais profundo. Pude perceber as relações sociais, raciais e de gênero dentro da sala com maior clareza, e mais, pude influenciar nestas relações de forma mais direta e eficaz. Além de propiciar práticas mais efetivas de apoio às crianças com dificuldades, foi possível também perceber que elas se abriram mais comigo, abrindo espaço para que eu pudesse dialogar com elas e que me ouvissem com mais respeito e atenção (Portfólio de Camélia).

A inserção do grupo na escola se configurou como uma rede de (auto) formação participada, permitindo a compreensão da importância dada a cada participante tornando a formação um processo interactivo e dinâmico. (NÓVOA, 1992).

Esse processo de compartilhamento e de reflexão coletiva promoveu a parceria e apoio entre os diferentes integrantes do Programa, o apoio entre os pares e o crescimento uns dos outros permitindo a transformação dos sentidos e significados da prática docente (ZEICHNER, 1993).

> O mais interessante deste dia foi auxiliar a professora na aplicação concreta do ensino de contas de adição com reserva através do uso de um material concreto: o ábaco.
> Numa disciplina já tive a oportunidade de explorar o conteúdo de Matemática através do ábaco, mas confesso que foi apenas na prática que compreendi realmente a importância de tal material e como efetivamente fazemos a troca de cada dez unidades por uma dezena. Não que não soubesse lidar com este conteúdo, mas não sabia explicar para as crianças, este dia foi muito importante para eu aprender a ensinar o conteúdo de Matemática (Portfólio de Rita, com trecho de um diário de campo seu)

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência** – Portaria CAPES n. 96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/imagens/stories/dounload/legislação/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educação-basica/capespibid/relatórios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

NÓVOA, António (coordenador). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (coordenador) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner.** San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1986.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo, n 8, p. 79-90, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, [S. I.], n. 220, p. 44-9, 1992.

_____. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

LEITURA E ESCRITA NA AMAZÔNIA: MODOS DE SER E DE FAZER

Eliane Pereira Machado Soares[1]

Introdução

Neste artigo apresentamos um projeto de extensão que se situa nas áreas temáticas extensionistas CULTURA e EDUCAÇÃO, previstas no Plano Nacional de Extensão, razão pela qual tem como elementos constitutivos: a interdisciplinaridade; o impacto na formação do estudante (técnico-científica, pessoal e social) e a geração de produtos voltados para as comunidades a serem alcançadas. Esses princípios se acham contemplados nas diretrizes e princípios que regem a extensão universitária promovida pela PROEX[2] (Pró-reitora de Extensão) da Unifesspa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), na qual atuamos.

Assim, considerando que a universidade tem uma função social, é pública, ela deve contribuir para a redução de desigualdades sociais, a exclusão, as carências materiais e simbólicas, reconhecendo as diferenças culturais, a pluralidade e os saberes, interagindo, dialogicamente, com os movimentos sociais e a sociedade, no processo formativo.

Consoante tais princípios, nos últimos três anos, na cidade de Marabá (PA), desenvolvemos este projeto de extensão sobre leitura e escrita, que entende a prática de leitura e de escrita como condição necessária para a inserção dos sujeitos na vida contemporânea e para o exercício pleno da cidadania, a partir de seus espaços de vivência.

Para tanto, utilizamos de diversas atividades de exploração da leitura, da escrita e da oralidade, a partir da necessidade de se propiciar a formação de cidadãos leitores, pela disseminação de práticas que visem cotidianizar a leitura, além de oportunizar a produção escrita de textos literários por indivíduos da comunidade, sem a pretensão do beletrismo, ao contrário, nosso objetivo maior é o de criar ambientes propícios à liberdade de expressão, integração, ao (re)conhecimento de identidades e à convivência com a diversidade.

Nas trilhas de um projeto de intervenção

A prática de leitura e escrita que preconizamos é entendida como interação, interpretação e intervenção dialógica, pois somente com a participação interessada é que essa prática pode se realizar de forma mais completa e significativa. De acordo com essa perspectiva, nos propomos a realizar uma intervenção política e cultural em grupos e comunidades de nossa região, no sentido de discutir e oportunizar a criação literária e a formação, leitores/ouvintes criativos e capazes de ler, para além do texto escrito, o mundo que o cerca, dando uma existência dinâmica e sentido aos textos orais e escritos.

Para tanto, adotamos como pressuposto busca da interação do conhecimento e experiência acadêmicos com o saber produzidos por outros sujeitos, a partir de seu lócus e experiência, bem como buscamos a articulação com outros parceiros intra e interinstitucionais com larga experiência em seus campos de atuação específicos. Pretendemos também, com essa intervenção, inserir estudantes de graduação, como bolsistas e voluntários, no universo extra acadêmico para o qual a formação acadêmica por si mesma pode não ser suficiente.

O título que demos ao projeto "Leitura e escrita na Amazônia: modos de ser e de fazer" indica nosso comprometimento com as questões de nossa região, que se situa na Amazônia Oriental, caracterizada por uma imensa sócio-bio-diversidade, mas também marcada por graves

[1] Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá. Pará. Brasil. *E-mail:* eliane@unifesspa.edu.br.
[2] <https://proex.unifesspa.edu.br>.

conflitos e grandes contrastes sociais. Nesse contexto, é tarefa da universidade fazer pesquisas para compreender essa realidade, mas também de propor soluções.

Portanto, o projeto de extensão emergiu do desejo de contribuirmos para o redimensionamento da prática de leituras e de escrita na região da Amazônia, especialmente no sudeste do Pará. Em função disso, a leitura que preconizamos é compreendida como interação, interpretação e intervenção dialógica, e não apenas como práticas de indivíduos passivos a quem as obras são destinadas. Nossa concepção de leitura assume que ler é um ato que possibilita confrontarmos e questionarmos nossas convicções, nosso modo se ser e estar no mundo, nossas relações sociais, de modo que isso pode levar a mudanças no nosso sistema de valores e, consequentemente, nossa experiência no mundo, pois "a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo." (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Dentre os vários objetivos pretendidos, está o de ampliar as oportunidades de leitura e de escrita para diferentes sujeitos, em diferentes espaços e faixas etárias, dando continuidade ao seu processo de letramento, entendido como "um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos." (ROJO, 2010, p.10).

Tal processo, que pode ter se iniciado na família ou na escola, por meio desse nosso trabalho, dá aos sujeitos outros espaços de vivências, sem a pressão familiar ou institucional, e eles encontram novas oportunidades de ler e de escrever, apenas pelo exercício da livre expressão, da reflexão, ludicamente, razão pela qual priorizamos o texto literário e ações de intervenção em diferentes formas.

Assim, iniciado em 2013, formamos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da Diretoria de Ensino e Departamento de Formação Continuada, Pesquisa e Extensão, e criamos o *Programa Marabá Leitora*, como parte de uma política pública local de incentivo à leitura, tendo a intenção de revitalizar as bibliotecas escolares e salas de leitura, para que essas dinamizassem a vida escolar, tornando-se centros de estudos, pesquisa e lazer, tendo em vista a formação de mais crianças, jovens e adultos leitores marabaenses.

O passo inicial foi a realização de um diagnóstico desses espaços (quem eram os professores lotados, condições do espaço físico e acervo), a fim de se identificar as necessidades, e foi ofertada de formação continuada para os professores. Essa formação era dada em um ou dois dias, mensalmente, e teve como foco formar leitores produtores de texto, a partir da integração da biblioteca/sala de leitura ao projeto político pedagógico de cada unidade escolar. Foi um momento de muito trabalho e aprendizado mútuo, no qual se identificou diversos problemas a serem superados, tanto no aspecto dos recursos materiais quanto humanos, de modo que foi introduzido um novo olhar sobre os professores atuantes nas salas de leituras que passaram a ser considerados agentes de leitura com efetivas mudanças nas formas de atuação de grande parte deles, de modo que a mediação de leitura, a contação de histórias, as performances, rodas de leituras, a escuta de narrativas passaram a ser parte do cotidiano dessas salas.

Muitas ações também foram realizadas como o *Festival do Escritor Regional*, o *Seminário Pacto pela Leitura*, a *Ação Poética*, todas objetivando a valorização do livro, da leitura e do autor regional ou da Amazônia e a formação de leitores. Infelizmente, o projeto não teve continuidade devido a mudanças políticas na gestão, mas foi significativo não somente pela abrangência do público (professores, alunos, autores) como também pela valorização da temática na sociedade local como um todo.

Além do *Programa Marabá Leitora*, outras ações menores foram implementadas, das quais participamos na idealização, colaboração ou organização, algumas ainda em andamento,

tais como: *Clube de Fotografia de Marabá*; *Sarau da Lua Cheia*; *Projeto Tocaiunas* (de publicação autofinanciada de autores locais); *Associação dos Escritores do Sul e Sudeste do Pará (AESSP)*; a *Companhia Historiart-Te,* voltada para performance, contação de história e mediação de leitura com ênfase na temática e nos autores da Amazônia. Em todo esse processo, contamos com diferentes parceiros além da Semed: Comitê Proler/Biblioteca Nacional; *Associação dos artistas de Marabá* (ARMA); Fundação Casa de Cultura; Secretaria Municipal de Cultura, escolas públicas.

Vale ressaltar que o conceito de rizoma, elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995), exerce forte inspiração na metodologia adotada para a execução do projeto, ao assumirmos a multiplicidade e a transversalidade como princípios. Em toda sua trajetória, temos como entendimento e fundamento que o conhecimento não se restringe ao saber produzido na academia, mas a todas as formas de conhecimento produzido nas práticas culturais das comunidades, de forma que só em diálogo com elas se pode contribuir para a valorização das experiências de vidas e de tudo aquilo que resulta dessas experiências que precisam ser (re)conhecidas pelas outras instâncias produtoras de conhecimento, mas, sobretudo pelos seus protagonistas, como formas legítimas de produção de conhecimento que contribuem de forma inequívoca para a dinâmica social. Está também entendido que a leitura e a escrita são para nós práticas libertadoras (cf. FREIRE, 2008).

Em suma, a proposta tem buscado contemplar práticas leitoras e de escrita que tragam uma maior valorização da vida, da realidade local e do mundo, mas sem perder a dimensão de valorização do sonho, da imaginação, do pensamento, da vivência como forma de ser e estar no mundo. Nossa concepção admite que "leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades, caçando por conta própria através dos campos." (Certeau, 1994, p. 273), mas assume que essa liberdade pode ser estendida também a quem quer escrever.

O que rege as ações de intervenção, portanto, é a busca da liberdade de expressão, a formação da consciência crítica e a busca pela sensibilização humana para os problemas vividos tanto na esfera pessoal quanto coletiva. Assim, com esse trabalho temos buscado promover o (re)conhecimento da literatura, das narrativas orais populares e da cultura produzidas na/da Amazônia, buscando contribuir para momentos de prazer estético, mas também para o desenvolvimento da criatividade, criticidade e da reflexão para a intervenção na sociedade.

Conclusão

Com este projeto, buscamos a articulação com as atividades de pesquisa e ensino, conforme a instituição preconiza a indissociabilidade extensão, ensino e pesquisa. Como resultado mais amplo de nosso projeto, esperamos que a nossa inserção nas comunidades -pela observação dos aspectos que as compõem e das formas de compreensão que os sujeitos têm de suas comunidades, apreendidas e compreendidas em suas leituras, escrituras e narrativas - contribua para a formulação de novas políticas públicas que visem o desenvolvimento econômico e cultural da região onde a universidade se acha inserida.

Em todo processo, a nossa pretensão tem disso a de produzir impacto social sobre grupos e comunidades da cidade de Marabá e região, a partir da reflexão sobre os problemas sociais vividos no âmbito das comunidades contempladas por essas ações, de forma que as levem a uma consequente ação transformadora.

Referências

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: Artes do Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1. São Paulo: Ed. 34.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Site

<https://proex.unifesspa.edu.br>.

POR ENTRE SABUGOS E LINHAS DE LÃ, LOBATO: UMA REINVENÇÃO DE SI

Carolina Gonçalves Souza[1]

Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar.
Monteiro Lobato

Morar nos livros... Em carta a seu amigo Godofredo Rangel datada de 07 de maio de 1926, a intenção de Lobato na escritura de livros para as crianças é registrada. Se trata da construção de uma literatura infantil brasileira que marca profundamente a história da literatura infantil brasileira. Neste texto, se trata de falar sobre as marcas da escrita de Lobato na presente professora e pesquisadora em Educação que lê (e ainda re-lê) muitas de suas obras. Ou, mais especificamente, de como morando nos livros de Lobato, deu-se seu encontro com Emília e Visconde de Sabugosa. Ou, ainda, de como estes dois bonecos-personagens a acompanham em sua trajetória de leituras...

O fato é que não há como desvincular a história de leituras de seu leitor, seja ele quem for. Este texto se trata de recorte de pesquisa de Doutorado em Educação que tem como "objetos" de pesquisa alguns bonecos-personagens da literatura infantil, a saber: Soldadinho de chumbo e Bailarina, de Andersen; Pinóquio, de Collodi; Homem de Lata e Espantalho, de Baum; e Emília e Visconde de Sabugosa, de Lobato. O objetivo, tanto desta pesquisa como do texto aqui inscrito é o de percorrer escritos, pessoais e literários, destes autores (e aqui, de Lobato) a fim de buscar pistas, indícios, marcas sobre a construção de seus bonecos-personagens e seus percursos de humanização, pois ao pensar nestes percursos, estes autores estão pensando em Educação, como um conceito mais amplo (e não escolar, somente), sobre que ser humano se quer formar. Outro objetivo é o de aventurar-se na experiência da leitura de uma obra escrita para o público infantil e escrever/ler/poetizar a fim de pensar a própria pesquisa de outro modo, numa experimentação da linguagem que só é possível a quem dela se desprende, dança e se aventura. Instigar... Levar a pensar...

A descrição dos personagens de Lobato aparece, primeiramente, na obra *Reinações de Narizinho.* Emília é um pouco diferente da imagem mais conhecida por todos – não é tão colorida: "Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa" (LOBATO, 2003, p. 7). E, algumas páginas adiante,

> Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: 'Estou com um horrível gosto de sapo na boca!' E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca (idem, p. 19).

Nascida praticamente por duas vezes (quando é feita e quando começa a falar), a boneca de pano na história é produzida por mãos artesãs e com materiais que se tem à mão, no entanto, peça única, não há outra igual. Se trata de uma Emília muito próxima das crianças brasileiras. Sua forma de questionar as atitudes dos personagens que aparecem no Sítio do Picapau Amarelo, local onde vive, apresenta traços de uma criticidade incomum para uma simples boneca de pano com cabelos de lã: Bignotto (1999) sugere que

[1] Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: pedagogacarol@yahoo.com.br.

> Ao dar o dom da fala a Emília, Monteiro Lobato estava usando essa espécie de 'transmissor de sinais' que é o brinquedo para mandar suas mensagens, sua visão de mundo, para as crianças. Da boca de pano fez sair uma resposta pessoal, singular, para a 'ordem mundial' e brasileira de seu tempo. Sua verdade pessoal personificou-se em Emília, e por meio desse outro diálogo mudo que é a literatura, tornou-se uma verdade compartilhada por milhões de leitores" (BIGNOTTO, 1999, p. 113).

Emília-brinquedo se torna, por seus leitores, uma porta-voz para os pensamentos que Lobato queria difundir, apresentando ideias para uma sociedade mais leitora e, portanto, politizada. Ainda assim, não deixa de ser um brinquedo...

Já o Visconde de Sabugosa foi criado/pensado/gestado/construído de outra forma:

> O visconde finge de visconde, mas na realidade é rei e muito bom rei de um reino lá atrás do morro. Quando ele vier, repare na cabeça dele e veja que tem um sinal de coroa em redor da testa. Para esconder esse sinal ele usa cartola, que não tira nunca, nem na igreja. [...] Pedrinho fez como Lúcia pediu. Arranjou um bom sabugo, ainda com umas palhinhas no pescoço que fingiam muito bem de barba, botou-lhe braços e pernas, fez cara com nariz, boca, olhos e tudo – e não esqueceu de marcar-lhe a testa com um sinal de coroa de rei. Depois enterrou-lhe na cabeça uma cartolinha e lá foi com ele à casa da boneca (LOBATO, 2003, p. 46-47).

Primeiro pensado, depois feito o seu corpo. Talvez Visconde guarde não somente em seus atos posteriores de devorar a biblioteca, ficando "empoeirado" por um conhecimento livresco, mas também já em sua concepção é percebida uma divisão entre corpo e mente:

> - Este senhor visconde – acrescentou a menina – está mudando de gênio. Depois que caiu atrás da estante de vovó e lá ficou esquecido três semanas, embolorou e deu para sábio. Parece que os livros pegaram ciência nele. Fala dificílimo! É só física pr'aqui, química pr'ali... (idem, p. 56).

Visconde-boneco apresenta, portanto, história e características marcantes mesmo antes de nascer. E Lobato, seu autor, o que escreve em suas cartas, seus escritos pessoais acerca destes personagens? Existe algo registrado nesta escrita privada, mas ao mesmo tempo compartilhada posteriormente com seus leitores?

Mergulhar nesta leitura de cartas remete a um Lobato desconhecido, sarcástico, culto, humorista numa medida até exagerada... A escolha da carta como um elemento de análise marca uma forma de escrita que é privada, mas também é pública, porque está publicada; mais livre, sem o "freio" da crítica, do leitor que não se conhece.

Ao tomar contato com este material, surge a pergunta: Lobato tinha intenções em publicar suas cartas? Já era uma escrita pensada para isto? Mergulhar em suas cartas é mergulhar em um universo do íntimo de quem as escreve, mas que transporta o gênero textual a um outro estatuto, o de gênero literário – a fronteira dos gêneros se dissolve. Lobato apenas mostra de si o que quer mostrar, visto que em muitos momentos não há a correspondência completa – há trechos de carta escrita por ele, mas sem a resposta de seus correspondentes.

Na correspondência com seu amigo Godofredo Rangel, Lobato a intitula como "correspondência literária". Novamente, a questão dos gêneros se dissolve e se confunde numa mistura bem brasileira, bem "à moda da casa": as portas de uma escrita íntima que se abre ao público, ao desconhecido, revela alguma intenção de Lobato em brincar com as palavras não

apenas em seus textos literários, mas também ao infinito e além? Os dois amigos conversam muito sobre seus próprios escritos, são críticos ferrenhos um do outro. Conversam muito também sobre suas leituras, no entanto Lobato segue sempre numa posição de "tutor", como aquele que indica as leituras (não há as cartas de Rangel). É isto proposital, para que conheçamos um Lobato com o mínimo de viés de seu amigo?

De qualquer forma, as leituras (tanto das cartas como de sua obra *Reinações*) podem indiciar uma escrita que se pretende pedagógica, escolar, nas palavras do Visconde, e renovada, nas palavras da Emília. Escrita pedagógica intencional:

> Buscando dar maior solidez à empresa, Lobato envereda pelo caminho já trilhado por quase todas as editoras, investindo no gênero didático, de consumo obrigatório. De início, lança um livro de leitura que, submetido à aprovação do governo de São Paulo, foi aceito e adotado para uso no segundo ano das escolas públicas. Sob o título *Narizinho arrebitado*, acabou recebendo elogios da crítica e do professorado [...] (AZEVEDO, 2000, p. 66).

Estas características de uma escrita pedagógica, didática, estão presentes também na boneca Emília, como aquela que só fala e não deixa os outros se expressarem, pois Lobato em suas cartas com Rangel, o ouve mas parece que é sempre o último a "dar a palavra".

E, ao dar a sua palavra em várias passagens, Lobato aponta semelhanças entre os atos de ler, escrever e o de comer, como ações extremamente ligadas ao âmago, às entranhas do ser:

> ... só leio o que me agrada e só quando estou com apetite. [...] Ler e comer, só quando há apetite; fora daí é uma insuportável *corvée*. Também não escrevo por obrigação. Escrevo quando os dedos comicham [...] Estômago e cérebro: duas respeitabilidades. Respeitemo-las, Rangel (ibidem, 1951, p. 48-49).

Corpo e mente aqui voltam a se unir como algo indissolúvel, quase como se fosse impossível escrever sem vontade. Sobre a escrita, ainda encontramos numa carta de Lobato à sua amada Purezinha: "Que carro de boi é a palavra escrita! As ideias afluem aos borbotões, aos montes, aos milhares, e o maldito carro só leva para o papel uma pequenina quantidade!" (ibidem, 2011, p. 45).

Seu amigo Rangel, por sua vez, é um ouvinte. É possível dizer que ele é também um "espelho" para Lobato se apresentar? Com outros correspondentes é do mesmo modo, apresentando uma escrita de si muito mais funcional do que uma biografia. Também são seus bonecos vários desdobramentos de uma escrita de si mesmo, mostrando-se e tornando-se presente a seu destinatário? Ou Lobato se inventa para seu destinatário?

Ainda sobre esta invenção, Lobato segue em carta para Rangel:

> Muito interessante o que se passou com meus livros para crianças. Os personagens foram nascendo ao sabor do acaso e sem intenções. Emilia começou com uma feia boneca de pano, dessas que nas quitandas do interior custavam 200 réis. Mas rapidamente evoluiu, e evoluiu cabritamente – cabritinho novo – aos pinotes. Teoria biológica das mutações. E foi adquirindo uma tal independência que, não sei em que livro, quando lhe perguntam: "Mas que você é, afinal de contas, Emilia?" ela respondeu de queixinho empinado: "Sou a Independencia ou Morte!" E é. Tão independente que nem eu, seu pai, consigo domina-la. Quando escrevo um desses livros, ela me entra nos dois dedos que batem as teclas e diz o que quer, não o que eu quero. Cada vez mais, Emilia é o que quer ser, e não o que eu quero que ela seja (ibidem, 1951, p. 340-341).

O que esses bonecos-personagens provocam? De que modo incitam pensamentos? Brincar com estes personagens, brincar com a leitura, brincar com a linguagem e reinventar modos de existência, quiçá modos de fazer e escrever pesquisa... É deste modo que a pesquisadora se encontra com estes bonecos-personagens, como a criança que brinca e se lança à sua infância...

Referências

AZEVEDO, C. L. de (Org.). **Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia**: edição compacta. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BIGNOTTO, C. C. Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato. In: LOPES, E. M. T. **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 101-114.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel (1. e 2. tomos). 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1951.

_____. **Cartas de amor**. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

UMA OFICINA EXPERIMENTAÇÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS DA ESCRITA, DE JACQUES RANCIÈRE

Carolina Gonçalves Souza[1]
Eliane Aparecida Bacocina[2]

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que versrealiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ela forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma.
(RANCIÉRE, 1995, p. 7).

Corpo de quem escreve...
O que diz?
Ato de escrever...
Para onde leva? Que aspectos envolve?
Em que política se inscreve a mão e o corpo de quem escreve?

O presente trabalho apresenta momentos de produção de uma oficina-experimentação constituída com e focando dispositivos da linguagem, realizados em encontros do grupo de pesquisa Laboratório ESCRIARTE – Escritos autobiográficos, Experiência e Formação, da UNESP – câmpus de Rio Claro / SP. O grupo tem por desafio constituir-se como um espaço de experimentação da linguagem, esta considerada como espaço de invenção, pondo em pauta discussões metodológicas de pesquisa que focam linguagem, experiência e formação, numa perspectiva de subjetivação. Integram o grupo pesquisadores e estudantes e da pós-graduação em educação e graduação.

Os participantes têm formação inicial em diferentes áreas do conhecimento. O que os diferencia, também os une, como uma espécie de bordado no qual os fios que se encontram traçam belos motivos – experimentação de pesquisa, experimentação de vida -, na interação com os demais, buscando não apenas repensar seus processos de pesquisa, mas também seus modos de vida, modos de experienciar vivências, atitudes e por quê não dizer modos de experienciar arte?

Os encontros são quinzenais e acontecem em locais diversificados. Durante o ano de 2015 seus integrantes se organizaram num curso de extensão a ser desenvolvido por seu coletivo e demais estudantes interessados na temática da escrita, com o título "A aventura da escrita: a linguagem (quase) ao infinito", a partir de alguns autores propostos, que já faziam parte das discussões do grupo, acrescido de outros. As atividades foram realizadas em duplas que organizaram modos outros de desenvolver o tema, a partir de oficinas, experimentações, atividades-acontecimentos.

A dupla de autoras que aqui se apresenta se viu diante de diversos desafios: como propor uma atividade de experimentação com um grupo de colegas de estudo? Que leitura eleger?

Após diálogos e reflexões, foram desenvolvidos, então, a partir da leitura do livro Políticas da Escrita, de Jacques Rancière (1995), dois encontros, cuja proposta foi a de que os participantes pudessem (re)pensar e aprofundar seus processos de pesquisa em andamento a

[1] Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: pedagogacarol@yahoo.com.br.
[2] Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: elianeab3@gmail.com.

partir das seguintes ideias, referenciadas por este autor: Escrita (conceito político); Constituição estética; Democracia (regime da escrita); Doença da escrita; Textura das coisas; Escrita (muda e falante); Polifonia; Jogo entre os poderes do escrito e a ordem ou a desordem social; Comunidade do sensível; Literatura (confronto).

Os encontros foram agendados em combinado com o grupo em dias distantes, para que houvesse um tempo de reflexão entre um encontro e outro. A primeira data ocorreu num feriado, 7 de setembro de 2015, na residência de dois colegas do grupo.

Foi montada uma pequena pauta e encaminhada por e-mail para o grupo, contendo alguns elementos do que seria desenvolvido. Quanto à oficina propriamente dita, inicialmente, algumas imagens consideradas pela dupla de pesquisadoras com as temáticas "escrita" e "leitura" foram projetadas em uma parede como um disparador de pensamentos. Imagens conhecidas por divulgação em redes sociais, obras de arte, fotografias diversas fizeram parte deste apanhado imagético.

Das imagens escolhidas: Frida que se pinta. Um leitor em seu ofício em uma fábrica de charutos. Alice caindo no túnel. Um grito. Palavra-comida. Entalhes em madeira. Hieróglifos. Uma biblioteca. Morar nos livros. O abraço da página escrita. A leitura de uma mãe, talvez. A leitura das amigas, talvez. Leitura-diversão em uma bacia. Outra biblioteca. A força. O livro ao ar livre. A criança leitora. A usurpadora de livros. A escritora. O menino maluquinho. O espanto. A pintura. Dalí por si mesmo. A leitora e as bordadeiras. A escola. A lição. A regra. A matemática. A analfabeta. Gentileza. Patativa. A leitura em trânsito. Uma reunião. Pinóquio. Da projeção das imagens: poesia que se brinca na parede, ao afetar os participantes. Este foi o ponto de pauta intitulado "Bom dia".

O segundo ponto de pauta foi chamado de "Alongamento", no qual cada participante escreveu um texto em que pudesse relacionar a temática geral do encontro "Políticas da Escrita" com o tema de pesquisa desenvolvido ou em andamento. As imagens apresentadas como disparadoras de pensamento dialogaram com os textos desenvolvidos. Como eu me afeto? Por que e/ou por quem?

Após a escrita, os textos foram trocados e lidos por outros... Disparos/questionamentos: estrutura do discurso político; pontuação; escrever em primeira ou terceira pessoa; percepção do tempo e espaço presente; poesia; o "dentro" e o "fora" das palavras; quem me lê, como me lê? Como é ouvir meu texto lido por um /a colega?; inscrever-se no outro; olhares outros para os participantes de nossas pesquisas; uma carta...

Para além de uma sensibilização, a construção dos textos (re)velou – e ainda (re)vela, sempre e a cada vez que se lê – a implicação de cada participante em sua pesquisa e no grupo de estudos. Uma implicação que é sentida nos sentidos corporais, viscerais... Ao velar, suas pesquisas são observadas, (re)vistas, (re)elaboradas, (re)lidas, (re)escritas...



Figura 1: Momentos de experimentação... leituras... escritas... políticas... Arquivo pessoal.

Em seguida, o momento nomeado “aquecimento”. Aquecer, ação de tornar quente. Vibrar, ressoar, suar, trabalhar, poetizar. A dupla de pesquisadoras disponibilizou várias folhas com algumas ideias de Rancière impressas no centro do papel. Cada participante fez a sua escolha por uma palavra-chave, já citada anteriormente.

Após a escolha, a conceituação, na qual cada participante elaborou ideias sobre a sua palavra-chave, de modo a pensar em seus processos de pesquisa a partir da leitura prévia do primeiro capítulo do livro citado.



Figura 2: Glossário... palavras em estado de experimentação. Arquivo pessoal.

As palavras não seguem normas acadêmicas. Podem dançar pelas texturas das folhas de papel. A escrita, em seu conceito político, atravessa a comunidade do sensível, numa

constituição estética. Literatura em confronto, num jogo entre os poderes do escrito e a ordem ou a desordem social. Democracia? Doença da escrita?

Políticas que se inscrevem, por entre um espaço inventado de criação.

No terceiro momento do encontro, ao qual intitulou-se "Exercitando em conjunto" as conceituações inventadas são socializadas num momento de discussão. Nesse momento, um dos participantes, Rafael, lança ao grupo uma pergunta: "E qual é a política de escrita do nosso grupo?

A pergunta, no momento, é apenas lançada. Pergunta que passa. Atravessa a discussão. E fica, para as duas autoras desse texto, gravada. A pergunta que o encontro, por elas organizado, despertou.

O encontro segue para seus momentos finais, os quais foram intitulados "Partilhando" e "Para não relaxar...", deixando combinado com o grupo que o material produzido seria revisitado no encontro de 26/11, para um aprofundamento das questões aqui iniciadas.

O que fica do encontro? Rancière talvez sintetize, com a ideia de que:

> A literatura não existe nem como resultado de uma convenção nem como efetuação de um poder específico da linguagem. Ela existe na relação entre uma posição de enunciação indeterminada e certas fábulas que põem em jogo a natureza do ser falante e a relação da partilha dos discursos com a partilha dos corpos. (RANCIÈRE, 1995, p. 45).

Natureza do ser falante...

Partilha de discursos...

Partilha dos corpos...

Possibilidades? (Re)interpretações? (Re)invenções?

Outros modos para que cada um se relacione com a sua pesquisa?

Para o próximo encontro, é pensada uma possibilidade de continuidade. Como aprofundar as ideias despertadas pelas imagens e pela leitura de Rancière? E as políticas de escrita? São perguntas que continuam atravessando as mentes e os corpos das autoras desse texto.

Por que não pensar a linguagem não-verbal? A possibilidade de expressar-se sem utilizar-se das palavras? Ou de utilizá-las de forma artística?

Encontram-se, então, novamente, os participantes de Escriarte, dessa vez numa sala da Unesp em 26/11/2015. Todo o material do primeiro encontro foi digitalizado e enviado ao e-mail do grupo.

As folhas do glossário são espalhadas em uma mesa. Ideias postas, ex-postas. É feita a proposição: escolher uma das palavras-chave ali colocadas, com o objetivo-provocação de continuar a elaboração do mesmo. Outros materiais foram disponibilizados para a continuidade da escritura proposta.

Os participantes escolhem seus materiais, seguem para seus lugares e, mais uma vez, o momento de criação é vivenciado. Alguns desenham, outros escrevem, outros dobram papéis, brincam com os materiais que têm em mãos, na tentativa de construir algo que não se explica, apenas se vivencia.

Experienciar a arte... processos inventivos... compor com os materiais de arte... O que se pode produzir?



Figura 3: Participantes em momentos de criação. Produções poéticas e artísticas. Arquivo pessoal.

Após a criação, as "escriartices" são apresentadas e lidas por colegas do grupo. Em círculo, a conversa é retomada. São apresentadas, em slides, fotos do encontro anterior e, ao final, a pergunta reaparece: "Qual a política de escrita do nosso grupo – ESCRIARTE?"

Dentre as ideias apresentadas na discussão, algumas vão se destacando:

Fazer diferente.

Fazer juntos – porém de modo singular.

Confiança construída entre os participantes.

Tensão de produzir algo que se é proposto.

Silêncio que acompanha os momentos de produção.

Desafio de produzir.

Diálogos e partilha.

Escritas... criações... diálogos... o que podemos pensar a partir da leitura de um texto? Para além do gênero – glossário –, a construção coletiva desta interpretação das políticas da escrita forneceu dados-texturas-ressonâncias-olhares para os participantes no que se refere às possibilidades de um modo de fazer pesquisa que contemple a experimentação, a intuição e a criação.

Modo de fazer pesquisa que é coletivo, que é singular, que é político.

Escritas de si. Escritas do outro. Experimentação. Invenção.

Fazer pesquisa. Fazer literatura. Fazer arte.

Referências

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

MEDIAÇÃO DA LEITURA E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cláudia Mara de Souza[1]

"... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam."
L. S. Vygotsky

É muito comum ouvirmos entre professores as queixas de que os alunos não compreendem o que leem. Como os alunos lidam com os desafios no dia a dia da sala de aula e, em especial, durante uma aula de leitura em que se usa o livro didático? Podemos perguntar e tentar construir respostas a partir de uma rotina observada e analisada. O viés do olhar do aluno pode elucidar algumas das interrogações que os professores trazem.

Na tentativa de analisar essa percepção dos alunos, procuramos apresentar parte de uma pesquisa mais ampla, que foi desenvolvida em uma escola pública. Buscamos perceber como é a recepção do livro didático, por alunos do ensino fundamental, no eixo da leitura, e traçamos como objetivo geral investigar até que ponto os estudantes do ensino fundamental conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos do livro didático de português (LDP) e/ou até que ponto a compreensão ocorre quando há mediação.

Na primeira parte deste texto, tratamos de alguns aspectos teóricos ligados à linguagem e à leitura, em seguida, apresentamos a parte da pesquisa desenvolvida no que tange às respostas dos alunos às atividades do LDP face às diferentes mediações e, por fim, as considerações finais.

Linguagem, leitura e mediação

A compreensão leitora, a análise e a interpretação textual destacam-se como *processo* na concepção de linguagem como *interação* (BAKHTIN, 1997, 2006). Alguns autores e documentos oficiais que orientam a prática escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compartilham desta visão:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, PCN- LP, MEC, 1997, p. 53).

Fica evidente nos PCN que ao leitor cabe um trabalho intenso e ativo na produção do sentido do texto, já que este não está pronto, precisa ser elaborado, construído. Nessa construção, o leitor deve ter objetivo para leitura, deve associar seus conhecimentos anteriores no processamento da leitura. Ou seja, o processo da leitura começa muito antes do contato com o texto (Cf. FREIRE, 1988).

[1] Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Timóteo, MG, Brasil. *E-mail:* claudiaitab@gmail.com. Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado da autora desenvolvida na UFMG.

A leitura e a compreensão deixam de ser vistas como decodificação e passam a ser encaradas como um processo de construção intenso, ativo e complexo. A decodificação é apenas um dos procedimentos que o leitor usará nesse processo. Kleiman (2004) que afirma

> A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. (KLEIMAN, 2004, p. 14)

A autora concebe a leitura como processamento cognitivo sem desconsiderar o aspecto social envolvido. Nessa linha de pensamento, Cafiero (2005) também entende a leitura como um processo cognitivo e social de produção de sentido. Dessa forma,

> [...] quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

Assumimos a concepção de linguagem como interação por acreditarmos que sua abordagem promove a reflexão e o pensamento crítico.

Ao analisar algumas práticas recorrentes dentro da escola, lembramos de Silva (1999) que sintetiza as perspectivas ou concepções de ensino. De acordo com ele, há concepções de leitura concorrentes no espaço escolar, as quais ele chama de redutoras, ou seja, aquelas para as quais ler é: traduzir a escrita em fala; decodificar mensagens; dar respostas a sinais gráficos; seguir os passos da lição do livro didático; apreciar os clássicos, que explica:

> “De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é "oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir", invariavelmente! (SILVA, 1999, p. 14).

Silva (1999) retrata, em boa medida, o que ainda existe na sala de aula com a utilização do LDP, quando não se trabalha na perspectiva interativa. Isso pode resultar, apesar das contínuas melhorias observadas nos LDs pelas sucessivas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma visão distorcida das concepções de leitura. O autor chama a atenção para a concepção interacionista de leitura na qual “Ler é sempre uma prática social de

interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos" (SILVA, 1999, p. 16).

Podemos dizer que ler, na perspectiva interacionista assumida, é um processo amplo de construção de sentido, de interação com signos sim, mas para além deles, é um processo de construção pela troca, pelo diálogo com o outro, com o mundo.

No espaço da sala de aula, as inter-relações entre professor-aluno, aluno-aluno influenciam diretamente no processamento da leitura, por isso um dos conceitos pertinentes a esta pesquisa é o de mediação. Vygotsky (1991) especifica a mediação e a origem das funções mentais mediante o conceito de internalização, ou seja, o mecanismo por meio do qual uma atividade externa se torna uma atividade interna. Partindo dessa visão, a linguagem e a consciência deixam de ser encaradas como faculdades naturais humanas para se estabelecerem em produtos, de ação conjunta dos homens, desenvolvidos ao longo da história. O autor destaca o papel da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo ele,

> A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 6).

Assim, é a utilização da linguagem que possibilita o desenvolvimento da consciência (das estruturas psicológicas superiores) da criança. Para o autor, o aprendizado das crianças inicia muito antes de elas irem à escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história anterior. O autor considera a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil: o *real* e o *proximal*. O primeiro engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, fruto de habilidades e conhecimentos construídos pela criança. Normalmente, esse nível é representado pelo que a criança é capaz de realizar sozinha. Isso, contudo, não leva em consideração o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de alguém. O que Vygotsky (2007) passa a questionar:

> Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

Apesar, segundo o autor, de essa noção de não se valorizar o que a criança faz com auxílio do outro como indicativo de seu desenvolvimento ser algo do passado, ainda notamos no universo escolar a presença dessa concepção, o que muitas vezes se observa com os resultados de provas e atividades que os alunos precisam fazer sozinhos. É neste ponto, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com algum auxílio, que está o segundo nível, o *proximal*. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é entendida como a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. No percurso entre esses dois pontos é que a criança pode desenvolver mentalmente pela interação.

Nesse aspecto, o papel do outro é fundamental para aprendizagem. Em se tratando do espaço da escola, o papel do professor é essencial, pois ele deverá conhecer seus alunos e elaborar estratégias de mediação que farão com que eles avancem de um nível para outro; do que sabem sozinhos (real) para o que conseguem com a ajuda do outro (proximal). Essa noção de mediação é pertinente a este trabalho, haja vista o que ocorre nas atividades em sala de aula.

O que os alunos sabem fazer: o papel da mediação nas atividades de compreensão

Adotamos nesta pesquisa metodologias qualitativa e quantitativa. A coleta foi realizada em uma escola pública, em município do interior de Minas Gerais, com cinquenta alunos do sexto ano do ensino fundamental e com suas professoras. Como o *corpus* de pesquisa foi amplo, neste trabalho, apresentamos apenas os resultados relativos às atividades de leitura aplicada, esses dados evidenciam como os alunos lidam com as atividades do LDP. Os participantes foram subdivididos em quatro grupos que realizaram a leitura e atividade do livro didático de português adotado na época (*Português: Para Viver Juntos*, volume 6, p. 290-293). Eles leram o conto de aventura "Piratas sem Piedade" e responderam dez questões de interpretação de texto, a saber:

> 1. Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?2. Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto? 3. Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto. 4. O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio? 5. Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter. 6. Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser? 7. Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas? 8. Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo? 9. O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso? 10. Observe o título do conto: "Piratas sem piedade..." a) Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor? b) A quem se refere a palavra piratas presente no título? (Atividade aplicada de estudo do texto retirada do livro Português – Para viver juntos, volume 6, p. 293)

A atividade de leitura do LDP foi aplicada, com estratégias diferentes, aos quatro grupos distintos da turma, na tentativa de representar o universo da sala de aula. O *grupo A* fez sozinho leitura e atividades, sem nenhuma mediação; o *grupo B* realizou a leitura do texto com a mediação e fez sozinho as atividades; o *grupo C* fez sozinho leitura e realiza as atividades com mediação; por fim, o *grupo D* realizou a leitura e as atividades com a mediação em ambas. Os resultados das respostas computados na tabela 1 a seguir

Questão/grupo/%	A	B	C	D
1	46,1	66,0	58,3	**69,1**
2	61,5	**74,9**	58,3	**100,0**
3	-	8,3	8,3	23,1
4	**69,2**	**75,0**	**100,0**	**100,0**
5	46,2	**91,7**	**75,0**	**100,0**
6	23,0	58,2	**74,9**	**76,8**
7	46,2	66,6	**83,3**	**84,6**
8	38,5	50,0	41,7	**84,6**
9	23,1	50,0	25,0	**84,6**
10	**76,9**	**91,7**	**83,4**	**100,0**

Tabela 1 – Percentuais de acertos por questão nos grupos – Dados computados pela autora

O que é possível perceber dos resultados por questões nos grupos A, B, C e D é que o grupo A obteve um percentual de acertos mais baixo que o dos outros grupos em quase todas as questões, este grupo obtém resposta satisfatória em questões que requerem localização de informação no texto, facilmente recuperável. Isso evidencia que a ausência de mediação, numa aula de leitura, deixa o estudante à mercê de suas dificuldades e das limitações impostas pelas atividades. O grupo B e o grupo C apresentaram percentuais gerais muito próximos um do outro, com média de 70% em quatro e cinco questões. Isso evidencia que, por mínima mediação que haja, o resultado é superior ao grupo que não teve mediação. Em algumas questões, foi mais produtiva a mediação no texto e em outras, a mediação nas perguntas. O grupo D, por sua vez, apresenta um resultado superior a todos os demais grupos. Ele atinge o percentual de 70% em praticamente nove das dez questões propostas evidenciando o efeito do ensino, consegue realizar basicamente o todas as que requerem interpretação, inferência e correção de informações. Em gráfico observamos:

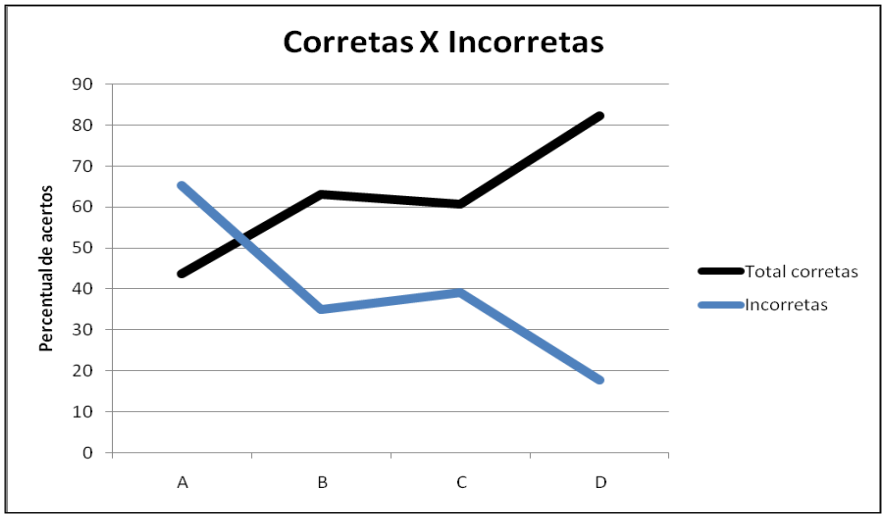


Gráfico 1 – Questões corretas X incorretas por grupo – Dados computados pela autora desta pesquisa.

Os resultados revelam que os alunos demonstram mais dificuldades na realização das atividades de interpretação textual (inferência, correlação de informações, compreensão global) quando têm que realizá-las sozinhos. Por outro lado, quando há ensino de leitura, ou seja, quando há mediação na realização da leitura e das atividades, o resultado dos alunos mostra-se superior. Além disso, as atividades de leitura apresentam problemas de elaboração de enunciado e as repostas sugeridas no manual do professor do livro didático nem sempre são condizentes com as questões e/ou suficientes para elas. Isso dificulta o trabalho do aluno que fica refém de suas limitações e de restrições impostas pelas atividades problemáticas.

A mediação é necessária até os estudantes consigam ir das habilidades mais simples às mais complexas de forma independente e autônoma, até que sejam formados como leitores críticos. É relevante entender que é mais indicativo da aprendizagem aquilo que o estudante consegue fazer mediado pelo outro do que o que faz sozinho como postula Vygotsky (2007). Na escola, precisamos estar atentos a isto: a leitura precisa ser encarada como objeto de ensino em toda e qualquer fase até que o estudante consiga, por si, com sua competência leitora, buscar seus próprios caminhos e novas formas de aprender a ler a letra, a ler a palavra, a ler o texto, a ler o mundo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAFIERO, D. Leitura como processo. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, A. As abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3. ed. 1991.

MEMÓRIA E IDENTIDADE FRANCISCANA A PARTIR DA LEITURA DO ACERVO DE OBRAS RARAS DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Cleonice Aparecida de Souza[1]

Se as "palavras" só remetem às "coisas" na medida em que assinalam igualmente sua ausência, tanto mais os signos escritos, essas cópias de cópias como diz Platão, são, poderíamos dizer deste modo, o rastro de uma ausência dupla: da palavra pronunciada do fonema e da presença do objeto real que ele significa.
Jeanne Marie Gagnebin

Este artigo contempla o acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco (USF), visando rastrear a memória e identidade dos franciscanos ali presente a partir da leitura da composição do acervo. Seguimos os rastros das memórias da Biblioteca de Obras Raras da USF que reúne publicações centenárias, livros e obras de referência relevantes à memória das políticas públicas de nosso país e história da educação brasileira. Consideramos que tais conceitos estão intrinsecamente ligados constituindo-se, mutuamente, num processo no qual a primeira dá substrato à segunda (NORA, 1993).

Enquanto construção, a memória está também sujeita às questões da subjetividade, seletividade e, sobretudo, às instâncias de poderes. A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro (LE GOFF, 2003).

Na perspectiva de Le Goff (2003, p. 469) "A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, mas memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder." Além disso, e indo ao encontro das contribuições teóricas de Nora (1993, p. 21-22) entende-se por lugar de memória que,

> Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número, uma maioria que deles não participou.

Por trabalharmos com os acervos da Biblioteca de Obras Raras da USF e com um olhar mais atento observamos a exteriorização das lembranças individuais e sociais, ali onde documentos, imagens e objetos ascendem à função de depositários de memória. Descobrir e percorrer as prateleiras de uma biblioteca pode ser comparado a uma viagem metafórica

[1] Doutora em Educação pela UNICAMP; Universidade São Francisco; Bragança Paulista, São Paulo, Brasil. *E-mail*: cleo_souza@uol.com.br.

(COLOMBO, 1991), em que os objetos encontrados transformam-se em sinais e em indícios de acontecimentos distantes.

Entre passado e presente as materialidades transitam, principalmente, os que atuam no âmbito da gestão informacional, história e memória de instituições. Campo permeado, algumas vezes, pelas disputas de poderes e na dimensão dos embates que definirão o que será lembrado, como será lembrado, e também com aquilo que, não sendo lembrado, será esquecido: não somos só o que lembramos, somos também o que esquecemos (GAGNEBIN, 2006).

Para os frades franciscanos, a formação intelectual confunde-se com as origens da própria Ordem, fundada no início do século XII, tendo a sua frente Francisco de Assis. Sabe-se que ao longo dos séculos, em todos os países em que se fizeram presentes, os franciscanos mantiveram e cultivaram a formação acadêmica. Muitos deles foram professores de universidades como Paris e Oxford[2].

Constam dos relatos históricos franciscanos, a maioria das vezes narrados por membros da própria Ordem religiosa, que, desde a chegada dos franciscanos à colônia brasileira, sempre houve preocupação com a formação, teológica, moral e intelectual de seus membros, e foram muitas as criações de conventos com tal finalidade (MIRANDA, 1969). Por isso, desde a colonização, os franciscanos trabalharam, no inicio, entre os índios tanto na catequese quanto na formação de membros da Ordem e na educação de leigos.

Burke (2003) ressalta a importância de voltar o olhar e estudar as formas materiais dos livros, os detalhes sutis de tipografia e diagramação, argumentando que elementos não-verbais, entre eles a própria disposição do espaço, são portadores de significado. Constatamos que os livros que deram origem à Biblioteca pertencem às diferentes áreas do conhecimento, chegaram em quantidade variada e se encontram em estados distintos de conservação. As obras foram recebidas e acolhidas como parte das memórias das casas franciscanas no Brasil e, ao mesmo tempo, acrescentam mais dados sobre a história da biblioteca de obras raras.

A delicadeza e fragilidade das obras raras são admiráveis, desde a presente preocupação em salvar, organizar e conservar a herança cultural escrita, em meio a desestruturação material que marcou um período da história, acabaram por fazer dos livros um objeto de dimensões às vezes excessivamente imponentes, acentuando um caráter sacral e misterioso, posto que privilegiavam-se os aspectos visuais – solenidade e grandeza do formato – relativamente aos aspectos gráficos.

A luta pela construção e manutenção de uma biblioteca franciscana não apenas destaca as características deste grupo religioso, mas permite vislumbrar, quando verifica-se a história de sua criação e a vinculação dela no interior de uma instituição de ensino superior, como esta instituição constrói-se identitariamente, consolidando a visão formadora dos franciscanos. Os acervos têm a capacidade de registrar/narrar histórias pela sua trajetória, pelos critérios de seleção e de disseminação. Eles permitem explorar as múltiplas relações políticas, visões de mundo que se entrecruzem numa biblioteca. Entretanto Chartier (2007, p. 23) destaca que, se "[...] não é possível ficar com tudo que se escreve, é necessário estabelecer critérios para fazer escolhas". Ainda, segundo este autor, a leitura não está ainda inscrita no texto e, não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposta por seu autor, pelo uso, pela crítica, e a interpretação que pode ser

[2] No século XIII, os franciscanos já ocupavam as cátedras nas universidades medievais e casas de estudo da Europa. Dentre eles: **Boaventura de Bagnoregio**: filósofo e teólogo escolástico medieval. Em 1243 entrou na OFM, tornando-se ministro da Ordem, em 1257, e também cardeal de Albano. Foi canonizado em 1482 e declarado Doutor da Igreja em 1588; **Guilherme de Ockham:** filósofo medieval entrou para a Ordem em 1300, estudou e ensinou filosofia na Universidade de Oxford; **João Duns Scotus:** filósofo e teólogo da tradição escolástica. Foi beatificado em 20 de março de 1993, durante o pontificado de João Paulo I; **Raimundo Lúlio:** escritor, filósofo, poeta, missionário e teólogo da língua catalã. Provavelmente, pertenceu à Ordem Terceira dos Frades Menores; **Roger Bacon**: filósofo inglês que descreve o método científico como um ciclo repetido de observação, hipótese, experimentação e necessidade de verificação independente.

feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado. A biblioteca amplifica isto, na medida em que é pensada em escalas distintas do autor. A guarda do livro na biblioteca não se faz apenas pensando na sua proteção, mas também procurando dinamizar a sua leitura através do tempo.

Para isso não podemos pensar na biblioteca como um depósito, pois a maioria das bibliotecas que se volta para a pesquisa, opera como centros nervosos de transmissão e orquestram sistemas de informação preservando o passado e acumulando energia para o futuro.

Uma biblioteca também é um espaço que educa – lugar significado pelas memórias e histórias que lhes deram origem, signo que instaura uma dada visão de civilidade e erudição. Darnton (2010, p. 68) afirma que "[...] a biblioteca está disposta estrategicamente a agir como centro nervoso para coletar e difundir conhecimento" e ao pesquisar a Biblioteca de Obras Raras da USF, considerada um patrimônio, é possível ampliar a compreensão das histórias e memórias dos franciscanos e da presença franciscana na educação.

Considerações finais

Ao pesquisar o acervo de Obras Raras da Universidade São Francisco rastreia-se a memória e identidade dos franciscanos ali presente a partir da leitura do acervo. Entre passado e presente as materialidades transitam, principalmente, os que atuam no âmbito da gestão informacional, história e memória de instituições. Voltar o olhar e estudar elementos não-verbais são portadores de significado.

Por fim, a biblioteca é considerada um repositório do patrimônio intelectual e cultural que permite uma relação dinâmica entre conhecimento e pensamento − um espaço configurado como lugar de memória. A biblioteca permite pensar e refletir numa circulação e produção de saberes a partir do conhecimento preservado.

Referências

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: UNESP, 2007.

COLOMBO, Fausto. **Arquivos imperfeitos**: memória social e cultura eletrônica. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Coleção Debate).

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 139.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1969.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

CRIANÇAS QUILOMBOLAS: SUJEITOS (IN)VISÍVEIS NAS *"DOBRAS DO IMPOSSÍVEL"*

Márcia Lúcia Anacleto de Souza[1]

Introdução

A infância brasileira envolve múltiplas experiências e interações inventivas, lúdicas, indagadoras, em que as crianças elaboram significados para o mundo que as cerca, as relações sociais, a compreensão do outro, de si e seu grupo. A infância quilombola, que nos diz dessa multiplicidade, evidenciam que as culturas infantis são realidades atreladas ao território e ao grupo em que vivem e onde brincam, sobem em árvores, nadam, correm, jogam em grupos grandes e pequenos.

Durante a pesquisa intitulada "Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil"[2], diante do desafio de compreensão da infância nos quilombos, indaguei sobre a visibilidade/invisibilidade das crianças dos quilombos na produção de conhecimento. Em levantamento de teses e dissertações nacionais, constatei um reduzido número de pesquisas (seis dissertações e duas teses), indicando um lugar de invisibilidade desta infância.

"Nas dobras do impossível": culturas infantis quilombolas e suas (in)visibilidades

As crianças quilombolas compõem grupos negros com trajetória histórico-social que remonta à escravidão, independente de situações de terra ocupada, comprada, recebida por doação ou decorrente de mudanças territoriais. São grupos que partilham de memória comum referida a uma ancestralidade, à existência de um território onde vivem e do qual se sustentam ao longo de anos, décadas e/ou séculos. Além disso, mantem-se em relação com a sociedade envolvente na atualidade, em cidades, fazendas, regiões metropolitanas, áreas litorâneas, turísticas ou governamentais.

As pesquisas elencadas trazem experiências de quatro das cinco regiões brasileiras, sendo duas na região Sul, duas na região Sudeste, duas na região Centro-Oeste e duas na região Nordeste. Certamente, representam poucas realidades, frente as 2474 mil comunidades quilombolas certificadas em nosso país até fevereiro de 2015[3].

As crianças pesquisadas compõem um coletivo infantil na faixa etária dos quatro aos catorze anos de idade, observadas em espaços de educação escolar e nos territórios quilombolas. Em relação à etapa da educação, Leite (2009) e Macêdo (2008) apontaram a existência de salas de educação infantil onde pesquisaram. As demais pesquisas descreveram escolas de ensino fundamental, organizadas em série e também multisseriada.

Leite (2009) analisou a construção do pertencimento étnico-racial e a efetivação das políticas públicas para a diversidade no universo da escola no quilombo Lagoa Trindade, no município de Jequitibá – MG. A pesquisadora buscou entender a relação entre a visão das crianças sobre o lugar onde moravam, sobre si, sua história e ancestralidade, e a escola como espaço de educação. Para tanto, percorreu o território quilombola, observando as crianças em espaços de festas, nas brincadeiras e na relação com os adultos, com quem conversou a fim de compreender a história da

[1] UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* negramarsea@gmail.com.

[2] Este texto é parte das reflexões presentes na tese intitulada "Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil", defendida em dezembro de 2015, na Faculdade de Educação/UNICAMP, junto ao GEPEDISC – linha Culturas Infantis do Departamento de Ciências Sociais na Educação

[3] Dados da Fundação Cultural Palmares.

comunidade. Neste percurso, apreendeu os símbolos com que as crianças construíam o seu pertencimento enquanto sujeitos daquele lugar. Analisou a importância de ser de Lagoa Trindade, a ancestralidade que informava a origem e manutenção do grupo.

Mas, ao observar e ouvir as crianças na escola, Leite (2009) compreendeu que a diversidade cultural que as constituía era abordada apenas como folclore pela instituição. Um exemplo foi a folia de reis, uma das manifestações culturais da comunidade relatadas pela autora, e que foi trabalhada pela escola como o exótico, o distante, passível de aceitação, mas não de diálogo, de encontro, de aprendizagem.

A pesquisa de Macêdo (2008), na comunidade quilombola de Araçá/Caraicá, no município de Bom Jesus da Lapa – BA, evidenciou que, apesar da iniciativa docente de aproximação com a história e cultura do quilombo, permaneciam dificuldades em dialogar com a temática étnico-racial. De um lado, as crianças denunciavam xingamentos racistas e preconceito racial dentro da escola, e de outro, as professoras apontavam não possuírem formação inicial e continuada para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

No trabalho de Santos (2008), as dificuldades da escola no trato com a diversidade étnico-racial foram apresentadas a partir do estudo realizado na comunidade quilombola do Muquém, em União dos Palmares/AL. A escola da comunidade, embora se situasse na grande região do antigo Quilombo dos Palmares, e tivesse em seu currículo a disciplina Cultura Palmarina, não conseguia realizar um trabalho de valorização da identidade étnico-racial da criança negra e quilombola do Muquém. Durante a pesquisa, analisou que a criança negra e quilombola ainda almeja ser branca, ter seus cabelos lisos, e agrega sua corporeidade a aspectos negativos, como a pobreza, a sujidade, o que é feio e deve ser recusado.

Os trabalhos de Carvalho (2008), Paula (2014), Santos (2010) e Spindola (2008), embora tenham perpassado a escola, abordaram a infância e as crianças quilombolas a partir do brincar e das brincadeiras, dos jogos e das festas como elementos culturais que contribuem para construir o sentido de pertencimento nas comunidades, estruturando as relações sociais nos grupos.

A pesquisa de Carvalho (2008) envolveu o quilombo do Mutuca, em Nossa Senhora do Livramento/MT, considerando a concepção de brincadeira e jogo como fenômenos culturais a partir dos quais compreendemos o ser humano. A pesquisadora percorreu diferentes lugares e tempos de brincar, em que adultos e crianças construíam suas relações. A escola foi descrita como mais um espaço, que conquistado pela comunidade quilombola, é parte da casa de cada um. Segundo a pesquisadora,

> A identidade étnico-cultural é reconhecida entre os iguais, o que facilita transformar a escola em um ambiente menos discriminatório e mais alegre, refletido nas diversas expressões do brincar e da brincadeira. (p. 102).

A pesquisa realizada por Santos (2010), na comunidade quilombola de Bombas (Iporanga-SP), região do Vale do Ribeira paulista, descreveu e analisou a ludicidade presente nas práticas sociais e culturais do grupo. Segundo a pesquisadora, seu trabalho envolveu a compreensão da relação entre lúdico, cultura, educação e comunidades quilombolas de maneira articulada e interdependente. Ao entender a história da comunidade, Santos (2010) apresenta a dimensão lúdica do grupo, que permeia a educação e a cultura, as ações dos sujeitos e sociabilidades.

Na pesquisa, Santos (2010) foi conduzida pelas crianças à aprendizagem das brincadeiras, dos causos, das músicas, e da convivência com os adultos do território. As crianças foram suas companheiras de viagem e se tornaram sujeitos ativos na pesquisa. A escola foi mais um dos lugares observados com relação à dimensão lúdica na cultura e no grupo, mas que também se

mostrou um espaço alheio, no qual é necessário reconstruir padrões culturais e práticas educacionais estabelecidas.

No trabalho de Spindola (2008) observa-se preocupações em torno dos fazeres e viveres infantis, analisados por meio das concepções contemporâneas de infância dos teóricos da Sociologia da Infância. A pesquisa percorreu os quilombos de Furnas de Dionísio e Furnas da Boa Sorte, no Mato Grosso do Sul, observando o brincar das crianças e as formas como ocupam seus territórios quilombolas. Spindola (2010) também adentrou no espaço escolar que existe dentro das comunidades estudadas, a fim de entender as relações entre as crianças. Observando as relações escolares e aquelas dentro da comunidade quilombolas, construiu um quadro de brincadeiras, histórias e cantigas existentes no quilombo, as quais foram elaboradas e reelaboradas ao longo dos anos, o que possibilitou encontra-las na memória dos adultos. Assim, seu trabalho nos orienta no entendimento da multiplicidade da infância quilombola e brasileira.

As pesquisas de Carvalho (2008), Santos (2010) e Spindola (2008) nos inserem na compreensão do fenômeno da infância através da ludicidade, do brincar e dos jogos existentes dentro de comunidades quilombolas, localizadas em diferentes regiões brasileiras. Apesar de se constituírem em apenas três investigações, oferecem um quadro de situações análogas e dessemelhantes que, mais uma vez, corroboram os estudos da multiplicidade da infância, além de evidenciar as possibilidades encontradas pelas crianças em meio às desigualdades sociais e ao racismo que seus grupos experienciam cotidianamente.

As situações são análogas, na medida em que, envolvem comunidades quilombolas construindo e vivendo suas culturas a partir de relações de parentesco, a permanência em terras ocupadas há décadas, a referência a uma ancestralidade e a construção coletiva do pertencimento identitário. As dessemelhanças se manifestam na elaboração de diferentes formas de ludicidade e de educação formal existente. Em Mutuca, por exemplo, a professora era quilombola e parente das crianças. Em Bombas, a escola, embora estivesse no quilombo, era protagonizada pela visão de mundo e concepções de pessoas externas à comunidade. Dentre essas, muitas estavam de passagem, e por vezes, não compreendiam a territorialidade das comunidades, a relação que possuíam com o lugar, a dimensão cultural de suas vidas e a condição negra.

A pesquisa de Paula (2014), realizada nas comunidades de Morro do Fortunato e Aldeia, em Garopaba-SC, observou os processos educativos vivenciados pelas crianças de 4 a 6 anos, dentro de seus grupos e nos espaços de Educação Infantil. A pesquisa revelou que cada comunidade quilombola produz cultura e educação diversa, e que os espaços de educação formal ainda possuem se constituem em lugares em que as crianças têm as primeiras experiências com a discriminação racial.

No entanto, durante a análise das interações infantis numa sala de Educação Infantil, Paula (2014) concluiu que as crianças quilombolas elaboravam estratégias de enfrentamento a estes processos de exclusão racial. Para ela, as crianças resistiam e enfrentavam tais processos a partir das experiências de afirmação da identidade negra e quilombola vivenciadas no interior dos quilombos.

Assim, entre a visibilidade e a invisibilidade, o que as pesquisas apontam são as muitas formas de ser criança, a relação entre protagonismo infantil e experiências de educação dentro e fora dos quilombos. As pesquisas explicitam crianças que falam e são visíveis em seus grupos. Crianças que, nas frestas da invisibilidade, protagonizam a construção das muitas maneiras de viver a infância, elaborando representações sociais e construindo sentidos para as relações vividas dentro e fora dos quilombos. Dentre as pesquisas elencadas, observou-se que as culturas infantis das crianças quilombolas são perpassadas pelo diálogo com as vicissitudes da identidade étnico-racial, o enfrentamento das desigualdades sociais, a valorização da tradição e da história. Nas "dobras do impossível", as crianças quilombolas vivem a infância, produzem

cultura e evidenciam as muitas formas de ser no mundo, de pensar o significado da infância e de ser criança na pós-modernidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. SP: CEERT, 2011, p. 47-64.

CARVALHO, Cláudia C. F. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo**: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do mutuca em Nossa Senhora do Livramento – MT. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Cuiabá, UFMT, 2008.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader J. M., MELLO, Marisol B. de. (Org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. RJ: Rovelle, 2009, p. 23-41.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3. ed. (1961, 1. ed.).

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia G. **Sociologia da Infância Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (2. ed.).

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 32, 1993.

LEITE. Gisélia M. C. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença**: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de lagoa Trindade (Jequitibá – MG). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, PUC-MG, 2009.

MACÊDO, Dinalva. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: UNEB, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 75-96.

SANTOS, Ana Cristina C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Centro de Educação/PPG/UFAL, 2008.

SANTOS, Maria W. dos. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2010.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, vol. 26, n. 91, p. 61-378, maio/ago. 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Lisboa, ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SOARES, Edimara G. **Do quilombo à escola**: os desafios nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. Dissertação de Mestrado – UFPR, 2008.

SPINDOLA, Arilma M. A. **A cultura da criança quilombola**: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – UFMS, Campo Grande: MS, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Maria Geiziane Bezerra Souza[1]
Alexsandro da Silva[2]

Introdução

Este trabalho está balizado no campo das reflexões contemporâneas acerca das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) e da formação continuada de professores. Nesse sentido, objetivou-se analisar as contribuições da formação continuada oferecida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) desenvolvidas por professoras do primeiro e do segundo anos do ensino fundamental da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE.

Para alcançar o objetivo proposto, os participantes da pesquisa foram selecionados a partir da aplicação de questionário, o qual visava a identificação de professores que tivessem participado das formações do Pacto com foco em Língua Portuguesa e que estivessem atuando em turmas de alfabetização no momento da pesquisa. Assim, foram eleitas quatro professoras[3], que tiveram seus depoimentos registrados posteriormente por meio da realização de entrevista semiestruturada e tratados com base na análise de conteúdo, apoiando-nos em Bardin (2004).

O PNAIC constitui um compromisso formal adotado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios no ano de 2012, com vista a assegurar que todas as crianças encontrem-se alfabetizadas – não só tendo compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética e dominado as correspondências letra-som, mas lendo e produzindo textos – até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Nessa direção, o Pacto propõe que o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação nas quais os alunos possam ouvir, falar, ler e escrever sobre temas diversos.

Além disso, nas proposições do PNAIC fica evidente que a apropriação do sistema de escrita não constitui um processo espontâneo, que aconteceria apenas por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático das propriedades e convenções da escrita alfabética (SILVA, 2014). Ao contrário, concebe-se que o ensino desse sistema deve incidir, de maneira contínua e progressiva, no dia-a-dia das turmas de alfabetização devido à complexidade de tal sistema.

Assim, cabe ao professor proporcionar condições necessárias para que esse processo de apropriação aconteça, de modo a assumir uma posição intermediária (SEBER, 2009) entre os extremos de ser um mero observador ou de tolher as oportunidades de escrita espontânea em que as crianças elaboram, mobilizam e explicitam suas hipóteses.

Considerando o SEA não como um código, mas, sim, como um sistema notacional, o Pacto concebe, à luz da Teoria da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que, para dominar esse sistema, a criança precisa desenvolver representações adequadas sobre o seu

[1] Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: geiziane16@hotmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: alexs-silva@uol.com.br.
[3] Todas as professoras eram graduadas em Pedagogia, exceto P1, que tinha formação em História. Apenas P3 não possuía especialização. Todas atuavam na docência há 18 anos, com exceção de P2, que tinha 17 anos de experiência.

funcionamento e as suas propriedades (MORAIS, 2005). Para isso, propõe o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre esse sistema e de consolidação do processo de alfabetização.

Nessa direção, Morais (2006, p. 11) chama atenção para a necessidade de "discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização", tendo em vista que não é o emprego desses métodos de maneira isolada que garantirá que as crianças se apropriem da escrita alfabética.

No entanto, é preciso lembrar que essa necessidade de mudança de foco dos métodos para as metodologias não é algo que ocorre de uma hora para outra, pois vai, muitas vezes, de encontro aos saberes constituídos pelos professores ao longo de seu percurso de vida e de atuação profissional. Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada do Pacto[4] pode desempenhar um importante papel nesse processo, já que, em vez de defender a filiação dos alfabetizadores a um método em específico, apresenta propostas que possibilitam o contato dos referidos profissionais com metodologias outras.

Cabe ressaltar que estamos compreendendo formação continuada como processo contínuo, que deve acompanhar a trajetória profissional (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000). Nesse sentido, trata-se de um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, dando continuidade à formação inicial, de modo a complementá-la e ser desenvolvido em estreita relação com a prática (PORTO, 2000).

Em se tratando da metodologia, o curso do PNAIC proporciona estudos teóricos e atividades práticas, realizadas tanto no âmbito das formações, isto é, nos encontros conduzidos por professores orientadores de estudo, quanto nas salas de aula, visto que uma das propostas é que os professores realizem atividades em seu cotidiano e socializem-nas nos encontros.

Dessa forma, percebe-se que as formações propiciadas pelo curso não tem cunho eminentemente teórico, mas também prático, de modo que esse é um elemento que merece destaque nas formações do referido Pacto, pois, como afirmam Monteiro e Giovanni (2000), é relevante que o processo de formação continuada procure suplantar a dicotomia entre teoria-prática, de modo a articular fundamentos e atividades do cotidiano dos professores, atentando para as vozes, experiências e histórias de vida, através das quais tais profissionais conferem sentido às suas práticas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética

Os resultados do estudo que desenvolvemos evidenciaram que, mesmo apontando lacunas no curso de formação do PNAIC, as professoras participantes da pesquisa apontaram a relevância dessa experiência para suas práticas de ensino do SEA. Isso pode ser observado em todas as falas, mesmo na da professora 3 quando afirmou que as referidas formações não influenciaram suas práticas, porque não trouxeram grandes mudanças e não apresentaram algo novo para ela.

Segundo essa docente, ela já vinha trabalhando na perspectiva de alfabetização enfatizada pelo Pacto, devido ao trabalho com o Alfabetizar com Sucesso: "não teve muita diferença, porque eu já vinha com o projeto do Alfabetizar. Então não influenciou em nada, porque não era novo pra mim". No entanto, posteriormente, a referida professora mencionou alguns elementos que utilizava em seu cotidiano e que fazem referência ao curso do PNAIC, como a contribuição para "o trabalho com jogos e menos baseado na cópia" (PROFESSORA 3, 2015).

As professoras também destacaram as contribuições das formações para a mudança de postura em relação ao ensino do sistema de escrita, na medida em que esclareceram algumas

[4] Curso presencial de 2 anos de duração, com carga horária de 120 horas por ano para professores dos três primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

dúvidas que tinham em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Segundo os depoimentos, elas puderam aprender a "alfabetizar partindo de textos" e não apenas das unidades menores da língua, incidindo de modo mais enfático e sistemático sobre a aprendizagem da notação alfabética. É o que se pode notar no depoimento a seguir:

> Eu tinha o hábito de alfabetizar com padrão silábico, mas eu achava que pra criança era mais difícil, mais cansativo pra mim, entendeu? [...] Aí eu, eu... tentava alfabetizar com texto, mas eu não conseguia, tá entendendo? E agora, depois do PNAIC, eu consigo com mais facilidade. (PROFESSORA 1, 2015).

Esse depoimento demonstra que as formações continuadas oferecidas pelo PNAIC parecem ter proporcionado mudanças nas concepções e práticas dessa professora em relação ao ensino do SEA, contribuindo para que reconhecesse que a apropriação desse sistema não é a "aprendizagem de um código", que seria aprendido por meio da memorização de sílabas, mas, sim, de um sistema notacional.

Ressaltamos, entretanto, que, assim como todas as transformações que ocorrem na vida dos sujeitos, essa mudança nas concepções sobre o ensino e aprendizagem da escrita alfabética não ocorre como em um "passe de mágica", de modo linear e nem da mesma maneira para todos os professores. Antes, tais indivíduos passam por um processo conflitivo, dinâmico e mutante de reconstrução, recorrendo ainda a metodologias e atividades mais tradicionais de ensino, a exemplo daquelas que tomam como base o estudo isolado das vogais e padrões silábicos, como se pode perceber na fala da professora 4. Apesar de, em alguns momentos, relatar mudanças oportunizadas pelas formações, essa professora revelou: "eu tenho uma turma pra alfabetizar, que a gente tá começando, começou pelas vogais, depois pro padrãozinho, aquela coisa... Às vezes, pode até ser mecânico, mas, infelizmente ou felizmente, é o que tá surtindo efeito" (PROFESSORA 4, 2015).

Outro aspecto que destacam como sendo um dos fatores que contribuíram para suas práticas de ensino do SEA diz respeito ao caráter teórico-prático das formações:

> E a gente tinha as experiências, os relatos dos professores. Que é diferente de outras reuniões que a gente tem, que, às vezes, vêm professores que dizem muita coisa, mas não mostram como é que faz. Diferente de outras pessoas que veem, que querem que a gente faça isso [...] Querem que a gente faça, mas nunca mostraram como é que faz. O PNAIC, ele mostra como é que você faz, entendeu? (PROFESSORA 2, 2015).

Nessa perspectiva, tais discursos evidenciam que, diferentemente de outras formações, aquelas proporcionadas pelo Pacto têm como diferencial o "mostrar como fazer", não no sentido de dar uma receita pronta que deve ser seguida a fim de que as crianças se apropriem e consolidem a aprendizagem da escrita alfabética, mas na perspectiva de apresentar possibilidades de uso dos conhecimentos teóricos adquiridos, de possíveis intervenções que possam subsidiar e criar situações outras de aprendizagem do SEA.

Assim, ao mesmo tempo em que possibilitam reflexões teóricas, por meio da apresentação de pesquisas científicas realizadas pela academia e que sinalizam, por meio de novas teorias (como a da Psicogênese da Escrita), questões que possam promover mudanças nas práticas de ensino e, consequentemente, no aprendizado do sistema de notação por parte do aluno, as propostas de formação sugerem algumas atividades e intervenções didáticas que podem ser utilizadas com vista à concretização do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, favorece-se a construção de

novos modelos de formação que buscam, gradativamente, chegar mais perto do chão da escola e, por conseguinte, do fazer pedagógico do professor (BRASIL, 2012a).

Essa relação entre a teoria e a prática remete-nos à ideia de que um processo formativo contínuo deve procurar superar a dicotomia entre esses dois campos, articulando fundamentos e atividades do cotidiano dos professores, considerando as vozes e experiências, por meio das quais tais profissionais conferem sentido às suas práticas (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000).

Nesse sentido, os elementos citados anteriormente colaboraram para que as professoras alfabetizadoras pudessem refletir sobre as práticas de ensino do SEA por elas materializadas, contribuindo para que efetuassem algumas mudanças por meio da análise das vivências de seus colegas de trabalho, bem como daquelas apresentadas nos cadernos de formação, em um movimento constante de recontextualização.

Além disso, o fato de os sujeitos da pesquisa destacarem as contribuições da dimensão prática das formações deve-se também à tendência que tais profissionais têm de se aproximar "de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação" (SARTI, 2008, p. 52). Nessa direção, as professoras não materializam aquilo que foi vivenciado no processo formativo tal qual foi pensado, antes se apropriam e praticam o que lhes parece mais adequado à realidade em que se encontram inseridas, reconhecendo a possibilidade e a necessidade de contextualizar e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso, à medida que notam que suas intervenções estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos.

Conclusões

Nossos dados apontaram que as formações curso de formação do PNAIC parecem ter contribuído para que as professoras desenvolvessem suas práticas de ensino com base em intervenções outras, além daquelas com as quais estavam acostumadas a trabalhar e que se constituíram ao longo de seu percurso de vida, de formação e de atuação profissional. Dessa forma, percebemos que tais professoras evidenciam um processo de apropriação da perspectiva de que não basta que as crianças conhecerem as letras que compõem o alfabeto e seus respectivos sons de modo mecânico e enfadonho para que aprendam a ler e escrever. É necessário, em vez disso, tratar a escrita alfabética como um objeto de reflexão, situando-o no contexto dos usos sociais da leitura e da escrita.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. ano 1. unidade 3. Brasília, DF, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtestein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"? 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar**. Educação: Teoria e Prática** - v. 18, n. 30, jan.- jun. 2008.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 99-126, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5906>. Acesso em: 10 jan. 2015.

A LEITURA DE LITERATURA: MEMÓRIA E ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Marta Lima de Souza[1]

Introdução

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo.
Bartolomeu Campos de Queirós

A epígrafe poderia ser de um adulto ou um idoso da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois é a necessidade de escrever, em especial a de aprender a escrever, como uma ausência do tempo da infância, que buscam efetivar no ciclo de vida adulto. Entretanto, diferentemente do escritor, em geral eles não querem lembrar nem falar desse tempo sofrido, preferem apagá-lo, escondê-lo, deixá-lo submerso nos porões da memória.

Este artigo é um recorte da pesquisa sobre a análise de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização em escolas públicas no Rio de Janeiro, no qual discutimos a construção de um trabalho pedagógico que reconheça a especificidade desse público por meio da relação leitura/escrita, literatura e memória.

Como tecer estes fios entre a leitura/escrita, a literatura e a memória na EJA? Como trazer para a escrita esse passado tão difícil e que tantas vezes querem apagar? Como ajudá-los a rever e a compreender o passado, para recriar o presente e o futuro? Defendemos que é escrevendo, falando, revendo, discutindo o vivido que podemos reinventar o presente e o futuro. É mergulhando na nossa memória e na do outro, que podemos buscar outra construção de nós mesmos e elaborar um espaço próprio (PETIT, 2013).

O artigo estrutura-se nesta introdução que apresenta o tema. Em seguida, contextualiza a atividade com base no livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes[2]. Depois, traz o referencial teórico para o trabalho pedagógico na EJA (Bakhtin, 2003; Petit, 2013; Cândido, 1995) e, por fim, os excertos de textos dos alunos a partir da leitura do livro. Para concluir, enfatizamos a importância da relação entre leitura/escrita, literatura e memória para a EJA.

Contextualização

A formação de professores para a EJA implica a incorporação de atividades de leitura e de escrita ao trabalho pedagógico desde o início do processo de alfabetização, pois é possível ler e escrever quando ainda não se sabe ler e escrever efetivamente. Implica também a seleção de materiais e textos adequados às especificidades dos jovens e adultos, de modo que não os infantilizem. Após muito diálogo e uma breve análise do perfil da turma, é que realizamos a elaboração do plano de aula em consonância com o planejamento do professor da turma, visando à realização da regência de aula pelo professor em formação no estágio curricular.

O plano de aula que originou a atividade em foco visava à produção de leitura e de escrita por meio da literatura. A proposta consistiu em ler o livro em voz alta para os alunos que acompanharam com o texto impresso, retomar a leitura e conversar sobre o tema do livro

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* souzamartalima@gmail.com.
[2] Escrito por Men Fox e ilustrado por Julie Vivas, publicado pela Editora Brinque Book.

relacionando-o ao cotidiano e às experiências dos alunos e produzir um texto escrito sobre memórias da infância ou da vida adulta seguido de leitura para a turma.

A história do livro é sobre um menino que reside próximo a um asilo, no qual vive Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, a quem costuma visitar. Guilherme Augusto ouve uma conversa sobre a perda de memória de sua amiga e resolve ajudá-la, indagando a todos: o que é memória? Mediante as respostas, ele vai recolhendo objetos cujos sentidos remetem às visões das pessoas e montando uma cesta. À medida que os apresenta à Dona Antonia, a senhora vai lembrando-se de fatos e recuperando a memória com a ajuda de um menino que nem era tão velho assim.

Leitura, escrita, memória: construção de si mesmo

Compreendemos o conceito de leitura como uma atividade ampla, de modo que seja possível ler não apenas textos escritos e palavras, mas também imagens, objetos, arte, música etc. E de escrita, como enunciado mediado pelo outro e pelo contexto de produção, como possibilidade de ressignificar o vivido e de criar uma "memória do futuro" (BAKHTIN, 2003, p. 140).

A memória tem origem nos sentidos, sentidos subjetivos de cada um, tanto naquilo que se guarda, quanto naquilo que se esquece e se apaga, podendo ser lugar de invenção e de reinvenção. Tem intensa relação com a escrita, pois, por meio da escrita, construímos e elaboramos a memória da humanidade: conhecendo seus passos, refazendo-os, buscando outras direções etc., ou seja, a memória, como função psicológica superior e com papel essencial na aprendizagem (VIGOTSKY, 1999).

O papel da leitura de obras literárias na construção de si mesmo e na elaboração da subjetividade tem sido um destaque nas pesquisas de Michèle Petit em que os resultados têm apontado a leitura, em qualquer idade, como um "atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado" (PETIT, 2013, p. 41). Ao ler ou ouvir histórias, imagens, etc., o leitor tem a possibilidade de tomar consciência de que existe outra coisa, uma margem de manobra no destino pessoal e social, que lhe possibilita um "papel ativo no seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca" (PETIT, 2013, p. 43).

Este papel da leitura e da literatura possibilita ao leitor encontrar a sua experiência na experiência do outro, em uma leitura em perspectiva, em que pode pensar a própria vida com a ajuda de palavras que ensinam muito sobre si mesmo, sobre outras vidas, outros países e outras épocas. A revelação da verdade mais íntima encontra-se na humanidade compartilhada. Nesta construção de si mesmo, na elaboração da identidade, o mais íntimo tem a ver com o mais universal e proporciona uma identidade mais plural e aberta às mudanças.

Nesta ótica, a leitura, a literatura, o encontro da memória do outro e a memória do leitor, do universal e do particular, podem possibilitar aos alunos da EJA uma resistência aos processos de exclusão que vivem, mas, principalmente, novas possibilidades de sonhar e de construir outras histórias em que sejam sujeitos ativos de seus destinos. Contudo, o acesso às obras clássicas, universais, aos textos é imprescindível para satisfazer o desejo de pensar, da exigência poética, da necessidade de relatos que "não são privilégios de ninguém, pois tratam-se de um direito básico, de uma questão de dignidade" (PETIT, 2013, p. 51).

Esta visão alia-se a de Cândido ao defender a literatura como um direito humano, como direito à fantasia e à metáfora, visto que é: "[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CÂNDIDO, 1995, p. 174). Nesta perspectiva, a literatura não está a serviço de nada nem de ninguém, não pode ser aprisionada em modelos restritos de livros para criança e outros, para o adulto. Pois, para

Cândido: [...] ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, [...] é uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

O trabalho pedagógico com a EJA, por meio da leitura e da escrita, precisa resgatar esse direito de mergulhar na fantasia, na metáfora, na ficção, na poesia, em uma literatura diversa, que amplie o sentido de ler, de modo que seja possível ler por:

> [...] prazer de descobrir e para inventar um sentido para suas vidas, inclusive nos meios populares. Para sair do tempo, do espaço cotidiano e entrar em um mundo mais amplo; para se abrir ao desconhecido, se transportar para universos estrangeiros, deslizar na experiência do outro ou outra, se aproximar do outro que vive em nós mesmos, domesticá-lo, temê-lo menos. (PETIT, 2013, p. 144).

Entretanto, a leitura de literatura não vai resolver os problemas do mundo, nem tornar as pessoas mais respeitosas ou democráticas. Então, por que instigar os jovens e adultos a ler? Porque a leitura é um gesto mais vital que social, porque marca a conquista de um espaço íntimo que escapa ao domínio do coletivo, porque é uma via de excelência para se ter acesso ao saber, à fantasia, ao pensamento e à construção de si mesmo.

O trabalho pedagógico com a memória e a escrita: lembrar para não esquecer

Do meu tempo de menino, eu trago poucas lembranças. [...] quase não me dá tempo de evocar o menino que eu era. (Tanto eu vivo com os meninos que são.) [...] Não era um tempo bom [...] A vida era dura [...]
Bartolomeu Campos de Queirós

Guilherme Augusto empenhou-se para que Dona Antonia recuperasse as suas memórias, o objetivo com a atividade era contribuir para que os alunos pudessem fazer o mesmo, além de lerem literatura e de expressarem suas memórias por escrito.

O poder da literatura de unir o universal e o particular gera a possibilidade de reconhecer a própria história na história do outro. Quando isto acontece, é possível ver a forma como o outro encarou as alegrias e as tristezas, como tomou distância do vivido e revisou o passado, ressignificando-o e, talvez, até reinventando-o. Neste movimento, foram produzidos 22 textos dos quais selecionamos 12 para análise, sem uma preocupação de uma escrita na variedade da norma padrão, mas sim com a expressão de vivências, felizes ou tristes, despertadas pela história de Guilherme Augusto.

A seleção dos textos baseou-se em várias leituras realizadas e na busca por aqueles que mais se aproximavam do conteúdo e do sentido da proposta. Recortamos os trechos semelhantes, transcrevendo-os um a um, para que fossem analisados, mantendo a variedade linguística dos autores e preservando os nomes devido às questões éticas.

Em relação “ao tempo de menino”, as lembranças trazem o que o poeta descreve: “não era um tempo bom, [...] a vida era dura”, mas, são ressignificadas na experiência do outro, de modo que eles revivem os meninos que foram naqueles que estão sendo, ou seja, nos nascimentos de filhos e netos. A memória feliz torna-se a oportunidade de reelaborar outra relação com a infância pela experiência de filhos e netos:

> "nascimento de filho (melhor lembrança da minha vida)" (K).
> "na minha vida já aconteceu tantas coisas boas e ruins uma coisa boa foi nascimento das minhas filhas. A outra foi o nascimento dos meus netinhos. Das coisas ruins eu não gostaria de falar foram tantas" (MJ).

Apesar de a vida ser dura, há os que expressam um tempo feliz e saudoso, pois havia um tempo para ser criança, para brincar, para criar e inventar, para conviver com os animais, a natureza e os familiares – uma infância com recursos econômicos escassos –, porém rica de oportunidades e de vivências, que marcou e deixou saudades:

> "eu não tinha boneca e fazia a boneca de inhame com cabelo de milho e brincava muito e era muito feliz" (L).
> "a melhor parte da minha infância no Ceará [...] morávamos na roça, eu adorava, era muito bom [...] eu andava a cavalo, ajudava meu pai com os animais brincava com meus irmãos e meus primos, tomava banho no rio [...] nós éramos felizes e não sabíamos um tempo que não volta" (SN).

A lembrança da mãe aparece nos dois trechos abaixo. No primeiro, a autora lembra a morte de sua mãe (momento triste) e de se tornar mãe, com o nascimento da filha (momento alegre), isto é, da perda como filha e do ganho como mãe. No segundo, o autor narra um acidente ao cair de uma árvore, ficando desacordado por dias no hospital e sem memória, não se lembrando de quem era, não reconhecendo os familiares e descrevendo a dor que causou à sua mãe:

> "[...] uma coisa triste foi quando perdi a minha mãe quando eu tinha 4 anos de idade e uma coisa boa que eu me lembro foi quando a minha primeira filha nasceu" (A).

> "[...] subi em uma mangueira [...] no alto escorreguei e cai batendo com a cabeça em um tijolo [...] no hospital, ele (médico) tentou [...] fazer com que eu me lembrasse de quem eu era [...]. Acordei olhei em seus olhos de preocupação e disse mãe eu te amo, [...] naquele momento vendo a alegria de minha mãe [...] prometi a mim mesmo que não mais magoaria minha mãe" (A).

Os dois excertos tratam de uma memória universal inscrita na relação mãe e filho/a. O texto de (E) também traz uma memória universal, mas agora em um atentado que marcou o mundo, do qual se lembra por meio de uma relação de amizade:

> "relembrando 11 de setembro vou falar sobre as torres gêmeas um acontecimento que abalou o mundo ninguém esqueceu aquela manhã de 11 de setembro, amiga nunca vou te esquecer" (E).

No texto de (E) não há maiores detalhes sobre o episódio. Mas, podemos inferir que sua amiga morreu no evento devido às lágrimas de emoção da autora quando lê a escrita para a turma.

Considerações finais

A partir da leitura do livro, as memórias escritas de jovens e adultos possibilitam-nos entrever que a literatura rompe com a linguagem do cotidiano e abre espaço para a reflexão, "para criar um desequilíbrio, buscar outro prumo e não para por panos quentes em inquietações mornas" (Queirós, 2012, p. 80). A análise dos textos revela-nos também, na relação pedagógica com o adulto, que a experiência trazida para a sala de aula "anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego e genocídio" (Thompson, 2002, p. 17). Ou seja, nas memórias escritas evidenciamos a dureza do cotidiano, a luta pela sobrevivência, as guerras privadas e públicas, as mortes, mas também as formas de superação encontradas na reinvenção da vida e, quiçá, de outro passado e de um novo futuro, pois: "[...] Daí verificar em meus textos tanto a presença da infância vivida como da infância idealizada. Escrevo muito sobre aquilo que não me foi permitido [...]" (Queirós, 2012, p. 79).

O trabalho pedagógico deve priorizar esta relação entre leitura/escrita, literatura e memória, de modo que ao escrever os alunos possam lidar com suas luzes e sombras, com o vivido e o idealizado, porque se não foi esquecido, precisa ser reconsiderado. Escrever para lembrar, lembrar para não esquecer. Rever e até recriar o passado, para inventar um futuro, uma memória do futuro.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades Editora, 1995.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Gilda de Aquinol. Ilustrado por Julie Vivas. São Paulo: Brinque Book, 1995.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. ABREU, Júlio (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Série Conversas com o Professor).

THOMPSON, E. P. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução Sergio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UM ESTUDO DE CASO EM MOÇAMBIQUE: LEITURA DE TEXTOS LÍRICOS POR JOVENS DO II CICLO

Telma Amorgiana Fulane Tambe[1]
Aline Silveira Tasmerão[2]

O aprendizado de uma prática de leitura que não se esgote no meramente ler, mas fazê-lo compreendendo, interpretando e, muitas vezes, sintetizando o lido e o compreendido através da escrita tem se mostrado uma responsabilidade da escola, na contemporaneidade e não só. Para o caso deste estudo, o seu objeto não incide no texto lírico em si, mas, sim, os modos de leitura que o livro didático de português (LDP) reconhece como válidos, que transpõe para o contexto de sala de aula e através dos quais poderá contribuir para "o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla" e "formar leitores reflexivos e autônomos que leiam na escola, fora da escola e em todo o seu percurso de vida" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2004).

O manual escolar, através de todas as funções a ele atribuídas (CHOPPIN 2004), está carregado de representações sociais que não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas"(CHARTIER 1990, p. 17).

O LDP é escolhido por se reconhecer o seu papel preponderante e regulador que assume nas práticas escolares, o qual se apresenta como textos que estabelecem verdades e, por isso mesmo, espera-se que tais verdades sejam aceites pela generalidade dos sujeitos (CASTRO 1995, p. 87) e, não obstante, serem considerados democratizantes e indispensáveis. Portanto, reconhecendo, então, que este instrumento pedagógico veicula e legitima modos de ler (CASTRO 2005, p. 13), foram analisados LDP do 11º e 12º anos, em particular, e, em segundo plano, os programas de ensino do Ensino Secundário Geral com o intuito de observar a forma pela qual o texto lírico vem sendo construído, historicamente em Moçambique, e as diretrizes curriculares para o seu ensino bem como as reformas pensadas para circunscrever a língua portuguesa.

Em conformidade com informações dos professores e dos alunos, foi possível estabelecer correlações entre desempenhos em compreensão da escrita, leitura de acordo com diferentes mídias (livros, computadores etc.) e um certo número de variáveis socioculturais usuais. Ademais, procurou-se identificar nos modos de relação com o livro e com a leitura fatores eventualmente favoráveis ao desempenho, esclarecendo, ao mesmo tempo, a relação gostar-de-ler/saber-ler. (informação sobre a família, dados sobre posse ou não de livros, o percurso escolar, gosto declarado ou não pela leitura, leitura em diferentes mídias), e os dados cognitivos. Para tal, a pesquisa, recorreu a instrumento de grupo focal, com jovens de idade compreendida entre os 15-17 anos e professores que lecionam no 11º e 12º anos.

A escola como lugar de caça das práticas cotidianas no âmbito da leitura

A leitura compreendida como espaço de busca de sentidos vários, tem a escola como espaço privilegiado de veiculação da experiência leitora. Nesse contexto, a ideia de lugar e espaço tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos. Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas

[1] ProPEd/ UERJ. *E-mail:* tambetelma@gmail.com.
[2] ProPEd/UERJ. E-mail: aline.tasmerao@gmail.com.

relações de coexistência. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define.

Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU 2005, p. 201-203).

Dessa forma, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão vida àquele lugar. Neste sentido e inequivocamente, a escola aqui enunciada entende-se como a floresta propiciadora de caça e reinvenção por parte dos alunos, dos professores e dos demais sujeitos que circunscrevem o cotidiano escolar. Portanto, Certeau acredita que o homem ordinário, através da sua inventividade e recriação, apropria-se do espaço e dos produtos impostos pela classe dominante[3]. Dessa forma, a leitura é uma apropriação. E, enquanto as autoridades religiosas, escolares e políticas pensam que aquele que lê, unicamente como um leitor que adere às formas e às significações dos textos que lhe são impostos, uma abordagem mais atenta revela a que ponto a leitura produz outros efeitos- um outro texto, tal como se observa nas falas dos alunos:

> **Alunos**: A leitura do texto lírico abre a mente de um indivíduo; permite a expressão de sentimentos, de emoções; ajuda a perceber a língua pelo uso de figuras de estilo, para além de permitir várias leituras da realidade. Para quem escreve a poesia, esta é uma forma de desabafo, permitindo ao leitor ver através de seus olhos, o mundo à sua volta, pois é através da poesia que ele interpreta, descreve o que vê e sente e propõe soluções para além de ser um meio de despertar consciência individual.

A leitura permite adquirir conhecimento, pois, muitas vezes, o conhecimento está no papel e informação para o crescimento pessoal. A leitura auxilia a raciocinar rápido. Quando lemos enriquecemos o nosso vocabulário, para além de aperfeiçoar a língua portuguesa, pois ela não é nossa[4]. A leitura é uma viagem pelo mundo; aprendemos novas e outras culturas; proporciona diferentes formas de ver o mundo, de compreender o mundo à nossa volta e de viver.

Portanto, o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado. Ele encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderia levá-lo. Neste sentido, o texto ou a leitura trabalha o leitor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras (PETIT, 2008, p. 29).

Representações de leitura e de leitor no livro didático da língua portuguesa

Ao pensar em formação integral do leitor é necessário, antes de tudo, pesquisar sobre o modo como são trabalhados os diferentes gêneros textuais em sala de aulas, sobretudo, como são realçados os seus usos assim como as suas funções sociais.

[3] A invenção do cotidiano é uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer que, na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural. As astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina- tema central do livro- contracapa.

[4] A língua oficial é o português, mas, devido aos diversos grupos étnicos, existem também diferentes idiomas ou línguas nacionais: Makonde, Makwa, Koti, Nyanja, Sena, Chope, Shangana, Ronga, Thonga, Bangwe, Nguni, Pozo, Tawara, Shona, Nhungwe, Manyika, Ndau, Teve, Dande, Tawara, Chikunde, etc (Mazula 1995, Basílio 2010).

São conhecidos os destaques pelas numerosas possibilidades que a poesia oferece, por perpassar diferentes gêneros e por despertar emoções, sentimentos, sobretudo, por elevar a imaginação ou a subjetividade. Portanto, é preciso refletir e questionar sobre como a poesia tem sido trabalhada em sala de aulas, se tem contribuído para a elevação imaginativa do individuo ou se tem contribuído para viabilizar os objetivos pedagógicos comuns à prática escolar.

A leitura literária, em Moçambique, mostra-se frequentemente e antes de mais nada no universo escolar como uma aprendizagem puramente técnica, e já desde o ensino primário, antes mesmo que as primeiras aprendizagens fundamentais, ao longo das quais o ensino do código escrito não está suficientemente articulado com a reflexão sobre o sentido dos textos e com a discussão sua contribuição para ler melhor o mundo, ao permitir que cada um se compreenda melhor, construa sua relação com o outro e sua identidade. Além disso, no ensino secundário (ensino médio), esse aprendizado técnico se transforma cada vez mais em puro exercício acadêmico, em tarefas formais maçantes, ao mesmo tempo que se tende a relegar ao esquecimento o lugar que se deve dar à emoção do leitor e ao que o texto lírico pode proporcionar.

Observe-se que, apesar de apresentarem os textos dos manuais didáticos como sugestões e propostas que só serão significativas com a intervenção correta, dinamismo e criatividade do professor (LD's da 11ª e 12ª classes) fica claro que tais sugestões não conferem liberdade ao professor se se quiser perceber o sentido completo desta asserção, pois o próprio Ministério da Educação não empreende nenhum esforço para que o mesmo livro passe a ser entendido como tal, sem esquecer, porém, das condições financeiras dos alunos para a aquisição de outros materiais e meios e sem esquecer, também, que a própria escola/biblioteca escolar não possui livros para incentivar a prática de leitura. Tal ausência de esforço é refletida nos exames, nos testes gerais que acontecem em cada fim de trimestre. Por esse mesmo motivo, o que está escrito/contido nestes LD's acaba assumindo, na maior parte das vezes, o estatuto de uma verdade absoluta, imutável e inquestionável.

Outras questões inquietantes referem-se à presença demasiada de textos referentes à poesia de combate num momento em que se pretende formar um jovem de se posicionar crítica e fortemente na sociedade em que está inserido e no mundo, em geral, a chamada poesia "moralizante ou patriótica"- que critérios de seleção usados? Não estaria por detrás dessa seleção uma forte ideologia de verdade em relação a elite moçambicana a que se deve curvar, perpetuar e sacralizar? Tais textos propiciam a formação de um potencial leitor e crítico? Portanto, mesmo que se trate de um país recentemente liberto do colonialismo, no qual, de acordo com Lopes, a necessidade de construção da nação e da pátria é uma questão decisiva no âmbito educacional e na ordem política como um todo (LOPES 2014, p. 151).

Para além, disso, na mesma escola, o trabalho realizado sobre os textos poéticos centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos, sendo diminuto, por conseguinte, o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados, observa Mello (MELLO 1998, p 405).

> **Alunos**: Aqui, na escola, só circula a leitura silenciosa para interpretar textos na aula de português e poucas vezes a oral para apresentar trabalhos em outras disciplinas, isto é, leitura por obrigação nas disciplinas de geografia, história. Na escola lemos livro didático, pois é o que a nossa biblioteca oferece. Não há motivação para ler na escola pelos assuntos abordados.
> **Professores**: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior. Os alunos não gostam do texto poético/lírico. A falta de motivação que se deve à escolha do texto. Mesmo que queiramos nos desviar dos textos propostos no livro didático não é possível porque o trabalho é controlado através de testes provinciais e exames

> nacionais, em que o texto da avaliação é o que vem proposto no programa e/ou nos planos analíticos trimestrais, sobretudo, a poesia de combate que nada tem a ver com a realidade e interesse do aluno.

Consequentemente, um ensino simplesmente técnico mostra-se demasiado parcial, frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões social, cognitiva e cultural. Portanto, professores e alunos não manifestam um real envolvimento em leitura, não gostam dessa prática, isso condicionado ao pertencimento a um meio social e cultural desfavorecido, o baixo nível de envolvimento em leitura, a ausência da prática de sociabilidades entre leitores, a não frequentação dos espaços de leitura, assim como a não posse de livros como atestam as afirmações:

> **Alunos**: Há que realçar que os professores não motivam os alunos para a leitura.//Em casa não lemos. Se acontece, trata-se de uma leitura em voz alta pelos nossos pais da Bíblia Sagrada ou todos os membros caso saibam ler. É o único livro que temos. Essa leitura serve para a promoção de valores morais. A leitura escolar não existe.
> **Professores**: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior. A proveniência dos alunos é tradicional em que a única fonte de leitura é a bíblia sagrada.//Leio muito pouco hoje do que quando tinha 10 anos de idade. O primeiro contato com a leitura deu-se na escola, depois em casa com o material religioso. Portanto, lemos por obrigação.

Considerações finais

As competências que os alunos são capazes de mobilizar em suas práticas de leitura privada são amplamente "ignoradas" na ESGM. A didática da leitura seria beneficiada, todavia, se se apoiasse nelas para fazê-los evoluir em direção a competências a serem demandadas quando se adota uma postura de leitura distanciada àquela imposta pela classe dominante.

Nesse sentido, seria mais uma vez importante enfatizar que, a partir do momento em que a leitura é tratada como dever, como obrigação, há o afastamento do leitor. Ninguém obriga ninguém a ler, até porque, se a leitura for imposta o leitor poderá fingir que lê. O aluno que se submete a leitura imposta e apresentada como obrigatória na escola, deixa de ser leitor assim que deixar de ser aluno. Neste caso, poder-se-ia, então, considerar que talvez a leitura obrigatória se compare ao prazer obrigatório aliado ao despreparo do professor. Portanto não é a adoção e o uso do LD (ainda que apresente limites) que vai garantir que o poema seja bem sucedido, porém, o encaminhamento do professor. É preciso que o professor seja sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista para que se torne um porta-voz da mesma (LOPES, 2014, p. 163). Desta forma, a sensibilidade, a emotividade que deveriam ser perpassados e provocados ao aluno não chegam ate ele, quando o texto poético passar por um professor indiferente ao seu apelo.

Referências

CASTRO, Rui Vieira de. Para a Análise do Discurso Pedagógico. **Constituição eTransmissão da Gramática Escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

CASTRO, Rui Vieira de. "Entrevista". **A Página da Educação**, nov. 2005, p. 11-13.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHOPPIN, Alan. O historiador dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p 549-566, set./dez. 2004.

LOPES, José S. M. **Poesia e etnicização nos livros didáticos de português**: um estudo comparativo Moçambique e Brasil. Curitiba: CRV, 2014.

MELLO, Cristina. **O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários**. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO FERRAMENTA DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL

Ana Lúcia Hermosilla Tamura[1]

Introdução

O ensino de uma língua não pode se pautar ao modo tradicional que a concebe como um sistema abstrato, desvinculado-a das interações humanas tão pouco de forma descontextualizada, decodificando ou interpretando palavras ou frases isoladamente. Sob essa perspectiva de língua, as atividades de leitura devem propiciar situações em que as crianças possam interagir com o grupo, estabelecendo relações interpessoais promotoras da construção de sentidos.

Os sentidos não se encontram exclusivamente no texto ou no leitor, mas no entrelaçamento de ambos. Os sujeitos constroem o sentido de forma interativa. O texto é "[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos" (KOCH, 2002, p. 17).

Expostas a diferentes situações cotidianas, desde pequenas as crianças interagem entre si por meio da língua, processo pelo qual se desenvolvem. "[...] Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais" (VYGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2006, p. 101).

Segundo David Ausubel (2003), "A essência do processo de aprendizagem significativa, [...] consiste no fato de que novas ideias expressas de forma simbólica se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe [...]" (AUSUBEL, 2003, p. 71-72). Para esse autor a aprendizagem é significativa quando ela se ancora em um conhecimento prévio.

Na escola pode-se potencializar a aprendizagem significativa através do diálogo prévio, nesta interação o professor saberá qual é a bagagem que o aluno traz, somente fará sentido o novo conceito, se o professor conseguir explorar a maneira que o aluno pensa acerca do tema.

De acordo com as premissas apresentadas, o presente artigo tem como objetivo contribuir com o processo de letramento literário, oferecendo aos professores caminhos para o ensino de uma segunda língua para crianças de cinco anos que cursam a Educação Infantil, por meio de estratégias de leitura para que compreendam o que lêem e aprendam o vocabulário em língua estrangeira de forma contextualizada para que vejam uma finalidade imediata e estética na aprendizagem da língua.

Pretende-se trabalhar um texto literário, em inglês, chamado: "Can we play?". É um texto verbal e não-verbal, que possibilita trabalhar os temas transversais. Destaca-se que crianças com cinco anos já possuem um repertório que propicia um diálogo com o texto. A obra literária auxilia na aquisição de novos conceitos, aumento de vocabulário, bem como favorece a interdisciplinaridade.

Sabe-se que a aquisição do vocabulário se torna obsoleta quando a palavra ensinada está isolada de um contexto, quando a palavra vem inserida em um contexto, a criança faz conexão com o que já sabe, ela passa a assimilar a palavra, ressignificando suas experiências e formando novos conceitos (MOREIRA, 2011, p. 26). Não se trata mais do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relaciona-as ao texto, ao contexto histórico-social, aos usuários que as produzem, aos gêneros discursivos textuais (BAKHTIN, 2004).

[1] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Marília. Professora de Língua Inglesa e Coordenadora Pedagógica da Instituição Educacional Colégio Criativo, Marília/SP. *E-mail:* analu.hermosilla@hotmail.com.

Nessa perspectiva, o sentido não se restringe ao texto, nem ao autor. O sentido é construído na interação texto-sujeito. Desta forma, as experiências do leitor e seus conhecimentos são considerados a fim de auxiliar na construção de sentidos.

Nessa direção o aluno fará conexão desses conhecimentos prévios com o texto, essa estratégia permite ao aluno compreender os caminhos que deverá percorrer para construir os sentidos que os textos lhe oferecem, transformando-se em um leitor autônomo.

A língua estrangeira será, portanto uma ferramenta de acesso à literatura, uma vez que o aluno ao compreender o que lê, verá uma finalidade imediata e estética na aprendizagem da língua, ampliando o alcance da compreensão para além dos limites da decodificação.

Segundo Bakhtin, "É impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação [...]" (PONZIO, 2009, p. 164).

É através das estratégias de leitura que a compreensão do que se lê ocorrerá. A conexão é uma delas. Sendo necessário antes de iniciar a leitura, interagir com os alunos, através de perguntas que agucem suas curiosidades e que os levem a fazer conexões com seus conhecimentos prévios. Perguntas que ativam a imaginação e os fazem pensar e questionar sobre o tema. "Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto." (HARVEY, GOUDVIS, 2008, p. 45).

Na atividade humana, a linguagem se constrói pela interação, quando as pessoas dialogam, elas resgatam acontecimentos do passado. Isso também acontece quando pensamos em leitura de textos de literatura, a ideia de dialogismo é o resgate das experiências anteriores, bem como do conhecimento prévio, pois segundo Bakhtin (2003, p. 401) "há leitura quando há dialogismo". E é a escola o espaço em que ocorrerá o processo de apropriação do conhecimento, é nela que acontece a interação dos sujeitos.

A funcionalidade da linguagem está em relação com a dialogicidade que o aluno emprega, via conhecimento prévio, para atribuir significações às leituras que realiza, atribuindo-lhes valores e sentidos. Através da compreensão de um texto o aluno pode construir sua interpretação. Esse é o verdadeiro dialogismo.

Metodologia

Como estratégia didática será utilizado o livro "Can we play?" (Vamos brincar?), escrito e ilustrado por Stephen Holmes, que conta a história de um peixinho que convida alguns animais marinhos a brincar. O trabalho com o texto deverá ter início pela busca do conhecimento prévio. Antes de mostrar o livro e de começar a leitura, o professor vai indagar aos alunos questões que versam sobre amizade, dessa forma, o professor será capaz de identificar o conhecimento prévio das crianças correlacionado-o com o que de novo o tema virá a apresentar, pois o personagem do livro sofre com a recusa dos colegas quando os convida a brincar. Neste momento haverá trocas de ideias e mobilização para a leitura.

Desta forma a criança se prenderá ao texto e será motivada à leitura, propiciando uma melhor compreensão do que lê. Após esta discussão o professor vai iniciar a leitura da história em inglês. A cada página virada, aparece o animal de dobradura, colorido, atrativo aos olhos das crianças, que os convida a seguir até o final da história. O professor explorará as cores, as adjetivos, os animais em inglês, fazendo com que as crianças repitam e aprendam o segundo idioma, de uma maneira interativa e interessante.

As atividades utilizadas pelo professor com a finalidade de fixar os conteúdos acima mencionados serão: a música dos adjetivos; a brincadeira do "Coelhinho sai da Toca" com as cores e o *role-play* com os personagens da história.

A canção é "If you're happy" (melodia da canção "Se você está feliz, bata palmas"): If you're happy, happy, happy (se você está feliz, feliz, feliz) Clap your hands (bata palmas – três vezes) repita essa parte três vezes, e seguirá cantando com os demais adjetivos. If you're big, big, big (se você é grande, grande, grande) Stamp your feet (bata os pés – três vezes) If you're snappy,… (se você é mal humorado,...) Cross your arms (cruze os braços) If you're wriggly,… (se você é desajeitado,…) Turn around (dê uma girada) If you're scary,... (se você é assustador,…) Say BOO BOO! (diga boo boo!). Quando se referir ao adjetivo, a criança terá que representá-lo através da mímica.

A brincadeira "Coelhinho sai da Toca" consiste em 10 bambolês encapados com papel crepom nas cores que apareceram na história, cada criança entra em um bambolê, o professor diz: "Coelhinho sai da toca.", as crianças indagam: "Que toca?" e o professor diz uma cor. Neste momento as crianças trocarão de bambolê, porém não podem ficar na cor mencionada. Um aluno terá que sair por vez. Ganha o aluno que conseguir ficar no bambolê. E finalmente o *Role-Play*, os alunos desempenharão os papéis dos animais, dialogando em inglês.

Segundo Isabel Solé (1996), "Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada [...]" (SOLÉ, 1996, p. 91).

Ao ouvirem a história, os alunos farão conexão com o que foi discutido inicialmente. A conexão é uma das estratégias de leitura.

Conclusão

Para Solé (1996, p. 114): "Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura [...] podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível."

No ensino da leitura, entendida como processo dialógico/interativo de compreensão de sentidos por meio da relação autor-texto-leitor, deve-se considerar, além do objetivo inicial da decodificação, a proposta de atividades que tenham como meta desenvolver no aluno, a partir de seus conhecimentos prévios, a habilidade de construir significados tornando a aprendizagem significativa.

Como afirmam Menin et al. (2010), "O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e do entendimento [...]" (MENIN et. al., 2010, p. 66-67). Crianças fazem conexão o tempo todo. Para esses autores (2010, p. 67), depois que as crianças compreendem o processo da conexão, passam a praticá-lo sempre.

As conexões feitas pelos alunos quando são instigados a pensar nos mais variados questionamentos, aumenta o entendimento fazendo com que o pensamento não fique alheio ao tema do texto.

No livro "Can we play?" há muitas maneiras de fazer esta conexão, promovendo discussões sobre poluição, ecossistema, sustentabilidade, instigando-os a interagir. Através de suas respostas e questionamentos, as crianças trarão relatos de suas experiências e vivências com o mundo em que vivem, enriquecendo a aula e atraindo a curiosidade ao tema da leitura.

Segundo Solé (1998) ler é um processo interativo entre o leitor e o texto. "[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos" (SOLÉ, 1998, p. 22).

Desta forma, a metodologia buscou inserir as crianças no contexto da sala de aula, em estudos relativos à leitura da obra literária e sua interpretação, que implicassem entendimentos

que o conhecimento está relacionado à vida cotidiana, ao letramento escolar, que não deve estar desvinculado da vida social do educando, considerando sua bagagem cultural e social.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012, p. 14-15), que, para 2012, foi adotada a seguinte definição de letramento: "[...] Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade [...]" (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 38).

Segundo Kleiman (2010, p. 10), na sua visão sobre leitura diz que "ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados". Estabelecemos relações entre tudo o que o texto nos diz e o que os outros textos já nos disseram.

A leitura de uma história em inglês, utilizando como estratégia a conexão, permite à criança concretizar o conhecimento. As atividades propostas pelo professor devem permitir que o aluno use a língua não só para se comunicar, mas também favorece seu acesso à cultura e à literatura.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora Ltda, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, *2003.*

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HOLMES, Stephen. **Can we play?** England: Prospero Books, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional PISA 2012**: Resultados Brasileiros. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 11.01.2016.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 2010.

KOCH, I. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENIN, Ana Maria de C. S. et al. **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: Um Conceito Subjacente (Meaningful learning: an underlying concept) Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2015.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

_____. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2006. p. 101-188

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE UM PÚBLICO LEITOR E CONSUMIDOR EM *FLAN: O JORNAL DA SEMANA (1953)*

Aline Silveira Tasmerão[1]
Telma Amorgiana Fulane Tambe[2]

O presente trabalho tem o intuito de dar visibilidade a algumas estratégias empregadas pelo periódico *Flan: o jornal da semana* para conquistar um público consumidor e leitor de modo a estabelecer-se como veículo de repercussão nacional[3].

O semanário pertencia ao grupo Última Hora[4], fundado e dirigido por Samuel Wainer, e promoveu a mensagem política do governo do então presidente Getúlio Vargas durante os anos 1953 e 1954, período pelo qual circulou (WAINER, 1989). *Flan* fora organizado de modo a atrair a toda família, inclusive, com cadernos específicos prescritos para homens, mulheres e jovens com vistas à formação de novos leitores, que, dessa forma, entrariam em contato com a mensagem politizada do jornal.

Observamos que concursos e premiações aparecem de forma recorrente nas páginas do *jornal da semana*. Assim, nos desperta atenção as estratégias de diálogo com leitores e de premiação em uma série de espaços a exemplo de concursos, promoções e cartas de leitores com vistas a seduzir o público a ler e a consumir o jornal como buscamos ilustrar ao longo deste artigo. Para desenvolver este estudo, elegemos a página *3 Grandes concursos de Flan* que abrange os certames e promoções: *Prêmios para tôda a família; Concurso fotográfico;* Campanha das 10 mil assinaturas. Desse modo, delimitamos nossa pesquisa ao ano de 1953, por se tratar do momento de estréia do jornal.

Na análise desse material percebemos que os felizardos dos concursos tinham, com frequência, suas envaidecidas fotos estampadas junto a seus prêmios. Em geral, os participantes eram referenciados como "leitores", "leitores amigos", "leitores atentos"...

Em tais seções, a escolha do signo "leitor" e não "participante" ou "concorrente" nos faz refletir acerca da intencionalidade dos concursos. Por esse viés inferimos que *Flan* almejava conquistar por intermédio desses espaços mais do que consumidores, e, sim, também, leitores. De tal modo, assumimos que:

> [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN, 2009, p. 38)

A concepção de linguagem tal qual exposta por Bakhtin (2009) "eleva a palavra a outro estatuto epistemológico, verdadeira trama de fios ideológicos que é capaz de registrar as fases transitórias mais sutis e efêmeras das mudanças sociais." (SILVA, 2010, p. 42).

---

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* aline.tasmerao@gmail.com.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail:* tambetelma@gmail.com.
[3] Este artigo está atrelado à Pesquisa de Mestrado *Abra o seu coração: educação sentimental nos páginas de Flan - o jornal da semana (1953)* em desenvolvimento no ProPed/UERJ.
[4] No início do ano 1953, o Grupo Última Hora, conglomerado midiático dirigido por Samuel Wainer, era composto pelo diário *Última Hora*, pelo Semanário *Flan: o jornal da semana*, pela editora Ética e pela Rádio Clube Brasil. Ver: *Minha razão de viver* (WAINER, 1989)

Assim sendo, colocaremos em cena alguns aspectos dos *3 Grandes Concursos de FLAN*. Ressaltamos, a seguir, os compromissos que se criam a partir dos discursos, do mesmo modo as regras, as formas de premiação, como também as estratégias empregadas para conquistar leitores participantes.

Prendas para formar leitores: 3 grandes concursos FLAN

Prêmios para tôda a família

Prêmios para Tôda a Família conferia prêmios mensais aos participantes que compusessem os selos com o nome do jornal –FLAN- sendo o selo com uma letra disponibilizado a cada edição. O concurso ocorria em parceria com a Rádio Clube Brasil. Os felizardos eram sorteados ao vivo no programa de auditório *Ciranda dos Bairros* no Rio e, em São Paulo, pelo programa *Ronda dos Bairros* transmitido pela Rádio Nacional.



Figura 01: Prêmios para tôda a família. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 22, 3-9 mai. 1953.

O formato previsível dos concursos cria uma rotina para os leitores. No caso de *Prêmios para tôda família*, verifica-se o seguinte ciclo: 1) Todo domingo o leitor deve comprar o jornal para colecionar os selos da série *Flan* e participar da promoção. O nome do certame sugere a mobilização de toda a família para colecionar os selos; 2) Os selos devem ser colecionados ao longo do mês, isso implica em semanalmente: comprar *Flan*, recortar, guardar, completar, não esquecer; 3) Os selos seguem uma sequência prevista, a série compõe o próprio nome do jornal e não pode faltar nenhuma letra; 4) Completando a série *Flan*, os selos devem ser trocados por um talão numerado; 5) O talão deve ser remetido para a caixa postal: Rua Presidente Vargas, 1988, Rio; ou Caixa Postal 2.774; ou Avenida Anhangabaú, 262, São Paulo; 6) Todo primeiro domingo do mês haverá sorteio transmitido via rádio. Nesse dia, os concorrentes podem comparecer e se juntar a "multidão de leitores"[5]; 7) Acompanhar os resultados: os nomes dos felizardos são divulgados por rádios do Rio de Janeiro e São Paulo, assim como pelo semanário *Flan* e pelo diário *Última Hora;* 8) Fotografias dos felizardos com suas premiações são

[5] 3 Grandes Concursos de FLAN. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 31, 26 abr.- 2 maio 1953.

publicadas em *Flan*. As legendas geralmente narram algo sobre os leitores como seus nomes, suas profissões ou como se sentiram ao receber o prêmio; 9) Os prêmios são anunciados junto ao primeiro selo do mês e reafirmados até o próximo sorteio.

Algumas estratégias empregadas no ciclo do concurso podem gerar vínculos de familiaridade com o leitor. Entendemos que a fotografia dos ganhadores publicada é uma forma de documentar que a palavra de *Flan* está sendo cumprida. Por outro lado, ao tecer uma narrativa sobre os felizardos, sugere que qualquer pessoa, pessoas comuns, pode ser contemplada, criando um sentimento de esperança nos concorrentes além do envolvimento afetivo com a promoção.

Dentre os objetos de desejo anunciados constam geladeira, rádiovitrola, colchão de mola, entre outros. Itens atrativos ainda hoje, quiçá nos anos 1950, tendo em vista que ainda não compunham a vida cotidiana de grande parte da sociedade brasileira uma vez que o Brasil estava adentrando processos de modernização e industrialização.

Além disso, o próprio ato de colecionar os selos mobiliza a casa dos leitores: é preciso comprar o jornal, recortar o selo, os selos devem ser guardados juntos e remetidos via correio ou trocados nos postos de troca na sede de *Flan*.

Campanha das 10 mil assinaturas

A campanha foi ainda mais ousada com as premiações. Nela, os assinantes de *Flan* concorriam aos prêmios conforme a sua ordem de assinatura do jornal. Desse modo, os 100 primeiros concorreriam a 20 rádios de ondas curtas e longas, uma expressiva proporção de cinco pessoas para cada rádio; e assim por diante conforme a tabela abaixo.

Primeiros Assinantes	Prêmios
100	20 rádios de ondas curtas e longas
500	10 bicicletas
3000	10 novíssimas geladeiras brancas
7.000	1 possante motocicleta do último tipo completamente equipada
10.000	1 carro novo em folha. Mais um aparelho de televisão como prêmio complementar

Tabela 1: Campanha das 10 mil assinaturas. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 22, 12-18 abr. 1953.

Conforme as regras da campanha, os assinantes do semanário continuavam a concorrer aos outros prêmios ainda que fossem contemplados. Portanto, quanto antes assinassem *Flan*, mais chances teriam de participar de suas promoções e porventura ganhar ótimos prêmios.

A lista dos 100 primeiros assinantes divulgada na edição 06 e de forma complementar na edição 07 indica a proeminência de *Flan* quanto ao eixo Rio-São Paulo. Nela é verificada a ocorrência de 50 assinaturas do estado do Rio de Janeiro e 48 de São Paulo. Dentre as duas outras localidades apontadas estão a inusitada assinatura de Niejmegen, Holanda, a outra de São Borja, Rio Grande do Sul, cidade em que estava localizada a residência pessoal de Getúlio Vargas.

Teste fotográfico

O concurso *Teste Fotográfico* anunciado na edição quatro do hebdomadário fulgurou por 13 edições entre maio e julho de 1953 conferindo prêmios em dinheiro a 36 leitores nesse período. Após um hiato de três edições *Flan* retoma o teste na edição 20 sob novo formato respondendo aos apelos de leitores. Segundo informações divulgadas pelo próprio jornal o certame chegara a receber mais de 300 cartas por concurso.

> INTERÊSSE
> Para que se tenha uma idéia do interêsse que está despertando o teste de fotográfico, queremos revelar que soluções nos têm sido remetidas de um sem número de cidades, dentre as quais aqui citaremos as seguintes: Passo Fundo, Pôrto Alegre, Uberaba, São Paulo, Pederneiras, Itariri, Lorena, Belo Horizonte, Itaperuna, Curitiba, São Joaquim da Barra, Presidente Altino, Campinas, Caleiras, Piracicaba, Lins, Taubaté, Itapeva, Santo André, São Luis do Maranhão, Aracatuba, São José dos Campos, Barreto, Salvador, Petrópolis, Uberlândia, Ubá, Moji das Cruzes, Pará de Minas, Piracaia, Bom Jesus Itabapoana, etc., além das cidades próximas do Rio e vários dos seus bairros. Sensacional, portanto, o sucesso do teste e cujo número crescente de cartas é também, outro atestado de seu êxito. (Teste Fotográfico. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 22, 25-31 out. 1953)

Em um primeiro momento *Flan* oferta a quantia de Cr$ 1.500 a ser dividida entre três leitores que identificassem e produzissem legendas atrativas a, pelo menos, uma das três fotos publicadas no concurso semanal. As melhores legendas receberiam a quantia de Cr$500 a ser resgatada na sede de *Flan.* As legendas seriam eleitas por uma equipe de três repórteres.

Contudo, na quinta edição de *Flan*, o concurso fotográfico teve seu formato revisitado. Atendendo às solicitações dos leitores ele se torna mais simples, a correspondência que tivesse os três fatos jornalísticos identificados iria para uma urna concorrer aos prêmios de Cr$1.500, três de Cr$500. Então, três felizardos seriam sorteados. Os leitores poderiam remeter quantas cartas quisessem bastando anexar o recorte da edição de *Flan* com as imagens do concurso.

As imagens selecionadas para compor o *Teste Fotográfico*, muitas vezes, eram exclusivas dos jornais do grupo Última Hora; retratavam celebridades, atletas, atualidades e figuras políticas. Sendo assim, os participantes do certame precisariam ser leitores atentos de todos os cadernos do grupo a fim de identificar os fatos jornalísticos.

A partir da edição 20 o formato do certame é revisitado e passa a apresentar uma única fotografia a ser identificada pelos concorrentes e oferece não mais dinheiro, mas "um prêmio de valor e utilidade: um rádio, um liquidificador, etc."[6]

Queller (2013) chama a atenção para a intencionalidade do semanário de criar competências e hábitos entre seus consumidores de modo que eles se tornassem leitores interpretes das mais diversas formas de mensagem por ele veiculadas. O exemplo seguinte ilustra a fala de Queller (2013).

> A primeira fotografia que demos, reabrindo o teste fotográfico, foi amplamente divulgada em tôda a imprensa. Mostrava um aspecto da passagem da milagrosa imagem de Nossa Senhora da Glória. Vale dizer que a quase totalidade acertou, mas, ainda muitos foram os leitores distraídos que identificaram a foto apenas

[6] Teste Fotográfico. **Flan,** Rio de Janeiro, n. 20, p. 60, 23-29 ago. 1953.

> como o Palácio do Catete, o que evidentemente, não bastava. (Teste Fotográfico. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 22**,** p. 61, 6-12 set. 1953)

O enunciado acima indicia que não bastava os participantes identificarem a fotografia, limitando-se a decifrar a paisagem ou certos agentes envolvidos. Dessa forma, o semanário exigia que os concorrentes do certame estivessem por dentro da notícia anunciada pela imprensa, desse modo, impelia competências e habilidades de interpretação quanto à leitura de imagens, assim como a leitura assídua e atenta dos jornais, em especial, os jornais do Grupo; *Flan* e *Última Hora*.

Considerações finais

Neste artigo, através dos 3 *Grandes concursos de FLAN* buscamos ressaltar o constante reelaborar do formato do semanário tendo em vista as respostas dos leitores. Percebemos que sempre que necessário o jornal revia o nível de dificuldade de seus concursos, também as premiações. Parece-nos que os jogos de *Flan* têm o intuito de instigar e criar rotinas ao oferecer situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas.

Tendo em vista que a mídia forma conceitos e opiniões que intervêm "na imagem pública das autoridades e de quem é abordado em seu noticiário" (VAZ, 1998, p. 4), o jornal *Flan* nasce em 1953 como um dos braços do Grupo Última Hora de Samuel Wainer no intuito de divulgar políticas pro Vargas. De modo a seduzir o público a comprar e ler o jornal investe em estratégias de diálogo com o leitor por intermédio de desafios premiados e promoções tal como buscamos ilustrar.

Nesse sentido, Antonio Viñao Frago (1996) nos remete à correlação entre escrita e poder. Para o autor, o suporte e circulação da escrita estão relacionados ao modo de organização do poder, à necessidade de difusão de informações e promoção de controle.

Por fim, como assinala Antonio Castillo Gómez (2012), o estudo da história da escrita é um campo historiográfico que vem se constituindo e crescendo e permite profícuas possibilidades de análise para a História da Educação.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

FRAGO, A. V. Por uma historia de La cultura escrita: observaciones y reflexiones. **Revista de La Cultura Escrita,** Universidad de Alcalá de Henares, p. 41-68, 1996.

GÓMEZ, A. C. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação,** Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

QUELER, J. J. Do consumidor de mercadorias ao leitor de jornal: peculiaridades da indústria cultural nas páginas do semanário *Flan* (1953-1954). **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 105-118, jan./jul. 2013.

SILVA, M. C. **Infância e Literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

VAZ, E. M. **A encenação da educação nas cartas dos leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro (1998).

WAINER, S. **Minha razão de viver**: memórias de um repórter. Rio de Janeiro: Record, 1989

Fontes Documentais

Campanha das 10 mil assinaturas. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 22, 12-18 abr. 1953.

Prêmios para tôda a família. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 22, 3-9 maio 1953.

Teste Fotográfico. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 20**,** p. 60, 23-29 ago. 1953.

Teste Fotográfico. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 22**,** p. 61, 6-12 set. 1953.

Teste Fotográfico. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 22, 25-31 out. 1953.

3 Grandes Concursos de FLAN. **Flan**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 31, 26 abr.- 2 maio 1953.

HISTÓRIAS PARA NÃO DORMIR

Mona Lisa Bezerrra Teixeira[1]

Nas crônicas que Clarice publicou no Jornal do Brasil, de 1967 a 1973, muitas vezes a temática da infância esteve presente, através das recordações do período em que viveu no Recife, da sua relação com os filhos, com outras crianças, com amigos e desconhecidos. As impressões diante de acontecimentos do cotidiano e outros de maior densidade revelam textos tão expressivos como seus contos e romances.

A narração desses episódios explora a linguagem infantil de maneira que não pareça artificializada, assim como revela a essência perceptiva do ser humano em processso de formação, com o despertar dos questionamentos, reflexões e angústias. Em sua maioria são relatos curtos, mas de extrema complexidade.

A natureza infantil, que se expressa irrefletidamente, está reproduzida em "As crianças chatas". A fragilidade absoluta da criança é minadouro para o ódio incapaz de se transformar em alguma resolução por parte de quem escreve. Chama a atenção a capacidade de reproduzir uma atmosfera de tensão lenta e massacrante, em que a miséria parece ser uma condenação perpétua:

> Não posso. Não posso pensar na cena que visualizei e que é real. O filho está de noite com dor de fome e diz para a mãe: estou com fome, mamãe. Ela responde com doçura: dorme. Ele diz: mas estou com fome. Ela insiste: durma. Ele diz: não posso, estou com fome. Ela repete exasperada: durma. Ele insiste. Ela grita com dor: durma, seu chato! Os dois ficam em silêncio no escuro, imóveis. Será que ele está dormindo? — pensa ela toda acordada. E ele está amedrontado demais para se queixar. Na noite negra os dois estão despertos. Até que, de dor e cansaço, ambos cochilam, no ninho de resignação. E eu não aguento a resignação. Ah, como devoro com fome e prazer a revolta. (LISPECTOR, 1999a, p. 23)

Em outra perspectiva de estado de dependência e fragilidade da vida, nos deparamos com um texto muito curto, mas pungente: "Reconhecendo o amor". Diante da presença inocente do filho, temos a fala de um mãe anônima, em um misto de simplicidade e rudeza de poucas palavras surge uma complexa síntese da vida: somente bastava "não querer", mas já era tarde, e, no sorriso do pequeno, estava à espera de uma existência que não saberemos, jamais, no que resultou:

> Este aqui, disse ela apontando para o filho menor com um sorriso de carinho, eu só tive porque descobri tarde demais e já não havia mais jeito de tirar fora.
> O menino abaixou os olhos e sorriu com modéstia. (LISPECTOR, 1999c, p. 102)

No caminho contrário a essa banalização da vida, "Dia da mães" revela a luta incansável de uma mulher para se tornar mãe. A história da bailarina pertinaz e delicada faz com que seja vista por Clarice como uma mãe em estado latente buscando essa realização impossível. A pequena mulher, que tanto deseja ter uma criança em seus braços, tem a vontade limitada devido a condições físicas porque, ironicamente, possui o sistema reprodutor feminino infantilizado:

[1] Professora pelo programa PNPD na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. *E-mail:* mona.lisabt@uol.com.br.

> O médico disse que de novo eu poderia perder. Mas, mesmo que numa segunda gravidez eu perca, não desisto: ficarei grávida muitas vezes e aceito a possibilidade de perder. Até que um dia, lá para um dia, eu com muito cuidado conserve ele em mim nove meses, dando até então muita coisa boa para ele ir bebendo e comendo através de meu sangue que vou enriquecer. Até que ele nasça. E será uma vitória nossa, minha e dele. Porque eu sei: é mesmo difícil nascer. (LISPECTOR, 1999a, p. 416)

Em "O arranjo" vamos ter a história de uma moça maltratada desde criança por uma família que "por princípio não usava violência", mas a chamavam constantemente de "débil mental" e não suportavam mais distribuir os filhos que a miserável criatura colocava no mundo como gatos. É muito impressionante a atmosfera sinistra e desumana da casa, a qual as crianças assimilam através dos adultos, participando da judiação incessante à empregada, que "não era escrava", e que, à espera do próximo filho, "de um negro sujo", vai seguindo seu calvário domiciliar.

> Às vezes, quando ela passava com a bandeja na mão, olhavam-na com curiosidade e diziam em tom velado por causa dos netos presentes: "logo um negro sujo". Um dia pareceu compreender melhor e disse muito alto: "mas foram só três vezes!" As crianças exultaram felizes, o pai, a mãe e os avós caíram em cólera pela pouca vergonha, expulsaram-na da sala — ainda por cima tropeçou no tapete e caiu sobre a bandeja [...]. (LISPECTOR, 1999a, p. 117)

Esse ambiente pernicioso, em que crianças reproduzem o comportamento hostil dos adultos, descrito em "O arranjo", pode ser relacionando com o conto "A casa de bonecas", de Katherine Mansfield (2006, p. 191-199), a escritora de um dos primeiros livros da vida de Clarice. Nele, as irmãs Kelveys, Lil e Else, filhas de uma lavadeira, sofrem na pele humilhações e constrangimentos em todas as esferas de convivência na pequena cidade. É impressionante a maneira realista com que Mansfield elabora os diálogos e o comportamento das meninas que agridem as duas irmãs, assim como a passividade das duas crianças diante de tantas ofensas, revelando um círculo vicioso de "linha traçada", como diz a narrativa, sobre classes sociais, intolerância e preconceitos.

"As caridades odiosas" trata das contradições de sentimentos e ações de uma maneira aflitiva. A personagem, provavelmente a própria Clarice, é pega de surpresa tendo seu vestido tocado pela mão de um menino, que pede um doce. Essa situação, que seria trivial no cotidiano dos grandes centros, adquire um caráter punitivo e de reflexão. E, mal tendo tempo de se recuperar da reação antagônica que tal pedido provocara, já se vê inserida em outra situação de adversidade com mais um pedido de ajuda, dessa vez de uma mulher, para pagar um aluguel atrasado.

Sua incapacidade de ser alheia às duas situações de miséria não provoca regojizo à alma. Não há o sentimento de caridade a ser recompensado por Deus. O que existe é a perplexidade diante da vida destituída de sentido, onde os que estão ao redor seguem adiante, fingindo que nada acontece.

O pedido da criança carrega em si a violência da desventura daquele que se inicia diante do futuro incerto, e o da mulher revela, pela tensão do diálogo no ônibus, um meio de vida, um rogo "ciente dos caminhos da desconfiança".

> Fui ao balcão e disse com uma dureza que só Deus sabe explicar: um doce para o menino.

> De que eu tinha medo? Eu não olhava a criança, queria que a cena, humilhante para mim, terminasse logo.
> Que outro doce você quer?
> Este, que mexendo as mãos e a boca ainda esperava com ansiedade pelo primeiro, interrompeu-se, olhou-me um instante e disse com delicadeza insurpotável, mostrando os dentes: não precisa de outro não. Ele poupava minha bondade.
> — Precisa sim, cortei eu ofegante, empurrando-o para frente. O menino hesitou e disse: aquele amarelo de ovo. Recebeu um doce em cada mão, levantando as duas acima da cabeça, com medo talvez de apertá-los. Mesmo os doces estavam tão acima do menino escuro. E foi sem olhar para mim que ele, mais do que foi embora, fugiu [...] (LISPECTOR, 1999a, p. 249)

Depois do episódio na sorveteria, vai embora atordoada, e esquecendo de pegar um táxi, acaba tomando um ônibus, onde conhece a mãe de um menino que estava vestido com uma roupa doada de menina. Contando suas agruras, essa mãe a faz dar-lhe o dinheiro que faltava para o aluguel. E depois de agradecer de modo mecânico, não lhe dirige mais a palavra e nem deixa mais a criança brincar com ela. Vale ressaltar que em vários momentos do texto a narradora se apresenta de modo áspero e com atitudes e sentimentos contraditórios que não a glorificam como exemplo a ser seguido. Trata com certa rudeza o menino da sorveteria, depois olha para a mulher do ônibus achando-a velha e suja. Não temos aqui alguém que conta uma história vivida em busca de reconhecimento pela boas ações praticadas. Não existe uma aura de sublimação cristã. De maneira cortante e seca, não há redenção.

> Ela era mais digna do que eu havia pensado: conseguido o dinheiro, nada mais quis me contar. E nem eu pude mais fazer festas ao menino vestido de menina. Pois qualquer agrado seria agora de meu direito: eu o havia pago de antemão [...]
> Então uma ponta de raiva nasceu entre nós duas. Só o pequeno ser híbrido, radiante, e enchia a tarde com o seu suave martelar: "dá, dá, dá." (LISPECTOR, 1999a, p. 251)

"Dia da mãe inventada" é outra dura crônica que trata do desamparo de crianças. Em visita a um orfanato, Clarice nos fala sobre a inocência e expectativa constante dos pequenos à espera do aparecimento de suas mães. Num texto que é estruturado em partes como: localização, número de crianças, cronologia, fundador, finalidade, personagem, fato, consequência, conclusão e fim. Tudo nos lembra uma espécie de relatório/fichamento e vamos tendo o histórico da casa que cuida dos menores abandonados. A maneira esquemática como é escrito revela o que essas crianças representam para o estado: apenas mais números. O que há de mais suave nele é a figura da irmã Isabel, sempre em estado de tensão por ter que inventar nomes e inúmeros motivos para justificar a ausência das mães que nunca vêm visitar ou buscar os filhos.

Essa crônica é baseada em uma reportagem feita por Clarice para a revista *Vamos Lêr!*, publicada em 8 de julho de 1941, intitulada "Uma visita à casa dos expostos". O lugar era a Fundação Romão de Matos Duarte, que abrigava crianças abandonadas. A matéria é dividida em nove partes e em cada uma delas vai sendo apresentado como as crianças são recebidas e educadas nesse espaço.

As crianças são descritas como tímidas e recolhidas, assistem às aulas nesse espaço, uma parte mínima recebe visitas, ou são adotadas. Poucas conseguem sair de lá para se casar e terem suas próprias famílias. E um dos aspectos que chama bastante atenção é quando Clarice observa

que alguns deles bordam enxovais para noivas e bebês. Por ironia, eles, que foram abandonados, tecem a matéria que representa a felicidade futura para outros.

No mesmo caminho dessas infâncias tão mal acolhidas está a da protagonista de *A hora da estrela*. O relato de Rodrigo S. M. a respeito de Macabéa descreve os maltratos constantes que ela sofreu nesse período, e que parecem ser o vaticínio de toda sua vida. Da infância de Macabéa só vai lhe restar a expressão irrefletida de seus pensamentos em partes significativas do enredo, assim como a intensa imaginação, a capacidade imensurável do sonho, que, ao invés de proporcionar alegrias, tragicamente, a levará para a morte.

Expor as suas fragilidades e a aprendizagem de ser mãe, não parece ter sido problema para a autora, como se vê em "Lição de filho". É o ser humano vulnerável às condições incertas da existência que encontraremos nos textos que narram fatos tão particulares, e que ao mesmo tempo revelam uma complexa manifestação desses movimentos internos do ambiente familiar em sua escrita. Nessa crônica Clarice fala sobre a apresentação de uma moça, que tocaria piano em um programa de televisão. Por achá-la muito frágil, preocupa-a a possibilidade de fracasso em um programa ao vivo, mas se surpreende com o desempenho da pianista e mais ainda com a observação do filho.

> Começou, e, Deus, ela possuía a força. Seu rosto era um outro, irreconhecível. De surpresa de descobrir uma alma insuspeita, fiquei com os olhos cheios de água, na verdade eu chorava. Percebi que meu filho, quase uma criança, notara: expliquei: estou emocionada, vou tomar um calmante. E ele:
> — Você não sabe diferenciar emoção de nervosismo? você está tendo uma emoção.
> Entendi, aceitei, e disse-lhe:
> — Não vou tomar nenhum calmante.
> E vivi o que era para ser vivido. (LISPECTOR, 1999a, p. 138)

Em continuidade a esse aspecto "Lembrança de filho pequeno" revela uma apreensão dos sentidos e das contrações involuntárias na face da criança, de maneira divertida e ao mesmo tempo comovente. A mãe que vive a situação, à primeira vista corriqueira, também a enxerga como espectadora, para torná-la ainda mais intensa. Diante do filho em formação, e de sua essência que não é facilmente acessível, o texto se caracteriza pela linguagem objetiva, sem diminutivos para falar sobre o menino. Subverte desse modo, um modelo de expressão baseado em tenuidades. É com certa rudeza que ele expressa a beleza da maternidade.

Deslumbramento melancólico com a delicadeza da natureza e o olhar em construção da criança é o que vamos encontrar em "Uma esperança". A crônica adquire um caráter de fábula e o bicho se transforma no sentimento abstrato e ao mesmo tempo concreto de realização daquilo que se deseja. O inseto feioso acende a beleza da inocência daqueles que se iniciam na vida em contraste com quem luta para continuar acreditando nas possibilidades.

> — Uma esperança! e na parede bem em cima da sua cadeira! — Emoção dele também que unia em uma só as duas esperanças, já tem idade para isso [...]
> — Ela quase não tem corpo — queixei-me.
> — Ela só tem alma — explicou meu filho e, como filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças [...]
> Foi então que farejando o mundo que é comível, saiu de trás de um quadro uma aranha. Ela queria a esperança. Mas nós também queríamos e, oh! Deus, queríamos menos que comê-la. Meu filho foi buscar a vassoura. Eu disse francamente, confusa, sem saber se chegaria infelizmente a hora certa de perder a esperança:

> — É que não se mata aranha, me disseram que traz sorte...
> — Mas ela vai esmigalhar a esperança! — respondeu o menino com ferocidade.
> [...] O menino, morta a aranha, fez um trocadilho com o inseto e a nossa esperança. Meu outro filho, que estava vendo televisão, ouviu e riu de prazer. Não havia dúvida: a esperança pousara em casa, alma e corpo. (LISPECTOR, 1999a, p. 192)

Referências

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999c.

MANSFIELD, K. **Contos**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA: UM DIÁLOGO SOBRE A VIDA E SUSTENTABILIDADE COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Gama Temporim[1]
Rachel Santana Torres Poloni[2]
Simone Machado de Athayde[3]

Introdução

Este artigo apresenta a aproximação entre as crônicas do cachoeirense Rubem Braga (1913-1990) com as crianças da Educação Infantil, enfatizando as temáticas da natureza e brincadeira, contextualizando-as com a sustentabilidade e suas ressonâncias na vida moderna.

Um mergulho no lirismo que o ilustre capixaba deixou como legado cultural, artístico e poético para os amantes da literatura. A escrita do maior cronista do século XX apresenta uma linguagem coloquial e os temas como natureza e vida no campo sugerem um rico e vasto trabalho com as crianças da Educação Infantil.

A simplicidade e suavidade desses temas proporcionam a aproximação com o universo da primeira infância. Textos de primeira grandeza, que retratam a vida na infância, brincadeiras, beleza dos rios, bichos e plantas, aguçam a curiosidade dos pequeninos.

Sem a pretensão de realizar análise literária, este artigo apresenta possibilidades de trabalho com as turmas da creche e da pré-escola, desde os bebês que já frequentam a escola até as crianças com cinco anos de idade. Trabalhos como narrativas, leituras, teatro, declamações, jogral, música, enfim, os componentes do trabalho com a infância, permeados com os textos que o "sábia da crônica" escreveu sobre natureza, infância e brincadeiras, articulados com a sustentabilidade, assuntos tão emergentes nos dias atuais.

A relevância do trabalho com as leituras das crônicas de Rubem Braga com as crianças do município de Cachoeiro de Itapemirim é compreendida também, além da sua magnitude, pela conterraneidade do autor. Filho ilustre da "capital secreta do mundo" trouxe a crônica para o contexto da literatura brasileira, isso foi algo extremamente importante, realmente um grande marco na história. Mesmo morando em Ipanema, no Rio de Janeiro, o cronista narra belezas e histórias da sua cidade natal, tipicamente do interior.

Manuel Bandeira afirmou que Rubem Braga seria um "puxa-puxa de assunto sem fim" e assim pode-se entender o encanto das crianças ao ouvirem o cronista: é despertada grande curiosidade, característica própria da infância. E nesse amplo campo de trabalho, os professores mediadores de leitura podem e devem inventar possíveis planejamentos com as crônicas, como por exemplo: quem foi o Zig Braga? por onde voou a borboleta amarela? qual será o final da história do Tuim? São estas algumas pistas para trabalhar as crônicas com as crianças. Com o aporte teórico de CERTEAU (2009), FERRAÇO (2011) e GIROTTO e SOUZA (2010) e (2015), será desenvolvida neste artigo a perspectiva do estudo do cotidiano, de como situações tão simples narradas por Rubem Braga se tornaram textos ricos, curiosos e instigantes, que leva ao leitor a vontade de querer saber mais da narrativa e, em todo tempo, a descrição das cenas vão se desenhando perfeitamente na mente. Simplesmente encantador!

[1] Centro Universitário São Camilo-ES e Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. *E-mail:* patriciagamatemporim@hotmail.com.
[2] Centro Universitário São Camilo-ES e Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. *E-mail:* rachel.poloni@gmail.com.
[3] Centro Universitário São Camilo-ES e Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. *E-mail:* athaydesimone@hotmail.com.

Rubem Braga e Cachoeiro de Itapemirim

É extraordinário que eu esteja aqui, nesta casa, nesta janela, e ao mesmo tempo é completamente natural e parece que toda minha vida fora daqui foi apenas uma excursão confusa e longa; moro aqui. Na verdade onde posso morar senão em minha casa?
Rubem Braga

Geograficamente, Cachoeiro de Itapemirim fica ao sul do estado do Espírito Santo e se destaca por sua importância cultural e econômica ao longo da história. A extração do mármore e granito é uma atividade economicamente significativa, elevando o município para um dos principais exportadores do segmento para o mercado mundial. Berço de grandes artistas de renome nacional e internacional, alguns nasceram na cidade outros estudaram e viveram na "Princesa do Sul".

É nessa perspectiva histórica e cultural, visualizando potencializar a importância de Rubem Braga e suas crônicas literárias, e considerando a cidade como um celeiro cultural, que é proposto pensar sobre o trabalho com as crônicas do autor para as crianças da creche e pré-escola.

Memórias da infância de Rubem Braga e as crianças

Ao ouvir as crônicas de Rubem Braga que narram elementos ligados à infância, brincadeiras e natureza, a criança se identifica e apresenta significativo interesse nas temáticas, "[...] o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento" (GIROTTO, SOUZA, 2010, p. 66).

Importante ressaltar a necessidade de o professor planejar essa ação da leitura ou conto da crônica para a turma, organizar espaço e tempo, livros, móbiles ou fantoches que materializarão a história. Ensaiar os tipos de voz (alta, grossa, fina ou forte) que irá utilizar durante a narrativa e considerar de forma firme as pontuações gramaticais do texto. Afinal, o ouvinte poderá estar atento às diferenças entre os personagens através dos tipos de voz vivenciados pelo professor. Na crônica "História triste de Tuim", que narra a história de um passarinho e um menino, a inferência de leitura por parte do professor, com as turmas da pré-escola, pode ocorrer em diversos momentos, antes, durante e depois do texto. Pontualmente, perguntando para as crianças quem tem passarinhos em casa, quais tipos de passarinhos que conhecem, se alguém já viu um Tuim, quem já foi a uma fazenda, quais as experiências vividas naquele lugar, qual a diferença entre fazenda e cidade, quem tem animal de estimação, quais as consequências de ter um animalzinho preso em gaiolas ou coleiras, quais conexões são possíveis de fazer sobre a descrição desse periquito com a vida cotidiana das crianças, explicando, assim, as diferenças dos espaços e características dos personagens no texto. Essas perguntas vão coordenando o ensino das conexões:

> Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou lêem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67)

O professor, como mediador de leitura, tem a possibilidade de criar condições para ampliar o repertório de conhecimento das crianças, estimulando a inteligência delas e

ensinando, mesmo que de forma indireta, com crianças bem pequenas, as estratégias de leitura. Segundo Girotto e Souza (2011), essas estratégias são mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler.

As indagações descritas na crônica "Negócios de Menino", que narra uma conversa comercial entre um homem e um menino sobre a compra de um passarinho, possibilitam diálogos sobre a sociedade de consumo e a adoção animal, despertando consciência ambiental e suas relações com a natureza e meio ambiente.

A natureza é bem marcante nas crônicas de Rubem Braga, assuntos que partem do cotidiano (CERTEAU, 2009), de algo menor, mas consegue chegar à leveza do entendimento dos leitores. O autor relata assuntos nessas crônicas que aparentemente não têm importância, porém estão ligados diretamente ao interesse infantil. De forma viva e lírica, o enredo dos textos encantam as crianças, despertando a curiosidade e o interesse em uma abordagem ético-cultural, favorecendo a multiplicidade de formas de aprendizado.

O professor pode explorar diversas faces das crônicas de Rubem Braga, porém o meio ambiente e a sustentabilidade transmitem, ao mesmo tempo, importância histórica e cotidiana do assunto, possibilitando visões múltiplas de trabalho com as crianças. Certeau considera que o diálogo com o outro, na constituição dos sujeitos no meio social, caracteriza a observação das interlocuções entre as próprias crianças e suas descobertas.

Ao narrar sua infância, o autor evidencia em suas brincadeiras no quintal, a relação com o rio, córregos, árvores e pássaros, isso é, Rubem Braga leva para o texto a sua vivência da qual é, no texto um expectador privilegiado, com um olhar subjetivo sobre a vida, características própria do gênero crônica.

A construção de materiais pelo professor, como fantoches ou maquetes para apresentar o texto, é um caminho para melhor compreensão da crônica. Desperta interesse e atenção a cada ação e evolução da narrativa, especialmente, com as turmas do berçário e do maternal.

A visualização do texto, através da confecção dos elementos narrativos, contribui para melhor entendimento da leitura entre bebês e crianças pequenas.

A crônica "A borboleta amarela" pode ser narrada através de móbiles ou fantoches e, ao mesmo tempo, materializar-se em um personagem-brinquedo para os bebês.

Criar música, poesia, fantoche, teatro, dança, artesanato, arte circense e debates, em roda de conversas no chão com as crianças, são possibilidades de trabalho com a Educação Infantil. Isso é, um movimento simultâneo entre leitura, literatura e arte entre e com as crianças e professores. Nas palavras de Girotto (2015), "[...] infância literária é coisa séria; o "teatro da leitura" é coisa séria; a prática de ler e contar histórias é coisa séria!" (SOUZA, 2015, p. 14).

Faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas literárias com temas ligados à infância e à natureza, atrelados ao currículo escolar e um desses meios, explorado nesse artigo, é a aproximação das crônicas de Rubem Braga no universo da Educação Infantil.

Um exemplo que desperta extremo interesse infantil são os animais e Zig Braga é um personagem clássico nas narrativas do cronista. O cachorrinho da família Braga também foi contemplado com uma crônica chamada "Histórias de Zig", a narrativa descreve as aventuras e façanhas do animalzinho com a família. Leitura que atravessa o tempo cronológico e torna-se interesse ainda hoje para as crianças.

Leitura e arte vão se popularizando de forma prazerosa entre as crianças. O que era distante e desconhecido pode tornar-se simples e normal no cotidiano das escolas e, consequentemente, das famílias.

Se a criança visualiza uma situação de aprendizagem importante e significativa para ela na escola, e percebe semelhanças em outros espaços, realiza suas conexões, acontecendo assim o entrelaçamento do conhecimento, de forma que ela é também sujeito nesse movimento. Em

conformidade com Ferraço (2011, p. 19), "pensar com eles e não de pensar sobre eles" tendo a criança como interlocutora do processo de aprendizagem.

Crônicas de Rubem Braga, que expressam amor, cuidado pela natureza e cultura infantil, é um movimento peculiar de incentivo à leitura e formador de leitores no espaço escolar, com possibilidade de suporte aos professores sobre discussão sobre a leitura com as crianças. "A leitura é considerada um processo interativo no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão." (KLEIMAN, 1996, p. 17).

A linguagem clara das crônicas de Rubem Braga permite um diálogo entre professor e criança sobre a importância do cuidado com o meio ambiente e suas implicações na vida cotidiana, realizando, assim, um paralelo cronológico. Apesar de o cronista ter registrado as preocupações com os animais, pássaros e córregos há muito tempo, hoje precisamos continuar e intensificar esses cuidados.

A facilidade de trabalhar com essas crônicas na Educação Infantil, desde o berçário, não é simplesmente pelo fato somente das temáticas que o "sabiá das crônicas" relata, mas também, "o como" ele relata, a narrativa desperta a curiosidade, despertando o interesse das crianças, mesmo daquelas bem pequenas.

A atividade pedagógica com a leitura na escola e as vivências com a arte no espaço da Educação Infantil levam, de modo lúdico, as crianças às conexões necessárias para a aquisição do conhecimento. A experiência literária não só nos permite saber dessa experiência... No exercício da literatura podemos ser outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossas experiências, ainda assim sermos nós mesmos. (COSSON, 2007, p. 17).

Considerações finais

Oportunizar as crianças a ouvirem e "sentirem" as crônicas de Rubem Braga é uma forma de privilegiar a democratização da leitura como mecanismo de acesso à sociedade do conhecimento e de formação de um leitor pleno. A organização entre sujeitos – interação – diálogos favorece o entendimento das crônicas literárias. Neste artigo, abordaram-se crônicas de Rubem Braga, contextualizando com os temas explorados pelo autor, que sempre remetem à natureza, sua origem e as lembranças.

Morin (2002, p. 30), enfoca que "[...] o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar". É nesse movimento que a leitura vai se construindo de maneira rizomática e permeando na aprendizagem das crianças através do professor mediador de leitura no mundo contemporâneo e não de forma cartesiana, classificatória, estática e singular.

Referências

BRAGA, R. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, R. **A arte narrativa da infância**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

LEITURAS LITERÁRIAS: ALEGRIAS, DESCOBERTAS E CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Gama Temporim[1]

Introdução

Este artigo apresentará situações de aprendizagem vivenciadas com crianças de zero a três anos de idades com leituras literárias nos espaços escolares da Educação Infantil, das escolas públicas do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, a partir de observações da Gerência de Educação Infantil da SEME. Atualmente 58 instituições de Educação Infantil são atendidas na rede municipal, cada uma com suas características, cultura, currículo e Projeto Político Pedagógico próprio, o que produz um vasto campo de criações e inventividades no contexto pedagógico.

O segmento da creche que atende as crianças de zero a três anos de idade é um espaço privilegiado para um trabalho com as leituras literárias potencializando assim a alegria e interação das (e entre as) crianças com as histórias. Muitas são as formas com que os docentes atuam nas narrativas literárias e as formas mais atraentes e diversificadas das leituras se evidenciam quando o professor usa de estratégias diferenciadas e criativas, estimulando a curiosidade das crianças no universo literário. Com o aporte teórico de Girotto e Souza, este artigo irá narrar os movimentos literários que acontecem nas escolas com os bebês e as crianças bem pequenas que produzem conhecimentos que potencializam a vida.

A cidade de Cachoeiro de Itapemirim fica ao Sul do Estado do Espírito Santo é conhecido historicamente como um berço cultural de artistas no campo da literatura, música e patrimônio histórico, com destaque para o cronista Rubem Braga e o cantor/compositor Roberto Carlos, o que impulsiona a realização de um efetivo trabalho com a literatura e arte com as crianças. Contando com grande acervo de livros de literatura infantil que foi enviado pelo FNDE (2015) as instituições de Educação Infantil produzem criações (CERTEAU, 2009) e narrativas a partir das literaturas. Com diversas estratégias os professores planejam, criam e improvisam tons diferentes de vozes, roupas e adereços para tornar o momento mais atrativo, considerando o tempo de atenção e desejos das crianças. Ficam atentos as histórias que mais interessam as crianças e não se limitam ao tema da organização pedagógica. Essa tarefa não é simples, porém com a sensibilidade dos docentes percebe-se que isso proporciona um prazer no cotidiano escolar, uma leveza, um bem estar, redimensiona o currículo, por que pensa com a criança e não sobre ela (FERRAÇO, 2011). A descoberta da vida, do mundo se mistura de forma rizomática com os encantamentos das histórias e as personagens. É fundamental a interação dos adultos com as crianças, especificamente nos espaços escolares. A aquisição das diversas formas de linguagem favorece o desenvolvimento infantil potencializando assim novos conhecimentos. As risadas, os olhares atentos, as imitações das vozes dos bichos, as novas histórias a partir da literatura potencializa e gera vida na Educação Infantil.

O cotidiano na escola

Para planejar leituras literárias para as crianças pequenas precisamos compreender o cotidiano nos tempos e espaços escolares que acontece de forma muito específica no dia-a-dia

[1] Centro Universitário São Camilo-ES e Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. *E-mail:* patriciagamatemporim@hotmail.com.

nas instituições. O acolhimento das crianças pelos professores deve acorrer em todos os meses do ano letivo e não somente no período inicial das aulas. Esta ação aproxima crianças e professores favorecendo práticas pedagógicas literárias na escola. O tempo planejado para realização das leituras literárias precisa ser organizado de acordo com o interesse das crianças, geralmente, em turmas de horário integral, no período da manhã depois do desjejum e a tarde no despertar do soninho depois do almoço. São ações que as crianças já entendem que acontecerá o momento das leituras literárias e muitas vezes elas próprias se organizam para ouvir as histórias. E nesse ritmo de incentivo literário desde o berçário percebe-se a riqueza que as histórias proporcionam para o desenvolvimento infantil de forma integral. A escolha da leitura literária para as crianças precisa ser significativa para cada faixa etária, não se configurando muito complexa ou confusa, trazendo para ambiente o despertar de curiosidade, alegria, ampliação das linguagens e inquietudes.

Leituras Literárias para as crianças

Longe do pensamento da antecipação do processo de alfabetização para as crianças da creche, as leituras literárias oportunizam a construção e ampliação de diversas situações:

> O pensamento, a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, a apreciação estética e outras capacidades humanas, como representar por meio de diferentes linguagens (desenhar, pintar, modelar, dançar, dramatizar, etc.); aprender atos enunciativos; apropriar-se do ler e escrever, do falar de acordo com o padrão culto; dentre outras qualidades ou formas de conduta especificamente do humano, contribuem, assim, para e com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo infantil. (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 12)

São caminhos que orientam práticas pedagógicas e fortalecem as possibilidades da formação da criança leitora. Em uma relação baseada na alteridade onde há trocas entre as crianças e professores, são produzidos as relações de cumplicidade através das narrativas e múltiplas aprendizagens. O professor precisa além de planejar o tempo para realizar as leituras literaturas, escolher as histórias condizentes com a faixa etária, também precisa organizar o ambiente em sala de aula que evidencie a literatura como um elemento mágico na escola:

> A visualização leva-nos a imaginar esta composição em paredes cobertas de magia verbal e não-verbal; por cantos de leitura; móbiles linguageiros; jogos poéticos; marcas-pisadas em flores-versos pelo chão dos corredores; cartazes expressivos; murais bailantes; caixas de contação; árvores e saladas de frutas de livros; fábulas em binômios fantásticos; sonoridades em cacarecos-reciclagem de maravilhamento – tudo em concepções, intenções e ações afirmativas no campo da formação da criança leitora em numa alegria rodopiante firmada, constantemente, desafiando o psiquismo infantil. (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 21)

A interação das crianças com as histórias possibilita a criação ou ampliação da imaginação, aumento do vocabulário, interesse em querer saber mais sobre alguns detalhes e gera a curiosidade entre os pequeninos. Para que esse encantamento aconteça entre as crianças das turmas da creche faz-se necessário que o professor também esteja encantado pela história, que ele também se envolva nas leituras, desenvolvendo tons de voz diferenciados, alegorias em

suas roupas, empolgação e entusiasmo, para que assim este momento torne-se verdadeiramente significativo no espaço escolar.

As leituras literárias realizadas com as crianças, desde o berçário, oportuniza a humanização, a socialização, as experiências e as interações entre as crianças e com adultos, potencializa os "atos embrionários do ato de ler" (GIROTTO; SOUZA, 2014, p. 53) no ambiente escolar sem a preocupação da escolarização e sim pelo prazer em que a literatura proporciona.

Ferraço (2011, p. 45) nos lembra em pensar as práticas do currículo "com" a criança e não somente para ou sobre ela, o que fundamenta e direciona escolhermos as leituras literárias com as crianças e pelos interesses próprios da faixa etária delas. Histórias que remetem sons, bichos, músicas são as situações mais desejadas nas turmas do maternal, pois se identificam e se divertem com essas temáticas.

Considerações

Possibilitar o contato das crianças com a literatura é um direito dela e um dever do professor. O rico acervo de livros presente nas instituições de ensino favorece o trabalho do professor que por sua vez pode enriquecer suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento humano das crianças. Espaços na escola destinados à exposição e exploração dos livros precisam ser evidenciados como cantinhos, corredores, bibliotecas, enfim, as leituras literárias podem ocorrer em vários locais através da mediação dos professores com respeito às especificidades dos bebês e das crianças pequenas.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Para quê e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – a educação literária na primeira infância. In: **Educação, infância e formação**: vicissitudes e que fazeres. Curitiba: CRV Editores, 2014.

_____. Práticas de Leitura na infância desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: **Literatura e Educação Infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

LETRAMENTO ACADÊMICO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS: ESTUDO DO CASO DOS ALUNOS DO 8º SEMESTRE EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UNIDADE BAGÉ, RS

Tânia Toffoli[1]
Veronice Camargo da Silva[2]

O tema geral deste trabalho é a relação entre os letramentos acadêmicos (LEA e STREET, 2006; COMBER, 2006; FISCHER, 2008) e a participação dos universitários nas aulas. Aspectos importantes e necessários à leitura e à escrita de textos acadêmicos, muitas vezes, são negligenciados e os alunos enfrentam dificuldades para integrar e fundamentarem-se em estudos dos letramentos acadêmicos, o que prejudica sua participação nas aulas de graduação em ciência humanas, já que estas são pautadas em leituras e discussões de textos. Tendo em vista essa problemática, observamos os alunos do 8º semestre em pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade em Bagé, para que pudéssemos analisar suas dificuldades de letramento.

Para isso, partimos de alguns pressupostos teóricos: a ideia de letramento que adotamos é proposta por Lea e Street (2006), segundo a qual se trata de letramentos, no plural. A concepção de língua e de texto que temos é a do sociointeracionismo, com o trabalho com gêneros textuais, sob a perspectiva bakthiniana. Como nossos alunos produzem, na graduação, tanto textos orais como escritos, seguimos a relação entre letramento e oralidade proposta por Marcuschi (2001).

Além dos pressupostos linguísticos, nossa pesquisa se pauta também na importância que atribuímos à necessidade de o professor ser pesquisador (FREIRE, 2008). Nossa prática docente precisa de reflexão e investigação para compreendermos as causas dos problemas encontrados para que possamos atuar sobre eles. Por isso nos propusemos a analisar nossas próprias práticas docentes e fazer delas nosso objeto de pesquisa.

A partir dessa fundamentação teórica, procuramos evidenciar os problemas de letramento apresentados pelos alunos com a dinâmica das aulas e atividades avaliativas propostas. Para tanto, levantamos e analisamos dados sobre a concepção dos acadêmicos sobre as leituras e atividades e a relacionamos com suas dificuldades de leitura e escrita acadêmicas. Com isso, verificamos a ineficiência da educação básica e superior no letramento acadêmico desses alunos.

O componente curricular "alfabetização e letramento: EJA" e a dinâmica das aulas

Este trabalho foi concebido a partir de dados de uma autoavaliação seguida de avaliação do componente curricular "Alfabetização e Letramento: EJA", solicitada aos alunos do 8º semestre no currículo de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, da qual as autoras são docentes. Primeiramente, ressalta-se o fato de o referido componente tratar do próprio letramento, conceito já trabalhado em outros componentes em semestres anteriores. Logo, o público teoricamente não é leigo. Na ementa presente no PPC do curso (2008, p. 162), consta: "Estudo dos conceitos de alfabetização, alfabetismos e letramentos enfocando a leitura, a escrita e a oralidade, mediante a análise da produção e das representações histórico-culturais das práticas educativas no contexto da educação de jovens e adultos".

[1] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, RS, Brasil. *E-mail*: tania-toffoli@uergs.edu.br.
[2] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, RS, Brasil. *E-mail*: veronice-camargo@uergs.edu.br.

Para o cumprimento da ementa, optou-se por iniciar o curso com uma discussão a partir da leitura e fichamento do primeiro texto[3]. A ideia era desconstruir o pensamento de que a sociedade com escrita seria mais avançada que uma sociedade oral, questionar a centralidade da escrita e ao mesmo tempo mostrar que nossa sociedade é grafocêntrica. Diversos alunos se manifestaram oralmente, embora geralmente motivados pelos elementos trazidos pela professora e não por suas próprias anotações. A maioria dos alunos não havia feito o fichamento previamente, justificando que consideraram o texto difícil e longo. Foi combinado que leriam os textos e trariam partes destacadas, mas que os comentários e a escrita do fichamento completo seriam feitos após as discussões.

O segundo texto[4] também era longo. Pretendia-se tratar das relações entre a língua oral e a escrita, mostrando suas relações sob a perspectiva dos gêneros textuais para explicitar a importância do trabalho entre letramento e oralidade para a realidade da EJA. Muitos não leram o texto inteiro por falta de tempo. De maneira geral, os alunos disseram que o segundo texto era mais interessante que o primeiro. Ainda assim, disseram que era difícil.

O terceiro texto[5], embora se referisse ao ensino fundamental II e ao professor de português, foi escolhido pelo fato de analisar a tentativa de se fazer, na prática, uma proposta de produção textual mais significativa e dentro de um contexto social, não somente como exercício escolar. A proposta era trabalhar a ideia de produção de texto na escola sob uma perspectiva sociointeracionista para que os acadêmicos conhecessem os preceitos do trabalho com gêneros na produção textual, vissem uma tentativa de aplicá-los e suas dificuldades devido à cultura escolar já trazida por alunos e professores.

A partir da quarta leitura da disciplina[6], os alunos, divididos em grupos associados a cada capítulo, deveriam apresentar um seminário. As apresentações orais foram muito boas e não pareceu haver dificuldades com este livro. Vários disseram ter gostado da leitura.

Foram realizadas três avaliações: os fichamentos dos textos com discussão oral, o seminário e um texto reflexivo. O objetivo dessas escolhas era fazer avaliação contínua e diversificada, que contemplasse tanto oralidade quanto escrita.

Embora tratássemos do próprio letramento, da leitura e da escrita, a professora, uma das autoras deste trabalho, constatou que as próprias produções exigidas dos alunos não se constituíam produções textuais ligadas à prática social; eram meras atividades escolares. Ademais, a relação entre o letramento, a leitura e a escrita, conceitos conhecidos pelos alunos, também não foi estabelecida por eles ao refletirem sobre suas próprias dificuldades de leitura. Essas duas questões têm em comum a dificuldade que professores e alunos, inclusive na universidade (e talvez até principalmente nela), apresentam em estabelecer relações entre o que dizem e o que fazem, entre teoria e prática.

A autoavaliação e as sugestões

Além das observações das aulas e das apresentações orais, leitura das avaliações, proposta curricular do componente, plano de curso e diários, decidiu-se utilizar também, para este estudo, um instrumento composto por uma autoavaliação feita pelos alunos, bem como avaliações

[3] GNERRE, M. Considerações sobre o campo da leitura e da escrita. In: **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[4] MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento. In: **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

[5] KLEIMAN, A. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

[6] PEREIRA, M. L. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004.

dadas por eles. Esses dados foram tabulados e transformados nos gráficos que serão analisados a seguir.

Na etapa de autoavaliação, os alunos deveriam atribuir conceitos (de A a D, os mesmos que lhes são atribuídos nas disciplinas) para si mesmos nos quesitos: 1) frequência e pontualidade nas aulas; 2) interesse e participação nas aulas; 3) qualidade da realização das leitura e atividades propostas.

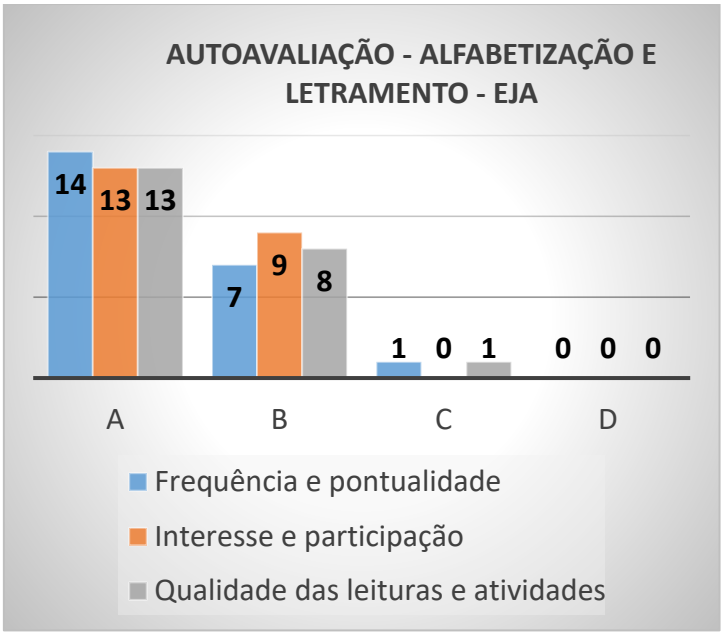


Figura 01: Autoavaliação – alfabetização e letramento EJA. Arquivo pessoal.

Nota-se que a maioria dos alunos se avaliou positivamente em frequência e pontualidade, mesmo sendo notório o grande número de faltas registrado no diário da disciplina, bem como os atrasos e saídas antecipadas que muitas vezes atrapalhavam o andamento das aulas, devido ao ruído provindo de como ocorriam. O interesse e participação também foram bem avaliados, o que de fato correspondia ao que ocorria na maior parte das vezes, com exceção de alguns poucos alunos. A qualidade das leituras e atividades realizadas, mesmo com todas as dificuldades relatadas por eles mesmos durante as aulas, foi considerada boa.

Esse gráfico serve para mostrar que o perfil da turma em questão é um tanto autoindulgente quanto a alguns quesitos, tendo em vista as contradições que os dados e as demais observações revelam. Isso é importante para que se observe com parcimônia alguns dos resultados obtidos na etapa seguinte.

Mais abaixo, na mesma folha, os alunos atribuiriam conceitos de A a D para: 1) pertinência do componente curricular para a sua formação; 2) qualidade e pertinência dos textos selecionados; 3) adequação do nível de dificuldade dos textos e avaliações; 4) adequação da quantidade de leituras e atividades; 5) estabelecimento de relação entre teoria e prática; 6) clareza das explicações e mediação dos textos; 7) pertinência do formato das aulas (figura 03). Havia também espaço reservado para comentários, críticas e sugestões (figuras 04 e 05).

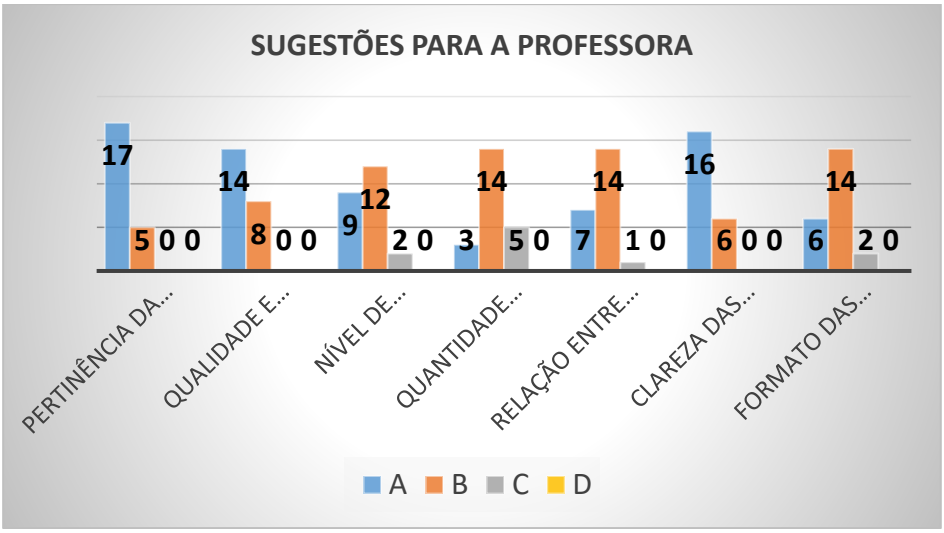


Figura 03: Sugestões para a professora. Arquivo pessoal.

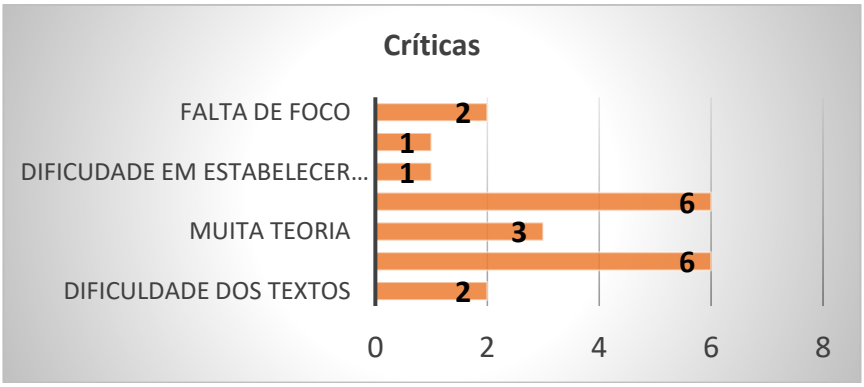


Figura 04: Críticas. Arquivo pessoal.

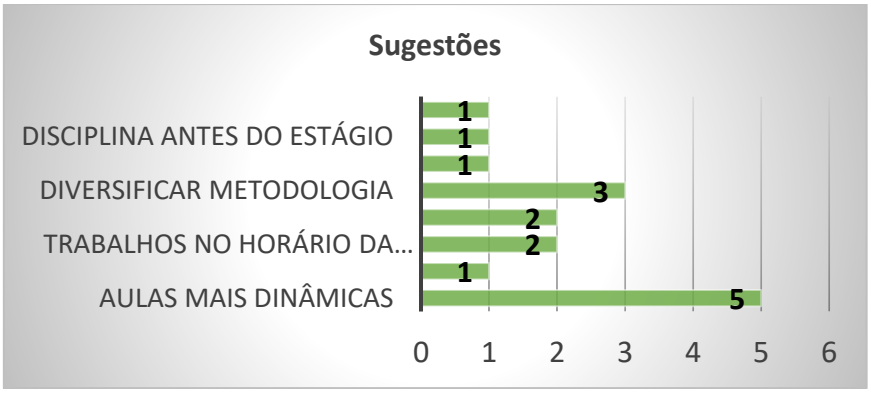


Figura 05: Sugestões. Arquivo pessoal.

Observa-se, no gráfico da figura 03, que a maior quantidade de C e menor quantidade de A se concentram no quesito "quantidade de leituras e atividades". Cabe esclarecer que o componente foi oferecido com início no meio de setembro, devido à necessidade de os alunos fazerem estágio na EJA de forma concentrada em agosto; dos 18 encontros de 4h/a, alguns não puderam ocorrer presencialmente. Ainda assim, havia sempre ao menos uma semana para a leitura dos textos. Supondo que tivéssemos apenas outubro e novembro para as leituras, teríamos dois textos por mês. É preciso considerar que se trata de um curso noturno e que a maioria dos alunos trabalha. Levando em conta todos esses fatores, podemos perceber que os

alunos dedicam, na graduação, pouco tempo para a leitura de textos e a maior razão para isso é a falta de tempo e não a quantidade de leituras, o que traz o inevitável questionamento: para que tantas horas de aulas se não oferecemos aos alunos o mais importante, horas de leitura? Seria mais importante ouvir o professor falar sobre textos ou lê-los?

Os outros três aspectos cuja avaliação tende a ser mais negativa se referem ao formato das aulas, relação entre teoria e prática e nível de dificuldade dos textos. Embora a questão entre teoria e prática pareça sempre ser uma queixa dos alunos, especialmente nos cursos de pedagogia e nas disciplinas relacionadas às licenciaturas, por não se tratar de uma questão de letramento, que é o que nos propomos neste trabalho, deixaremos essa discussão para outra oportunidade; apenas mencionaremos que quando a temática do texto está mais relacionada a prática, os alunos tendem a ter mais facilidade na leitura, como é o caso do quarto texto selecionado que pareceu ser o preferido da turma.

É essencial admitir que o formato das aulas de fato não funcionou como o esperado, o que não significa necessariamente dizer que havia necessidade de aulas mais criativas e dinâmicas, como defenderiam alguns. Aulas que se concentram na discussão de textos, como grande parte das que ocorrem nos cursos de ciências humanas, só são dinâmicas e interessantes se todos, ou pelo menos a maioria, dos participantes leu e compreendeu o texto; alguns, inclusive, defenderiam que nem assim.

Isso porque, em primeiro lugar, sem a leitura e compreensão dos textos, a aula se torna mera exposição das ideias que deveriam ter sido lidas, colocando o aluno numa posição passiva de mero ouvinte. Em segundo porque, ainda que os alunos leiam e compreendam os textos, precisam querer falar sobre ele.

É claro que outras possibilidades de aulas podem ser exploradas para diversificar o método e a dinâmica, desde que não se esteja, com isso, negligenciando a necessidade de que os textos sejam lidos e compreendidos e que ler requer tempo, concentração, silêncio, tudo isso geralmente associado à monotonia. Seria interessante e dinâmica uma aula que lhes desse tempo para ler, por exemplo? Provavelmente não. Mas ainda assim seria crucial, porque foi o que lhes faltou. Habituar-se a ler textos mais longos, a atividades menos agitadas e de maior duração é uma dificuldade do nosso tempo, que precisa ser trabalhada como parte do próprio letramento acadêmico.

Por fim, no que concerne ao nível de dificuldade dos textos, é mais uma evidência de quão pouco se lê. O assunto dos textos não era, ou não deveria ser, desconhecido dos alunos, que, no 8º semestre, já tiveram contato com discussões semelhantes em outros momentos. Logo, não se pode afirmar que a dificuldade técnica e/ou falta de conhecimento prévio prejudicou a leitura, o que seria natural quando se começa a explorar um assunto novo. Mais uma vez, assim como na educação básica, os nossos anseios sobre por que nossos alunos não entendem o que leem e não produzem bons textos só têm uma única e mesma resposta: porque não leem.

Considerações finais

Observamos como problemas de letramento dos alunos com textos escritos: a dificuldade de compreensão dos textos lidos e de busca de ferramentas para melhorar a compreensão, a dificuldade de produção de textos do gênero "fichamento", as discussões orais não contribuíam para a escrita posterior.

Dessa forma, os alunos não conseguiam acompanhar as discussões, devido a limitações de compreensão dos textos lidos. Houve problemas para a produção de fichamentos, pois ao ler os alunos não eram capazes de identificar os aspectos mais relevantes dos textos, nem selecionar

o que era pertinente comentar e/ou discutir. Mesmo após as discussões orais em sala, os alunos tinham dificuldade em escrever sobre o que foi discutido.

Os problemas de letramento em sua relação com a oralidade consistiam em: dificuldade de compreensão da dinâmica do gênero oral ”roda de conversa”; dificuldade de compreensão da dinâmica do gênero oral ”debate”.

Da dificuldade em compreender a dinâmica da aula, advieram os problemas para ouvir somente o professor e não as contribuições dos colegas como relevantes; a não participação nas discussões para tentar compreender os textos escritos; não fazer anotações para a produção dos fichamentos.

Embora seja função da educação básica desenvolver essas habilidades nos alunos, a universidade não pode, nem deve, isentar-se da responsabilidade de esclarecer essas questões, e é função de todos professores conseguir fazê-lo, cada um no seu caso específico. A própria interpretação dos dados apresentada neste trabalho não poderia ocorrer se não pela perspectiva de quem tem familiaridade com estudos do letramento e gêneros textuais. Seria, então, impossível lidar com o problema? Seria se considerássemos absurda a ideia de que todos que trabalham com leitura e produção textual em suas mais diversas formas – de agrônomos a astrônomos – tivessem também qualificação para lidar com essas questões da linguagem, pois elas não são da área de letras, elas são um problema de leitura e de escrita, ou seja, de todo professor, da educação básica ou universitário, que trabalha com a linguagem de alguma forma e que precisa saber usá-la e que seus alunos o saibam também.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogy**. London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.

FISCHER. A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, M. L. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice.** v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DOS DIÁRIOS E PORTFÓLIOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA NO CAMPO DE ESTÁGIO

Cleonice Maria Tomazzetti[1]
Márcia Regina Onofre[2]

Este estudo apresenta um conjunto de questões oriundas de nossas experiências com diários de aula e portfólios no contexto da Prática de Ensino nos anos Iniciais (Pedagogia UFSCar) enfocando conceitos, sentidos e significados da prática pedagógica contidos nos registros escritos dos estudantes, dos quais se destaca o potencial formativo/investigativo desses instrumentos para a formação inicial.

As inquietações que deram suporte a essa pesquisa são resultantes da necessidade de superação do caráter pragmático dos estágios obrigatórios que há décadas vinham promovendo o esvaziamento das discussões sobre a práxis docente no curso de Pedagogia, em específico, a Licenciatura da UFSCar.

Neste sentido, demos início no ano de 2015 à experiência de Projetos de Intervenção Pedagógica enquanto uma estratégia para organização da ação de estagiários do curso de Pedagogia para a escolaridade inicial de crianças entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do sistema estadual de ensino (SP).

Esta nova reconfiguração dos estágios foi embasada em uma perspectiva teórica e reflexiva da práxis docente visando à transformação do contexto escolar e da prática profissional em construção (PIMENTA & LIMA, 2004) desenvolvida em colaboração com a equipe gestora das escolas parceiras e professores(as) colaboradores(as) interessados(as) em trabalhar com os estagiários em suas salas.

As ações desenvolvidas pelos estagiários nas salas de aula envolviam, nos dois primeiros meses, a observação, o diálogo, o reconhecimento da turma e o levantamento do tema a ser desenvolvido no Projeto de Intervenção com o auxílio do professor colaborador (Professor Colaborador – PC). Esses procedimentos eram realizados, semanalmente, com uma carga horária de 6h, totalizando 30 horas nessa primeira fase, colaborando para a elaboração do projeto sob a orientação do professor de Prática de Ensino da universidade (Professor Formador - PF). A segunda fase também de 30h era destinada para as intervenções propostas nos projetos a serem realizadas pelos estagiários em colaboração com os professores das salas, oferecendo momentos de planejamento, reflexão e replanejamento das ações sempre que necessário. Os temas propostos pelos estagiários, objeto de estudos e de reflexões nas aulas da universidade, eram submetidos à discussão e aprovação para constituir-se em eixo central da proposta a ser desenvolvida junto à turma/classe de crianças. Nesta etapa, orientava-se cada estagiário para a argumentação do tema do projeto, aprofundando-o de tal forma que fosse capaz de sustenta-lo teoricamente a fim de justificá-lo no projeto. Todos os procedimentos eram registrados nos diários reflexivos elaborados individualmente e compartilhados com as professoras colaboradoras e nas aulas de Prática de ensino.

Entendemos que a riqueza desta proposta está na capacidade que os estagiários precisam desenvolver para observar e traduzir as necessidades formativas das crianças em uma proposta pedagogicamente adequada, eticamente sustentável, e politicamente justa, considerando-se o contexto de enrijecimento curricular dos sistemas de ensino.

[1] Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. *E-mail:* netcleo@gmail.com.
[2] Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. *E-mail:* mareonf@yahoo.com.br.

Defendemos a ideia de que ao registrar as marcas das vivências nos estágios curriculares, os/as estudantes de Pedagogia não só tem um desafio do ponto de vista linguístico, mas como reconstrução do discurso prático como atividade profissional incitando a reflexão sobre o entendimento de si mesmo e sobre a prática pedagógica em que estavam inseridos (ZABALZA, 2004).

Neste contexto, entendemos o diário de aula como um instrumento metodológico da formação inicial do professor, abordado segundo os referenciais de Zabalza (1994) como elemento de investigação das aprendizagens dos futuros professores, além da investigação dos conteúdos da prática de ensino por eles realizados. Também utilizamos Porlán e Martín (2000) para apresentar ao grupo o conceito de diário que sustentasse a produção documental da prática de ensino – estágio. Destacar que o uso de diários como fonte de registro das práticas de ensino é comum já desde os anos de formação inicial no curso de magistério, antigo Curso Normal. Sua utilização foi difundida como forma de desenvolver a escrita das futuras professoras, e também de documentação de seu trabalho a ser apresentado para as supervisoras de estágio.

No caso em tela, na formação pedagógica de um curso superior de licenciatura, buscávamos um instrumento metodológico que permita ao professor "investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência" (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 18). Segundo esses autores, o registro escrito de sua prática com uma certa regularidade, cria as condições favoráveis à reflexão sobre seu plano de aula e suas ações educativas. Nessa perspectiva, o diário de aulas não apenas funciona como um suporte para a reflexão – de forma retrospectiva, mas pode funcionar de forma projetiva, uma vez que dá suporte para o replanejamento da ação à medida que pode tornar-se uma espécie de guia, em que se retorna aos registros como apoio à memória, e à reflexão. De um lado, revendo o que foi realizado; de outro lado, refazendo o percurso feito, ampliando-o ou mesmo, fazendo um novo percurso.

De um ponto de vista mais ampliado, o diário que também alimenta e dá pistas para o trabalho dos PF. Ao lançar mão dos registros feitos em campo – sala de aula, atividades da prática do ensino – o estudante estagiário dá ao professor formador a oportunidade de refazer o seu percurso e acompanhar suas reflexões; por outro lado, ao ler seus registros em sala para compartilhar com seus pares e com seu PF, o estudante estagiário tem novamente a oportunidade de refletir sobre suas ações, mas faz isso por meio da reflexão da reflexão – ou sobre a ação. Isso ocorre quando, ao retomar seus registros, e ao explicitá-los em um grupo de pares – seus colegas também estagiários – pode rever a questão destacada sobre um outro ponto de vista; pode retomar a concepção que originou aquele registro e pode, por fim, reafirmar suas concepções já explicitadas, mas buscando argumentos de segunda ordem, de fontes diferentes das que foram apresentadas quando era um registo individual.

Mas, e o Professor Formador, o que aprende com os diários de aula dos seus estudantes estagiários? Pensamos que este PF tem, também ele, a oportunidade de refletir sobre sua ação à medida que estes registros explicitam os modos pelos quais os estudantes estagiários vem fazendo seu percurso formativo, e como estes percursos tem evidenciado a apropriação de conceitos e de princípios referentes à sua inserção nos anos iniciais do ensino fundamental; como eles propõem estratégias de ensino e como estas estratégias estão relacionadas às demandas das crianças, aos diferentes níveis de aprendizado, ou à sua adequação conceitual. Assim, de modo ampliado e com duplo potencial formativo, os diários de aula produzidos pelos estudantes estagiários da Pedagogia, nos indicam sobre os percursos formativos destes, e de nós mesmas, uma vez que temos a oportunidade de reconstruirmos nosso próprio percurso – nossas escolhas, nossos desafios e nossas possibilidades como formadoras de pedagogos. Em decorrência desta perspectiva, o diário também pode ser visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções pedagógicas, didáticas, políticas e ideológicas. É assim, um registro de nossos percursos formadores através dos percursos de nossos estudantes.

Já os portfólios são considerados uma estratégia ainda bastante incomum e inovadora no ensino superior, especialmente, cuja proposição os sustenta como instrumentos de avaliação no processo de ensinagem (ALVES, 2009). O portfólio é, assim como o diário de aula, um instrumento de investigação para o professor formador à medida que registra os processos de seleção, organização, reorganização do pensamento e da ação dos estudantes nos processos vivenciados no interior das práticas de ensino. É considerado mais objetivo que os dossiês[3] porque é uma seleção representativa deste, formalmente apresentado para avaliação.

Neste sentido, o portfólio mostra o que o estudante aprendeu ao montá-lo; ele é, assim, um meio para apresentar suas aprendizagens, e não um produto com fim em si mesmo (ALVES, 2009).

Tomando estas perspectivas teóricas, consideramos de um lado, que a escrita do diário é uma forma de documentar as práticas de ensino vivenciadas no contexto disciplinar do estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, e permite ao professor colaborador e ao estudante estagiário refletir sobre seu plano de aula e suas ações práticas; de outro lado, permite aos professores formadores investigar e orientar as aprendizagens dos futuros professores acerca dos conteúdos advindos da prática de ensino por eles realizados, aqui considerados conteúdos de um nível superior visto que são produto da reflexão sobre a ação por eles realizadas.

Portanto, esta experiência apresenta resultados ainda incipientes, mas promissores, da análise de um conjunto de diários e portfólios autorizados e disponibilizados pelo grupo de participantes, e abre-se do interior de nossa proposta formativa para a discussão e reflexão pública de estratégias inventivas e criativas baseadas na escrita individual de uma experiência coletiva de formação.

Referências

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem (cap. 4, p. 109-130). In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2009. 8. ed.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**: Um recurso para la investigación en el aula. Serie Practica. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla: Díada Editora, 2000. 8. ed.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula** – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 1994.

[3] Do francês *dossiêr*, é o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente. (ALVES, 2009, p. 113).

ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: O DIALOGISMO NA PRODUÇÃO DE TEXTO COMO RESPOSTA A QUESTÕES

Lorena Bischoff Trescastro[1]
Cilene Maria Valente da Silva[2]

Para iniciar

É tarefa dos professores ensinar as crianças a ler e a escrever textos nos anos iniciais de escolaridade. No entanto, para além do ensino das letras, das palavras e das relações grafo-fonêmicas, as interações, as relações com a cultura e as práticas sociais de uso da língua são fundamentais para a apropriação da escrita pela criança (ROJO, 2006). Para tanto, são criadas propostas metodológicas, fundadas na interação verbal, que possam mediar à aprendizagem da criança e provocá-la a escrever textos próprios.

Uma dessas propostas é a formulação de uma consigna com base em questões. Tal proposta pressupõe uma criança leitora que ao ler as questões possa produzir uma resposta escrita. Na interação, há troca entre um eu e um tu, neste caso o diálogo se instaura quando o eu do professor remete as questões a um tu que é a criança e o eu da criança, em resposta às questões, escreve para um tu que é o professor.

É essa atividade de escrita um processo dialógico, uma vez que o diálogo não se restringe apenas à interação face a face, mas, segundo Bakhtin (2009), se estende a toda comunicação verbal.

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Neste estudo, a criança é vista como um sujeito capaz de aprender a ler, a compreender e a escrever textos, agir sobre eles e transformá-los, atribuindo-lhes significações novas. E o professor, enquanto sujeito histórico, não é mero reprodutor do antes feito, mas é capaz de refletir sobre suas práticas e transformá-las para criar condições novas, mais dialógicas, que levem o aluno a aprender a ler e a escrever de modo autônomo.

Entendemos que a escrita de texto a partir de questões possa provocar um trabalho de linguagem ininterrupto que transita da leitura para a escrita em uma sistematização que se faz aberta, pois se constrói no equilíbrio entre exigências opostas, ora tendendo à repetição, ora à diferenciação (GERALDI, 2013). Nossa hipótese é que o texto, produto desta atividade, se encontra marcado pelo molde que as questões direcionam, mas também impregnado de cultura e de subjetividade.

Ao estudarmos textos escritos por crianças, nosso objetivo foi analisar os textos infantis a fim de constatar marcas de repetição, decorrentes da leitura das questões, e marcas de diferenciação, decorrentes de elementos novos que as crianças possam trazer para o texto.

[1] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: lbtrescastro@hotmail.com.
[2] Secretaria Municipal de Educação, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: valentecilene@yahoo.com.br.

Contexto e procedimentos da pesquisa

Para Rojo (2006, p. 11), na escola, o ensino da língua ocorre em "suas relações com a cultura e as práticas sociais, com a interação, com o ensino-aprendizagem". O *locus* deste estudo é a sala de aula, como um espaço de interação, no qual os sujeitos vivenciam relações sociais, dialogam e exercem influências recíprocas, além de interagirem com diferentes objetos de conhecimento, mediados pela leitura, tais como livros, textos e atividades de escrita, que trazem a palavra de outros sujeitos.

O *corpus* foi constituído por trinta textos escritos, em sala de aula, a partir de uma consigna com oito questões, no dia 18 de novembro de 2015, por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Belém-PA.

Para fins de análise, os textos foram agrupamos em três categorias: (1) quando a criança apresenta uma 'imagem de texto', evidenciando uma leitura icônica; (2) quando o texto se apresenta como um 'complemento às questões', constituindo-se em um rótulo, cuja leitura prescinde da consigna; (3) quando o texto da criança se apresenta 'autônomo', seja porque o sentido do texto se faz completo e independente da leitura da consigna, seja porque traz elementos novos para além da resposta às questões.

Em uma perspectiva dialógica, reconhecemos o texto da criança como uma resposta que ela deu, por escrito, à atividade proposta pela professora. E, como uma atitude responsiva, procuramos levantar questões e construir uma sistematização, fundamentada em Geraldi (2013), a partir dos elementos que se repetem e se diferenciam em cada texto.

Do conjunto de textos analisados, apresentaremos quatro textos escritos por crianças de oito anos, cada um apresentando características distintas e algumas peculiaridades que demandam uma resposta do professor.

Escrita de texto como resposta a questões

O discurso resulta da atividade humana e social de se comunicar por meio de uma diversidade de textos, sejam eles orais ou escritos. Para Bakhtin (2009, p. 116), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor".

Assim sendo, entendemos que o texto que a criança escreve depende de suas escolhas, como autor, em função de seu interlocutor, que é o professor. Assim, a análise de textos deve considerar o contexto de produção, os interlocutores da interação e as condições de produção do texto.

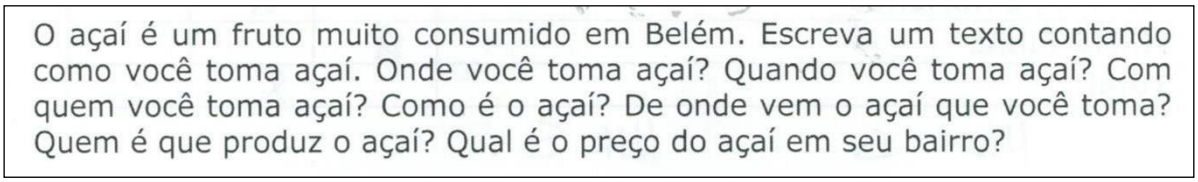


Figura 01: Consigna-questões à atividade de escrita. SEMEC/CFP, 2016.

No que se referem às condições de produção do texto, a escrita de texto se baseou na leitura de oito questões, sendo uma indireta e sete diretas, sobre o açaí, que é um alimento da culinária paraense, portanto pertencente à cultura das crianças, cujo tema é de seu conhecimento (Figura 01). Pode se verificar que a consigna indicou o tema do texto: 'o açaí'.

A consigna da atividade iniciou com uma afirmação e solicitou a escrita de "um texto contando como você toma açaí". De modo que a consiga, ao não apontar para a escrita de um gênero textual específico, deixou a questão aberta, à escolha da criança, mas definiu o tema, tendo por pressuposto a ideia de que todas as crianças tomam açaí.

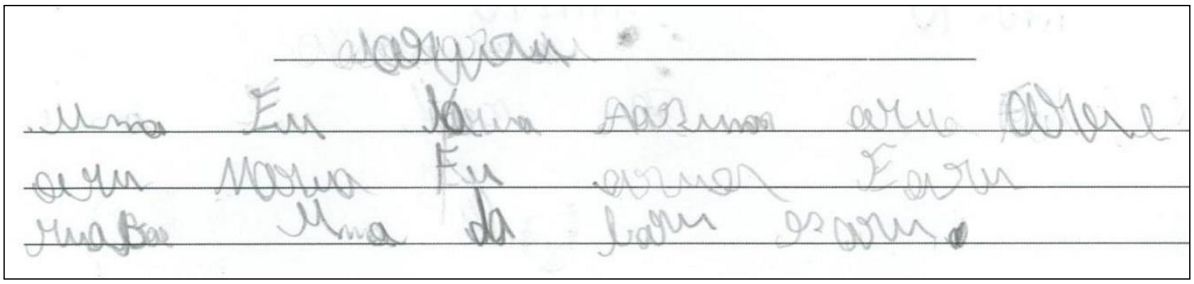


Figura 02: Texto-resposta de Bárbara, 8 anos. SEMEC/CFP, 2016.

A escrita de Bárbara (Figura 02), com um título e três linhas, embora apresente características formais próprias dos textos e faça uso de letras do alfabeto e espaçamento na escrita de supostas palavras, o sentido não pode ser recuperado pelo leitor apenas a partir do que foi grafado no papel. Bárbara ainda não completou o conhecimento do sistema de escrita alfabética. No contexto da sala de aula, carecia que a professora solicitasse a ela que lesse o que escreveu, para que o texto se tornasse conhecido.

Em escritas, como a de Bárbara, entendemos que a criança apresenta uma 'imagem de texto', evidenciando uma leitura icônica, pois do modo como foi escrito, o texto não está legível para outro leitor da língua portuguesa. O que temos que ensinar a essa criança? Para Bárbara, devem ser criadas condições para que se aproprie do sistema de escrita alfabética.

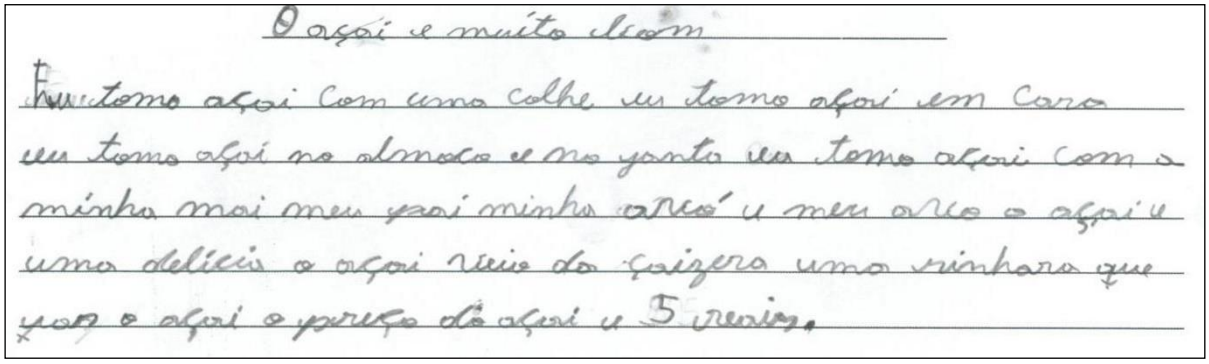


Figura 03: Texto-resposta de Brayan, 8 anos. SEMEC/CFP, 2016.

Brayan, no texto acima (Figura 03), escreveu um texto, em cinco linhas e um título, sobre o tema solicitado na atividade de escrita. De modo geral, as crianças responderam em seus textos parte das questões. Mas Brayan respondeu as oito questões da consigna, como se vê na Tabela 1. De modo que a criança interagiu com o escrito, compreendeu o que leu e respondeu às questões atendendo ao solicitado.

Brayan estabeleceu diálogo com as questões da consigna e as respondeu sem acréscimo de elementos que a extrapolassem. Seu texto se apresenta como um 'complemento às questões', pois as informações seguem a mesma ordem das questões da consigna, constituindo-se em um rótulo, cuja leitura parece não se desprender da consigna.

As questões (Tabela 1) serviram de apoio para Brayan, fazendo a mediação para sua escrita. Nas duas primeiras linhas, o enunciado "Eu tomo açaí" (l. 1 e 2) foi escrito quatro vezes,

caracterizando uma repetição (GERALDI, 2013). Porém, a criança não ousou à diferenciação (GERALDI, 2013). Ainda que ele tenha atendido ao solicitado na consigna, seu texto se encontra marcado pelo molde que as questões direcionaram. Como fazer para que crianças, como Brayan, que já sabem ler e escrever um texto compreensível ao leitor, possam produzir textos mais autorais que se desprendam do solicitado? Essa é uma questão que cabe ao seu professor responder.

Questão	Texto-resposta do Brayan
(1) Como você toma açaí?	"Eu tomo açaí com uma colher". (l.1)
(2) Onde você toma açaí?	"Eu tomo açaí em casa". (l.1)
(3) Quando você toma açaí?	"Eu tomo açaí no almoço e no jantar". (l.2)
(4) Com quem você toma açaí?	"Eu tomo açaí com minha mãe, meu pai, minha avó e meu avô". (l.2 e 3)
(5) Como é o açaí?	"O açaí é muito bom". (título) "O açaí é uma delícia". (l.3 e 4)
(6) De onde vem o açaí?	"O açaí vem do açaizeiro". (l.4)
(7) Quem é que produz o açaí?	"Uma senhora que faz o açaí" (l.4 e 5)
(8) Qual é o preço do açaí?	"O preço do açaí é 5 reais". (l.5)

Tabela 01 – Análise do texto-resposta às questões da consigna – Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

Diferentemente de seu colega Brayan, Renan, no texto acima (Figura 04), escreveu um texto, em quatro linhas e sem título, sobre o tema solicitado na atividade. Das oito questões da consigna, a criança respondeu apenas duas: "Como é o açaí?, cujo texto-resposta traz: "Ele é uma frutinha pequena" (Renan, l. 2) e "De onde vem o açaí?", para a qual escreveu: "ele vem do açaizeiro e também vende perto de casa" (Renan, l. 3 e 4), configurando uma repetição (GERALDI, 2013).

No entanto, Renan ousou à diferenciação (GERALDI, 2013), ao escrever na primeira linha: "Eu não tomo açaí porque é gosmento". Ele posicionou-se contrário a suposta ideia criada pelo texto de que "todos paraenses gostam de açaí", podemos dizer que ao escrever seu texto, ele transgrediu a resposta esperada.

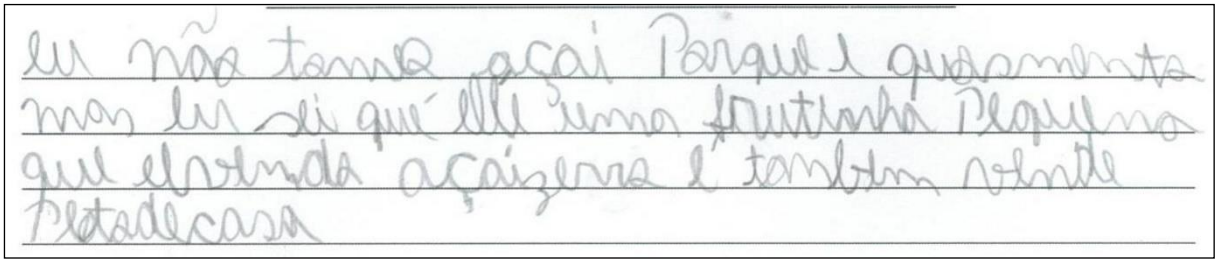
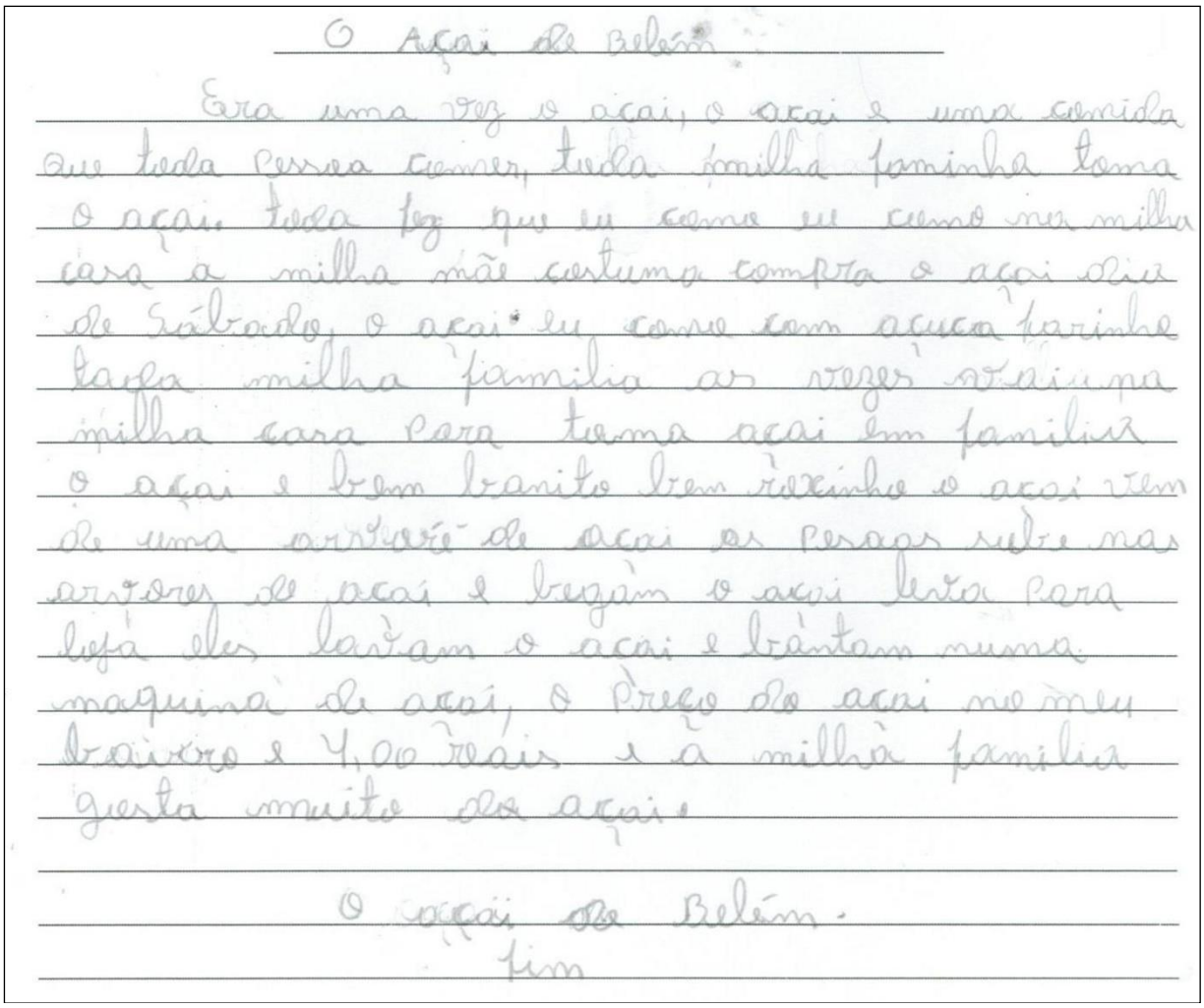


Figura 04: Texto-resposta de Renan, 8 anos. SEMEC/CFP, 2016.

Outras crianças, assim como Renan, apresentaram diferenciação em seus textos, como se vê no texto de Karolina (Figura 05), que ao escrever título: "O açaí de Belém", Karolina destacou a procedência do produto. No texto com catorze linhas, na introdução, ela escreveu: "Era uma vez o açaí. O açaí é uma comida que toda pessoa come. Toda a minha família toma

o açaí" (Karolina, l.1, 2 e 3), cujo texto responde a uma questão que não contava na consigna: "O que é açaí?". Isso evidencia um discurso interior.

Em uma abordagem bakhtiniana, o homem é um ser de linguagem que se constrói e se desenvolve a partir dos signos sociais, nas relações sociointeracionais, agindo internamente sob a lógica destas relações, das quais emergem gestos singulares (FARACO, 2007), tal qual se mostrou no texto de Karolina.


O Açaí de Belém

Era uma vez o açaí, o açaí é uma comida que toda pessoa comer, toda família toma o açaí. toda vez que eu como eu como na minha casa a minha mãe costuma compra o açaí aos de Sábado, o açaí eu como com açuca farinha tapa minha família as vezes bota na minha cara para toma açaí em família o açaí é bem bonito bem roxinho o açaí vem de uma árvore de açaí as pessoas sobe nas arvores de açaí e bezam o açaí leva para loja eles lavam o açaí e bótam numa maquina de açaí, o preço do açaí no meu bairro é 4,00 reais e a minha família gosta muito de açaí.

O açaí de Belém.

fim

Figura 05: Texto-resposta de Karolina, 8 anos. SEMEC/CFP, 2016.

Questão	Texto-resposta da Karolina
(1) Como você toma açaí?	"O açaí eu tomo com açúcar e farinha." (l.5)
(2) Onde você toma açaí?	"Toda vez que eu tomo eu tomo na minha casa." (l.3 e 4)
(3) Quando você toma açaí?	"A minha mãe costuma comprar o açaí dia de sábado." (l.4 e 5)
(4) Com quem você toma açaí?	"Toda a minha família, às vezes, vai na minha casa para tomar açaí em família." (l.6 e 7)
(5) Como é o açaí?	"O açaí é bem bonito, bem roxinho." (l.8)
(6) De onde vem o açaí que você toma?	"O açaí vem de uma árvore de açaí." (l.8 e 9)
(7) Quem é que produz o açaí?	"As pessoas sobem nas árvores de açaí e pegam o açaí, levam para loja. Eles lavam o açaí e batem numa máquina de açaí." (l.9 e12)
(8) Qual é o preço do açaí?	"O preço do açaí no meu bairro é 4,00 reais." (l.12 e 13)

Tabela 02 – Análise do texto-resposta às questões da consigna – Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

A menina iniciou seu texto com a expressão "Era uma vez" (Figura 05) que é muito usada por crianças no início de narrativas em alusão aos contos de fadas. E, no final do texto, ela retomou uma ideia já trabalhada no texto: "A minha família gosta muito de açaí" (l.13 e 14). Tanto o início quanto o final do texto trazem modos de diferenciação (GERALDI, 2013). Além disso, assim como Brayan, Karolina respondeu a todas as questões (Tabela 02). Porém, ela não seguiu no texto a mesma ordem das questões da consiga, Karolina modificou a ordem das informações no texto que produziu. Isso indica uma escrita autoral.

Na análise, encontramos uma heterogeneidade discursiva nos textos infantis. Para uma mesma consigna, verificamos quatro textos com características distintas. Fundamentada em Bakhtin, Authier-Revuz (2004) explica que "o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se, evidentemente, na leitura plural" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 26).

Constatamos, com o estudo, que o discurso do outro, presente na consigna, mediou e constitui o discurso da criança em seu texto, ora apresentando-se como 'molde', nas atividades de repetição, e ora servindo de apoio para formas de diferenciação.

Para concluir

Tratando-se de uma atividade escolar, a resposta a ser dada pelo professor à turma, compreendendo as marcas do trabalho de escrita da criança, também deve ser diverso. A título de sugestão, entendemos que crianças que escrevem como:

- Bárbara, devem ser trabalhadas para que aprendam a escrever conforme o sistema de escrita alfabética;
- Brayan, devem ser incentivadas a trazer para seu texto elementos que extrapolem a consigna, tornando-o mais autoral;

- Brayan, Renan e Karolina, que escrevem demonstrando compreensão do sistema de escrita alfabética, devem ser trabalhados, tendo em vista a revisão do texto, em aspectos ortográficos, recursos coesivos e pontuação.

O que cada criança precisa, neste momento de escolarização, aprender? Esta é uma questão necessária que se coloca entre a leitura e a escrita no dialogismo que emerge das práticas escolares.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Revisão Técnica da Tradução L. B. Barbisan e V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 97-108.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

O TRABALHO COM FILMES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FRAGMENTOS DO DISCURSO DOCENTE

Lorena Bischoff Trescastro[1]

Os filmes fazem a gente refletir muito na importância do saber para o ser humano.
(Profa. Lia, C2)

O uso de filmes como recurso didático não é uma ideia nova, mas o que propomos aqui é evidenciar a recepção leitora de filmes assistidos em cursos de formação de professores. Enquanto o filme conta uma história, numa sequência de imagens, cuja sintaxe transmite um sentido coerente, além de colocar uma imagem em movimento, a projeção do filme coloca o olho em movimento, a mente preenche vazios entre uma cena e outra na dinâmica da realidade visível (SANTAELLA, 2012). Ao abordar uma temática e emocionar pelas narrativas que constrói, a recepção leitora de um filme possibilita múltiplas interpretações.

A recepção leitora de filmes por professores em cursos de formação, dada à diversidade de temas e contextos culturais que abordam, pode proporcionar a ampliação da base cultural dos docentes e, dependendo de sua seleção, instituir um campo de problematização do trabalho educativo. Os filmes, quando trabalhados na formação, podem se constituir como um recurso didático para motivar, estudar e analisar problemas de natureza diversa, além de instigar a sensibilidade e o pensamento voltados para uma produção de sentido singular, favorecendo a discussão de valores éticos, culturais e morais.

Sobre cinema e educação, Moraes (2004, p. 55), ao se referir a filmes produzidos "segundo referências do imaginário social sobre a escola", afirma que um filme apresenta um discurso suscetível de ser usado como recurso didático e como objeto de estudo acerca da visão que se tem da tradição escolar, de seus métodos, das relações e expectativas sociais. Para o autor, o cinema pode ser um instrumento de percepção da realidade e a linguagem cinematográfica pode possibilitar uma reflexão criando uma nova visão sobre a escola.

Não é nossa intenção aqui discutir a formação de professores sobre o cinema, abordando bases teóricas, técnicas e metodológicas da produção audiovisual. Este trabalho tem por objetivo discutir questões referentes ao trabalho com filmes em cursos de formação continuada de professores, evidenciando a recepção leitora do filme Central do Brasil.

Contexto e procedimentos da pesquisa

Gosto muito das sessões de filme, pois tenho pouco tempo para assistir a filmes e o curso proporciona filmes interessantes.
(Profa. Amélia, C3)

O *corpus* foi extraído de registros escritos no diário de bordo[2] dos professores que participaram de cinco cursos, nos anos de 2006 e 2007, com o tema: Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo um total de 488 professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Belém-PA.

[1] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: lbtrescastro@hotmail.com.
[2] "Temos chamado 'diário de bordo' um caderno de seis folhas, no qual cada cursista, dia após dia, exara sua avaliação do curso" (DEMO, 2005, p. 70).

Os cursos foram planejados e organizados, segundo o "formato sugestivo" de Demo (2005, p. 67), cuja proposta metodológica incluía trabalho com filmes, estudo de textos, atividade de pesquisa, discussões e debates coletivos, dramatização, escrita de texto próprio, avaliação escrita diária e elaboração de projeto didático.

O uso de filmes na formação de professores se justifica "porque se trata de alternativa que possui mais de um século de boa comprovação, além de acenar para horizonte de grande criatividade" (DEMO, 2005, p. 72). Para Demo (2005, p. 72), o trabalho com filmes pode "instigar o saber pensar, refletir, emociona-se", além de "informar, motivar, abrir horizontes".

No curso, foram trabalhados três filmes, com abordagens e questões sociais diversas, porém articulados com a temática em estudo pelos professores. Um no primeiro dia, Central do Brasil, filme nacional que tem como personagem principal Dora, uma professora aposentada que completa sua renda escrevendo cartas na Central do Brasil (Rio de Janeiro). Esse filme, devido à temática que aborda, teve, na formação de professores, a intenção de provocar discussões a respeito do analfabetismo, da função social da escrita e da condição do analfabeto na sociedade.



Figura 01: Filme no curso de formação. Arquivo pessoal.

Outro no segundo dia, O carteiro e o poeta, que mostra a construção de amizades entre o carteiro, que é semianalfabeto, e o poeta Pablo Neruda, que se encontra exilado em uma ilha na Itália. As cenas do filme e o diálogo entre os personagens possibilitam refletir sobre questões políticas e poéticas. O filme pretendia dar continuidade aos estudos e reflexões sobre o analfabetismo, as práticas sociais de leitura e a função social da escrita.

E o último filme, Meu nome é Rádio, no quinto dia do curso, teve por objetivo sensibilizar para as discussões sobre a inclusão na escola e as relações sociais estabelecidas entre professor e aluno, alunos e alunos, professor-alunos-comunidade, uma vez que o filme conta a transformação de uma comunidade Carolina do Sul (EUA) a partir da relação entre o técnico de futebol da escola e o jogador (Rádio) que sofre de transtornos mentais.

A seleção dos filmes, a serem trabalhados no curso, foi motivada pela temática abordada, pois pretendiam instaurar estudos e discussões de temáticas ligadas às concepções e às práticas sociais e escolares de leitura e escrita, referentes aos usos de gêneros textuais na sala de aula. De modo a provocar, na formação, um olhar do professor para o movimento esperado: das práticas sociais de uso da linguagem com o uso de textos nas diferentes atividades humanas para as práticas escolares de uso da linguagem dos gêneros textuais (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, 2004).

No trabalho com filmes, a proposta do curso incluiu: leitura da sinopse do filme, seguida de questionamento relacionado à temática do curso; exibição do filme; estudo e discussão de texto em grupo; leitura de texto literário; reflexão sobre o tema e escrita de texto individualmente pelos professores, sistematizando suas aprendizagens (SEMEC, 2006).

Dos três filmes trabalhados no curso, escolhemos o primeiro, Central do Brasil, para analisar a recepção dos professores a partir de fragmentos do seu discurso. O questionamento apresentado pela equipe de formadores do curso, antes do filme Central do Brasil, foi:

> Ao assistirmos ao filme, devemos prestar atenção para a condição do analfabeto, seus sentimentos e limitações em uma sociedade letrada. Qual o papel do analfabeto na sociedade? O que a escola pode promover como espaço de cidadania para a inclusão digna de pessoas analfabetas no meio social? (SEMEC, 2006, p. 17).

Segundo Barthes (2004, p. 11), "a escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem". Entendemos que isso também se aplica à recepção de filmes, pois ainda que a questão possa direcionar o olhar do professor para à temática em estudo, a linguagem fílmica possibilita um espaço de fruição, cujas ideias, relações e pensamentos podem se encaminhar em outras direções e até mesmo extrapolar o pretendido no questionamento.

Numa perspectiva bakhtiniana (2009), tomamos o filme como um discurso com o qual o professor dialogou no contexto da formação e a partir do qual produziu um novo discurso, expresso por escrito no diário de bordo, sob o filtro de seu olhar e influência dos estudos e discussões realizadas no curso, em interlocução com os outros textos teóricos e poéticos lidos.

Fragmentos do discurso docente: o que dizem os professores sobre Central do Brasil?

> *Foi muito significativo para mim começar o dia assistindo ao filme Central do Brasil, apesar de tê-lo assistido outras vezes, foi agora que consegui perceber em minúcias o que realmente o seu texto queria tratar, ou seja, consegui fazer uma aprendizagem reconstrutiva.*
> *O filme trouxe à tona questões como angústia, autoestima, saudades, carências e outras perspectivas interessantes que podemos trabalhar conjuntamente com nossos alunos em sala de aula.*
> (Profa. Paula, C5)

No trabalho com filme na formação de professores, para proporcionar a discussão de uma temática específica, sabemos que, como espaço de fruição e reflexão-crítica-estética, a exibição de filme pode provocar "sentimentos no público: identidade, incredulidade, negação, aprendizado, catarse" (MORAES, 2004, p. 56). Assim, a sistematização dos dados pode se dar em diferentes perspectivas, então procuramos nos deter no conteúdo dos discursos para organizá-los.

Para fins de análise, extraímos dos textos escritos pelos professores fragmentos que faziam referência aos filmes, a fim de responder à questão: o que dizem os professores sobre os filmes que assistiram na formação? Como nos depararmos com uma multiplicidade de olhares, partimos em busca de uma sistematização.

Os fragmentos foram organizados na Tabela 01. Os nomes atribuídos aos professores são fictícios para preservar a identidade dos cursistas. A identificação do curso foi ordenada em C1 – Curso 1, C2 – Curso 2...

De modo geral, ao se reportar ao filme Central do Brasil, os professores disseram gostar da escolha do filme e o reconheceram como um interessante recurso didático da formação, como se vê o que escreveu a Profa. Paula, no fragmento apresentado na epígrafe desta seção. Daí, podemos evidenciar que o filme, quando ligado à temática abordada, se reporta a contextos culturais e a temas suscetíveis de proporcionar ampliação da base cultural docente.

Perspectivas	Fragmentos do discurso docente
Filme como recurso didático	(1) *Fiquei entusiasmada com a análise fantástica do filme: Central do Brasil, pois era um filme antigo, mas nunca explorado dessa forma*. (Profa. Rosa, C5)
Analfabetismo	(2) *O filme Central do Brasil foi muito bem escolhido, pois enfoca muito bem o problema do analfabetismo no Brasil.* (Marta, C4)
Função social da escrita	(3) *O filme Central do Brasil foi muito bom porque me fez pensar na função social da escrita*. (Prof. José, C4)
Condição do analfabeto	(4) *O filme foi gostoso de assistir e mostra o analfabetismo dos brasileiros que se tornam dependentes e vulneráveis às pessoas com maior conhecimento*. (Profa. Júlia, C6)
Condição da professora	(5) *O filme: Central do Brasil revela o analfabetismo e o quanto o profissional professor é desvalorizado na sua trajetória de vida*. (Profa. Ana, C5)
Realidade brasileira	(6) *O filme Central do Brasil já é a 3º vez que o vejo, só que hoje foi diferente, foi mais completo. É a minha visão sobre o Brasil se compondo novamente através do cinema*. (Profa. Maria, C4)
Prática de alfabetização	(7) *Apesar de já ter assistido antes, meu olhar no dia de hoje apresentou-se em outra dimensão que foi o processo de alfabetização, pude fazer uma releitura do seu conteúdo e repensar a minha prática enquanto educadora*. (Profa. Carla, C6)

Tabela 01 - Perspectivas e fragmentos do discurso docente – Fonte: SEMEC/CFP, 2015.

No Fragmento 1, a professora manifestou seu entusiasmo, ponderando que, embora se trate de um filme conhecido, o modo como foi trabalhado e explorado, com a apresentação da sinopse, do questionamento e da leitura do texto *Doras e Carmosinas*[3] e do texto *Uma leitura psicanalítica do Central do Brasil*[4]. Isso ressalta que um trabalho engendrado e planejado, envolvendo outros textos literários e/ou científicos, a partir de um filme ligado à temática do curso pode proporcionar o estudo, a discussão e a construção de sentido pelo professor na formação.

Para Moraes (2004), os elementos de constituição do filme determinam a sua recepção. Ele esclarece que "a impressão de realidade e a identificação do olho do espectador com a câmera ou com determinado personagem já provoca no receptor certos sentimentos e produz certas reflexões que informam uma releitura da realidade sob uma perspectiva determinada" (MORAES, 2004, p. 55).

[3] Trecho do discurso de Fernanda Montenegro, atriz que representa Dora, protagonista do filme, publicado na Revista Nova Escola, em fevereiro de 2006.

[4] Texto da palestra de Miguel Massolo, na Câmara dos Deputados, em Brasília, em 14 de junho de 2001.

Neste sentido, escolhemos o filme Central do Brasil, para ilustrar nossa análise, por se tratar de filme nacional que tem como protagonista Dora, uma professora aposentada. Entendemos que, por o filme ser brasileiro e a profissão da personagem principal ser a mesma dos professores em formação, poderia suscitar ao professor, na interpretação do filme, a impressão de realidade, o espelho-identificação ou o espelho-oposição, categorias de análise de filmes usadas por Moraes (2004). Isso também se evidenciou nos fragmentos de 02 a 07 (Tabela 01).

Em suma, conforme mostramos na Tabela 1, a recepção leitora do filme Central do Brasil pelos professores no curso de formação, evidenciada nos fragmentos do discurso docente, dentre outros aspectos, fez referências ao analfabetismo, à função social da escrita, à condição do analfabeto, à condição de vida da professora, à realidade brasileira e às práticas de alfabetização desenvolvidas na escola.

Considerações finais

> *Hoje o filme foi excelente, o filme "Central do Brasil", apesar de já ter visto várias vezes, revi e foi ótimo, pois mostra bem a realidade do nosso país que é a questão do analfabetismo.*
> (Profa. Marilene, C3)

Em busca de uma sistematização, encontramos uma multiplicidade de olhares que nos permitiram reconhecer a relevância do trabalho com filmes na formação docente, seja porque os professores reconhecem a qualidade dos filmes selecionados os quais, muitas vezes, não tiveram ainda oportunidade de assistir; seja porque assistir novamente a um filme já visto, mas agora em uma atividade coletiva juntamente com seus colegas de trabalho, possibilitou um novo olhar, mais denso, reflexivo, crítico, emocionado e suscetível à interlocução com a teoria estudada e a prática docente.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAES, A. C. A escola vista pelo cinema: uma proposta de pesquisa. In: SETTON, M. G. J. SETTON (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: AnnaBlume, USP, 2004. p. 53-65.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. Programa de Formação Continuada de Professores. **Segundo Curso Semestral ECOAR**: Material do professor-cursista. Belém: SEMEC, 2006.

A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL TECENDO AS REDES DE *SABERESFAZERES*, COMPONDO O CURRÍCULO NOS *ESPAÇOSTEMPOS* DO CURSO DE PEDAGOGIA

Cristina Lens Bastos de Vargas[1]
Marilene Dilem da Silva[2]
Gilson Silva Filho[3]

Este artigo tem por objetivo principal discutir questões ligadas ao campo do currículo, evidenciando a contribuição do Componente Curricular "Leitura e Literatura Infantil" para a formação inicial dos professores da Educação Básica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário São Camilo – ES, tecendo redes de *saberesfazeres* no cotidiano do 5º período desse curso.

Mediante a análise das Diretrizes e das Estruturas curriculares, percebe-se, desde 2011, que esse componente está presente na formação inicial de professores. Durante o processo de produção dos dados, nota-se um desinteresse dos discentes da graduação no que se refere à Leitura e Literatura de forma geral. Esse desinteresse se refletirá diretamente na prática futura desses profissionais, que serão responsáveis pela formação literária dos alunos da Educação Infantil e das séries iniciais da Educação Básica. Dessa maneira, foram problematizados os motivos que interferem no gosto pela literatura e formas mais potentes de estimular e motivar o interesse dos futuros professores na utilização dessa estratégia no sentido de melhorar a qualidade da Educação Básica.

Tem-se presenciado que os alunos de Pedagogia demonstram grande interesse pelas tecnologias e, cada vez mais, apresentam dificuldades referentes à interpretação de textos, produção literária e práticas de leitura. Discutem-se, nesta pesquisa, caminhos que podem promover nos futuros docentes o interesse e gosto pela literatura. Interessa-nos também perceber os "usos/consumo" (Certeau, 2009) que os sujeitos praticantes fazem desse componente curricular.

Entende-se que a "Leitura e a Literatura infantil" deverá contribuir significativamente para desenvolver habilidades de leitura, de ouvir, de re (contar) e de re (criar) histórias, trazendo também os contos, poesias, histórias infantis, histórias em quadrinhos, contos de fadas e fábulas, como gêneros textuais que fazem parte do universo infantil e devem ser explorados pelos professores da Educação Básica. Compreende-se também, nesse movimento, que o currículo e a inclusão de *saberesfazeres* sempre se dão por meio de negociações nos *espaçostempos* do curso de Pedagogia.

Os procedimentos metodológicos utilizados para concretização deste estudo foi a pesquisa com os cotidianos escolares, produzindo dados junto com os alunos e docente responsável por esse componente inserido na Matriz Curricular do 5º período do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo- Espírito Santo.

[1] Mestre e doutoranda na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores pela UFES, Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo-ES. *E-mail:* cristinalenss@gmail.com.
[2] Mestre em Ensino de Biologia pela PUC- MG, Coordenadora e Professora do curso de Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo-ES.
[3] Mestre em Produção Vegetal e Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela UENF, Coordenador de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional e Professor do Centro Universitário São Camilo-ES.

Experiências de leitura

Falar de experiências de leitura é pensar com Larrosa (2015, p. 18): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Entendemos com ele que a informação não é experiência. Dessa forma, iniciamos nossas reflexões pensando no papel do professor no que se refere a aproximar a leitura e a literatura do acadêmico do curso de Pedagogia.

A Educação Superior tem como objetivos formar cidadãos para atuarem em diferentes áreas do conhecimento e preparar profissionais com habilidades para promover pesquisas, investigação científica, a fim de colocar o homem frente às mudanças da ciência, do meio tecnológico e da própria cultura.

Os cursos de formação de professores têm como ponto norteador o que ensinar e como ensinar, ou seja, baseiam-se em disciplinas de conteúdo e pedagógicas, reforçando a ideia do professor como mediador do conhecimento (PEREIRA, 2000).

Considerando o plano da linguagem como base essencial para a produção e a transmissão de todo conhecimento institucionalizado, de mundo e da cultura, deve-se entender a linguagem como o meio sem o qual todos os outros não poderiam existir. Isso porque, sem ela, seria difícil apreender o mundo, torná-lo objeto de conhecimento, e transformá-lo, ou nele intervir.

Estamos diante de um mundo repleto de imagens e informações que nos chegam cada vez mais rápido, vindas dos mais variados pontos do planeta, disseminadas pelos meios de comunicação desenvolvidos pelo mundo moderno. As novas tecnologias de comunicação favorecem a difusão, a democratização dos bens culturais, e a senha para que o sujeito possa acessar esse mundo da cultura, coberto de informações é, precisamente, a leitura.

Por meio da leitura, em função de práticas do letramento, o sujeito torna-se apto a participar delas e nelas intervir, ou seja, exercer efetivamente a sua cidadania. Acredita-se que a leitura pode contribuir de forma significativa para uma sociedade letrada e para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Diante disso, é visível a importância da leitura na vida do ser humano, pois ela o conduz a um conhecimento individualizado que se desenvolve e se fortalece por meio de domínios culturais só possíveis devido à prática da leitura. Aprendemos com Lajolo que,

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106).

Entretanto, faz-se necessário que essa prática esteja presente durante a formação docente no curso de Pedagogia, e durante toda a vida profissional e pessoal de todo indivíduo. A academia precisa se constituir em espaço de formação de leitores, espaço de aquisição do gosto pela leitura.

Tecendo a pesquisa com os sujeitos ordinários do curso de Pedagogia

Potencializando essa pesquisa, traremos aqui os acontecimentos do quinto período do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo-ES, que apresenta em sua Matriz

Curricular a disciplina de "Leitura e Literatura Infantil", com uma carga horária de 80h semanais.

Quando perguntamos a professora responsável por esse componente curricular sobre a importância deste para a formação de professores, ela nos relata que:

> "A literatura infantil exerce, pois, um papel bastante significativo na formação do docente no curso de Pedagogia: caracteriza importante função com relação a sua prática docente, pois, com um bom preparo, o professor pode formar leitores críticos capazes de fazer a diferença na sociedade. É como uma preparação para o futuro por meio de obras literárias em que é possível compartilhar o aprendizado e aprender mais e mais".

Percebe-se, com as narrativas, a necessidade de vivências de leitura literária no sentido de constituir sujeitos leitores que consequentemente levarão esse movimento para o Ensino Fundamental, *espaçotempo*[4] de atuação desses sujeitos.

Durante a pesquisa, foi possível verificar que alguns fatores podem interferir no envolvimento literário por parte dos alunos do 5º período do curso de Pedagogia. A professora desse componente curricular nos ajuda a pensar essa questão quando diz que

> "O hábito da leitura não está, necessariamente, ligado ao poder aquisitivo do cidadão, mas, sim, ao modo como as pessoas tratam a leitura, individualmente, ou nas famílias, e também como ela é oferecida nas escolas. Muitas vezes, as famílias são "rodeadas" de livros, mas não acham necessidade, não possuem curiosidade e não têm iniciativa e estímulo para conhecê-los. O mesmo se aplica aos alunos do curso, que mesmo com o acesso a diferentes títulos oferecidos pela biblioteca da IES, não se interessam pela oferta, por simples falta de motivação, curiosidade e iniciativa. Porém, este componente curricular leva o discente a realizar atividades que requerem a leitura de algumas obras, algumas vezes com foco específico, outras, sem nenhuma atividade específica, apenas ler para ler".

Analisando as três últimas Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia dos anos de 2010, 2012, 2015, observamos que a ementa permaneceu a mesma durante o período mencionado, acontecendo alterações nos planos de ensino apenas no que se refere aos conteúdos apresentados.

> O infantil na literatura. Teorias sobre a infância e sobre a adolescência. Os gêneros na literatura infantil e juvenil. Panorama histórico da literatura infantil: dos clássicos à atualidade. A literatura infantil e juvenil brasileira. Os livros para crianças e adolescentes. A tradição oral na literatura infantil. Abordagem do texto literário no ensino fundamental: impasses e avanços. A formação do leitor. (Ementa descrita no PPC curso de Pedagogia, p. 47).

O curso de Pedagogia precisa pensar que a escola é um espaço bastante amplo ao incentivo à leitura. Apesar do baixo prestígio à leitura, principalmente da escola pública, pela pouca disponibilidade de meios e recursos, e também pela falta de estudo por parte dos professores, ela ainda continua sendo um dos principais meios de formar leitores críticos,

[4] Forma de grafar as palavras aprendida com a Professora Nilda Alves, que propõe a escrita unindo as palavras no sentido de buscar superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico das ciências modernas.

contando, atualmente, em muitas localidades, com o apoio solidário de colaboradores individuais e da comunidade.

Entendemos que é de responsabilidade do leitor adulto mostrar à criança como os escritos que circulam no cotidiano podem e devem ser utilizados. A criança só é capaz de compartilhar desse mundo quando compreende seu significado. Esse descobrimento a faz perceber a diferença entre a fala e a escrita, ambas necessárias à aprendizagem inicial da leitura.

A Leitura e Literatura Infantil, enquanto componente curricular do Projeto Político Pedagógico desse curso, permite que por meio de leituras e atividades práticas envolvendo a literatura infantil se aguce nos acadêmicos um exercício de prazer e compreensão. É um ponto de partida para outros textos, pois, com o passar do tempo, nasce a necessidade de variar os temas de leitura, uma vez que ela é a forma mais sistematizada de elaboração da fantasia. Passa-se, então, a ter um nível mais elevado de cultura, estimulando a escolha e a crítica de certos textos. Aprendemos com Monteiro Lobato que, para chegar à situação de um constante desenvolvimento de uma cultura da leitura, é necessária uma conscientização da sua importância para a vida e para a formação de um povo, porque não há nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores.

Essa prática na formação docente, no curso de Pedagogia, promove, no futuro profissional, mais facilidade e domínio para trabalhar com obras literárias e permite a aquisição, tanto do aluno como do professor, de interpretações pessoais do mundo representado na obra. Assim ela deve, primeiramente, ser adquirida pela leitura teórica do texto acadêmico, a qual exige do aluno universitário a busca pelo objetivo norteador do texto em questão para, assim, conseguir transmitir para a futura prática pedagógica os conhecimentos adquiridos.

Portanto, o componente curricular Leitura e literatura infantil na formação docente é, sim, importante. Entre os seus benefícios, destaca-se que o profissional consegue ser um leitor ávido, que sabe selecionar textos literários para levar para a sala de aula. Além disso, ele tem posturas adequadas para lidar com sua prática pedagógica, pois consegue relacionar à prática profissional o que aprendeu durante sua formação docente com a leitura de textos acadêmicos.

Produções nos *espaçostempos* da sala de aula



Pensando, assim como Larrosa (2015), que a experiência é um acontecimento, é criação e não reprodução, vivenciamos durante o semestre letivo esse cotidiano com o olhar atento aos

saberesfezeres tecidos pelos alunos e professora, tentando entender os usos[5] que esses sujeitos fazem desse componente curricular.

Foi possível perceber na pesquisa que, durante todo o semestre letivo, o pedagógico e o literário estiveram imbricados na literatura infantil através de atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de Pedagogia nos diferentes *espaçostempos* da academia. Arte, invenção, criação e interpretação estiveram numa linda composição, na tentativa de potencializar o fazer pedagógico da disciplina.



Considerações finais

Ficou evidenciado com essa pesquisa que a leitura não pode ser vista como algo mecânico, e sim como estratégia de formação de professores cada vez mais apaixonados e envolvidos pela Leitura e Literatura.

Os alunos da graduação transformaram a obrigação em satisfação e alegria, sem perder o rigor do componente curricular. Esse entusiasmo foi levado às escolas de Educação Básica por meio de contação de histórias, dramatizações e teatros de fantoches.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

[5] Estamos usando as noções desenvolvidas por Michel de Certeau a respeito dos usos que os sujeitos fazem das ações a eles submetidas: "Gosto de dar-lhes o nome de usos, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e produzidos por um grupo, seus "usos e costumes). O problema está na ambiguidade da palavra, pois, nesses usos, trata-se precisamente de reconhecer ações (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo" (2009, p. 87).

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: 1 - Artes de Fazer. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAJOLO, Marisa (2008). **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. reimp. São Paulo: Editora Ática.

EM MEIO AO OCEANO DIGITAL... O MUNDO EM NOSSAS MÃOS!?

Luciana Velloso[1]

Introdução

O presente texto tem como objetivo indagar acerca dos diferentes usos das novas tecnologias por parte de discentes da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), espaço onde leciono. Objetiva ainda identificar como as novas tecnologias (com destaque para as mídias digitais) estão sendo utilizados pelos discentes nas aulas e fora delas. Para tanto, busco desenvolver um trabalho de cunho etnográfico, que lança mão de observações sistemáticas, confecção de um caderno de campo, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e participação de forma intensiva no cotidiano daquele espaço institucional.

Com a intensificação da defesa de políticas que possam dar conta das exigências encetadas por este cenário de globalização e de um mundo constantemente em mutação, tem se atribuído à educação o papel de responsável por assegurar as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se apresentam e, no caso em questão, o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs).

A despeito de afirmações que indicam que atualmente se lê menos, identifico que se configuram novos protocolos de leitura e escrita, cada vez mais nômades, não-lineares e hipertextuais, diretamente atrelados a outros recursos, sobretudo as tecnologias móveis, como celulares, *tablets* e *netbooks*. Os canais de divulgação e produção de conteúdos tem sido como cada vez mais múltiplos e plurais, assim como os recursos utilizados para tanto.

Algumas discussões

Não há como desconsiderar a centralidade do fazer docente quando tratamos dos usos de recursos tecnológicos em espaços educacionais, pois estes podem tanto adotar uma postura mais aberta ao novo e flexível quanto de rejeição e negação às novas formas de comunicação e interação digital que estão postas, em diferentes níveis, para nossos discentes. Silva (2003) discutindo a importância da formação docente e a centralidade do/a professor/a para a superação do analfabetismo digital para a aprendizagem do manejo de computadores pelas novas gerações.

Seguindo adiante com as reflexões de Silva (2003), concordo que a presença da tecnologia na área educacional por si só não resolve ou necessariamente não garante a discussão de questões como relevância do letramento; exclusão social e cultural; exigências do mercado de trabalho, dentre outras (p. 20).

Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que livros e computadores não se excluem, são "parceiros". Modifica o tipo de leitura, marcado pela lógica da simultaneidade, a ideia de se trabalhar com várias janelas ao mesmo tempo. Leitor "hipertextual" move-se de forma distinta do que se demanda da leitura dos textos impressos. Conexões entre hiperlinks que produzem novas e inesperadas conexões entre os textos (p. 35).

Novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) estão fazendo parte de modo intensivo do cotidiano de nossos alunos e alunas consolidando a visão de que os recursos multimidiáticos, sobretudo as representavam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania, o que demanda um novo perfil de docente que esteja preocupado não mais apenas

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: lucianavss@gmail.com.

com uma formação para a leitura de livros, mas que leve em conta outro tipo de alfabetização, a da informática e das multimídias (MARTÍN-BARBERO, 2000).

Hierarquias de outrora parece que vão sendo repensadas, novos procedimentos de pensamento e negociação coordenam práticas coletivas que podem fazer emergir o que Lévy (2007) denomina inteligências coletivas, que com os instrumentos de comunicação e do pensamento coletivo acabam por demandar a reinvenção da democracia, "distribuída por toda parte, ativa e molecular" (p. 15). Redes digitais alteram nossas formas de ver e ler. Reinvindicações são convocadas por e-mail e celular, configurando novas formas de participação social. As vozes que não são ouvidas por organismos internacionais, governos e partidos políticos conseguem coordenação e eloquência fora da mídia.

Lévy (2007, 2008) e Lemos (2015) apresentando visão otimista da cibercultura, entendendo que na Internet nada fica excluído, pois nossa própria humanidade se encontra ali "de forma não hierárquica, livre, móvel e abundante como uma biosfera" (LEMOS, 2015, p. 13).

Ativismo digital em tempos de mudança

Levando em conta que os diferentes canais de comunicação não costumam noticiar as versões das envolvidas e dos envolvidos no contexto de greve unificada em que a UERJ se inseria (desde 7 de março de 2016), no dia 16 de maio de 2016, desenvolvemos uma atividade que propôs uma discussão sobre as diferentes formas pelas quais este momento peculiar de nossa Universidade estava sendo vivenciado por alunas e alunos, sobretudo enfocando a discussão do ativismo digital, ou sobre suas relações com os recursos tecnológicos para lidar com a multiplicidade de atividades/ notícias/ eventos/ convites... e ao mesmo tempo das dificuldades de estarmos todas e todas discutindo presencialmente, face a face, nossas possibilidades concretas de utilizar as mídias digitais como aliada no momento em que os encontros físicos estão mais dispersos e desterritorializados.

Contamos com a presença de um dos integrantes do Coletivo "Mídia Ninja" (Narrativas Independentes Jornalismo e Ação), que tem se caracterizado como um dos canais de produção e divulgação de informações mais populares nas redes sociais, recebendo maior repercussão desde os protestos de junho e julho de 2013. O debate girou em torno da importância de produzirmos nossos conteúdos em um contexto de grande monopólio midiático, o que estreita a relação entre virtual e os espaços públicos de encontros presenciais (MALINI e ANTOUN, 2013).

No dia 30 de junho de 2016, realizamos o segundo encontro para aprofundar a discussão sobre os usos de tecnologias e a produção de conteúdos digitais. O encontro Mídia em Movimento promoveu um debate acerca das possibilidades criadas a partir das novas tecnologias de comunicação para produção e veiculação de conteúdos por parte dos estudantes universitários.

O ponto de partida para o debate foi a exibição de uma versão resumida do filme documentário "Mídia em Movimento", produzido pelo Laboratório de Comunicação Dialógica (LCD/FCS/UERJ), que acompanha coletivos de mídia comunitária e alternativa para discutir a democratização da informação. Nessa versão resumida do filme, foram focalizados alguns grupos que se destacaram na produção e veiculação de material audiovisual na internet ao longo das jornadas de junho de 2013. Além do diretor do filme, o debate contou com a presença de professores/as e discentes de diferentes cursos, sobretudo do curso de Pedagogia.

O grupo presente se sentiu motivado a ter mais informações sobre como produzir informações de forma independente e com recursos simples, como um celular, por exemplo. Tais motivações demandam que tomemos como ponto e partida a concepção de uma "nova ecologia cognitiva", que Lévy (2008) já prenunciava. Por mais que façamos ressalvas, não há como ignorar o fato de que o mundo está cada vez mais conectado e que grande parte do acervo

de conhecimento produzido pela humanidade. E que a Universidade não se dissocia deste contexto mais amplo, embora os níveis de conexão entre o alunado sejam distintos.

Algumas análises

Com base nos depoimentos discentes obtidos após os encontros, algumas constatações podem ser bastante profícuas para os encaminhamentos futuros da pesquisa que se encontra em andamento. Os depoimentos transcritos giraram em torno de temáticas como relação com as novas redes, aplicativos e programas de comunicação digitais; facilidades e dificuldades para o uso das novas tecnologias dentro e fora da Universidade; relação entre aceitação ou não dos docentes para com o uso das novas tecnologias em sala e fora dela e se sentiam falta de uma formação que estivesse mais integrada ao uso das novas tecnologias na Universidade.

Com base no material organizado e transcrito, alguns apontamentos se encaminharam para questões mais técnicas, como as da aluna R. de 21 anos, do quinto período:

> [...] Acredito que as pessoas tenham o domínio das tecnologias, mas as dificuldades com a falta de conhecimento da estrutura local (no caso a estrutura do computador na universidade) atrapalham o uso dos mesmos (R. 21 anos, 5. p.).

A aluna também apresentou propostas para um melhor uso dos recursos existentes:

> A facilidade é que temos os equipamentos. As dificuldades são que estes equipamentos são de uso coletivo, e as pessoas acabam mexendo e as vezes mudando conexões ou configurações do sistema, e nós, sem saber dessas alterações acabamos perdendo tempo para utilizar as tecnologias a nossa disposição. Outra dificuldade é a conexão com a Internet. Temos vários Wi-fi, mas as senhas não são acessíveis por todos e isso, na minha opinião, atrapalha muito. Deve ser feita uma catalogação dos Wi-fi disponíveis com as suas respectivas senhas e entregue aos professores para que eles possam ter um acesso com maior facilidade (R. 21 anos, 5. p.).

Ao mesmo tempo em que são incluídos a partir do momento em que estão conectados/as nestas redes digitais, também podem se sentir, nos termos de Bourdieu e Champagne (1998), "excluídos do interior" da instituição, ao não dominarem os novos códigos demandados pela mesma. A aluna J. de 44 anos, cursando o sétimo período, relata ter muitas dificuldades para o uso das novas tecnologias na Universidade, sendo estas muito mais um elemento que lhe traz problemas. Sente falta de uma formação integrada aos recursos tecnológicos, chegando a afirmar: "Seria bem interessante e oportuno uma disciplina, uma eletiva que oportunizasse uma alfabetização digital".

No que se refere à percepção da relação dos docentes em relação aos usos dos recursos tecnológicos, o grupo fez algumas sinalizações bastante relevantes. Por exemplo, a aluna R., de 21 anos, do quinto período, chega a utilizar o termo "aversão" para tratar desta relação: "Alguns professores vejo que tem aversão, mas a maioria adere ao uso das tecnologias [...]" (R. 21 anos, quinto período). A aluna A., 31 anos, do oitavo período, se expressa de forma um tanto quanto semelhante: "Acredito que boa parte dos docentes ainda resiste em usar as novas tecnologias em sala e fora da sala devido ao preconceito que existe sobre as novas tecnologias [...]" (A. 31 anos, oitavo período).

Uma das entrevistadas comenta que além das dificuldades técnicas, a relação também não é das mais simples. Ela indica que esta é

> "[...] Difícil. Não temos acesso à internet para os alunos. Os computadores das salas não funcionam bem. E quando alguns alunos levam seus textos em PDF no tablet ou celular, alguns professores pedem que o mesmo guarde, e o aluno fica sem conseguir acompanhar a aula" (G. 22 anos, oitavo período).

Com base das análises discentes, pude perceber que por mais que os discentes se interessem por discutir e trazer estas novas formas de comunicação e ativismo digital para suas salas de aula, persistem as resistências docentes ao uso dos recursos tecnológicos, em consonância com o que sinaliza Silva (2003). O autor constata a existência de um fenômeno que ele denomina "tecnofobia" (p. 15), por parte de muitos/as docentes. O termo se refere à recusa a qualquer tecnologia de natureza elétrica ou eletrônica e o que ele também identifica como certo "mal-estar docente" (uma confusão frente ao variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis).

Considerações finais, embora parciais: criando outros links...

Além dos encontros presenciais, as discussões com os discentes do curso de Pedagogia permanecem através da criação de uma página do Facebook. A página reúne vinte alunos/as que participaram dos encontros e que colaboraram com as entrevistas. A página se constitui em um espaço de trocas que produzem novas propostas.

Levando em conta um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura (LÈVY, 1999), as tecnologias podem ser responsáveis por (re)organizar as práticas sociais, acarretando uma série de consequências consideráveis para pensar a leitura e a escrita no âmbito pedagógico. No espaço universitário, podemos perceber a convergência destes diferentes protocolos de leitura e escrita, se traduzindo nas falas e vivências do alunado.

Ainda é forte a insistência, por grande parte do professorado, na existência de um divórcio entre, de um lado, instituições educacionais e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação (GARCÍA-CANCLÍNI, 2008). Os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento. Muitos relutam em traduzir essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica. Os processos de convergência digital estão articulando cada vez mais uma integração multimídia que permite ver e ouvir no celular, no Palm ou no Iphone, áudio, imagens de textos, vídeos... traduzindo-se em novos hábitos destes leitores, espectadores e internautas.

Em suma, a tecnologia não determina a sociedade, mas ela é parte integrante dessa sociedade. É importante não ignorarmos esta assertiva, nem no sentido de supervalorizar os equipamentos que as escolas recebem, nem passar à revelia dos/as mesmos/as. Nisso, as diferentes práticas docentes em consonância com a formação discente têm muito a contribuir.

Referências

BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GARCÍA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

LAJOLO, M. ; Zilberman, R. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura e seus discursos: São Paulo: Ática, 2009.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

_____. **A inteligência coletiva**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008, 15. reimpressão.

MALINI, F. ; ANTOUN, H. **A Internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto alegre: Sulina, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação,** São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

SILVA, E. T. (coordenador). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMINHANDO POR PAISAGENS, LEITURAS E ESCRITAS: PRÁTICAS MENORES

Flávia Priscila Ventura[1]
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo[2]

[...] os passos tecem lugares, moldam espaços,
esboçam discursos sobre a cidade.
Michel de Certeau

O presente trabalho apresenta-se como desdobramento de uma pesquisa de mestrado[3] concluída no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual pesquisadora e uma participante da pesquisa, Maria, (educanda de EJA, que vivenciou uma experiência migratória), puseram-se a caminhar pelo espaço urbano. Assim, na periferia urbana, pulsante de vida, filmada pela lente de uma câmera que passeou pelas mãos da pesquisadora e da participante da pesquisa, que em imagens, sons, palavras, vozes, o ler, escrever, viver, sonhar, se fazem presentes em um diálogo; em uma (entre)vista caminhante.

Essa proposta, foi inspirada em Certeau (1996) na relação que problematiza as práticas (do espaço, da escrita, da leitura - também de mundo), no caminhar (no espaço - geográfico, na escrita - que inscreve a si e ao outro, nos modos de ler - invenção), na enunciação (que nas idas e vindas, nas variações ou improvisações - privilegiam, mudam, e tornam a arte de narrar, ficção). Assim, em uma (entre)vista caminhante, no ato de dizer, o que se pode considerar como práticas culturais, saberes, leitura, leituras do mundo, escrever e escrever-se no espaço? O que uma trajetória pelo bairro pode revelar sobre o migrar e o ler e escrever de pessoas adultas em processo de escolarização?

"Gente, vem aqui, a rua é nossa! "

Tecer lugares... A paisagem escolhida para o caminhar: o bairro de residência da educanda Maria. O caminho: revelador da leitura sensível do mundo; de práticas culturais de leitura e escrita (Chartier, 1990, 2001) que transcendem o espaço escolar.

O cenário: uma rua sem calçamento, até pouco tempo inexistente. Foi, segundo Maria, por insistir junto ao poder público que conseguiu tornar um espaço antes inutilizado em rua, pois as crianças do bairro, incluindo sua própria filha, para chegarem à escola, eram obrigadas a competir por espaço com carros em um local perigoso e sem calçamento.

Na nova rua, um poste de fiação elétrica abriga, um pouco acima da altura dos olhos, uma madeira reutilizada, suporte textual incidental, com os dizeres: "Proibido Jogar lixo nêsta rua você será multado – Câmera esta colocada aqui - Rua das crianças". E ela diz:

Quem peleja pelo bairro é mais seu Zé do Carmo, Seu Alcides que dá uma palavra, mas não faz que nem eu, eu vou no fundo mesmo da coisa, quando diz que não faz, eu quero saber porquê que não faz. Então não me falam, mas eu vou descobrindo, quem é quem, quem é que manda ali [se refere aos responsáveis nos órgãos públicos]. Eu tomei aquilo dali como uma coisa para mim [a abertura da rua], tanto que no dia que acabaram de arrumar a rua, eu não

[1] Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: flaviapventura@gmail.com.br.
[2] Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: mrosamc@rc.unesp.br.
[3] Trata-se da pesquisa de mestrado em Educação intitulada *Percursos migratórios e escolares de educandos da EJA: por entre indícios e (entre)vistas caminhantes*, 2015.

deixei mais de andar por ela não! O povo tem tanta cisma da rua que tem pouca gente andando por ela, mesmo assim tá passando bastante carro. E eu falo: gente, vem aqui, a rua é nossa! Eu botei uma placa: Rua das crianças. Respeite essa rua [...](Maria).



Figura 1: Placa – Frases escritas por Maria. Fonte: Arquivo de pesquisa.

Maria defende o uso do espaço público da rua pelas pessoas. "A rua é nossa", não é apenas de quem por ela se desloca em automóvel. Essa ação é o exercício do direito a recriar, reinventar a cidade; do direito a transformá-la. Questionadora, Maria, busca saber motivos, entender porquês, procura a administração municipal e tem seus meios, não revelados, para descobrir os responsáveis. A rua não é próxima da casa de Maria. E não há câmera alguma ali. Mas é ali que Maria escreveu tais frases. Alguns vizinhos, disseram-lhe que sua escrita era errada. Que não sabia escrever aquilo que dava a ler a muitos que por ali passavam. Mas escrevia na paisagem e ao escrever escrevia-se ali enquanto sujeito que, mesmo solitariamente, age. Ação que permite uma aproximação com a ideia de lugar praticado, contrapondo-se as definições dos lugares como estáveis programados por uma única ordem (Certeau, 1996). Maria, ao fixar seus escritos, recria os espaços, isto é, onde não haviam placas, ela as adiciona. Suas escritas, práticas de intervenção no espaço, e sua fala, indicam como para ela a presença da vigilância e da punição são necessárias para que lixo não seja jogado no local, em contrapartida, revela o zelo pelo espaço em que vive.

"É direito, não sei se isso é direito político, mas é um direito que eu gosto de ler"

Das leituras que fez, que dão pistas dos porquês de suas ações e sobre quais materiais de leitura e escrita possuía em casa, Maria comenta:

Eu mesmo hoje, a única coisa que leio é a bíblia. E depois da bíblia, é livro de conhecimento, o que é atual [...] Me lembro de muita coisa, gosto de estar em grupo para lembrar as histórias, minha raiz. Não queria nunca deixar minhas raízes se perder. Mas o que eu gosto de ler mesmo é o que diz respeito ao direito da criança e do adolescente, do idoso, de quem não tem casa. É direito, não sei se isso é direito político, mas é um direito que eu gosto de ler (Maria).

A cultura do local de origem (raiz), o Ceará, é lembrada por ela. E questionada se já havia lido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e sobre a opinião que possui acerca

do documento, responde que suas leituras são motivadas pelos problemas que passam seus familiares:

Sim, eu achei uma tremenda de uma falcatrua, porque na prática o que está no livro não acontece. Então eu fico muito triste por nossos governantes fazendo umas leis que eles não cumprem. Porque para fazer lei é preciso que tenha meta de cumprimento de lei, porque não adianta ela no papel se não vale nada. Porque eu sou conhecedora de direito de criança e de procurar direito de criança e ver como não funciona nesse país. Como nesse país não funciona lei para pobre, direito de pobre, por isso que eu brigo pelos meus, porque não funciona. Eu acho muito triste ver as crianças sofrendo e uma lei lá que não é cumprida [...] às vezes você pode pensar assim: Por quê que a Dona Maria age dessa maneira? Porque eu tenho uma família muito grande e esses problemas estão na minha família. Então foi tirando da minha família, que eu achei por bem procurar o direito, para que não aconteça amanhã com outros (Maria).

Em sua fala está o descumprimento do artigo VII da Constituição Universal dos Direitos Humanos: "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação" (Organização das Nações Unidas, 1948).

Assim, as falas de Maria indiciam que ela direciona o olhar para suas linhas de interesse, confronta com a realidade aquilo que lê, tal como Menocchio personagem real do livro de O queijo e os vermes (GINZBURG, 2006) possui uma chave de leitura:

> [...] parece-nos importante a chave de sua leitura, a rede que Menocchio de maneira inconsciente interpunha entre ele e a página impressa - um filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio deformando sua leitura. [...] remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral (GINZBURG, 2006, p. 72).

Além da bíblia, os "livros de direitos" inquietam dona Maria. Contou que quando ia até um escritório de advocacia, retirava das estantes os "livros de leis" enquanto esperava por atendimento. Menocchio era um questionador de seu tempo, dona Maria também é. Ela questiona o poder público, questiona a falta de acesso à cultura e lazer. As práticas de leitura e escrita de Maria, apontam para a necessidade de estudarmos essas práticas subterrâneas, tidas muitas vezes, como pouco frequentes entre pessoas pouco escolarizadas ou educandos/educandas em salas de EJA.

Pensando, pois, acerca dessas práticas culturais, convidamos ao texto Deleuze e Guattari com Kafka por uma literatura menor (2014), menor que não significa inferior, mas aquilo que segue alheio a ordens hegemônicas; que desterritorializa-se; que é político; coletivo, espaço de fronteira. Assim, essa "caminhada menor" realizada com a educandas quebra com a lógica do corpo inerte na cadeira escolar; do corpo inerte na pesquisa, e a prática de uma escrita menor, de uma escrita na vida, escrita cotidiana realizada pela educanda e apresentada na caminhada, rompe com a lógica "escrita tarefa escolar", leitura "obrigação escolar". Assim, também à luz da experiência como abertura ao desconhecido, de que nos fala Larrosa (2002), vivenciada em uma (entre)vista caminhante, subvertendo o estipulado como apresentado por Certeau (1996), procuramos pensar as práticas de leitura e escrita de adultos pouco escolarizados e/ou em escolarização.

Referências

BRASIL. **Lei federal nº 8069**. Estatuto da criança e do adolescente de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 25 de jul de 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Ed, 2014.

GINZBURG, C. **O Queijo e Os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição, São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 25, ago. 2016.

(DES)DOBRAS DE NARRAÇÃO TRANSMÍDIA: SUPERMAN E A EDUCAÇÃO

Andrea Cristina Versuti[1]
Daniel David Alves da Silva[2]
Daniella de Jesus Lima[3]

Transmídia e Educação

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento tecnológico exerce uma forte influência no cotidiano da sociedade. Cada vez mais, os meios de comunicação tornam-se ferramentas culturais indispensáveis e a conectividade apresenta novas formas de se comunicar. Estratégias de distribuição de conteúdo e linguagens contemporâneas que imergem os sujeitos em conteúdos midiáticos distribuídos em várias plataformas. É neste ambiente multimídia que nasce a Narrativa Transmídia (NT) – uma narrativa elástica que se apresenta em diversas plataformas e que expande seu universo a cada nova mídia em que se constrói. As NT são possíveis graças à convergência midiática e ao crescimento cada vez maior das mídias e das ferramentas de comunicação –, que trazem constantes mudanças não só no meio do entretenimento, mas também em diversos âmbitos da sociedade, como na educação.

Conforme descrita por Vicente Gosciola (2011, p. 121-122), a história do conceito de transmídia tem início em 1975, com Stuart Saunders. Saunders cria "uma composição de melodias / harmonia / ritmo diferente para cada instrumento e para cada compositor que complemente a obra coerentemente", a qual denomina de *trans-media music*. Em 1993, Marsha Kinder cria o conceito *transmedia intertextuality* a fim de "definir um super-sistema de comunicação que promove uma intertextualidade transmídia". Henry Jenkins desenvolve o conceito *transmedia exploitation of branded properties* em 2001, apresentando no mesmo artigo o conceito *transmedia storytelling* para explicar como a convergência midiática propicia a NT no desenvolvimento de conteúdos através de múltiplas plataformas.

Giovagnoli (2011, p. 59) acredita que, quando bem desempenhada, a história passa a carregar uma força capaz de atrair novos fãs e expandir a narrativa. Segundo o autor, ao ser compartilhada, a história leva consigo elementos narrativos que funcionam como amplificadores de significados nas várias mídias do sistema comunicativo. Como uma força, distribuídos e misturados, a depender dos seus ingredientes finos que são capazes de explodir em qualquer momento. Carlos A. Scolari (2013, p. 45) destaca a importância do planejamento no processo de criação. De acordo com o autor, os produtores/escritores devem pensar transmídia desde o primeiro momento em que se cria um universo narrativo, destacando ainda duas coordenadas para definir as NT: "1) expansão da história através de várias mídias, e 2) colaboração dos usuários nesse processo de expansão".

Em meio a este contexto de hipermídia, ciberespaço, interatividade e Narrativas Transmídia temos a Educação, cada vez mais mediada por plataformas midiáticas. Atualmente existe desde uma educação parcialmente online, à cursos totalmente disponibilizados virtualmente. A Educação Colaborativa (*Co-Learning*) pode ser encontrada ou aplicada em todos estes segmentos, sendo aqui nosso ponto em comum. A partir desses princípios, pautamos uma discussão fundamentada na construção de uma objeto de aprendizagem baseada na colaboração e em Narrativas Transmídia.

[1] Universidade de Brasília, Brasil. *E-mail*: andrea.versuti@gmail.com.
[2] Faculdade Maurício de Nassau, Aracaju, Sergipe, Brasil. *E-mail*: dandavias@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. *E-mail*: daniellalima90@gmail.com.

Bryan Alexander (2011) diz que "a criação e consumo de histórias digitais é visto de uma forma atraente por estudantes digitalmente imersos." Para isto, o ideal é uma produto cultural estabelecido, com um personagem que já esteja inserido no referencial midiático dos sujeitos, integrar a cultura pop e que seja adaptável a novas plataformas. Tais características podem ser identificadas no líder dos heróis da DC Comics, o Superman.

Os primeiros esboços apareceram em 1932 em uma história que ilustrou as páginas de um *fanzine* (revista feita por fãs, sem fins lucrativos). Fãs de ficção científica, Jerome "Jerry" Siegel (escritor) e Joseph "Joe" Shuster (ilustrador), usaram o seu fascínio por histórias de Tarzan e a ideia de "*Übermensch*" ("super-homem", em alemão) de Friedrich Nietzsche para escrever "O reinado do Supeman" (BOGAERTS, 2013). Somente em junho de 1938, na revista "*Action Comics* Vol. 1 #1", o mundo conhece Clark Kent, um homem de origem extraterrestre, dividindo seu tempo entre trabalhar como jornalista e resolver crimes como um herói fantasiado. De acordo com Daniel Wallace (2013, p. 12), a DC Comics deu início a era dos super-heróis com a revista do Superman.

Com isso, temos como objetivo deste artigo apresentar os resultados de uma proposta de intervenção em um ambiente virtual de aprendizagem de uma instituição de ensino superior privada. Esta proposta consiste em fundir conteúdo ficcional relacionado com um personagem de mídia (com características conhecidas e mitologia), de modo que há uma produção textual de forma colaborativa, ampliando o conteúdo educacional e de ficção.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida entre 2013 e 2014, sendo o tema de uma dissertação de mestrado em Educação. A disciplina on-line escolhida para esta pesquisa é uma das quatro ofertadas em cursos presenciais de uma Instituição de Ensino Superior (IES), sendo a disciplina (ofertada na modalidade on-line) com a maior número de desistências. Seu objetivo é apresentar aos estudantes de graduação os fundamentos da antropologia e da sociologia.

No decorrer da pesquisa, ao pensar as possibilidades de objetos de aprendizagem aplicáveis a disciplina, observou-se que é possível promover uma relação entre NT e a aprendizagem colaborativa. Isto porque foi preciso estudar o conteúdo do assunto, a fim de elaborar todo material em torno do conteúdo da disciplina e do personagem Superman. Assim, devido à não aquisição dos direitos do personagem pela IES, o objeto foi abortado e não aplicado, esta pesquisa passou a buscar a co-criação de novas histórias. Para isso, considerando as ferramentas tradicionais presentes no ambiente virtual, o fórum foi escolhido para desenvolver os próximos procedimentos de aplicação e análise.

O procedimento para a aplicação desta nova etapa da pesquisa é oriundo da área da Criatividade, a técnica *Super Heroes* (Super-heróis) para a solução de problemas. A técnica desenvolvida pelos consultores Steve Grossman e Katherine Catlin em 1985 e apresentado no 31º Encontro Anual de Resolução Criativa de Problemas, propõe que membros de grupos assumam a identidade de vários super-heróis e usem perspectivas dos personagens para incitar ideias. Foi feita uma adaptação técnica *Super Heroes*, direcionando-a para aplicação no ciberespaço, com base nos conceitos de Narrativas Transmídia, usado para de fins educacionais. As adaptações feitas corroboram os conceitos apresentados nesta pesquisa e fazem a técnica *Super Heroes* aplicáveis no exercício da expansão narrativa do conteúdo educacional construída de forma colaborativa.

Conforme Cunha e Cruz et al. (2014, p. 70) a doutrina do fair use permite o acesso a obras disponíveis sem que seja necessário adquiri-las. Ainda segundo Cunha e Cruz et al., tal doutrina pode ser utilizada n que se refere ao uso de obras na Internet, “servindo para suprir uma lacuna legal que não é suficiente para regular os direitos autorais na era digital”. Por meio do fair use

é possível estudar, copiar, comentar, entre outros, uma obra protegida sem autorização expressa do autor da obra utilizada.

Entre os recursos disponíveis para esta aplicação da técnica por meio do texto o ambiente virtual da instituição disponibiliza o fórum: a partir de uma discussão iniciada pelo professor, os alunos continuam através de comentários. O ideal para esta aplicação seria a utilização de extensão de rede social. Além de mais acessibilidade, a aplicação poderia cativar mais atenção dos estudantes com o uso de material protegido por copyright. Imagens e vídeos, têm livre compartilhamento nas redes sociais. No entanto, não teríamos nenhuma maneira de alertar os alunos sobre a existência do exercício. Não tivemos acesso ao AVA como docente, visitante ou discente matriculado na disciplina, desta maneira, coube as professoras postarem o exercício no fórum e acompanharem o desenvolvimento ao longo dos dias.

O exercício foi postado em 5 de dezembro 2014 (sexta-feira que precede a última semana de atividades na disciplina), e ficou no ar até 16 de dezembro (final do semestre letivo). A escolha deste período foi estratégica para a aplicação, uma vez que a interação do aluno não atribuiria nota, a expectativa era alcançar participantes voluntários.

Para a implementação desta proposta foi utilizada a *graphic novel* "Paz na Terra" (1998) por Paul Dini (roteiro) e Alex Ross (roteiro e arte). No entanto, entre as posições contrastantes entre a atividade elaborada inicialmente e a subsequentemente adotada, está o contato com o personagem que, na atividade do fórum é tido apenas por meio de um resumo e de recortes (imagéticos e textuatais) da história. Este contato é mínimo comparado ao que poderia ter sido alcançado pelo objeto virtual proposto anteriormente.

O texto usado para o exercício da expansão narrativa da história "Paz na Terra" é simples e direto, apresentando o personagem Superman como um produto cultural e também corroborando a técnica Super Heroes para apresentar as habilidades do personagem. Após acessar o link e promover uma breve imersão do aluno no universo ficcional, foi proposto que o aluno desenvolvesse uma história fictícia do ponto de vista do personagem com base no conteúdo do curso.

Resultados

O resultado da aplicação da *Super Heroes* no fórum ambiente virtual foi quantitativamente como esperado. Foram registradas 20 interações entre 5 e 16 de Dezembro de 2014. É importante considerar o fator que, de acordo com a configuração das atividades da disciplina on-line, atividades desenvolvida durante o período não atribuiriam nenhuma pontuação na nota do aluno. No entanto, apenas dois dos cinco professores que implementaram as atividades foram contemplados com interações dos alunos em seus postos, um com 17 e outro com 3 interações.

A atividade, por ter sido publicada no Fórum Colaboração e Base de Conhecimento, gerou uma notificação enviada por e-mail para a todos os 3560 alunos matriculados na disciplina (durante o período de exercício de aplicação). A notificação é enviada para o e-mail cadastrado no sistema acadêmico do aluno e não pode ser o endereço de e-mail para uso pessoal ou corrente, por este motivo, acredita-se que as mensagens também podem ter sido desviadas para a caixa de spam.

Apesar da falta de imersão no universo ficcional fornecido, o resumo disponível no link traz a moral da história desenvolvida por Ross e Dini (1998), bem como narra os principais acontecimentos. Isso permite que um aporte contextualizado, importante para o conceito de transmídia (JENKINS, 2008). Considerando os critérios utilizados na análise de interações, pode-se dizer que apenas três dos 20 interações (equivalente a 15,7% do total) conseguiram atingir os objetivos do exercício de narrativa constante expansão através da técnica Super

Heroes. É interessante notar que todas as interações foram de suma importância para esta pesquisa, dado o fato de que todos têm sido voluntária / sem marcar aumento da nota final.

Conclusão

Posto que “o AVA precisa ser uma obra aberta, em que imersão, a navegabilidade, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da contemplação” (SANTOS, 2014, p. 66), a Educação Online oferecida pela instituição não mobiliza o aluno, mesmo com um AVA moderno, composto por vários recursos e acessível por dispositivos móveis. O ambiente da instituição tem acesso a partir de um portal, não permitindo sequer a visualização de conteúdo por alunos não matriculados na disciplina. Assim, o viável vem na construção de um site desvinculado ao ambiente virtual de aprendizagem, em um formato mais simples.

Em Co-learning, todos se tornam parceiros no "processo de aprendizagem colaborativa, na construção de significados e criação de conhecimento em conjunto" (OKADA 2014, p. 97). Diferente do que é oferecido pela educação on-line ou e-learning, o conteúdo não é responsabilidade única da instituição, que, como visto neste estudo, atribui a autoria apenas para professores em uma obra sem distribuição ou reprodução permitidas. Apesar da constante evolução da Web, o ambiente virtual das instituições, mesmo modernizar os recursos disponíveis também limita o seu acesso.

Finalmente, considera-se também a importância de escolher a narrativa para ser um mediador de conteúdo. É essencial que este abrange o conteúdo, de modo que não é um desenvolvimento forçado e se espalhar. Neste estudo, tanto a história autoral, como o usado posteriormente ("Paz na Terra"), permitiam o desdobramento do conteúdo do curso online.

Referências

ALEXANDER, Bryan. **The New Digital Storytelling**: creating narratives with new media. Santa Barbara: PRAEGER, 2011.

BOGAERTS, Arno. A redescoberta do Übermensch de Nietzche no Super-Homem como Ideal Heroico. In: IRWIN, William; WHITE, Mark D. (Org.). **Superman e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2014. p. 95-112.

CUNHA E CRUZ, Marco Aurélio R. de, et al. Reflexões sobre a relação entre Direito Autoral, Creative Commons e Narrativas Transmídia. In: VERSUTI, Andrea C.; BERALDO, Rossana; GOSCIOLA, Vicente (Org.). **Formação de professores**: trasmídia, conhecimento e criatividade. Recife: Editora UFPE, 2014.

GIOVAGNOLI, Max. **Transmedia Storytelling**: imagery, shapes and techniques. Pittsburgh: ETC Press, 2011.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa Transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 117-126, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=download&path%5B%5D=692&path%5B%5D=716>. Acesso em: 17 ago. 2016.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture**. New York: NYU Press, 2008.

OKADA, Alexandra. Espaços e (co)relações de conhecimento para coaprender e coinvestigar em rede. In: LINHARES, Ronaldo N.; PORTO, Cristiane; FREIRE, Valéria (Org.). **Mídia e educação**: espaços e (co) relações de conhecimentos. Aracaju: EDUNIT, 2014. p. 97-120.

ROSS, Alex; DINI, Paul. **Super-Homem**: Paz na Terra. São Paulo: Abril, 1999.

SANTOS, Edméa**. Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SCOLARI, Carlos A. **Narrativas Transmedia**: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto S. A. Ediciones, 2013.

WALLACE, Daniel. **SUPERMAN**: The Ultimate guide to the Man of Steel. Londres: Dorling Kindersley Limited, 2013.

QUANTO TEMPO NOS RESTA? DOBRAS E DESDOBRAS DO/SOBRE O TEMPO

Marcelo Vicentin[1]
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues[2]
Kátia Batista de Medeiros[3]

Sentia que o relógio chamava para o seu tempo,
Que era o tempo de todos aqueles fantasmas,
O tempo da vida que passou…
Tenho saudades dele.[...]
Ainda comprarei um outro que diga a mesma coisa.
Relógio que não se pareça com este meu, no meu pulso,
Que marca a hora sem dizer nada,
Que não tem histórias para contar.
Meu relógio só me diz uma coisa:
O quanto eu devo correr para não me atrasar…[...]
Quem sabe que o tempo está fugindo descobre, subitamente,
a beleza única do momento que nunca mais será…
Rubens Alves, Tempus Fugit

Disparando o cronômetro

Sobre o tempo vivemos a reclamar, nunca o temos em medida suficiente, nunca o temos em sua totalidade. O tempo organiza e regula nosso cotidiano, nossas ações. Mas esse tempo é uma construção humana, uma das maiores da humanidade. Como construção ele tem uma história que pode ser contada por diferentes vieses. O tempo em sua multiplicidade integra o que o homem busca separar, ou, como afirma Norbert Elias (1998): homem e natureza não são fatos separados, mas a presença do homem na natureza.

O homem começou a forjar um novo modelo de tempo a partir da Modernidade e do Capitalismo. Um tempo de relógios, calendários e horários que se tornaram onipresentes, transformando nossas experiências, nossas memórias comunitárias pela civilidade urbana: uma disciplina temporal objetivando subjetividades e identidades

Domínio de um tempo físico medido e controlado por uma consciência temporal enraizada, em que tudo depende de pontas de lanças, ponteiros, telas; uma dependência cada vez maior de um tempo que parece passar cada vez mais rápido; uma sensação simbólica - biológica, psicológica e social de uma realidade que nos escapa a todo instante.

O tempo emerge como instrumento de controle social, provoca sofrimentos, afeta a consciência e as emoções. Contudo, como qualquer outra invenção humana, deveria ser tratado como coisa alheia ao próprio homem, desmontando-se a ilusão de que possa existir por si mesmo, e possibilitando-se a percepção de que cada sociedade dobra e desdobra seu tempo.

[1] Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. *E-mail*: marcelovicentin@yahoo.com.br.
[2] Faculdade Zumbi dos Palmares, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail*: isaisabelrodrigues@gmail.com.
[3] Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. *E-mail*: medeiroskb@ig.com.br.

O tempo e trabalho

Para E. P. Thompson (1998), o tempo, ou os usos do tempo, como objeto da perspectiva humana, é parte dos costumes e culturas de um determinado grupo ou sociedade que o legitimam, por meio da ocupação que dele se faz, seja na ocupação rotineira no trabalho diário e semanal ou no lazer, o tempo livre.

Essas relações entre o homem e o tempo, para Elias (1998), atravessam a história humana produzindo saberes, organizando e configurando mudanças estruturais na sociedade, permitindo também comparações sobre diferentes modos e usos do tempo - como as experiências humanas com a natureza e em sociedade -, dobrando nossa percepção do tempo, objetivando-nos psicológica e socialmente.

Thompson (1998) observa que durante certo momento da história humana, a relação entre os homens e o tempo não foi de controle sobre a vida ou sobre o próprio tempo, calculado a partir das necessidades das atividades, como orações, cozimentos, execução de tarefas e, o anoitecer e amanhecer. Contudo, o advento das máquinas do sistema fabril, na Europa no século XIV, produziu dobras diferentes às vividas até então pelo processo de produção rural ou artesanal.

Dobras que objetivaram a produtividade, promovendo mudanças na percepção do trabalho e do ócio. Movimento que Foucault (2007) observa como a emergência de novos saberes sobre a vida e o trabalho, estabilizando e organizando "modos fundamentais do saber que [suportassem] em sua unidade, sem fissura, a correlação segunda e derivada de ciências e de técnicas novas com objetos inéditos" (FOUCAULT, 2007, pág. 347).

A industrialização alterou as relações entre o trabalho e o consumo, com o valor deixando de ser signo, tornando-se produto, pois todo valor, qualquer que seja, extrai sua origem do trabalho; a atividade do trabalho se colocou na origem do valor das coisas, por meio da relação entre o tempo de trabalho e produção. E, atravessada pelo processo de construção da ordem do capital, modificaram-se os espaços de trabalho e de vida social, conflitando-se com os hábitos de trabalho de uma comunidade com suas técnicas e ritos; uma organização social comum, com suas ordens, hierarquias e relações de poder entre os membros de vários extratos sociais, gerações e sexos; e os costumes, um campo de contestações distante de certa permanência quando tradição.

O relógio

Para a constituição dessa sociedade industrial, abrangendo um novo modo de produção, o Capitalismo Industrial apresentou uma intensa mudança na forma de exploração da mão de obra. Nesse sentido, foram criadas leis para a regulamentação do tempo de trabalho, com o cálculo das horas trabalhadas, através do tempo marcado pelo relógio, penalizando qualquer ausência do posto de trabalho.

Thompson (1998) observa que as mudanças na percepção do tempo, com o relógio - segundo Elias (1998), processos físicos de sequências-modelos de uma recorrência (horas, minutos e segundos) padronizados pela sociedade, produzindo e orientando espaços-tempos, dando um sentido de duração para um dia de trabalho - contribuíram para o controle da vida profissional e privada dos trabalhadores e para uma alteração da dinâmica social, através de uma cultura de disciplinamento, controle do trabalhador e a hierarquização das relações sociais.

O relógio desempenhou outro papel para além da simples contagem de tempo, como a regulação de novos modos de vida a fim de impulsionar o capitalismo industrial e a promoção de um status quo. Além de organizar do mundo do trabalho, também organizou o mundo social

das aparências. A posse de um determinado relógio passou a representar as condições econômicas e sociais de seu dono. Thompson (1998) observa que qualquer possibilidade de ascensão financeira, com melhoria do padrão de vida, a aquisição de um relógio era a representação deste marco, posteriormente, sendo substituído por outros objetos industrializados, como televisões e automóveis a partir do século XX.

Porém para além do status proporcionado pela posse de um determinado relógio, este se mostrou necessário e conveniente para a sincronização dos processos iniciados com a Revolução Industrial, em geral, configurações e medições de tempo padronizadas, uniformizadas e a repetição para a organização de rotinas diárias.

Os relógios marcaram a sociedade que se organizou a partir da Revolução Industrial, tornando-se a expressão de um processo civilizador, da mudança de hábitos e costumes de uma sociedade rural para uma sociedade urbana. Porém, como nos adverte Elias (1998), não podemos nos esquecer de que os relógios são invenções humanas que foram incorporadas ao mundo simbólico do homem como forma de orientação e integração de aspectos físicos, biológicos, sociais e subjetivos, pois quando apagamos sua história e sua invenção pela mão humana, apagamos o porquê de sua construção e as transformações sofridas. Ao percebê-lo como algo natural, alheio ao homem, criando a ilusão de existirem por si mesmos, esvaziamos as contradições históricas que carrega.

Tempo e poder

Christoph Wulf (2013) observa que as comunidades são formadas nas e pelas atividades rituais nelas presente, com dobras, transições e organizações simbólicas que criam e estabelecem identidades, produzindo sentimento de segurança e familiaridade para com as ações da vida cotidiana, entre elas: o trabalho. Os rituais, encenação repetitiva de um conhecimento, produzem modos simbólicos de compreender e operar o mundo. Modos que produzem experiências sobre o mundo, sobre uma ordem social.

Esse conhecimento, essa experiência desempenha um papel vital sobre o modo como o tempo dobra, organiza e ordena a sociedade, seja na adaptação da infância aos ritmos da vida adulta, seja nas atividades que envolvam um conhecimento prático, inscrevendo a ordem do tempo no corpo, resultando em habilidades sociais, bem como em habilidades temporais.

Como observa Elias (1998), desde sempre, na concepção do humano, na existência dos homens, a vida seguiu, independente de vontade ou consciência, o curso natural marcado pelo nascimento e pela morte. Porém, em algum momento se procurou ordenar o tempo de acordo com a necessidade humana, com a criação de símbolos reguladores do tempo.

Diferentes momentos históricos estabeleceram relações de medidas de tempo, contudo, somente a partir da era Moderna, com o estabelecimento de sociedades industrializadas, o tempo passou a exercer, coercitivamente, um controle biopolítico sobre os homens, através de uma autodisciplina, autoregulação e sensibilização em relação ao tempo.

As produções humanas de ordenamento do tempo, através de modos simbólicos ou rituais, transmitem costumes centrados sobre o corpo, técnicas políticas e de poder que implicam os homens nas tramas dos aparelhos de produção como força produtiva, e nas tramas biopolíticas - forças de um poder microscópico e capilar - que agem sutilmente, sem violência física, disciplinando o corpo para as relações sociais e de trabalho. Para a produção dessas práticas de disciplinamento do corpo e do tempo, Foucault (2002, 2011c) observou o uso de instituições de sequestro, como as indústrias, as escolas, as instituições correcionais, o hospital, agindo sobre a vida humana como força de produção.

> A primeira função do sequestro era de extrair o tempo, fazendo com que o tempo dos homens, o tempo de sua vida, se transformasse em tempo de trabalho. Sua segunda função consiste em fazer com que corpo dos homens se torne força de trabalho. A função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 2002, pág. 119)

Técnicas que dobram o corpo, que incorporam os homens aos aparelhos de produção, como força produtiva por meio do controle sobre o tempo, a fim de promover aptidões e qualidades necessárias para um corpo capaz de trabalhar. Essa regulação, esse controle do tempo se estende sobre a vida cotidiana familiar e social, com ataques aos hábitos e costumes de todos aqueles que ofereçam resistências a esse uso econômico do tempo.

Nessa batalha o ócio se torna um problema, uma vez que todo o tempo deve ser utilizado sem desperdício. Nessa luta, diferentes instituições, como a escola, são locais de disseminação de um discurso que incentiva ao bom uso do tempo, à dedicação e à boa organização do tempo para o trabalho em contraponto ao ócio, caracterizado como um desperdício do tempo, por não produzir nada.

Que tempo ainda nos resta

Para Jonathan Crary (2014), o atual Capitalismo tornou o tempo obsoleto, pois não há mais recanto da experiência humana que não esteja exposto à luz. Como exemplo, o autor observa estudos experimentais de criação de novas drogas e métodos que possibilitem aos soldados ficarem sem dormir, reduzindo a necessidade de sono do corpo; e a construção de refletores solares dispostos na órbita terrestre com a finalidade de fornecer iluminação para o trabalho industrial em regiões que recebem pouca luz solar, possibilitando a diminuição de custos com o consumo de eletricidade e a manutenção ininterrupta dos processos comerciais de circulação global.

Dobras sobre o tempo, em que só se admite a existência daquilo que é útil, acessível e disponível imediatamente: mercados 24 horas por dia, 7 dias por semana (24/7). Uma infraestrutura global de trabalho e consumo contínuo. Essa ausência de restrições, além de temporal, dobra nossos corpos e identidades, que envoltos pela abundância de imagens e produtos consumíveis a qualquer momento, produz um estado de necessidades, de desejos ininterruptos, encorajados e nunca aplacados; uma vida sem descanso e sem mistérios.

Nesse mundo 24/7, de indiferença pelo tempo, o sono, segundo Crary (2014), é o último espaço de resistência. Pela fragilidade do corpo humano, o sono ainda é o agente regulador para com o mundo natural, a natureza e os demais seres vivos. O sono ainda nos faz perceber que não somos máquinas nem computadores, que não temos como estarmos sempre atentos e ativos ao mercado, à moda e às redes sociais.

As práticas de produção e consumo contemporâneas, com o desaparecimento e/ou enfraquecimento de antigas garantias sociais, procuram encurtar e torna produtivo o sono, demonstrando que ele não é necessário nem inevitável, atenuando a necessidade de repouso e recuperação, como componente da lucratividade.

O descanso está enraizado no universo agrícola e artesão, e cada vez mais se mostra incompatível com a racionalidade e a produtividade: no começo do século XX, um adulto norte-americano dormia em média 10h; hoje, dorme por volta de 6h30 por noite. Contudo o tempo tornou caro o descanso e a regeneração dos seres humanos, desdobrando-se em um trabalho sem pausa, sem limites; antes se oferecia aos empregados algumas horas de descanso a fim de torná-los mais eficazes e sustentáveis por um longo prazo.

Como anomalia, última fronteira não ultrapassada pela lógica da mercadoria, o sono continua como uma necessidade humana, não colonizado nem submetido à lucratividade e a lógica 24/7. Quanto tempo nos resta, até se dobrar o sono?

Referências

CRARY, J. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. Tradução Joaquim Toledo Jr., São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT. M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto C. de Machado e Eduardo J. Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Introdução à edição brasileira de Roberto Machado In: MACHADO, Roberto (Org.) (Trad.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2011a, p. VII-XXIII.

_____. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.) (Trad.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2011b, p. 167-177.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. (Trad.) RAMALHETE, Raquel. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

THOMPSON, E. P. Introdução: costumes e cultura. In: _____. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 13-24

_____. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: _____. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

WULF, C. A produção de comunidades em rituais e gestos. In: _____. **Homo pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013, p. 89-117.

QUEM FALTA, FAZ REALMENTE FALTA

Marcelo Vicentin[1]
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues[2]

A adolescência traz consigo a descoberta da injustiça, o desejo da independência, o desmame afetivo, as primeiras curiosidades sexuais. É, portanto, a idade crítica por excelência, a idade dos primeiros conflitos entre a moral absoluta e a moral relativa dos adultos, entre a pureza do coração e a impureza da vida, é enfim, do ponto de vista de qualquer artista, a idade mais interessante a ser iluminada.
François Truffaut

As (in)certezas de um futuro

A escola vive certa crise, que para nós se traduz pela palavra representatividade. Os discursos dessa "crise" alcançaram um novo patamar, visto que não mais o fator principal de ações coordenadas de instituições ligadas à educação é a formação do aluno, o investimento no processo de leitura e escrita, ou o acesso aos anos iniciais.

A Resolução SE 42, de 18 de agosto de 2015, que instituiu o projeto "Quem Falta Faz Falta" pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), e a campanha publicitária da Fundação Roberto Marinho em conjunto com a UNICEF, exibida pela Rede Globo de televisão, a partir de agosto de 2015, visaram convocar os alunos a retornarem às aulas no segundo semestre letivo de 2015. A resolução estadual e campanha publicitária em rede nacional escancaram os desdobramentos da não assiduidade dos alunos e a alta reprovação por baixa frequência.

A Resolução SE 42 enfatiza a necessidade de assiduidade dos alunos nas escolas, ou seja, procura combater a evasão escolar. Para tanto, observa, em seu artigo 1º, que a assiduidade é um compromisso do Estado de São Paulo por meio da Secretária de Educação em reduzir os índices de ausências, de abandono escolar e de reprovação por baixa frequência, promovendo e incentivando o comparecimento às aulas e às demais atividades escolares.

A campanha publicitária de 1 minuto da Fundação Roberto Marinho e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) procurou incentivar o comparecimento dos alunos por meio de argumentos que enfatizam que somente meio ano letivo não é um ano completo, e que estar fora da escola não é liberdade. Também enfatiza que é na escola que se pode voltar a sonhar e a viver. Esse discurso é construído musicalmente pelos MC's da Educação, um grupo de adolescentes que canta a música-tema em clima festivo, tendo como refrão o verso "Volta para a sala de aula". A campanha também enfoca a troca do mundo escolar pelo mundo do trabalho.

> Vem no passinho, vem no passinho pra escola. / Vem no passinho, vem no passinho volta pra sala de aula. / Aperte o play, as aulas estão voltando. / Conectei, minha mente está bombando. / E metade não é 1, meio ano não faz 1. / Vem pra sala ficar com a gente, / Vem pra escola ser mais 1. / Não é legal, não faz escada, / Parar na metade não leva a nada. / Meio futuro é uma roubada

[1] Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. *E-mail*: marcelovicentin@yahoo.com.br.
[2] Faculdade Zumbi dos Palmares, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail*: isaisabelrodrigues@gmail.com.

> / E você quer parar no meio das aulas. / A vida é difícil / E pra chegar lá, você tá ligado, tem que lutar. / Não vai se iludir no caminho fácil, porque nele vai se machucar / Volte a sonhar / Volte a viver (MC'S DA EDUCAÇÃO, 2015)

Em consonância com o discurso da SEE-SP e da Fundação Roberto Marinho/UNICEF, o Ministério da Educação (MEC), em março de 2016, durante a apresentação do Censo Escolar de 2015 pelo ministro Aloizio Mercadante, propôs montar uma força-tarefa interministerial com a participação de governadores e prefeitos a fim de convencer cerca de 1,6 milhões de jovens, entre 15 e 17 anos de idade, a retomarem os estudos. Outro estudo, realizado pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a UNICEF (POLIN, 2015), indicou que 1,7 milhões de jovens estão fora da escola, com sua maioria concentrada na região Sudeste.

Este número é parte dos 3 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se encontram fora da escola na idade correspondente. Cabe observar que de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) o Ensino Médio apresentou uma redução no número de alunos, passando de 8,3 milhões, em 2014, para 8,07 milhões em 2015 – uma queda de 2,8%.

A operação foi apelidada pelo ministro de "De volta para o futuro". E nos perguntamos de qual futuro propõe o ministro para o momento contemporâneo, momento de avanço de políticas neoliberais e esvaziamento do Estado. Como o futuro é cheio de incertezas, o ministro, reconheceu que grande desafio está além de encontrar e chegar à casa desses jovens, mas em convencê-los de que investir nos estudos é um caminho seguro para um futuro melhor.

Essa circunstância da promoção de um discurso que alcance os jovens de modo a tentar convencê-los de retornarem para a escola, é presente na campanha publicitária veiculada pela Rede Globo ao tomar como referência o gênero musical do "funk carioca", e as personagens estarem representando o grupo mais pobre e periférico da população, em que mais da metade dos jovens se encontra fora do mundo escolar. A Resolução SE 42, também procura por diálogo com o universo da juventude, ao propor em seu artigo 2º, inciso II, que os grêmios estudantis sejam parte no esforço em (re)incorporar os alunos à escola.

Cabe ressaltar que a juventude é incerta como o futuro, momentos de metamorfose e transformações, momentos a serem ainda iluminados, um universo múltiplo e fragmentado, composto pelas mais diferentes identidades, do outro.

As incertezas de um futuro já se encontram em um passado não tão distante

Dados compilados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (TERRA EDUCAÇÃO, 2012), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, mostrou que a taxa de abandono escolar entre jovens alcançou 32,2% das matrículas. Este número apresentou uma queda na taxa de abandono do Ensino Médio na relação com o ano de 2001, que apresentou um percentual de 43,8%.

Outros dados da PNAD de 2011 analisados pelo IBGE tomando como referência um estudo produzido em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) (TERRA EDUCAÇÃO, 2012), comparou os números brasileiros com números do universo europeu. Nesta comparação a média brasileira é três vezes maior do que o percentual verificado em 29 países europeus. Para o Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a taxa de evasão escolar no Brasil (UOL, 2013) é de 24,3%, com somente 49,5% da população com o ensino Médio completo.

O estudo produzido pela OECD problematizou a relação dos jovens com o mercado de trabalho, observando maior vulnerabilidade nos que não concluíram o Ensino Médio em relação ao acesso às oportunidades de qualificação e ao emprego estável, concluindo que apresentam maiores chances de desemprego, empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração. Para o IBGE (apud TERRA EDUCAÇÃO, 2012), "os jovens que abandonaram a escola sem completar o ensino médio tornaram-se o problema mais grave a ser enfrentado pela política educacional desses países atualmente".

Cabe observar que os números apresentados pelo IBGE e pela OCDE projetam uma educação vinculada ao mercado de trabalho por meio de uma escola mais sensível a hábitos e práticas comerciais e utilitárias, bem como por práticas que a qualquer momento podem ser organizadas por padrões mercantis através de instrumentos e parâmetros curriculares, que definem sua gestão e sua política curricular.

Em outro estudo (JUNIOR, 2013) o IBGE, com dados PNAD de 2012, apontou um pequeno aumento do analfabetismo no país (0,1%), sendo esta a primeira tendência de alta ou primeira estacionada desde 1998: um número estimado de 13,2 milhões de brasileiros que sabem ler nem escrever ou 8,7% da população com mais de 15 anos. Este mesmo estudo observou que o analfabetismo funcional apresentou queda de 20,4% para 18,3%, atingindo 27,8 milhões de brasileiros. O IBGE considera como analfabeto funcional pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completo sobre o total da população da mesma faixa etária.

Os dados compilados pelo IBGE, pela UFMG, pela UNICEF, pelo PNUD, sempre observando os levantamentos das PNAD de 2011 e 2012, apresentaram os problemas que, somente a partir do segundo semestre de 2015, o governo federal e o governo do estado de São Paulo se propuseram a combater.

Corpos (in)dóceis

A elevada taxa de abandono escolar pelos jovens, apresentam uma situação anacrônica em relação com os discursos e investimentos na educação brasileira, demonstrando um descompasso entre o currículo oficial e o desejo de boa parte do grupo de jovens que abandonaram a escola, como bem observa a coordenadora do Programa de Educação da UNICEF no Brasil, Maria de Salete Silva (*apud* AGÊNCIA BRASIL, 2013). Para ela há uma "desvinculação da escola com o projeto de vida do estudante", ou seja, a escola ao vincular-se apenas ao mercado de trabalho e/ou aos vestibulares e à universidade, acaba apagando questões prementes ao universo destes jovens que compõem os índices de evasão escolar, um claro descompasso entre o que é ensinado e a realidade deles.

A coordenadora da UNICEF ainda observa que "as instituições de ensino devem trabalhar para a construção da história de vida", ou como observam Veiga-Neto & Lopes (2010), é preciso pensar de outros modos a educação e o momento contemporâneo, em busca de "novas formas de cada um se relacionar consigo mesmo e com os outros, bem como criar novas estratégias políticas para a educação" (VEIGA-NETO & LOPES, p. 148).

A emergência desses discursos pela máquina estatal-burocrática, atravessados por relações de poder e de conduções biopolíticas, coloca em questão quem esses alunos são e que se quer que esses alunos sejam. Esses alunos representam os repetentes, os que têm problemas de alfabetização no Ensino Fundamental, a gravidez precoce, o tráfico e o crime, os que aspiram o ensino técnico e o mercado de trabalho.

Porém a mesma máquina, ao refletir sobre o que se quer que esse aluno seja, não consegue expandir suas ações para além de um currículo e políticas públicas que, pelos números apresentados, não vão de encontro com o ensejo desses alunos. Tanto a Resolução 42, como o

projeto do MEC, observam a necessidade de motivar e procurar por soluções que proporcionem a esses alunos atividades que atendam seus interesses, mas ambas instituições não sabem indicar quais são essas reais necessidades. Em nenhum momento conseguem observar que possivelmente o problema esteja nas suas escolhas e não das dos alunos.

Na campanha publicitária da Fundação Roberto Marinho em parceria com a UNICEF, busca-se combater a evasão escolar pelo medo, pela impossibilidade de se viver e sonhar, de construir uma vida digna sem a presença no espaço escolar. Repete-se o mantra de uma escola de disciplinamento para a emancipação, maioridade e liberdade; disciplinamento para / da vida; de escola universal e universalizante, firmada no pacto entre Estado, Família e Mercado para a formação cidadã, liberdade e trabalho. Nem mesmo a escolha por uma música e personagens que se aproximem do capital cultural dos alunos, consegue movimentar os discursos que circulam pelo mundo escolar.

O grande desafio para as políticas públicas educacionais é perceber as dobras dessa inquietude e o incômodo desses alunos que se encontram desencaixados, que confundem o olhar, as representações e os significados educacionais canônicos. Percebê-los exige o exercício da diferença; um devir; outros modos de ver/ver-se no mundo. Protagonismos outros, palavras outras, saberes outros, narrativas outras.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Unicef aponta descompasso entre ensino e realidade de adolescentes**. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/unicef-aponta-descompasso-entre-ensino-e-realidade-de-adolescentes,a40795d82cd9e310VgnCLD2000000 dc6eb0aRCRD.html>. Último acesso: nov. 2013.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Último acesso: mai. 2016.

JUNIOR, C. **IBGE**: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>. Último acesso: nov. 2013.

LARIEIRA, L. **Atraso escolar e trabalho forçam evasão na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/atraso-escolar-e-trabalho-forcam-evasao-na-educacao-basica>. Último acesso: mai. 2016.

MEC. **Ministério vai intensificar as políticas públicas de combate ao abandono escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/article?id=35061>. Último acesso: mai. 2016

POLINE, T. **Cerca de 1,7 milhão de jovens estão fora da escola no Brasil, diz UNICEF**. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/03/cerca-de-17-milhao-de-jovens-estao-fora-da-escola-no-brasil-diz-unicef.html>. Último acesso: mai. 2016.

SEE-SP. **Resolução SE 42, de 18 de agosto de 2015:** institui o projeto "quem falta faz falta", no âmbito do programa educação-compromisso de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário oficial do Estado de São Paulo. Seção I, p. 34.

TERRA EDUCAÇÃO. **Abandono escolar no Brasil é 3 vezes maior que na Europa**. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-abandono-escolar-no-brasil-e-3-vezes-maior-que-na-europa,9608febb0345b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Último acesso: nov. 2013.

UOL EDUCAÇÃO. **Brasil tem a 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz PNUD**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>. Último acesso: mai. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD** - Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

SARAU NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESDOBRAMENTOS DOS SENTIDOS DA LEITURA NA ESCOLA

Karina Mayara Leite Vieira[1]

"Minha leitura é poca, mais eu vô lê". Com essa frase, Seo Almir[2], aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deu início a sua participação no *I Sarau Esquina da Rima*. Retirou um papel do bolso, uma fotocópia de um poema retirado de um livro da biblioteca, que provavelmente eu mesma havia indicado a ele, e, microfone na mão, fez a leitura do texto escrito a seu modo: oralizando palavra a palavra, e, quando a voz esbarrava em termos pouco conhecidos, passava vagarosamente pelas sílabas. Em certo momento da leitura, chegou mesmo a solicitar a minha ajuda, que o observava com olhar de incentivo. Para Seo Almir e os presentes (alunos, professores, funcionários, familiares, poetas...) o sentido em si do texto lido ficou em segundo plano, cedendo espaço para os sentidos produzidos pela cena: um aluno de EJA, recém-alfabetizado, enfrentando os percalços do ler e escrever com quase sessenta anos de idade, tem a coragem de dar a ver o que aprendeu dos mistérios da escrita.

O sarau, palco do protagonismo de Seo Almir, vem acontecendo numa escola municipal de Campinas, como dito, no segmento EJA, desde 2015, com a frequência de um sarau por semestre. Porém, antes de adentrar a discussão que suscita a figura de Seo Almir e sua relação com a leitura, que ele revela nas aulas e nas noites de sarau, cabe uma breve apresentação da EJA onde o educando, que concluiu o ensino fundamental em julho deste ano, estudou, e onde eu, professora de Língua Portuguesa, leciono. Vale também um histórico sobre o projeto "Poesia e Sarau na EJA".

A EJA no município compõe-se por cerca de metade de adolescentes (dos 15 aos 19 anos), evadidos ou repetentes do ensino fundamental regular, e metade de adultos e idosos (a partir dos 20 anos), que interromperam os estudos principalmente devido a dificuldades socioeconômicas. As trajetórias escolares marcadas por descaminhos explicam em parte as relações pouco próximas que a maioria dos educandos mantém com o conhecimento escolar, principalmente com a escrita. "Eu não sei ler-escrever"/ "eu tenho muita dificuldade"/ "minha leitura é pouca"/ "eu troco as letras", são frases que os educadores ouvem quando a proposta é leitura ou escrita de textos. Observada essa baixa autoestima dos alunos como falantes, leitores e produtores de língua/escrita, vinha se colocando a urgência de se pensar em estratégias para que eles passassem a construir novos sentidos para a sua relação com o ler e escrever. Assim foi se delineando um projeto de poesia e organização de saraus, inspirado nos saraus periféricos de São Paulo, Campinas e região. A ideia de sarau na periferia nasce em São Paulo, com a *Cooperifa*[3], e dos eventos luxuosos que aconteciam no início do século vinte nas casas da elite paulistana guardam apenas o nome (sarau vem do latim 'serum', que significa tarde, período em que costumava acontecer as reuniões) (TENNINA, 2013). A primeira ação do projeto foi visitar saraus da região, onde sentíamos a poesia para além dos livros que tínhamos na biblioteca da escola, material que eu costumava utilizar nas aulas de leitura-literatura da EJA, acrescido dos títulos da literatura brasileira consagrada que eu levava da minha biblioteca pessoal. Saraus

[1] Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Campinas-SP. Formada em Letras pela UNESP-Assis-SP e mestra em Educação pela UNESP-Rio Claro-SP. *E-mail*: karina_letras@yahoo.com.br.

[2] Nome fictício. Seo: abreviação de senhor.

[3] Cooperativa Cultural da Periferia, a *Cooperifa*, é um projeto que ocorre desde 2001 na zona sul de São Paulo, idealizado pelo poeta Sérgio Vaz. Desse projeto, surgiu em um bar o sarau, que acontece todas as terças-feiras. Assim consta na descrição do Facebook do *Cooperifaoficial*: "A noite mais loka de SP. Duas horas de poesia, Bar do Zé Batidão. Rua Bartolomeu do Santos, 797. Jd Guarujá - Periferia – SP".

de periferia, como a *Parada Poética* (que acontece em Nova Odessa-SP, cidade vizinha a Campinas, idealizado pelo rapper Renan Inquérito[4]) e o *Sarau da Dalva* (que acontece em Campinas-SP, proposto pelo poeta Rafa Carvalho), embora abertos a qualquer linguagem artística, seja música, dança, teatro ou literatura, popular, erudita ou de massa, reservam um espaço especial para a literatura/poesia contemporânea e/ou periférica, com lançamento de livros de escritores e escritoras, poetas independentes.

Conhecendo essa cena artística e os poetas que a frequentam, fui ampliando o meu entendimento sobre como organizar um sarau na escola, que costumava se restringir à ideia de leitura em voz alta de textos literários de autores canônicos, sem me ater muito aos sentidos de ler em voz alta. Animada pela descoberta dos saraus de periferia, propus aos educandos aulas de poesia para além da leitura como prática individual, silenciosa, de livros da biblioteca. Ouvimos músicas, recitei-lhes poemas, passei a variar mais o material de trabalho com títulos de poetas populares e/ou independentes como Patativa do Assaré, de poetas campineiros e cordelistas. Pela primeira vez, arrisquei a orientar oficinas de escrita de poemas aos alunos da EJA, aos mesmos que se queixavam ter dificuldades para ler e, principalmente (segundo eles), para escrever. Porém, imersa na vida corrida de professora, não tive tempo, de início, para ler algum aporte teórico ou mesmo pesquisar material didático que embasasse essas aulas de escuta, leitura e escrita de poemas: fui contando com a intuição, as reflexões que acumulei, como docente e pesquisadora, sobre ensinar a leitura e a escrita[5], e (para a minha surpresa) com o gosto dos educandos pela poesia. Como este texto trata especificamente dos sentidos da leitura que surgem a partir dos saraus, não seria oportuno socializar o trabalho que temos realizado com escrita dentro do projeto de "Poesia e Sarau na EJA", porém também tenho escrito e refletido sobre esse tema (VIEIRA, 2016).

Aos poucos foi nascendo o *Sarau Esquina da Rima*, contando inicialmente com o apoio de Renan Inquérito, que esteve presente na primeira edição do sarau (abril de 2015) para partilhar a poesia que circula na *Parada Poética.* Desde então, o projeto tem recebido o apoio de outros poetas de Campinas e região como Rafa Carvalho[6], Rafael Sallati[7] e o cordelista Samuel de Monteiro[8], já conta com três edições realizadas e um livreto, impresso e distribuído para a comunidade escolar, que reúne os poemas escritos pelos alunos[9].

Vale dizer que, neste primeiro sarau, restringi-me a orientar os alunos a fazerem minimamente uma leitura em voz alta dos seus textos, autorais ou selecionados. Essa prática, no entanto, não chegou a consistir em um trabalho que visava de fato a uma leitura expressiva, capaz de transmitir pela voz os sentidos do escrito com propositais entonações, gestos. Ocorre que a ampla maioria dos alunos, como o Seo Almir, não lê com a necessária fluência para partilhar uma transmissão vocal de um texto diante de uma plateia, ou seja, justificando-me, precisaria de tempo para um trabalho que resultasse em uma "leitura em voz alta" que se

[4] Como rapper, Renan compõe o *Grupo Inquérito*, cujo último álbum se intitula *Corpo e Alma*. Como poeta, tem publicado os livros *Poucas palavras* e o recém-lançado *Poesia para encher a laje*, ambos pela Editora LiteraRUA.

[5] Na minha dissertação, trago reflexões sobre o ensino da escrita e a formação de escritores na escola. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90133/vieira_kml_me_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30, ago. 2016.

[6] O poeta conta com uma página homônima no Facebook e um blog: <http://poetante.blogspot.com.br/>. Publicou recentemente o livro *auto-mar* pela Editora Patuá.

[7] O poeta publicou recentemente o livro *18 quilômetros: uma estrada de poesias*, produção independente, que conta com uma página no Facebook. Desenvolve o projeto *Quilômetro de poesia*, que leva poesia para o Terminal Rodoviário do Tietê.

[8] Além de inúmeros títulos de cordel, o poeta popular tem um projeto que conta com uma página no Facebook: *De repente produções culturais.*

[9] Disponível para download em: <http://emefjoaoalvesdossantos.blogspot.com.br/2016/05/cordezine-novo-fanzine-da-educacao-de.html>. Acesso em: 29, ago. 2016.

assemelhasse menos a uma emissão vocal como sinônimo de decifração do texto e mais com a emissão vocal como sinônimo de "leitura expressiva" (BAJARD, 2014, p. 48).

Apesar de não haver as condições ideais para todos os educandos chegarem à "leitura expressiva" do texto (alguns conseguiram chegar a expressar os sentidos do texto pela voz com o mínimo que foi dado – as visitas aos saraus e o breve trabalho em sala de aula), as práticas de leitura em voz alta que temos feito na EJA guardam grandes diferenças com as práticas de escolarização da leitura, que solicitam a vocalização do texto apenas para fins de avaliação ou consideram a leitura em voz alta como um mero processo para se chegar ao entendimento do texto, leitura, que, melhorada, transformar-se-ia em leitura silenciosa.

Faltam as condições ideais, mas têm sobrado coragem e disposição para criar na escola um ambiente de convivência em torno da leitura, que temos construído com os saraus. Trabalhar com poesia e organizar saraus na EJA têm feito com que a leitura se desdobre em sentidos diferentes dos que se constroem quando se lê um livro dentro da biblioteca, um texto do livro didático ou um trecho para o professor ouvir: de atividade que se faz sozinho ou para o professor avaliar à vivência coletiva da palavra, da literatura, da poesia. Os alunos leitores parecem encontrar nos ouvintes algum sentido para ler: a comunicação do texto escrito. Em se tratando de alunos de EJA, esse sentido faz-se necessário para recuperar a autoestima dos alunos como leitores de sua língua materna.

Há várias formas de se ensinar e aprender a leitura, mas colocar a literatura, a poesia e as práticas sociais da leitura como práticas do ler na escola não me parece apenas uma mera escolha pedagógica. Organizar um sarau não é apenas uma forma diversa de estudo da língua ou um momento para se praticar a leitura e partilhar a escrita. Mais que isso: a vivência coletiva da arte, da poesia é uma aposta política, entendendo política como visão de mundo, como aquilo que o professor intencionalmente vislumbra para a formação de seus alunos. E vislumbram-se aqui sujeitos que saibam ler, mas que também saibam partilhar o que aprendem; que aprendem a ler para facilitar a realização das atividades mais cotidianas como pegar um ônibus, tirar carteira de motorista, ler um contrato qualquer, mas também para ler um livro para uma criança, para encantar-se e encantar aos outros com o universo da literatura e da poesia.

O relato da primeira apresentação de Seo Almir nos dá margem para esses e outros apontamentos sobre ler na escola, sobre a leitura na EJA. Ocorre que seria injusto de minha parte não dividir com o leitor deste texto o "melhor da festa". Cumprida a tarefa de partilhar a sua "*pôca leitura*", Seo Almir pediu licença e anunciou: "*Agora eu vô fazê meu rep*". E começou a contar uns causos urbanos, que eram fechados com uns versos, em uma mistura de repente nordestino com rap paulistano. As narrativas e os versos eram contadas e cantados "de cor". Eram ainda estórias autorais; uma delas, por exemplo, se passava na linha de ônibus que faz o percurso centro/bairro, o afamado "250" e resumia-se a narrativa de duas amigas conversando sobre suas vidas amorosas, enquanto ele, curioso, acompanhava a conversa. Não havia nos causos de Seo Almir resquícios de escrita: o que ele nos propunha era um mergulho no mar da oralidade.

Apesar de, ao rememorar a minha prática, reconhecer os avanços que trabalhar com poesia e organizar com os alunos um sarau me proporcionaram para o trabalho com a leitura (e também com a escrita), confesso que Seo Almir e tantos outros alunos da EJA, me provocam a refletir, a pesquisar, a participar de discussões e a escrever sobre as relações entre oralidade, leitura e escrita na escola. A impressão que me causou a sua primeira participação foi a de como eu vinha colocando a oralidade em segundo plano: tanto que ele, ao pegar o microfone, se sentiu na obrigação de ler o texto escrito e somente depois, como se considerasse algo de menor importância, e pedindo licença para fazê-lo, contou estórias, dizendo o texto oral.

No sarau seguinte, Seo Almir quis trazer as duas netas. Elas leram um texto escrito e, assim como o avô havia feito no primeiro sarau, mostraram a beleza que é aprender a ler e ainda poder ter quem testemunhe esse processo. Depois das netas, Seo Almir soltou a voz no microfone contando e cantando seus causos. Dessa vez não tirou nada do bolso, apenas da memória puxou algumas de suas tantas estórias. Tendo eu aprendido a lição, expliquei a Seo Almir que ele não precisava ler poema nenhum de livro, que seus causos eram poesia, que nada deixavam a desejar para os textos escritos, deixasse para as netas a participação com a leitura, ele diria com a voz, os seus gestos e trejeitos de contador o que não está nos livros.

Referências

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Questões de nossa época; v. 52).

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. In: **Revista Scielo Brasil**: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília-DF, n. 42, p. 11-28, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n42/01.pdf>. Acesso em: 28, ago. 2016.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. Versos e rimas: uma experiência com poesias e saraus na Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**: Por uma revolução no campo da formação de professores, 11 a 13 de abril de 2016. Águas de Lindóias-SP, v. 03, n. 03, UNESP/Prograd, 2016. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=6452>. Acesso: 29, ago. 2016.

TRAJETÓRIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas[1]

Certo voo
Cada pássaro sabe a rota do retorno.
Cada pássaro sabe a rota de si.
Cada pássaro, na rota, sabe-se pássaro.
Damário Dacruz

Entre o pessoal e o profissional: rotas e trajetórias na formação docente

No vasto campo denominado formação de professores têm crescido as pesquisas que incluem, além de aspectos ligados aos terrenos acadêmico e profissional, aqueles relacionados à dimensão pessoal da vida dos docentes. Por conta dessa articulação, estudos que focalizam histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 1992) e narrativas (auto)biográficas (JOSSO, 2010) vêm incrementando o debate no campo da formação inicial de professores, ao defender um propósito fundamental: o de dar vez e voz ao futuro professor, dando-lhe a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais e profissionais, ou, nas palavras de Dacruz (2008), dos tantos voos já alçados, e rotas-trajetórias por ele trilhadas.

Este estudo[2] se insere na perspectiva que se interessa pelas trajetórias de leitura que integram a experiência individual/pessoal e de início à docência dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no município de Feira de Santana, Bahia. A investigação-formação, de caráter qualitativo, tem como objetivo geral analisar as histórias de leitura dos alunos que estão no último ano do curso, na perspectiva de elucidar como os processos de formação do professor leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas.

Desenvolvida no âmbito da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, a pesquisa pretende, ainda, discutir os efeitos de sentido que se depreendem das narrativas (auto)biográficas que contam as trajetórias de leitura dos sujeitos da pesquisa e suas compreensões sobre mediação de leitura no período de início à docência e também problematizar as concepções e sentidos atribuídos, por esses professores de Língua Portuguesa em formação, às suas histórias de leitura e às práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas e narradas por eles no decurso do estágio de regência.

O interesse pelo tema surgiu das inúmeras inquietações oriundas de minha experiência como professora formadora na área de estágio supervisionado, um campo lastreado de significados e alcances no processo de formação docente. Nesse espaço-tempo de atuação, acompanhando as diversas pautas inerentes à área, sobretudo aquelas que refletem sobre a responsabilidade dos cursos de licenciatura no que diz respeito ao desempenho do futuro professor no exercício de sua profissão, uma delas mobilizou este estudo, qual seja a valorização das singularidades e percursos particulares que, somada aos saberes construídos ao longo da graduação, potencializa o processo de formação dos futuros professores de Língua Portuguesa.

[1] Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: fabiolasovb@gmail.com.
[2] Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *A formação do professor de Língua Portuguesa: das singularidades das histórias de leitura à constituição como professor- leitor*.

Assim, os desencantos e acertos narrados pelos alunos sobre as práticas pedagógicas de leitura no início à docência, somadas às pistas que deixavam sobre suas próprias histórias de leitura impunham reflexões: por que os professores em formação pareciam não se sentir "à vontade", aptos para mediar e formar leitores? Quem eram eles como leitores (suas trajetórias, histórias?). A ausência de mobilização/operacionalização, na experiência de estágio dos professores em formação, dos postulados teóricos sobre leitura elaborados durante o curso e de sua experiência leitora em contextos e circunstâncias pessoais e educacionais se delineava como um problema a ser investigado.

Por esse motivo, os escritos acadêmicos e os relatos orais produzidos pelos alunos na disciplina, nos dois semestres finais do curso, mais do que instrumentos de avaliação, passaram a ser lidos como produções discursivas, narrativas que "reclamavam" sentidos. Desse modo, um princípio teórico-metodológico apoiado nas contribuições da Análise de Discurso é posto em evidência:

> Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11).

A partir desse contexto surgiram as questões que se investiga na pesquisa: o que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas em processo inicial de formação docente e de que maneira elas implicam as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas e narradas por eles durante o estágio supervisionado? De que forma as experiências de leitura, vividas por esses professores em formação em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores?

Formação docente, (auto)biografia e leitura: tecendo sentidos

Acordava ainda cedo no escuro,
como se ouvisse o sol chegando
atrás das beiradas da noite.
E logo sentava-se ao tear.
[...] Tecer era tudo o que fazia.
Tecer era tudo o que queria fazer.
Marina Colasanti

Formação inicial de professores, narrativas (auto)biográficas como possibilidades de (auto)formação e leitura (concepções, trajetórias e histórias, mediação, constituição de professor leitor) se entrelaçam neste estudo para formar o tecido teórico que ancora a pesquisa, cuja preocupação reside, portanto, em conhecer as trajetórias de leitura dos professores em formação para compreender mais sobre a prática pedagógica deles.

Estudos dessa natureza, que se voltam para materiais de caráter (auto)biográfico (narrativas de formação, escritas de si, relatos, narrativas (auto)biográficas etc.), adotam, além de uma reflexividade, aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor para compreendê-lo pessoal e profissionalmente.

Importa reforçar que o fazer docente se faz por meio de conhecimentos que são adquiridos na própria prática profissional, não advindos exclusivamente da formação inicial, mas também de outras tantas situações e desafios vivenciados pelos professorem em formação ao longo da vida, o que exigirá dele a mobilização de saberes para as práticas pedagógicas que desenvolverá.

É nesse sentido que concordamos com a ideia de que "o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa" (NÓVOA, 1992, p. 72). Identificar esse sujeito enquanto portador de várias histórias de/na vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida apenas no âmbito de conceitos teóricos constitui ponto fundamental do processo de formação, pois, como afirma Orlandi (2006, p. 9), "aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história."

A importância atribuída à abordagem denominada (auto)biográfica delineia razões vinculadas à escolha desse campo para este estudo, que focaliza as histórias de leitura e as narrativas de formação como procedimento e prática de investigação-formação com grande fomento para a formação inicial de professores, no caso, os de Língua Portuguesa.

A abordagem (auto)biográfica, portanto, explora como os indivíduos dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Operando na interface do individual e do social, seu espaço consiste "em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência." (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Alguns conceituados estudos no campo (auto)biográfico relacionam os processos de (auto)formação dos sujeitos às práticas de *Leitura*, o outro grande tecido teórico desta pesquisa, e, dessa maneira, dialogam fortemente com nossos anseios de professora-formadora: formar professores-leitores que formarão outros tantos sujeitos que por sua vida tenham a chance de "passar". Silva (2009) é um dos que se preocupam com a tessitura leitura e formação do professor e problematiza bem a relação intrínseca entre esses dois eixos:

> O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma "forma de ser e de existir". Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar (SILVA, 2009, p. 23).

Partindo dessa ancoragem, os sujeitos e o espaço empírico da investigação-formação são constituídos por quinze (15) alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), matriculados regularmente nas disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Estágio de observação) e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (Estágio de regência), nos semestres letivos do ano 2016. A faixa etária varia entre 21 (vinte e um) e 44 (quarenta e quatro) anos. As fontes de entrada para coleta e produção de dados são a observação participante, grupos de discussão; entrevistas narrativas individuais e as escritas de si (cartas pedagógicas).

Trazemos para análise duas narrativas produzidas por uma das alunas, a que mais se inquietou no momento em que a turma recebeu o convite para participar da pesquisa, ocasião na qual o tema, os objetivos e a relevância da investigação foram destacados e também o termo de consentimento livre e esclarecido foi lido. A aceitação foi geral, com poucas dúvidas, logo esclarecidas. Ela, porém, foi a única a trazer perguntas e anseios para o convite que lhe fora feito:

> A sua pesquisa vai me ajudar a aprender a ensinar? Pergunto porque o curso, os professores ajudam mais a aprender a aprender, mas não a aprender a ensinar, isso que eu quero...
> [...] Eu estou com medo sabia, medo dessa pesquisa? Medo de descobrir que já vou me formar e que ainda não sei ser professora, que ainda não estou pronta. (PF 1)

Na pesquisa, as narrativas são apresentadas seguidas da expressão PF (professor em formação) e um número (1 a 15), quantidade de alunos participantes. Recorremos a Pêcheux e Fuchs (1990) para discutir a compreensão de sujeito neste estudo e ressaltar que, uma vez o indivíduo interpelado em sujeito, o que se cria é uma espécie de efeito ideológico de evidências, como se houvesse uma relação de equivalência entre as palavras e o mundo e que faz o sujeito iludir-se e acreditar-se como senhor absoluto e consciente de seus dizeres.

Nessa perspectiva de sujeito marcado ideologicamente, ou assujeitado, Pêcheux e Fuchs (1990) enumeram dois tipos de esquecimento no discurso: o ideológico, aquele em que o sujeito é afetado pela ilusão de ser a origem de seu dizer, como se as palavras significassem apenas aquilo que se quer e como se surgissem naquele momento em que são proferidas; e aquele da ordem da enunciação, em que o sujeito pensa ter a consciência e o controle sobre o que diz, o que o faz supor, também, que existe uma relação unívoca entre o que se diz e a realidade.

Ao observar as narrativas produzidas pelos professores em formação, consideramos que, como organizadores da enunciação, eles passam de um espaço empírico (indivíduos) para um espaço discursivo (sujeito) e, ao fazê-lo, incorporam posições-sujeito que se entrecruzam e representam seus percursos de formação.

No caso do recorte discursivo de PF 1, os medos sobre ser professor, sobre estar pronto para sê-lo, sobre aprender a ensinar se materializam nas palavras de um sujeito que revela sua insegurança e descontentamento com os conhecimentos acadêmicos construídos ao longo do curso. É possível apreender esse aluno numa posição-sujeito que anseia conhecer e vivenciar em mais esta experiência acadêmica – ser sujeito de uma pesquisa – aprendizagens que problematizem as relações entre os saberes teóricos e os saberes praticados na profissão, nunca prontos, mas em permanente construção.

Durante sua entrevista narrativa, refletindo sobre sua história de leitura e pessoas que influenciaram sua trajetória leitora, PF 1 diz:

> Depois de um tempo lembro que passei a gostar de Graciliano Ramos e por essa época fui me apaixonando pela leitura. Então, foi um momento que me marcou [referindo-se ao ensino médio], porque comecei a gostar muito de literatura a partir daí. [...] Assim... eu lia, mas muito superficial, a escola nunca tinha despertado em mim o gosto de ler, quem despertou mesmo foi essa minha colega. Hoje eu consigo perceber que por causa dela é que eu passei a ler (PF 1).

A segunda narrativa de PF 1 nos remete a uma discussão feita por Petit (2009), em *Os jovens e a leitura*, quando afirma que leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Segundo a autora, "tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos explicar revela-se com uma nitidez surpreendente." (PETIT, 2009, p. 07).

As primeiras pistas das rotas-trajetórias de leitura que compõem a história da futura professora de Língua Portuguesa começam a se desvelar e já é interessante notar os indícios de

autorreconhecimento como sujeito leitor, formado aí um tanto pela influência de uma colega de classe do ensino médio, fato antes desacreditado pela futura professora e outros tantos que esperam ser tecidos pelos fios de sua memória.

Referências

DACRUZ, Damário. **Re(sumo)**. Salvador: Pouso da Palavra, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Chiristine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2012, v. 17, n. 51, p. 523-536.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RG: EDUFRN/ São Paulo: 2010.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÕSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: (IM)POSSIBILIDADES E SABERES DOCENTES

Juliana Cássia de Souza Yamaguti[1]
Filomena Elaine Paiva Assolini[2]

Vivemos nossas próprias vidas através de textos. (...) Qualquer que seja sua forma ou o meio pelo qual nos cheguem, essas histórias nos formaram a todos nós.
Jerome Bruner

A temática dos gêneros discursivos (GD) recebeu grande visibilidade na área da educação, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. A publicação do documento orientou a implantação de políticas curriculares que instauraram, na época, mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa no Brasil, tanto no que diz respeito aos objetivos do ensino quanto em relação às estratégias e conteúdos; ainda hoje, a proposta é muito discutida, principalmente por ter se consolidado enquanto um paradigma hegemônico no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conforme enfatiza Marinho (2001).

Essa hegemonia paradigmática se materializou – e até hoje se faz presente – nos diferentes discursos que circulam nas escolas e que preconizam que o trabalho pedagógico, envolvendo o ensino da Língua Portuguesa, "deve" ser feito partindo dos GD e, tomando-os como referência primeira, os professores devem desenvolver todos os demais conteúdos: gramática, ortografia, produção textual, entre outros.

Bakhtin (1997) associa os GD a todas as esferas das atividades humanas que se relacionem à utilização da língua. Um enunciado tem determinadas características que, graças à sua série de utilizações, tornam-se relativamente estáveis; conforme tais características vão sendo repetidas, passam a caracterizar um determinado GD. E já que a variedade da atividade humana é inesgotável, a riqueza e a variedade de GD são infinitas.

Desde muito antes de iniciarem sua vida escolar, as crianças já conhecem inúmeros GD, e produzem textos (oralmente) adequados às determinações específicas de cada um deles. Isso ocorre porque, enquanto fala, o sujeito circula entre diversos GD sem perceber. Moldamos nossa fala segundo as características necessárias num dado momento – às vezes, de forma mais padronizada e estereotipada, às vezes mais maleável, mais plástica e criativa. A comunicação verbal, tal como a escrita, dispõe de inúmeros GD, alguns mais formais, outros mais suscetíveis à criatividade e o acesso a grande parte desses gêneros nos é dado quase tal como a língua materna que antes mesmo que estudemos a gramática, já dominamos de alguma maneira (BAKHTIN, 1997).

Essa língua materna é o lugar de constituição do sujeito, já que é partir dela e na relação com a própria língua que o mundo lhe é apresentado, que ele se constitui e se identifica, enquanto parte de um grupo, de uma sociedade, tornando-se espaço de subjetividade e de memória. Propomo-nos, neste trabalho, olhar para o ensino de língua a partir dessa premissa e, nesse sentido, conceber os GD como um recurso possível, como ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas.

As práticas discursivas representam diferentes articulações possíveis entre os dizeres, de maneira a estabelecer significações e ressignificações no processo de produção dos sentidos.

[1] Mestra em Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/ USP, Ribeirão Preto-SP. *E-mail*: jcassias@hotmail.com.
[2] Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/ USP, Ribeirão Preto-SP. *E-mail:* elainefdoc@ffclrp.usp.br.

Podemos nos referir a inúmeras atividades discursivas praticadas pelo homem, envolvendo o discurso enquanto linguagem em movimento, ou a um universo específico – como no caso deste estudo, em que nossos olhares voltam-se às práticas discursivas escolares. Foucault (1987) define as práticas discursivas como imanentemente caracterizadas pelo discurso, por meio de conjuntos de regras determinadas conforme sua própria especificidade; mais ainda, um "(...) lugar onde se forma e deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo suposta e lacunar – de objetos"(p. 55).

As práticas pedagógicas são entendidas, a partir do ponto de vista de Gimeno Sacristán (1999), como o conjunto de ações docentes desenvolvidas em sala de aula. Essas ações representam "(...) o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar" (p. 73), o que nos conduz à indiscutível relação entre a teoria e a prática na educação. É a prática pedagógica que oferece elementos para o desenvolvimento das teorias educacionais, na mesma medida em que são os conhecimentos teóricos que possibilitam a intencionalidade e a reflexão sobre as práticas educativas.

Para concretizar nosso estudo, fundamentamo-nos nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa (AD) que é definida por Orlandi (1996) como "(...)uma desdisciplina, que vai colocar questões linguísticas no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga" (p. 25), ao mesmo tempo em que propõe questionamentos fundamentais às ciências sociais, acerca da transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Constituindo uma temática relacionada a todas as atividades humanas, sem dúvida, a questão dos GD é extremamente importante, do ponto de vista escolar. Analisar os dizeres dos sujeitos-professores do Ensino Fundamental I, sobretudo suas concepções e práticas pedagógicas escolares, se revela uma atividade de grande importância, pois essa problemática (à qual nos dedicamos em nossa dissertação de mestrado[3]) fundamenta os documentos oficiais nos quais se baseiam os docentes para o desenvolvimento de seus fazeres pedagógicos e didáticos em sala de aula, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis diferentes docentes da rede pública municipal, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas integralmente; buscamos respeitar, tanto quanto possível, durante a transcrição, o ritmo das falas, as pausas, os silêncios e outros aspectos significativos para a AD. A partir do amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1997), constituído pela transcrição integral dos arquivos de áudio de todas as entrevistas, foram realizados recortes – definidos como fragmentos correlacionados entre linguagem e situação (ORLANDI, 2012).

Nossas análises permitem destacar, entre outros pontos, que os GD são concebidos pela escola como critérios de classificação de diferentes textos, como categorias estanques e imutáveis – desconsiderando o pressuposto básico da teoria dos gêneros de Bakhtin, que pressupõe a "relativa" estabilidade dos gêneros. Embora nos documentos oficiais e planos de ensino, o discurso presente faça referência inclusive à teoria bakhtiniana, a prática pedagógica e o discurso dos professores evidenciam que a compreensão vigente muito próxima de uma concepção classificatória. Destacamos, aqui, indícios de que os saberes docentes[4] suscitados pelos sujeitos-

[3] YAMAGUTI, J. C. S. Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16062016-110833/pt-br.php>.

[4] Os saberes docentes envolvem a experiência docente, o conhecimento e os saberes pedagógicos, específicos em relação aos conteúdos escolares. São definidos, de acordo com Tardif (2002), como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências" (p. 36).

professores, a respeito dos GD, não são ainda suficientes para que os mesmos possam desenvolver uma prática pedagógica que lhes permita contribuir para que os estudantes se tornem capazes de se inscreverem, de maneira autônoma, nos mais diversos gêneros discursivos, compreendendo-os enquanto recursos de empoderamento social. Mais ainda, os discursos cristalizados sobre os GD favorecem a manutenção de sentidos naturalizados ideologicamente e que apregoam que "todos os professores" trabalham/sabem trabalhar a partir dos gêneros discursivos – quando não o sabem, a consulta a manuais que acompanham os livros didáticos é considerada suficiente para tornar o docente apto e seguro na realização desse tipo de prática.

A partir das discussões estabelecidas, percebemos que os docentes entrevistados buscam referências em seu interdiscurso, na tentativa de construir definições teóricas satisfatórias sobre o conceito de gêneros discursivos; na tentativa de desenvolver práticas pedagógicas significativas com os estudantes, os docentes mobilizam saberes adquiridos por meio da prática pedagógica – e que compõem o arcabouço dos saberes necessários à atividade educativa, segundo proposto por Tardif (2002).

Contudo, diante da formação inicial fragmentada e compartimentada (PIMENTA, 2012) e das dificuldades encontradas nos cursos de formação continuada os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I dispõem de pouco conhecimento a respeito das dimensões múltiplas que compõem a língua e a linguagem. Entendemos que ensinar uma língua é mais que fazer com que os estudantes alcancem a fluência leitura, escrita e produção textual. Ensinar uma língua envolve fazer com que os estudantes percebam que é nesse espaço, o da língua, que eles podem (ao menos deveriam poder) se significar, se expressar e se constituir. Implica fazer com que esses sujeitos compreendam as condições de produção da língua em suas diferentes modalidades e formas de uso, para que se identifiquem, enquanto produtores de sentidos, capazes de produzir o novo – e não se vejam apenas como sujeitos reprodutores de sentidos.

E pensar na necessidade de formar sujeitos capazes de atuar sobre a língua nos conduz diretamente à noção de discurso proposta pela AD, e à proposta bakhtiniana do estudo dos GD. Implica compreender o processo do ensino de línguas como um processo de constituição de sujeitos linguísticos, que atuam na e sobre a língua, e a língua como o lugar em que as relações sociais, das mais diversas ordens, se materializam. Assim, percebemos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem, aos sujeitos-estudantes, a inscrição em formações discursivas diferentes daquelas em que eles já se encontram inscritos, para que, a partir daí, sejam instigados a reconhecer, identificar-se e, então, utilizarem-se de determinados GD.

Compreender o processo de produção dos sentidos oportuniza ao sujeito-professor um olhar novo para a sala de aula: permite-lhe olhá-la como um ambiente em que há, não alunos para aprenderem a produzir textos, para "aprenderem" a língua que falam desde que nasceram e antes de iniciarem sua trajetória escolar, mas, sim, como um ambiente de produção de discursos, de materialização constante da "língua viva", em que há inúmeras tomadas de posição e em que pode ocorrer – mais do que a prática da produção de textos, de acordo com as características correspondentes a determinados gêneros discursivos – a prática de textualização, em que os efeitos de sentido produzidos se entrelaçam, conforme concebido por Gallo (2008).

Notamos, aí, um espaço possível para a atuação dos professores de língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental I: acreditamos que os conhecimentos teóricos da AD podem contribuir de maneira significativa na construção de seus saberes da docência, sobretudo porque proporcionam ao professor a oportunidade de ocupar diferentes posições ao longo de suas atividades docentes. A partir da consciência das limitações, imposições e contrariedades do Discurso Pedagógico Escolar, é possível que o professor tenha maior engajamento para que o discurso polêmico seja instaurado em sala de aula – já que, em concordância com Pacífico (2002), é ele quem deve permitir ao aluno ocupar um lugar diferente do de ouvinte em suas aulas. É ao

sujeito-professor que cabe a determinação de permitir, ao sujeito-aluno "olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca 'disto'" (PACÍFICO, 2002, p. 50).

E fica, mais uma vez, muito claro que a palavra, especialmente a escrita, além de ser um instrumento de desenvolvimento social, cognitivo e cultural, torna-se um instrumento de dominação e poder, e seu domínio determina a participação ou exclusão do indivíduo nas relações sociais, e a ocupação de determinados lugares discursivos. Assim, o aluno só tem acesso ao conhecimento legitimado pela escola, e que lhe é transmitido pelo professor.

Os GD representam um recurso possível, uma ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas. Entretanto, destacamos que é substancial que os professores se apropriem do conceito ao longo de seu processo de formação inicial; percebemos a necessidade de levar aos professores a compreensão mais ampla da língua enquanto língua viva, porosa e prenhe de sentidos – e, consequentemente, de um ensino de língua que não pode ser articulado de maneira diferente, senão por meio de práticas discursivas.

Nesse sentido, investigar os gêneros discursivos e reconhecê-los enquanto aspecto fundamental da linguagem faz-se importante, sobretudo a fim de se obter embasamento teórico para lidar com novos conceitos. Além disso, acreditamos que tal embasamento viabiliza a promoção de discussões a respeito da importância de práticas adequadas à necessidade de constituição dos sujeitos-estudantes, enquanto sujeitos leitores e sujeitos produtores de textos. Entendemos os gêneros discursivos, como Rojo (2015), como uma entidade de vida, dinâmica e encantadora no âmbito das relações humanas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra: 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese de Doutorado. FFCLRP. Ribeirão Preto: 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. H. R. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANÁLISE DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Aline Gasparini Zacharias[1]
Andréia Osti[2]

Ler e escrever tornaram-se habilidades imprescindíveis para a vida na sociedade contemporânea, contudo, há um crescente número de alunos, que apesar de estarem matriculados no ensino regular e frequentarem a escola, não conseguem ser alfabetizados, ou quando alfabetizados apresentam grandes defasagens em sua produção escrita, bem como dificuldades relacionadas a leitura. Diante dessa situação surge um paradoxo, ao mesmo tempo em que ler e escrever tornam-se habilidades essenciais não só para vida em sociedade, mas também para o desenvolvimento pleno de todo e qualquer indivíduo, após anos de escolarização, alguns alunos ainda saem da escola sem tais habilidades.

Apesar de haver políticas públicas voltadas especificamente para a alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que através da Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, estabelece que aos oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental da educação básica pública, os alunos devem estar alfabetizados (BRASIL, 2013). Ainda assim é evidente o considerável contingente de crianças ou adolescentes que permanecem nas salas de aula sem aprender a ler e escrever, dados esses apresentados pelo Censo e em documentos oficiais.

Nesse contexto, um fator que merece destaque sobre o processo de aprendizagem da escrita são as intituladas dificuldades de aprendizagem (DA). Diversos estudos (OSTI, 2010; OSTI; BRENELLI 2013; SMITH; STRICK, 2007) atestam a importância da compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, visto que somente por meio do estudo e compreensão desse fenômeno será possível a elaboração de recursos que facilitem, bem como motivem a aprendizagem escolar no contexto da construção e consolidação da escrita.

As causas dessas dificuldades podem ser diversas e variadas, segundo Osti (2012) as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, ou seja, envolvem uma associação de causas. Estas podem estar relacionadas a aspectos educacionais, como currículos inadequados, sistema de avaliação falho, metodologia de ensino, relação professor-aluno, material didático inadequado, e salas de aulas com grande quantidade de alunos, e, a fatores biológicos, que segundo Smith e Strick (2007) podem ser divididos em quatro categorias: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. Além disso, há também aspectos sociais e ambientais, estendendo-se até mesmo a falta de interação entre a família e a criança, e aspectos psicológicos.

Nesse mesmo sentido Zorzi (2009) afirma que as razões pelas quais alguns alunos não são alfabetizados, possuem um caráter heterogêneo. Todavia é evidente que para grande parte dessas crianças "[...] não se cria, dentro da escola, uma alternativa ou abordagem que leve à superação das dificuldades que aparecem" (ZORZI, 2009, p. 163).

Diante dessa realidade, este trabalho, que diz respeito a um recorte de uma pesquisa maior, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq desde 2014, objetiva compreender o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem na escrita, por meio da análise das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

[1] Graduanda em Pedagogia, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail:* aline@rc.unesp.br.
[2] Docente do Departamento de Educação, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail:* aosti@rc.unesp.br.

Desenvolvimento da pesquisa

Para que este estudo fosse possível a pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa, e o desenvolvimento do trabalho pautou-se em uma pesquisa documental, na qual houve a investigação da produção escrita de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Rio Claro, interior de São Paulo, com idades entre 10 e 11 anos. Os objetivos centraram-se em identificar as dificuldades específicas nessa escrita, assim como suas características, buscando compreender teoricamente e na prática, o que configura essa dificuldade de aprendizagem. Participaram da pesquisa 50 alunos, sendo 23 meninas e 27 meninos. Esse grupo de crianças é composto em sua maioria por participantes do projeto de extensão intitulado "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Dificuldade de Aprendizagem", realizado na Unesp desde o ano de 2013.

Para a investigação da escrita dos estudantes, a pesquisa pautou-se nos estudos de Sisto (2001), sendo que o instrumento utilizado na coleta de dados consiste na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Esse instrumento caracteriza-se por um ditado composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade, e 54 não apresentam nenhum tipo de dificuldade. Essas dificuldades dizem respeito a dígrafos, encontro consonantal, dentre outras.

Metodologicamente, após a investigação da produção escrita do grupo participante, foi realizada a análise individual de cada texto, seguida da contagem dos erros mais encontrados, visando realizar um levantamento do nível geral de escrita desses estudantes.

Dificuldade de aprendizagem na escrita: implicações pedagógicas

Os resultados evidenciam que quase em sua totalidade os alunos apresentam sérias dificuldades quanto à grafia de palavras em que há encontro consonantal, sílabas complexas e dígrafos.

Tendo em vista explicitar esses resultados, enfatizaremos alguns aspectos que apresentaram maiores incidências. Houve grande quantidade de erros ortográficos, sendo que a maioria deles diz respeito a trocas entre o J e CH (choelho/joelho), entre o CH por J (jacara/chácara), o L pelo U (difíciu/ difícil), e o D pelo T (darde/ tarde). Houve também alterações caracterizadas por aglutinação (junção) ou segmentação (separação) não convencional de palavras (em graçado, donavanda), omissões de letras nas palavras (crinça/crianças, bicar/brincar) ou omissões de palavras nas frases, alterações decorrentes da confusão entre as terminações am e ao (comeram/comerão), inserção de palavras que não constam no ditado ou acréscimo de letras diferentes na palavra (visionho/vizinho, campuo/campo), não uso de letra maiúscula no início da frase e em nomes próprios, e não utilização do plural na sentença.

Mediante o exposto e segundo a Base Nacional Comum Curricular (2016), a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas devem ter início nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. De modo que

> [...] ao final do bloco pedagógico de três anos [...], espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras em frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito às relações diretas entre fonema e grafema e regras textuais. Nos 4º e 5º anos os/as estudantes precisam consolidar essas aprendizagens, ampliando essas possibilidades (BRASIL, 2016, p. 187).

Assim, os estudantes devem ter possibilidades de perceber de que forma a língua se estrutura, e atende a múltiplas intenções e propósitos de acordo com o contexto empregado, demonstrando uma atitude criativa e de reflexão. Também se destaca nesse documento que aliado a situações de escrita, leitura e oralidade, deve-se haver objetivos que enfatizem os conhecimentos a respeito das normas que regem a Língua Portuguesa, como conhecimentos gramaticais, e, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções (BRASIL, 2016).

Diante desse panorama, torna-se evidente que a realidade a qual tivemos contato se destoa desses objetivos, visto que é possível notar que mesmo após o período de alfabetização muitos estudantes ainda apresentam dificuldades relacionadas ao sistema de escrita alfabética, e a própria construção da escrita. É claro que os erros fazem parte de todo o processo de aprendizagem, pois segundo Zorzi (2009), é através deles que as crianças testam hipóteses que as auxiliam na construção de conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita. Contudo, os erros que evidenciamos através de nosso estudo se apresentam de forma intensa, com uma grande diversidade e frequência nas alterações.

Nesse sentido, Sisto (2001, p. 207) compreende que:

> [...] uma questão que não tem sido levada muito em consideração é a formação de automatismo ou hábito em razão da repetição do erro, que quanto mais automática vai ficando a forma de escrita errada, mais inconsciente vai se tornando o processo e, consequentemente, mais difícil fica de corrigi-lo.

Ou seja, esses estudantes apresentam erros que deveriam ser sanados no processo de alfabetização, perante esse fato o automatismo é algo a se pensar, visto que, após vários anos reproduzindo o mesmo erro, este se cristaliza, e o processo de reversão torna-se mais complicado. Para Sisto (2001, p. 207) "[...] no segundo ano de escolarização o automatismo não está tão profundo e é mais fácil a correção do erro mas, no terceiro ano, torna-se bem mais difícil corrigi-lo". Logo, nosso contexto é ainda mais preocupante, uma vez que os alunos são do 5º ano, e estão muitos próximos a uma fase de transição, que marca a entrada para as séries finais do Ensino Fundamental, com uma maior quantidade de disciplinas, assim como de professores.

No condizente a investigação das produções escritas, 80,8% dos erros dizem respeito a duas categorias: acentuação e pontuação, e ortografia. Diante disso, partimos do pressuposto de que esses aspectos não devem ser ignorados pelo professor durante o processo de ensino da leitura e escrita, posto que os alunos são negligenciados quando não têm acesso ao conhecimento, e as oportunidades de aperfeiçoamento do mesmo. Se o aprender é um direito, esse direito implica também, para além do acesso a escola, na qualidade desse conhecimento que é ofertado. Assim sendo, emerge a necessidade de um olhar sensível para com essa situação. O olhar do professor e também da equipe pedagógica, visando propor situações e vivências educacionais que contribuam para a consolidação desse processo, e realmente auxiliem os alunos na superação de suas dificuldades, por meio de propostas pedagógicas que de fato atendam as suas necessidades.

Considerações finais

Considera-se que este estudo contribuiu para a caracterização das dificuldades de aprendizagem no concernente a escrita, por intermédio de um levantamento geral do nível dessa escrita, e dos principais erros evidenciados na produção textual de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental.

Concluiu-se que as dificuldades centram-se, sobretudo, em aspectos relacionados a ortografia. Além disso, esta pesquisa proporcionou um maior entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, e evidenciou a emergência de subsídios teóricos e práticos que atendam às necessidades educacionais, tal como as especificidades desses indivíduos.

Ademais, elucidamos a premência de uma real compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tornando-o objeto de reflexão e estudos no âmbito escolar, tendo em vista se alterar a atual realidade das escolas públicas brasileiras, que são conhecidas pela sua ineficácia e precariedade. A vida escolar necessariamente não precisa ser sinônimo de fracasso, frustação, medo e incompreensão. Isto posto, cabe a nós educadores (re)significar o processo de ensino e aprendizagem, no qual os conteúdos não são transmitidos aos alunos, mas sim construídos em conjunto, por meio de relações democráticas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2. ed., 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL**. Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 417-426, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p. 19-39.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. (Org.). **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p. 190-213.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z**: guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZORZI, J. L. A Alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia e outros distúrbios de**

leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-193.

_____. Problemas de aprendizagem e ortografia. Crianças escrevendo errado: o que fazer? In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 195-226.