

Revista Linha Mestra
Ano VIII. No. 24 (jan.jul.2014)
ISSN: 1980-9026

LEITURAS SEM MARGENS



Bia Porto
Artista visual | designer gráfica | designer de roupas infantis (JayKali)
www.biaporto.weebly.com
www.jaykali.weebly.com

Realização:



Apoio:



SUMÁRIO

QUANDO O ÓBVIO É EXTRAORDINÁRIO: A (DE) MARCAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NAS TRAMAS DA SUBJETIVIDADE.....	2251
Marcia Torres Neri Soares	
Géssica Fabiely Fonseca	
LEITURAS COMPARTILHADAS: A PALAVRA, O MUNDO E A SENSIBILIDADE.....	2255
Marciene Aparecida Santos Reis	
Marissol Prezotto	
A PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS DE LETRAS - HABILITAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA	2259
Márcio Oliveiros Alves da Silva	
Laura Maria Silva Araújo Alves	
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE UBERLÂNDIA.....	2265
Marco Antônio Franco do Amaral	
Claudine Faleiro Gill	
MANUEL BANDEIRA, INGENUIDADE, DESENTRANHAMENTO, ALUMBRAMENTO.....	2269
Marcos Falchero Falleiros	
BIBLIOTECAS NA-D A BEIRA: CONJUNTURA E LEITURA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE ESCOLAS DO CAMPO.....	2274
Marcos Gehrke	
Leilah Santiago Bufrem	
AS MARGENS DA LEITURA NO ADVENTO DA MODERNIDADE: LIVROS E LEITORES PROIBIDOS NOS SÉCULOS XVI E XVII	2279
Marcos Roberto de Faria	
FÔLEGO: A APRENDIZAGEM ENTRE ENCONTROS IMAGÉTICOS	2283
Marcus Pereira Novaes	
LEITURA NA TERCEIRA IDADE: SERIA A PRÁTICA MAIS DECISIVA DO QUE A FORMAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO	2287
Margarete G. M. de Carvalho	
Claudia Finger-Kratochvil	
CONTRIBUIÇÕES DOS COMPONENTES CURRICULARES METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DIDÁTICA PARA O FAZER DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES.....	2291
Maria Angélica da Silva	
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	

SUMÁRIO

Geisa Natália da Rocha Silva

LEITURA E REGISTRO DE TEXTOS POÉTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES 2295

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL DOS DISCENTES DO CURSO NOTURNO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA: MOTIVAÇÃO PARA LEITURA..... 2300

Maria Aparecida Rodrigues de Souza

Maria Aparecida de Castro

Milena Bruno Henrique Guimarães

A TEXTURA SILENCIOSA DAS CIDADES 2304

Maria Beatriz Albernaz

PRÁTICAS DE LEITURA DE UMA BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS 2308

Maria Betanea Platzner

Filomena Elaine Paiva Assolini

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES: A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA POR MEIO DA
NARRATIVA IMAGÉTICA 2312

Maria Brígida V. Portela

UMA LEITURA DO CONTO *SEQUÊNCIA*, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA 2318

Maria Carolina Barcellos

POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS NO TRABALHO COM LITERATURA NO PRIMEIRO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 2322

Maria Carolina da Silva Caldeira

Marlucy Alves Paraíso

REPRESENTAÇÕES DA NEGRITUDE NA LITERATURA INFANTOJUVENIL 2326

Maria Carolina de Godoy

Sonia Pascolati

A MULHER EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A CULTURA ESCRITA - NOTAS DE UMA
SALA DE AULA 2330

Maria Cristina da Silva

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA AS
CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES..... 2334

Maria Cristina Fontes Amaral

Víviam Carvalho de Araújo

“O SONHO É MEU E NÃO DA ESCOLA”... SILÊNCIO E *IV* - VISIBILIDADE DOS JOVENS E
SUAS REPRESENTAÇÕES PARA ALÉM DA ESCOLA 2338

Maria da Conceição Cedro Vilas Boas de Oliveira

Magnólia Pereira dos Santos

SUMÁRIO

FIGUEIREDO PIMENTEL E A TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CONTOS DE FADAS EUROPEUS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XIX	2342
Maria das Dores Soares Maziero	
SIMULAÇÃO DA NARRATIVA ORAL NA ESCRITA DE MARINA COLASANTI.....	2346
Maria de Fátima Freitas de Paula	
MUSEU DA LOUCURA, CAMINHOS POR FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS	2351
Maria de Fátima Teixeira Gomes	
Giovana Scareli	
A CADERNETA DE NOTAS INÉDITA DO CORRESPONDENTE DE GUERRA RUBEM BRAGA	2355
Maria de Lourdes Patrini Charlon	
POR UMA POLÍTICA MENOR: UM ENCONTRO POR ENTRE CARTAS, FOTOGRAFIAS E ESCRITURAS DESPEDAÇADAS...MODOS DE VARIAÇÕES.....	2359
Maria dos Remédios de Brito	
A ESCRITA E A FORMAÇÃO DE ESCRITORES NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	2367
Maria Elena Roman de Oliveira Toledo	
BIBLIOTECA ESCOLAR: HÁ LUGAR PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL? 2371	
Maria Élia Ramos de Souza	
Ester Calland de Sousa Rosa	
A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE	2375
Maria Geiziane Bezerra Souza	
Ítala Michella Almeida	
EVOLUÇÃO DE UM LIVRO INFANTOJUVENIL AO LONGO DE TRÊS DÉCADAS: ‘O DINOSSAURO QUE FAZIA AU-AU’	2379
Maria Helena Hessel	
Lana Luiza Maia Nogueira	
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL.....	2384
Maria Helenice de Paiva Almeida	
A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DE UM ALUNO EM SITUAÇÃO VULNERÁVEL	2388
Maria Isabel Donnabella Magrin	
IMPRESSOS CATÓLICOS: A IMAGEM DO LEITOR EM CATECISMOS CATÓLICOS (1930-1970).....	2392
Maria José Francisco de Souza	
ATELIER DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	2396
Maria José Negromonte-Oliveira	

SUMÁRIO

MOVIMENTOS DIALÓGICOS, PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS NAS VIVÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA	2400
Maria Nilceia de Andrade Vieira	
Marcela Lemos Leal Reis	
Valdete Côco	
LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA: MULHERES QUILOMBOLAS E CULTURAS DO ESCRITO	2404
Maria Raquel Dias Sales Ferreira	
Carmem Lúcia Eiterer	
RESSONÂNCIAS NO ENCONTRO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR CURRÍCULOS INTENSIVOS	2408
Maria Riziane Costa Prates	
A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARA REFLETIR E PLANEJAR PROPOSTAS DE TRABALHO	2420
Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira	
Luciane Regina Gonçalves Comoli	
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHOS COM GÊNEROS TEXTUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS	2424
Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira	
Luzia Bueno	
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O ACESSO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: MULTIMEIOS	2429
Maria Terêsa R. Triñanes	
Sônia Maria Chadi de Paula Arruda	
LEITURA: UM PROCESSO SEM MARGENS, SEM LIMITES DISCIPLINARES	2433
Maria Vitória da Silva	
LEITURA, ESCRITA, TEXTO E CONTEXTO: A PALAVRA COMO “PONTE”	2437
Mariana Bortolazzo	
ESCRITAS INCÓGNITAS: GESTOS (QUASE) SEM PISTAS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA DE CRIANÇAS ESCOLARES	2441
Mariana Venafre Pereira de Souza	
Maria Stephanou	
HISTÓRIAS DE VIDA, HISTÓRIAS DA ESCOLA.....	2445
Mariana Yuki Kamada	
ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES NO PARÁ (1890-1910)	2449
Maricilde Oliveira Coelho	
Francisca Izabel Pereira Maciel	

SUMÁRIO

OLHARES E LEITURA DE IMAGENS EM AULAS DE CAMPO.....	2454
Marilene Dilem da Silva	
Cristina Lens Bastos de Vargas	
Gilson Silva Filho	
A FORMAÇÃO DE LEITORES E SUA RELAÇÃO COM A CIDADANIA E O TRABALHO... 2461	
Marília Siqueira da Silva	
RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS E CULTURAIS DO AMBIENTE FAMILIAR E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	2465
Marina Tomitan Bocces	
Andreia Osti	
DATAS COMEMORATIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR, GENERALIZAÇÃO?	2469
Maríndia Catto Maito	
Edugas Lourenço Costa	
A LEITURA DA POESIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR AUTÔNOMO NA MODERNIDADE LÍQUIDA	2474
Mario Ribeiro Morais	
Márcio Araújo de Melo	
A LEITURA EM VOZ ALTA FEITA PELO PROFESSOR COMO TEMA DE PESQUISA DIDÁTICA: O QUE OS ALUNOS PODEM APRENDER COM ISSO?.....	2478
Marisa Garcia	
O PSICODRAMA PEDAGÓGICO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2482
Marisa Seyr	
PROJETO INDIVIDUAL: UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA COMPARTILHADA	2485
Marissol Prezotto	
Marciene Aparecida Santos Reis	
LEITURA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS AO CONTAREM SUAS VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	2489
Marjorie Samira Ferreira Bolognani	
LEITURA E ESCRITA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	2493
Marlete Turmina Outeiro	
Maria de Lourdes Bernartt	
A LEITURA SEM MARGENS DOS TEXTOS ELETRÔNICOS: O COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2498
Marluce de Souza Lopes Santos	
Alessandra Pereira Gomes Machado	

QUANDO O ÓBVIO É EXTRAORDINÁRIO: A (DE) MARCAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NAS TRAMAS DA SUBJETIVIDADE

Marcia Torres Neri Soares¹
Géssica Fabiely Fonseca²

Preâmbulo às tramas da subjetividade

Os debates sobre o respeito às diferenças e modos/jeitos de ser, estão presentes na agenda do dia sob discursos acirrados acerca do ser humano em sua idiossincrasia. Muito embora seja reconhecido o avanço nos debates educacionais, e o consistente amparo legal no fortalecimento dos direitos de todos à educação (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994; BRASIL, 2008; ONU, 2006), sabemos que os sujeitos se constituem e (de) marcam suas histórias e subjetividades num constante diálogo entre si e os outros, influenciados por relações de poder e conflitos advindos destas relações.

Não há harmonia nesses constructos, pois além do que se discute do ponto de vista teórico, subliminarmente constroem-se regras e instituem-se (não) lugares. Em nossas trajetórias como pesquisadoras do/no campo da educação especial, nossos estudos confluem para a concepção da deficiência como produção social. Desse entendimento decorre a identificação de situações nas quais o comportamento e participação de pessoas com deficiência são (de) marcados e fazem do óbvio, o extraordinário.

O presente texto tem por objetivo, portanto, discutir a subjetividade implícita as relações construídas com as pessoas com deficiência no espaço escolar a partir das contribuições teóricas existentes e das situações do cotidiano identificadas no contato com essas pessoas. Para tanto, iniciamos com a discussão sobre o que é a deficiência e como se constitui **Ser pessoa e não deficiência: o que escapa aos olhos nas interações sociais**. Com base nas discussões intentamos **Fugir à regra para (re) conhecer a deficiência: nossas considerações**. Acreditamos na possibilidade da abertura de novas pesquisas no campo da educação especial/educação inclusiva e avanços na visão integral da pessoa com deficiência sem minimizar suas potencialidades ou maximizar suas possibilidades. A seguir começamos a discussão sobre deficiência. Aventurar-nos nessa leitura é a gênese de nosso desafio.

Ser pessoa e não deficiência: o que escapa aos olhos nas interações sociais

Ser pessoa e não deficiência permanece como um dos desafios da sociedade atual. Como já reiteramos, se do ponto de vista dos discursos, respeitar às diferenças aparente ser

¹ Estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: marcyanery@ig.com.br

² Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: gessicafabiely@hotmail.com

opção merecidamente adotada e politicamente correta, em muitas situações nos esbarramos em dificuldades na aceitação das singularidades humanas e das diferenças como condição inerente do ser humano.

Originariamente tomada pela acepção do termo médico, patológico, a deficiência foi entendida como uma lesão, objeto exclusivo de controle biomédico. Para Diniz (2007) essa concepção podia ser caracterizada como ideologia da opressão pela deficiência. O modelo social, entretanto, trouxe uma nova apreensão para o termo, haja vista a deficiência decorrer “dos arranjos sociais, opressivos às pessoas com lesão” (DINIZ, 2007, p. 23).

A compreensão da deficiência à luz do modelo social traz para o cerne da discussão a interferência de determinados contextos sociais ao segregar, estigmatizar, ou mesmo, impossibilitar as interações e o desenvolvimento pleno das pessoas com deformidades físicas, mentais, ou sensoriais.

Sequelas de modelos homogeneizadores e convencionais aprendemos desde muito cedo a (pre) supor comportamentos alheios e a defini-los conforme nossos modelos. No caso das pessoas com deficiência, muito embora seja óbvio o fato de serem pessoas, a deficiência adianta-se e frequentemente parece (de) marcar sua presença a ponto de ser um parâmetro na qual a partir da condição, ou exclusivamente por esta, estagnarmos expectativas em relação ao ser.

Do ponto de vista educacional, a escola como responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, oportuniza (ou não!) situações favorecedoras do desenvolvimento de diferentes estudantes e não deve restringir aos processos de socialização (MAGALHÃES, 2005). Ao acreditar nas impossibilidades de estudantes com deficiência, ao fixar-nos nos déficits e em suas (?) dificuldades em relacionar-se com o mundo, sentenciamos o destino desses estudantes, porque também desacreditamos e conseqüentemente, não investimos em seu desenvolvimento.

Das dificuldades na convivência com as pessoas com deficiência decorrem situações nas quais supervalorizamos ou minimizamos suas capacidades e conseqüentemente definimos facetas de suas identidades. Nas relações com as diferenças sejam elas associadas, ou não, a presença de uma deficiência, fazemos considerações a partir de critérios de normalidade. Na perspectiva de Dubar (2005) a constituição das identidades ocorre através de contínuos processos de socialização iniciados na infância e reconstruídos durante toda a trajetória dos indivíduos.

Se pensarmos nos processos de escolarização das pessoas com deficiência, quando um aluno com deficiência não aprende é devido a condição de deficiência, contudo se seu desempenho é semelhante ao dos demais alunos essa expectativa óbvia passa a ser considerada extraordinária.

Em pesquisas realizadas ouvimos relatos de professores nos quais há uma ênfase acerca da participação de estudantes com deficiência: “Ele é o melhor aluno da sala! Por incrível que pareça, com ele não me preocupo! É incrível, você precisava ter visto a participação dele na dramatização!” Essa supervalorização de suas participações, presente nesse excerto, parece demarcar nossas dificuldades em entender as diferenças humanas tomadas não como

definidoras dos comportamentos esperados [vislumbrar o “pouco” em virtude do descrédito na capacidade humana pode fazer quaisquer reações parecerem surpreendentes!], tampouco como generalizadora das capacidades de seres possuidores de uma mesma deficiência: “Ele também tem deficiência visual, mas é totalmente diferente. Eu já trabalhei com surdo, mas esse é muito diferente, para mim, ele tem outra deficiência associada”.

A condição de possuir uma deficiência, leva o sujeito a identificar-se e diferenciar-se dos outros ditos “normais” e nisso residem interferências (de toda ordem) na sua constituição. No senso comum as pessoas tendem a categorizar tais sujeitos em virtude de suas condições patológicas como se todos os cegos [...] experimentassem a deficiência de um mesmo modo, esquecendo-se como ocorre essa vivência com base nas interações (im) possibilitadas, sejam estas positivas, ou negativas.

O entendimento das singularidades humanas ainda demarca-se por padrões homogeneizadores e forçosamente impele ao descrédito, ou supervalorização da capacidade de pessoas com deficiência. Avançar nesse debate nos faz perceber a constituição de ser pessoa com ou sem deficiência a partir das diferenças sociais em suas aproximações e distanciamentos dos outros e nas relações de poder subjacentes a essas interações.

Fugir à regra para (re)conhecer a deficiência: nossas considerações

Quando tudo parece óbvio e delimitamos expectativas conforme juízos sobre (im) possibilidades do ser e fazer-se humano, passamos a constituir entre gestos, olhares, silêncios, sussurros, vozes [...] a (de) marcação da deficiência conforme nossas próprias subjetividades. Nos limites da normalidade tudo é aparentemente previsível, porém respostas esperadas às atitudes, ou situações corriqueiras passam a ser inusitadas, supervalorizadas, porque impensadas, para pessoas em situação de vulnerabilidade. No movimento interno de possuir uma deficiência e cotidianamente conviver com decorrentes situações desafiadoras e/ou constrangedoras, identidades são forjadas, como também se descortinam outras formas de resistência.

Como vimos, das dificuldades na convivência com as pessoas com deficiência decorrem situações nas quais supervalorizamos ou minimizamos suas capacidades. Porém, ao considerar a própria dimensão social da deficiência e da identidade, reconhecemos as influências das concepções e experiências na constituição de seres sociais e individuais. De maneiras variadas, pessoas com deficiência (de) marcam seus estilos e se desobrigam das marcas imputadas. Nesse movimento conflituoso, somos cotidianamente inqueridos sobre a normalização do extraordinário e o respeito ao Ser pessoa com deficiência.

No âmbito de estudos, pesquisas e experiências no campo da educação especial faz-se necessário adentrar as tramas da subjetividade do definido como óbvio, ou extraordinário, para pessoas com deficiência. Novos diálogos com os constructos teóricos podem desvelar outras cores e (des) sabores na constituição de aprendizagens e subjetividades nas relações com pessoas com deficiência e na esperança dar visibilidade às necessidades humanas em sua inteireza.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2005.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Washington/USA. 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc>. Acesso em 10 de fevereiro de 2008.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**.

LEITURAS COMPARTILHADAS: A PALAVRA, O MUNDO E A SENSIBILIDADE

Marciene Aparecida Santos Reis¹

Marissol Prezotto²

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] E janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento[...] O admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo?[...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si.

Leonardo da Vinci

Ao depararmos-nos diante da docência em um cotidiano escolar dinâmico e multifacetado de sentidos, diversas são as leituras que nos constituem enquanto indivíduos carregados de bagagens teóricas e de vivências. Leituras diversas, potentes, instigantes e mobilizadoras. Leituras que nos formam e nos transformam pelo nosso olhar, através do olhar do outro e da mistura desses olhares enquanto formadores da leitura da palavra, do mundo e da sensibilidade.

Leitura da palavra

Ao percorrermos uma primeira margem da leitura, como docentes, deparamo-nos com diversos processos de constituição de leitores, onde defendemos a leitura partilhada: quem lê e quem se apropria dessa leitura, aprendem no desvelamento da história humana, mobilizando nossa atuação.

A leitura da palavra forma e transforma o indivíduo que se comunica no mundo já que a leitura é vista como atividade social que assumiu formas e sentidos diversos nas diferentes épocas sociais.

Nesse sentido, a leitura da palavra é culturalmente exercida e institucionalizada em nossa sociedade, principalmente no período da escolarização, desde a tenra infância, enquanto crianças constituem-se como leitoras indiretas de histórias.

Ao pensarmos em nossa atuação profissional como docentes no Ensino Fundamental I, deparamo-nos com diversos processos de constituição de leitores, onde defendemos a leitura

¹ Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, Mestre em Educação – UNICAMP, Campinas; São Paulo, E-mail: marciene@gmail.com

² Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, Doutoranda em Educação – UNICAMP, Campinas, São Paulo. E-mail: marissol@hotmail.com.

partilhada: quem lê e quem se apropria dessa leitura, aprende. Seja através de leitura em roda, leitura na biblioteca, leitura de textos informativos e até mesmo leitura de imagens, a prática pedagógica que envolve a concepção leitora como formativa do processo de ensino-aprendizagem do aluno defende a importância de não limitar as margens desse processo de constituição e gosto pelo ato de ler, mas multiplicar as margens de leitura.

Tanto a leitura institucionalizada como a leitura fruição (leitura pela leitura), aliada ao prazer da leitura, confidencia emoções, problematizações e conhecimentos que também fazem parte da sistematização dos conteúdos, potencializando habilidades e competências, tornando esse movimento mais prazeroso e significativo para todos.

(...) O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediada ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (KRAMER, 2003, p. 20)

Portanto, diante de vivências leitoras como docentes/alfabetizadoras, percebemos também a docência como um processo não-linear, com uma pluralidade de leituras, de palavras, de vozes e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-cultural que nos constituem enquanto humanos e enquanto leitores: da palavra, do mundo e da sensibilidade humana.

Leitura do mundo

Em uma segunda margem encontramos uma leitura do mundo, formada pela mistura das leituras de outros indivíduos, alunos, coordenadores, pais e demais profissionais da escola, que emergidos no cotidiano educativo, compõem, inevitavelmente, o saber-fazer compartilhado nos diferentes olhares dos diferentes sujeitos, na coletividade.

Ao aproximarmos dessa margem, vimos que “... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a leitura do mundo faz-se essencial enquanto ato de conhecimento e ato criador do próprio indivíduo inserido no mundo repleto de sentido e que busca nas margens desse espaço amplo as significações, encontrar seu caminho e sua formação.

Nossa palavra também é formada pela palavra do outro, em um processo revelador que indicia a importância do outro em nossa própria constituição enquanto indivíduos sociais.

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não

das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nosso enunciado (que inclui as obras literárias) está repleto de palavras do outro, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, também em ordens diferentes, por um emprego consciente e decalcado. As palavras do outro introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 2000, p. 313, 314).

Nesse sentido, a leitura do mundo enquanto abertura para a leitura da palavra do outro, potencializa a importância das relações e da interação contínua com os enunciados produzidos no mundo e que ecoam nas diferentes margens individuais, formando cada sujeito único e múltiplo de sentidos e de leituras de seu mundo.

Leitura das sensibilidades

A possibilidade da terceira margem leitora mostra a sensibilidade como potencializadora do olhar do sujeito (trans)bordado no mundo, em que sua leitura torna-se singular e irrepetível, ao mostrar as outras margens como complementares, uma vez que a atividade humana, vista em sua inteireza, possibilita diferentes leituras, diferentes interpretações e criações de outras margens para uma escrita/vivência que (trans)passa o papel/a margem/a vida.

É preciso conhecer as múltiplas linguagens para entender os diferentes contextos de “leitura” do ser humano. “(...) No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.” (FREIRE, 2011, p. 75).

Portanto, a aprendizagem mostra-se repleta de sentidos quando vemos nossa inteireza no processo daquilo que desenvolvemos. Dessa forma, o sentido do mundo e das relações nele vividas só é percebido na sua concretude quando as conhecemos com a nossa totalidade, quando optamos e queremos multiplicar ao conhecimento sistematizado a percepção dos outros sentidos que possuímos, quando nos permitimos entender a realidade através da subjetividade, na busca pelo equilíbrio entre a razão e a emoção, entre o sensível e o inteligível.

Nessa margem leitora, percebemos que a criatividade e a imaginação estão sempre presentes e são indissociáveis da atividade humana, mas temos que dar luz à essa margem, ao mostrar que ela também existe e pode ser habilitada. Nesse sentido, faz-se necessário um resgate da leitura da sensibilidade, das vivências que tornam possível ao indivíduo perceber-se e colocar-se através de diferentes recursos frente à realidade, ao colocar à tona não necessariamente novas margens, mas margens conhecidas e ainda não exploradas em sua inteireza pelo homem.

Entre leituras, muitas margens

Entre leituras e muitas margens há um compartilhamento de experiências, aprendizados, emoções, reflexões e teorias que além de possibilitar o conhecimento de cada um em sua

singularidade e, enquanto um coletivo que assume também uma identidade, propiciou uma escuta sensível e um olhar atento aquilo que é dito e não-dito, ouvido e velado e povoado de sentido.

Este movimento se faz necessário por compreendermos que as relações estabelecidas pelo sujeito no cotidiano podem ser geradoras de reflexão e aprimoramento pessoal e profissional.

Referências

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

A PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS DE LETRAS - HABILITAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA

Márcio Oliveiros Alves da Silva¹
Laura Maria Silva Araújo Alves

Introdução

Este artigo apresenta a análise dos dados da turma de Redenção do Curso de Letras – habilitação de Língua Portuguesa acerca da prática de leitura. A análise dialoga com os conhecimentos da psicolinguística, da psicologia cognitiva e da ciência cognitiva para cumprir com o objetivo de caracterizar na formação de professores a prática de leitura de alunos do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, modalidade PARFOR. E temos como hipótese de que a maioria sejam leitores e formadores de leitores na educação básica, circunscrevendo as várias habilidades essenciais (desenvolvimento de competência leitora de si e do outro) de leitura, capaz de contrastar o déficit de leitura que limita o êxito acadêmico dos alunos universitários.

Esse trabalho tem o desejo em breve de apresentar uma amostragem completa do Polo de atendimento de Belém acerca da investigação da prática de leitura dos Alunos/Professores do Curso Letras – habilitação de Língua Portuguesa, pois o polo atende as turmas dos municípios paraenses: de Benevides, de Concórdia do Pará, Tucuruí e Redenção. Significa dizer que, a pesquisa esboçará a análise dessas quatro turmas mencionadas sobre a prática de leitura e a sua formação como leitor, as experiências e influências que tiveram ao longo da vida com a leitura e que o fizeram leitores, além de identificar o nível de envolvimento de leitura desses universitários na interpretação de livro-texto utilizados no curso.

O esboço de análise contempla a capacidade de: (1) identificar a prática de leitura na vida acadêmica dos alunos; (2) apontar o gênero literário de preferência nos alunos; (3) verificar os critérios estabelecidos na escolha de textos utilizados para a leitura; (4) identificar os fatores ambientais que facilitam ou dificultam a prática da leitura; (5) conhecer o tempo e o espaço destinado à leitura; (6) destacar a leitura mais frequente no curso; (7) verificar as motivações para a leitura no curso; (8) investigar as estratégias metacognitivas para melhoria da leitura).

Neste instante demonstramos o trabalho de pesquisa na turma de Redenção, em que foi desenvolvido por meio do método quantitativo e qualitativo. Para construção da análise da leitura dos alunos aplicado um questionário em 27 alunos, durante a disciplina Fundamentos da Educação, após identificarmos a dificuldade dos alunos na leitura dos textos acadêmicos da disciplina. Diante desse quadro, resolvemos investigar a prática de leitura dos alunos no referido curso. O questionário foi composto de duas partes: na primeira abordamos a prática de leitura na infância e adolescência; na segunda parte a prática de leitura na universidade. O

¹ Doutorando em educação; UFPA; email: haybe28@yahoo.com.br

questionário abrangeu os seguintes aspectos: (1) gosto de leitura; (2) intenção de leitura; (3) gênero literário que mais lê; (4) preferências na escola de livros; (5) leituras mais frequentes no curso; (6) motivação para a leitura; (7) tempo destinado à leitura; (8) espaço de leitura; (9) estratégia de leitura; (10) importância de leitura.

Procedimentos de aplicação

O instrumento de coleta de dados foi aplicado no mês de Janeiro no ano de 2011(manhã) durante a disciplina de Fundamentos da Educação. Inicialmente, foi explicado aos alunos a intenção da pesquisa. Em seguida solicitamos que respondessem as perguntas objetivamente. Foi esclarecido ainda que a colaboração de todos, respondendo ao questionário de forma fidedigna, era da maior importância, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação de suas respostas dependia a validade deste estudo.

A partir dos 27 dos Alunos/Professores sinalizarmos a faixa etária de 28 a 63 anos (tabela 01), matriculados no curso de Letras (PARFOR), da Universidade Federal do Pará, polo Redenção está dentro dos polos de atendimento de Belém. Na sua maioria do sexo feminino (88,88% - tabela 02), uma variedade na naturalidade (maioria maranhense, goiano, paraense e tocaninense, respectivamente – tabela 03) e atuam como professores da rede pública de ensino.

Tabela 1: Estratificação Social

Faixa Etária				
De 28 anos a 35 anos	De 36 anos a 42 anos	De 43 anos a 49 anos	De 50 anos a 56 anos	De 57 anos a 63 anos
22,22%	33,33%	22,22%	18,51%	3,7%

Tabela 2: Estratificação Social

Sexo		
02 informantes não escreveram seu sexo		
Masculino	Feminino	Outros
11,11%	88,88%	0%

Tabela 3: Estratificação Social

Naturalidade					
02 informantes não escreveram sua naturalidade					
Góias	24%	Piaí	4%	Pernambuco	4%
Maranhão	28%	Pará	16%	Bahia	4%
Tocantins	16%	Minas Gerais	4%		

A faixa etária, o sexo e a naturalidade auxiliam na caracterização do aluno/professor do PARFOR por meio da pesquisa consegue visualizar o perfil que o Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, e isto demonstra o público real de atendimento, o que é previsto no programa oficial voltado para os professores em exercício na rede pública de educação básica, eles buscam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Além disso, ativa as prescrições do item da linha de pesquisa - *LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PRESSUPOSTOS E PRÁTICAS* – estabelecida pelo Projeto Pedagógico (PPC, doravante) do Curso de Letras – habilitação de Língua Portuguesa. Ela tem como objetivo ancorar projetos de pesquisas preocupados em estudar questões ligadas às condições de produção da leitura. E tem como primeiro passo é descobrir a idade, o sexo e naturalidade para suscitar reflexões acerca das condições das práticas de leitura nas atividades curriculares, pois a leitura se constitui num dos elementos fundamentais no ensino superior.

Movimento das Práticas de Leitura

A pergunta em que se destaca aos 27 alunos do Curso de Letras/PARFOR: *Você lê com a intenção de?*

Tabela 4: Intenção de leitura

Você lê com a intenção de?					
Melhorar seus conhecimentos gerais	Melhorar sua formação profissional	Melhorar sua performance na sala de aula	Para fazer um trabalho na universidade	Divertimento	Total
55%	27,5%	3,5%	7%	7%	100%

A maioria (55%) respondeu que a leitura melhora seus conhecimentos gerais; 27, 5% expressam uma melhora em sua formação profissional; 7% para fazer um trabalho na universidade; 7% sinalizam ler por divertimento e 3,5% é para melhorar sua performance em sala de aula. Os alunos expressam com clareza em que prática da leitura está substanciada de uma finalidade, demonstram um reconhecimento acerca da melhoria de seus conhecimentos, o que auxilia em suas atividades docentes.

Tabela 5: Gênero literário que mais lê

Que gênero literário você lê mais frequentemente?					
Didáticos da área da educação	Literatura Clássica (romances, contos,...)	Autoajuda	Livros de Ficção	Religiosos	Total
55,55%	11,11%	11,11%	18,51%	3,7%	100%

A resposta mais apontada é acerca do material didático da área da Educação, 55,55%; 18,51% sinalizam os livros de ficção ; 11,11% demarcam a literatura clássica e livros de autoajuda; e 3,7% afirmam ler obras religiosas. O dado de 55,55% torna –se coerente ao aluno do Curso de Letras, o qual passa a ler devido atender a uma finalidade, e ela é expressada pela área educacional para se apropriarem de conhecimento para uma demanda de alguma dificuldade profissional ou/e aprofundamento em determinada temática educacional, o que esboça uma necessidade dos professores buscarem uma prática de leitura variada.

Tabela 6: Leituras mais frequentes no curso

Quais as leituras mais frequentes no Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa?					
Capítulo de livros	Livros	Teses e dissertações	Artigos	Revistas da área de Educação	Total
48,14%	22,22%	7,4%	11,11%	3,7%	100%

Em relação às leituras realizadas no Curso de Letras – habilitação língua Portuguesa, a maioria dos alunos revela (48,14%) o uso de capítulos de livros; 22,22% afirmam os livros como os objetos mais lidos; 11,11% realizam estudos com artigos acadêmicos. O que podemos aferir como uma leitura comprometida com uma finalidade, já com sinais de determinações ou condições de organização de proposta de Formação Docente.

Tabela 07: Motivação para a leitura

O que motiva você na realização da leitura?	
Elaboração de trabalhos	77,77%
Realizar seminário	14,81%
Para prova	0%
Fazer fichamento	0%
Discutir em sala de sala	3,7%
Total	100%

A última pergunta esboçada como destaque é referente ao que motiva o sujeito na realização da leitura. As respostas declaram uma maioria (77,77%) comprometida com a elaboração de trabalhos em que se descreve uma discussão da leitura em sala para uma dada finalidade acadêmica. O que notamos nos alunos de Letras (PARFOR) da UFPA têm como desejo ler mais textos da área da linguagem, com a meta de melhorar seus conhecimentos. O cenário pode ser descrito por um grupo de alunos ao realizar a leitura de artigo acadêmico, principal gênero discursivo eleito, para subsidiar uma tarefa acadêmica de uma dada disciplina.

Considerações

Os resultados expressam que a maioria dos alunos (55,5%) apontam a leitura como condição de melhoramento em conhecimentos gerais, o livro didático como gênero discursivo de preferência (55,5%). No tocante ao Curso de Formação, objeto de mais frequente na formação é a leitura do capítulo (48,14%), e o que mais motiva a leitura é a elaboração dos trabalhos solicitados durante o Curso de Letras.

O que demonstra neste grupo de alunos uma necessidade de aproveitar melhor o espaço da leitura, uma maior interlocução entre seus pares e suas experiências pedagógicas em sala de sala, principalmente no trabalho acadêmico de pensar e refletir os conceitos emanados durante os estudos das disciplinas do Curso de Letras. De modo geral, eles desenvolvem uma maior esforço pela atividade de uma leitura por quantidade, a qual está sendo de modo gradativo diminuindo a qualidade das possíveis relações e compreensões do conhecimento trabalhado. Isso retira da prática da leitura uma relação plástica discursiva com o texto e o limita uma finalidade de uma tarefa acadêmica.

Referências

ANDRAUS Junior, SANTOS & Santos, A. A. A. Importância do desenvolvimento da leitura na formação profissional. In: Witter, G. P. leitura textos e pesquisas. Campinas: Alínea, 1999.

CHAGURI, A. Compreensão da leitura: um estudo comparativo entre universitários. In: Witter, G. P (Org.), Psicologia: leitura & universidade. Campinas: Alínea, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Rememorando trajetória da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Faep/Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, M. H. A. A. A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUC – Campinas. Dissertação de Mestrado, 1993.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – PARFOR LETRAS - UFPA. Instituto de Letras e Comunicação. 2010.

SANTOS, A.A.A. Leitura entre Universitários: diagnóstico e Remediação. Tese de Doutorado, USP – Instituto de Psicologia, São Paulo, 1998.

VICENTILI, H. A. Leitura na Formação de futuros docentes. In: Witter G. P. Anais do V Congresso Nacional de Psicologia escolar e educacional. UNIVALI – Campus I: Itajaí-SC., 1997.

_____. Problemática de la lectura em estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e educacional*. Campina: Alínea, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, Cortez, 1996.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leituras*. Proto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Solange Jobim. *Leitura: entre o mágico e o profano — os caminhos cruzados de Bakhtin e Calvino*. In: FARACO, Carlos Alberto et al. *Diálogos com Bakhtin*. Paraná, Editora UFPR, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Compreensão de Leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura*. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.

WITTER, G. P. *Leitura e Universidade*. Campinas: Alínea, 1997.

_____. *Leitura e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE UBERLÂNDIA

Marco Antônio Franco do Amaral¹

Claudine Faleiro Gill²

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário educacional brasileiro da última década, segundo dados do Censo 2010, vem se destacando como uma resposta a uma demanda de mais de 14 milhões de analfabetos, de 31 milhões de analfabetos funcionais e de jovens e adultos maiores de 15 anos sem o ensino fundamental completo. É perceptível o aumento da consciência do direito à educação entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar regular. Contudo, temos percebido que as práticas educacionais empregadas no seio educacional têm sido dissonantes com as reais necessidades dos alunos e, com isso, não têm provocado mudanças significativas no aprendizado dos alunos.

Para Jará (2007) uma proposta de educação deve desenvolver a capacidade de aprender, de pensar de maneira crítica e autônoma, e não para repetir o que os outros dizem.

A maioria das pessoas analfabetas não teve acesso à escola ou foi por ela excluído; o que faz de sua história de fracasso um motivo relevante para não retomar seu percurso educacional. Desta forma, aos educadores preocupados com tal panorama na EJA coube a difícil tarefa de repensar o papel das atuais políticas e estratégias educacionais e desenvolver propostas pedagógicas eficazes a fim de mobilizar esses sujeitos e trazê-los de volta à escolarização, tendo o cuidado de não repetir modelos de educação infantilizados.

Segundo Todaro e Lima (2010, p.5), há diversos problemas no ambiente escolar da EJA:

Constatou-se uma inadequação da organização dos espaços escolares, do uso do tempo e dos materiais didáticos que infantilizam os aprendentes. Além disso, os preconceitos dos educadores em relação a esses alunos são uma constante que precisa ser analisada e levada em consideração quando da proposição de alternativas metodológicas.

A partir deste cenário foram analisadas as práticas de leitura e escrita de professores da Educação de Jovens e Adultos em 4 escolas da rede municipal de Uberlândia durante os dois semestres letivos de 2012.

Para Kaufman e Rodrigues (1995) a leitura e a escrita na sala de aula são fundamentais como interação verbal. Assim, os diferentes gêneros textuais são objetos de estudo e possibilidades de estratégias de leitura e de produção textual. A aula de português necessita

¹ Especialista em Psicopedagogia; Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia, MG. *E-mail:* mafrancoamaral@gmail.com

² Mestre em Letras e Linguística; Universidade Federal de Goiás; Goiânia, Goiás. *E-mail:* claudinefgill@gmail.com

ser um constante trabalho de construção e desconstrução de texto, um exercício permanente de comunicação.

Metodologia

Foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise de campo desenvolvida em 4 escolas da rede municipal de Uberlândia durante 2 semestres letivos a fim de verificar as práticas de leitura e escrita na EJA como um recurso pedagógico na melhoria da compreensão textual de seus alunos e a sua relação com a aprendizagem no que se refere à apropriação dos conhecimentos elementares na interpretação de um texto de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foram desenvolvidas entrevistas com professores e um grupo de alunos a fim de identificar as expectativas sobre o aprendizado da leitura e da escrita. As questões colocadas aos professores foram: Há quantos anos você leciona a disciplina Língua Portuguesa na EJA? Qual a sua formação no ensino para Jovens e Adultos? Você acredita ser possível fazer com que os alunos obtenham, com as atividades propostas em sala de aula, uma maior compreensão textual? Aos alunos foi perguntado se acreditavam ser possível obter algum conhecimento com as aulas de Língua Portuguesa.

Os professores tinham em média 4 anos de atividades na Educação de Jovens e Adultos e afirmaram que já tinham passado por treinamentos oferecidos pela rede municipal de ensino. Salientaram também que a carga horária semanal de 8 horas era suficiente para que os alunos obtivessem um bom rendimento na avaliação final.

Os alunos demonstraram uma ansiedade para o estudo da Língua Portuguesa afirmando que já estavam há muitos anos sem estudar e que já não se lembravam dos conteúdos ensinados por outros professores. Eles também acreditavam ser possível obter um desenvolvimento com as aulas que seriam propostas.

Ao final da primeira semana de aula foi aplicada uma avaliação contendo um texto de Língua Portuguesa com 10 questões de interpretação textual para 87 alunos das diferentes escolas pesquisadas. O texto “O lixo”, de Fernando Veríssimo, foi apresentado aos alunos com as questões que envolviam a simples interpretação das frases no texto, como na questão que seguinte: Onde os personagens se conhecerão? Assim, não era exigido do aluno uma compreensão mais elaborada dos elementos textuais.

As respostas dos alunos possuíam diversos erros ortográficos e uma compreensão equivocada das questões colocadas. Alguns alunos deixaram diversas questões sem resolução e, quando responderam, tiveram muitos erros de concordância verbal e nominal.

Ao final do curso foi aplicada uma avaliação com o mesmo nível de complexidade da primeira, a partir da análise dos professores.

Discussão

A pesquisa revelou um desenvolvimento insignificativo na melhoria da interpretação textual entre a primeira e a segunda avaliação. Ademais, as percepções em sala de aula

mostraram que os professores desenvolviam práticas que enfatizavam a expressão oral e a leitura de textos pelo docente, ao lado de poucas atividades de reflexão sobre a leitura e escrita.

O processo de ensino/aprendizagem é comunicacional e em processos comunicacionais não há a existência de sujeitos passivos, pois o que caracteriza a comunicação é o diálogo entre os envolvidos, ou seja, ensinar não é transferência de conhecimento, mas sim intervenção no mundo.

O professor assume, desta forma, o papel daquele que medeia todo esse processo e não será o único responsável pelo aprendizado. Os profissionais da informação trazem sua contribuição mediante a produção, organização, tratamento e disseminação dos saberes produzidos; e os educadores, por meio do seu exercício, atuam na transmissão e crítica da informação e dos conhecimentos, fazendo com que este confronto, a partir de uma perspectiva crítica, possa se formular o entendimento da realidade bem como vislumbrar as possibilidades de mudança e transformação social.

Freire (1985, p.81), assim define a tarefa do educador,

A tarefa do educador é problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.

No processo de ensino-aprendizagem, contudo, há a necessidade de se respeitar a forma como cada pessoa aprende, de acordo com seu estilo cognitivo. Portanto, sabendo que nosso objetivo é trazer qualidade no processo de ensino-aprendizagem, torna-se inviável apenas o uso de um tipo de ferramenta para a educação de jovens e adultos. Não podemos dar aula da mesma forma, com os mesmos procedimentos para alunos diferentes, para grupos com diferentes motivações. Precisamos adaptar a metodologia e o ensino para cada grupo.

Assim, há também uma relativização do próprio conceito do que é uma aula de modo a explorar outras possibilidades como os estudos em outros ambientes diante das novas ferramentas da tecnologia da informação e comunicação. Com isso, há uma ampliação do espaço formal da sala de aula de modo a também aumentar as possibilidades e adaptar as necessidades educacionais de cada aluno.

Conclusão

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. A contemporaneidade com os seus novos desafios exige do leitor a interpretação de diversos códigos, capazes de interpretar e lidar com tecnologias, campo em que sujeitos jovens e adultos são competentes. Desta forma, uma proposta pedagógica eficaz deve assegurar aos

jovens e adultos que conhecimentos diversos lhes sejam transmitidos, não só a decodificação do código linguístico.

Para Moreira e Kramer (2007) o conhecimento escolar apropriado é o que possibilita ao estudante tanto um bom desempenho no mundo imediato quanto a análise e a transcendência de seu universo cultural. Para isso, há que se valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos.

O desenvolvimento de uma educação de qualidade depende de transformações consideráveis na sociedade, nos sistemas de ensino e no ambiente escolar. Assim, se faz necessárias condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** (24ª edição), São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JARA, Oscar. **Aluno exemplar** - entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara em 7/3/2007.

In: http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8185&cod_canal=41.

Acesso em: 15/07/2013.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 27 de maio de 2013.

TODARO, Mônica de Ávila e LIMA, Maria Aparecida Ferreira de. Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos. In: **Anais da Cátedra da Unesco de educação de jovens e adultos**. 2010. Disponível em <http://www.catedraunescoej.org/GT01/COM/COM009.pdf>

MANUEL BANDEIRA, INGENUIDADE, DESENTRANHAMENTO, ALUMBRAMENTO

Marcos Falchero Falleiros¹

Manuel Bandeira, com os olhos revitalizados por uma curiosidade infantil, é o menino antropofágico que devora macunaimicamente tudo, reclama da vida que poderia ter sido e que não foi, reivindicando sempre mais plenitude poética para o cotidiano que sua existência percorre. Virá ao Modernismo sem radicalizar repulsas e lidará divertido com o Concretismo, tanto quanto com "Schumann", "Debussy" ou "Mozart". Mas sua vivacidade só consegue fixar o real com os recortes nítidos da visão imanente que dispensa óculos para a proximidade lírica, quando a prolação estalada de sua sintaxe e de seu léxico não é envolvida pela aridez do mundo desencantado que o cerca. Como poeta ingênuo ele não tem a contrariedade crítica de uma visão dramática desajustada e combatente, a lidar com a mesquinhez do mundo.

A ludicidade impregna jogos formais que delicias o poeta desde a infância, ensinando ao erudito que a materialidade imagética e musical é o continente da poesia, artefato de palavras. O estudioso contumaz de versificação sabe que entre a escolha de uma ou outra palavra o poema se salva. Mas, ao invés de se coisificarem num positivismo tecnicista, suas soluções poéticas buscam desentulhar impedimentos para o sentimento difuso que atravessa e contém sua plasticidade feita de imagem e som. Ao contrário do ourives parnasiano, mantido no esteticismo "longe do estéril turbilhão da rua", ou do construtivismo que faz João Cabral de Melo Neto entregar o lirismo à estética da racionalidade para montar suas pedras à tona do desenho lógico, a mineração lírica do poeta-menino desentranha o alumbramento antes mesmo dos pequenos ajustes formais e das rápidas lapidagens.

Com o aniquilamento que a presença de Tanatos anuncia, o lirismo permanente passa a consagrar o ciclo de Eros na objetividade plástica da palavra, que retém a fruição estética da alegria do trágico e da sensualidade.

A poesia somente será "palavras" na medida em que essas embaçarem a comunhão com o mundo, ao se tornarem opacas, voltadas para si mesmas e interromperem a transparência do poeta da nitidez, suficientemente nítido para abalar a conceituação de Sartre sobre a lírica, segundo a qual "a palavra poética se distingue da comum" – como nessa passagem lembra Roberto Schwarz muito adequadamente em relação ao lirismo de Guimarães Rosa – "por preterir a função utilitária e simbólica, transparente com vista ao mundo objetivo, em favor da opacidade, do ser símbolo e gozo dela mesma" (SCHWARZ, 1981, p. 41).

Em *Itinerário de Pasárgada*, Bandeira lembra com sabedoria a duplicidade de sua poética, que, afinal, é a de toda a Poesia: lida com palavras, mas sente que é um poeta de "quando Deus é servido" (BANDEIRA, 1984, p. 30). A expressão é certa para a poesia-biografia que na constância cotidiana de sua prática recebeu a iluminação de poemas prontos

¹ Doutor pela USP – Literatura Brasileira, Letras Clássicas e Vernáculas. Professor da UFRN – Natal-RN. E-mail: marcfal@ufrnet.br

como "Vou-me embora pra Pasárgada" e "Última Canção do Beco". É uma poesia que se entrega ao gozo de si mesma porque traz o mundo ao sujeito em mútua imediatez. A linguagem não deixa de ser o meio, nem se coisifica. Ajuda a acusar na concepção de Sartre uma alienação, na qual se pode incluir o positivismo de Jakobson quando fecha no contexto da linguagem a função poética - concepções que Adorno parece replicar : "O instante de esquecimento de si em que o sujeito submerge na linguagem não é o sacrifício dele ao ser. Não é um instante de violência, nem sequer de violência contra o sujeito, mas um instante de conciliação: só é a própria linguagem quem fala quando ela não fala mais como algo alheio ao sujeito, mas como sua própria voz" (ADORNO, 1980, p. 199).

A linguagem em Bandeira só se fecha como estorvo. É a cena poética, a "atmosfera de cromo" de que falam Gilda de Melo e Souza e Antonio Candido (SOUZA, 1974, p. XXX), a casca convencional que abafa a viçosidade dos sapos em "Paisagem Noturna", de *A cinza das horas*, ao mesmo tempo em que, inusitada, a presença indecorosa desses animais lúbricos – anti-"poéticos" – tenta rompê-la pulsando seu coaxar envolto pela noite de uma linguagem pomposa e pudica:

E cadentes, metálicos, pontuais,
Os tanoeiros do brejo,
– Os vigias da noite silenciosa,
Malham nos aguaçais

Como num passe de fada, Bandeira irá transformar todo o bestiário da casca alegórica do parnasianismo, das moscas e vaga-lumes, em sapos que berram seu ideário, dissolvendo-o pelas onomatopeias do "Foi, não foi", com o *humor* das paródias sem azedume, mostrando, ao rebater a profissão-de-fé do sapo-ourives com o folclore do sapo cururu, que sua modernidade limpa do ornamental reativa a palavra na busca dionisíaca do sonoro, próximo do a-conceitual.

Também o humor e a paródia se mostram como elementos "sincrônicos" subjacentes à busca de desnudamento, enraizados na infância, na memória do pai, que lhe ensinou o riso com as "óperas" das palavras pomposas e retumbantes que gostava de pronunciar, impregnando com o mesmo espírito de brincadeira sua utilização nos poemas, onde o entulho empoeirado de um lirismo velho será vivificado pelo humor que o flagra no deslocamento paródico ou no nonsense provocado pela inutilização semântica, quando retém dele somente a carga explosiva. Ou então faz de sua lexicografia um instante de enlevo:

Poema para Santa Rosa

[...]

Pousa na minha a tua mão protonotária
Gosto de "protonotária".
Me lembra meu pai.

E pinta bem a quem eu quero.
Sei que ela vai perguntar: — O que é protonotária?
Responderei:
— Protonotário é o dignatário da Cúria Romana que ex-
[pede, nas grandes causas, os atos que os simples
[notários apostólicos expedem nas pequenas .
E ela: — Será o Benedito?
[...]

A interrupção do andamento poético para a definição é o modo terno de fazê-lo mais lírico pela impropriedade da atitude. O humor vira uma grande diversão com a vida, em cuja gratuidade o esclarecimento do nonsense faz burla consigo mesmo e o retoma, explodindo a linha do verso com os típicos colchetes e a retórica parodiada da definição de um termo, degustado pela sonoridade.

E também enraizados na infância estão o metro popular, as redondilhas de "Os Sapos", e o folclore, a voz coletiva que o poeta vai buscar no "perau profundo", depois de embalsamar com as aspas paródicas da alegoria os sapos parnasianos, para trazer lascivamente para o seu canto desnudado de aspas, o símbolo fálico do sincero, pobre, não-alegórico, popular, real e abandonado sapo cururu de cinco sílabas:

Sapo cururu
Diz que quer casar
Com uma moreninha
Que saiba gomar

Sapo cururu
Entra cá pra dentro
Venha ver os doces
Do seu casamento

Sapo cururu
Da beira do rio
Quando o sapo cant' ó Maninha
Diz que está com frio

A "volta", o "giro" são a gênese da estrofe. A corporeidade da canção popular na dança demonstra para Nietzsche (NIETZSCHE, 1981, p. 69) o momento inaugural da lírica, quando a linguagem se faz união do apolíneo com o dionisíaco, num movimento retrospectivo em direção à música, de onde dionisicamente se originou. A embriaguez da dança carnaliza a consciência e a ritma magnetizada por pulsações musicais. A poesia, filha de dioniso, realiza no plano da consciência formal a dança das palavras em busca de sua primordialidade musical.

Por isso, a proximidade do a-conceitual dionisíaco pode explicar a característica, muito frequente nas formas populares, daquilo que o surrealismo apresentou com sofisticada erudição, e

espontaneamente é formulado como uma fragmentação de "enredo" como se a plasticidade apolínea da imagem ainda não tivesse sido totalmente plasmada pela perspectiva da consciência, que, assim, utiliza, preponderantemente, a camada sonora, abstraindo a semântica, embalando a "redenção na aparência" através do nonsense. Um exemplo, que uma avó cantava no interior de São Paulo, brincando com o desentendimento de um punhado de netos boquiabertos:

Fui no mato cortá lenha
Santo Antonio me chamô
Quando o Santo chama a gente
Que será dos pecadô

Arrepia samambaia sapucaia
Mané Pereira tabaqueira na toeira
Meu pai era ferreiro o seu não era
Minha mãe tocava fole e furadô
Chora, chora, choradô

Na porta da venda tão me chamando
Na porta do fundo tão me xingando
Eu não sou daqui vou me retirando
Ai, ai, ai
Mulher não tem coração

As intenções de dissolvência que a poesia de Manuel Bandeira manifesta por todo seu trajeto, desde o primeiro poema de *A cinza das horas*, "Epígrafe", até "Vou-me embora pra Pasárgada" e tantos outros seguintes que rodopiam em vertigens, representam sua embriaguez com o tom de uma *retórica estentórea* que, afinal, através de um procedimento de raiz popular, alcança o espontâneo que o surrealismo de Breton reivindicava. É o tempo em que, como observa Merleau-Ponty, a linguagem comum, recusada pela literatura, deverá elevar-se a fazer corpo com o escritor, ser ele próprio e não mais a serva das significações (MERLEAU-PONTY, 1962, p. 356). É quando a linguagem "significante" passa para a linguagem pura, não para enclausurar-se numa "função poética", mas justamente para resguardar-se da coisificação e enervar-se na totalidade perdida dos tempos modernos.²

Referências

ADORNO, T. W. *Lírica e sociedade. Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

²Trata-se, com pequenas alterações, de trecho da tese *Ingenuidade e brasileiro em Manuel Bandeira*, USP–Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 1995.

BANDEIRA, M. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

NIETZSCHE, F. **El Nacimiento de la tragedia**. Madri: Alianza, 1981.

MERLEAU-PONTY, M. **Sinais**. Lisboa: Minotauro, 1962.

SCHWARZ, R. **A sereia e o desconfiado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SOUZA, G. de M., CANDIDO, A. Introdução. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BIBLIOTECAS NA-DA BEIRA: CONJUNTURA E LEITURA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE ESCOLAS DO CAMPO

Marcos Gehrke¹

Leilah Santiago Bufrem²

Esse trabalho é marcado pela imagem fixada na memória de um de seus autores, sempre inquieta e indignada, que se defrontou com a condição de “beira” da Biblioteca Escolar (BE) no Estado do Paraná. A pesquisa de doutorado em curso, no Programa de Educação da Universidade Federal do Paraná, vêm se ocupando da análise do Movimento da Educação do Campo no Brasil (CALDART, 2012), destacando-se a investigação da BE nesse contexto. Acreditamos que a tarefa de pesquisar as “Bibliotecas da Beira” ainda é atual e necessária no contexto dos avanços e inovações tecnológicos da chamada Sociedade da Informação. Apostamos na premissa de que na precarização das mesmas está a possibilidade da sua transformação.

Do universo de 2120 escolas públicas estaduais no Estado do Paraná, 425 (20%) representam as escolas localizadas no campo, logo, o mesmo número de Bibliotecas Escolares. O diálogo produzido na pesquisa efetivou-se com 355 BEs, 83% das Escolas do Campo, a partir do inventário da realidade realizado. Das impressões e certezas produzidas no campo empírico e científico, constatamos que a BE é praticamente inexistente em Escolas do Campo, quando tomada na perspectiva histórica, conceitual e organizacional (MILANESI, 1986). O texto traça brevemente o cenário das bibliotecas da beira, refletindo na sequência sobre as concepções de leitura.

O cenário das bibliotecas da beira: práxis de leitura

No caso brasileiro, o subdesenvolvimento começa com a ausência de escolas no campo ou com seu fechamento. Mais, ainda, com a negação do campo e da terra para os camponeses realizarem seu trabalho e vida, seguindo com a ausência de políticas públicas capazes de viabilizar a vida no campo, que incluam a escola e a biblioteca. Milanesi (1986) contribui com o balizamento da análise de conjuntura entre a Educação do Campo, a escola e a biblioteca da beira, na perspectiva de um projeto societário.

Neste sentido, o cenário das bibliotecas da beira é espaço físico e político marcado de formas diversas e distintas, mas único, por sua condição de beira. Se beira remete a pensar o

¹ Doutorando em Educação na UFPR, Professor da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Unicentro, Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MovEcampo). Email: marcosgehrke@gmail.com.

² Professora Visitante Sênior do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Pernambuco, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Email: santiagobufrem@gmail.com

“fim”, contraditoriamente, exige que pensemos o “começo”. Enquanto expressão do abandono das políticas públicas se forja espaço de leitura e luta em diferentes espaços, como indicam as imagens de bibliotecas, na figura na que segue.

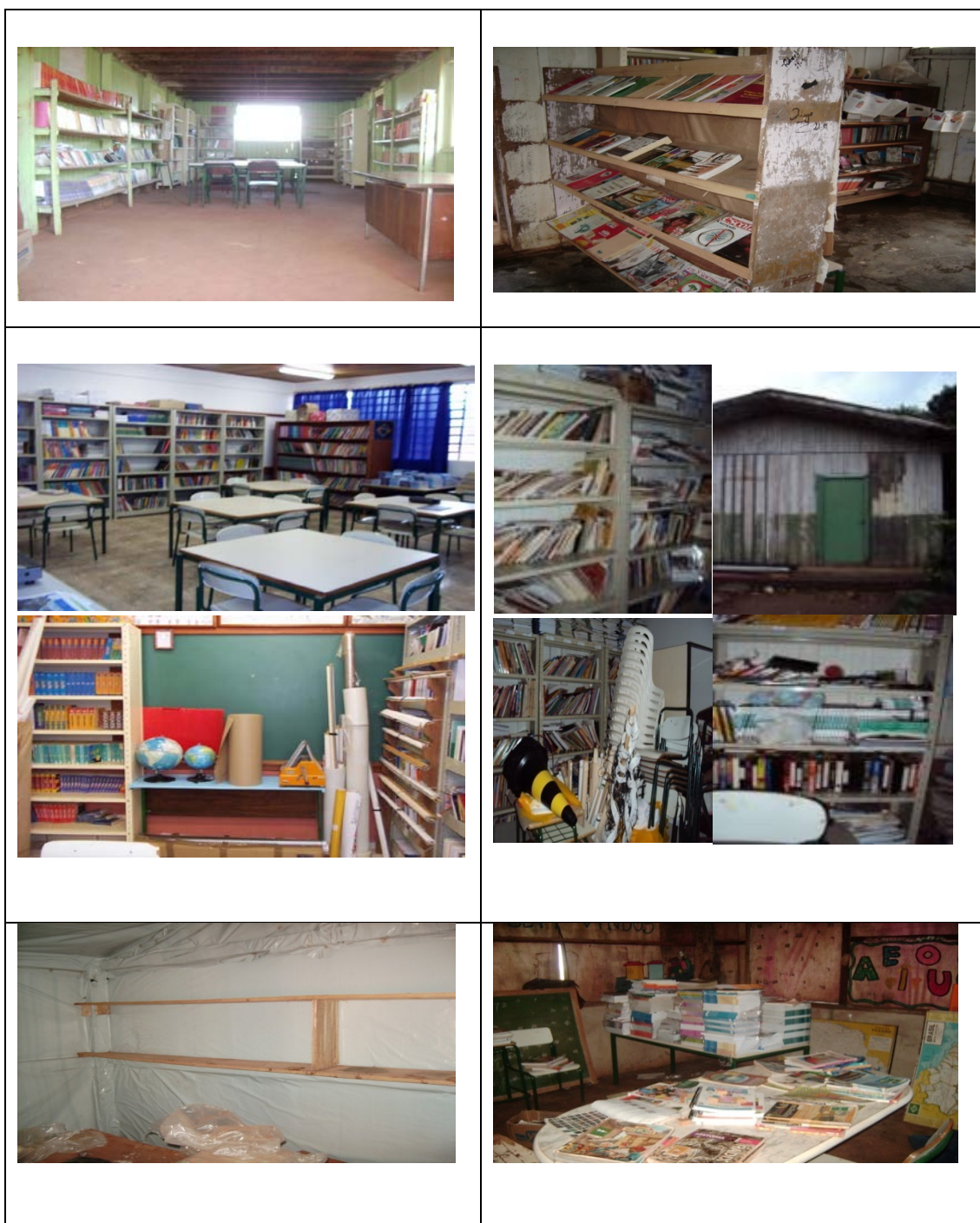




Figura 01: Espaço físico e político de Bibliotecas Escolares em Escolas do Campo.

Fonte: GEHRKE (2013).

Quanto ao acervo desses espaços, verificamos: documentos oficiais e de legislação; enciclopédias, dicionários e mapas; jornais; livros digitais; livros impressos; revistas; material audiovisual; obras de arte; textos fotocopiados e biblioteca do professor. Sua composição traz a marca da doação da comunidade; da aquisição com recursos da escola a partir de eventos ou provenientes de programas do governo federal.

Outro aspecto observado no cenário volta-se ao trabalhador desse espaço educativo. Ele vem sendo denominado e reivindicado como: profissional específico, bibliotecário, agente de leitura, secretário, atendente de biblioteca, pessoa responsável, funcionário, pedagogo, diretor, professor, professor readaptado, agente educacional e trabalhador voluntário. Porém, o estado anuncia como trabalhador o “agente de leitura”. Esse é selecionado entre os auxiliares administrativos que atuam na escola, ou por professores readaptados (PARANÁ, 2011).

As práticas da leitura circunstanciam o empréstimo domiciliar, leitura da literatura em sala de aula na disciplina de língua portuguesa ou na hora da leitura e na hora do conto. A prática de ler é seguida de fichamentos, seminários e entrevistas. A pesquisa escolar, prática precarizada nas bibliotecas da beira, é justificada por um conjunto de questões, que inicia pelo reduzido acervo e informação; na frequente ausência do bibliotecário para orientar o trabalho com a pesquisa; o não ensino ou orientação para pesquisa escolar, pelos professores; se estende no limite dos estudantes na frequência à BE no turno inverso ao das aulas, pois o transporte escolar atende apenas a um dos turnos.

Tecida a conjuntura e o cenário das bibliotecas da beira, produzimos considerações sobre a práxis necessária, para transgredir sua condição de beira, pela prática de leitura.

A práxis de leitura projetada numa BE precisa assumir funções, entre elas a formação de um ator-sujeito, capaz de ler e escrever como forma de luta, leitor-escrevedor, um sujeito integral, que lê e escreve. Consideramos que nas práticas de escolarização essas duas funções caminham separadamente, formamos mais leitores e menos pessoas que escrevam (MORAIS, 1996). Nesse sentido, os conceitos de leitores e escritores não dão conta de expressar a dimensão do que estamos pensando, o que não simplifica nem reduz a necessidade de formar

leitores e escritores, pelo contrário, situa, complexifica e compromete a ação de formá-los (GEHRKE, 2010).

Leitores leem livros, assinam revistas e jornais, acessam internet, visitam bibliotecas, livrarias, museus e exposições, buscam informações, fazem críticas (MORAIS, 1986). Escritores escrevem esse universo de informações e conhecimentos, portanto, são sempre leitores. O leitor pode ser escritor e uma pessoa que escreve.

Imbuídos da posição de Moraes (1986), trabalhamos com o conceito de formação de leitores-escrevedores, com o propósito de marcar a formação desse ator-sujeito no contexto da biblioteca da beira por meio do trabalho escolar. A práxis escolar e não escolar de ler e escrever precisa, na relação com a BE, formar “pessoas que escrevem e leem”, mas também “pessoas que escrevem pelo prazer de escrever - escritores”. Leitores-escrevedores, nessa perspectiva, estão no mesmo sujeito-ator que faz uso da linguagem verbal em contexto, lê e escreve como forma de existência humana, como forma de luta e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano.

Para a pedagogia socialista e seus intelectuais, o trabalho na escola se coloca em duas posições distintas, o trabalho escolar e o trabalho socialmente necessário (SHULGUIN, 2011; PISTRÁK, 2009). O trabalho escolar é aquele que o estudante realiza “para a escola”, fica restrito ao ensino, que originou a situação de estudo. A sala de aula, a biblioteca e os laboratórios escolares são o principal espaço de produção dessa forma de trabalho. Já o trabalho socialmente necessário (SHULGUIN, 2011), é demandado pelo contexto próximo ou entorno da escola, exige e necessita do trabalho escolar, mas inclui outras dimensões, entre elas, ser colocado a serviço de uma coletividade para além da escolar. Esse tipo de trabalho, segundo a pedagogia socialista, assume características de trabalho social da escola, algo que a escola organiza a serviço da comunidade; trabalho cultural-educativo o que Freire (1984) chamaria de ação cultural. A BE do Trabalho, que rompe com sua condição de “beira”, se faz espaço de trabalho e cultura durante todo processo, seja no trabalho escolar especificamente, seja no trabalho socialmente necessário.

Os camponeses necessitam de uma BE que lhes possibilite a produção da palavra, que, em última instância, é a produção do conhecimento e da sua própria existência, espaço fecundo da leitura e a formação de pessoas que leem e escrevem como modo de luta.

Considerações

Essas constatações levam-nos a assumir e compreender que a BE, na condição de beirar, na contradição das suas condições, desassistida pelo estado, pode forjar práticas transgressoras, pois fica menos vigiada pelo estado.

A pesquisa indica para a escola e as BE, a necessidade de estruturar, pela práxis, um projeto de leitura e escrita, articulando a escolarização e a vida, que no contexto do campo implica em lutar, produzir acervo localmente pelo leitor-escrevedor, e que o Estado faça dessa prática, uma política pública.

Concluimos que as instituições de ensino superior precisam intencionalizar a formação dos licenciados para o trabalho pedagógico em Bibliotecas Escolares, especialmente, quando situadas na condição de beira. Argumentamos, também, pela necessidade de definir um profissional específico para a BE, que precisa ser criado e formado.

Referências

CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEHRKE, M. **Relatório de tese**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e biblioteca pública**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

PARANÁ. **Projeto Implantação dos Sistema da Rede de Bibliotecas Escolares Públicas**. SEED/SUED. Curitiba, 2011.

PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo: artigos e conferências**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

AS MARGENS DA LEITURA NO ADVENTO DA MODERNIDADE: LIVROS E LEITORES PROIBIDOS NOS SÉCULOS XVI E XVII

Marcos Roberto de Faria¹

A chamada Contra-Reforma se propôs a regulamentar as práticas pedagógicas por meio de vários artifícios. Dentre eles, certamente estava a proibição de livros e de leitores. Como principal expressão da Contra-Reforma, o Concílio de Trento é um evento fundamental neste sentido.

Convocado pelo papa Paulo III e aberto em 1545 em Trento, o Concílio só seria encerrado em 1563. Com 25 sessões e 18 anos de duração, duas vezes foram suspensos os trabalhos em virtude de circunstâncias políticas (OLIVEIRA, 1952, p. 207).

Diante de refutações à doutrina católica, o Concílio preocupou-se, sobretudo, em definir a teologia católica sobre os pontos centrais atacados pela Reforma Protestante. Sobre as fontes da revelação, fixou a lista dos livros inspirados do Antigo e Novo Testamentos e declarou que a tradição era fonte de fé, assim como a Sagrada escritura, e que esta devia interpretar-se no sentido que lhe dá a Igreja, contra a tese luterana de que a última e única regra de fé era a Sagrada escritura (*sola scriptura*) (Sessão IV). (MARTINA, 1995, p. 241).

De acordo com Julia, foi nessa quarta sessão (1546) que os bispos reunidos reconheceram a *Vulgata* latina como única versão autêntica da Escritura. Estabeleceu-se, a partir daí, um controle rigoroso dos livros “que tratam das coisas sagradas”: os impressores e livreiros deveriam submetê-los previamente ao exame e aprovação da autoridade eclesiástica local. Assim, consagrava-se o sistema do *index*, cuja primeira edição, promulgada por Paulo IV, foi publicada em 1558, em Roma. Em 1566 foi publicado o *Catechismus ex Decreto Concilii Tridentini*, dirigido explicitamente aos párocos (*ad parochos*) e não diretamente aos fiéis: os primeiros deviam, contudo, explicitá-lo oralmente aos segundos, “a fim de que o povo fiel se aproxime dos sacramentos com mais respeito e mais devoção” (JULIA, 2002, pp. 80-81).

Foi, porém, sobretudo na sua quinta sessão, de 17 de junho de 1546, que o Concílio se ocupou da “leitura e pregação”. Para tanto, o decreto sobre este tema, falava da importância de se ter um mestre que ensinasse gramática, para que depois se pudesse chegar aos estudos da Bíblia. Esta é uma das maiores expressões da Contra-Reforma, preocupada, certamente, com a livre leitura da Bíblia, defendida pelos protestantes. Observe-se o fragmento do decreto:

As igrejas, porém, cujos proventos anuais forem parcos, ou onde o número do clero e do povo é tão exíguo que entre eles a leitura da teologia não pode realizar-se convenientemente, *pelo menos tenham um mestre*, a ser eleito

¹ Doutor em Educação – PUC/SP; Professor na Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, Minas Gerais. E-mail: marcosfaria07@yahoo.com.br

pelo bispo com <a deliberação do capítulo>, *que gratuitamente ensine gramática aos clérigos e estudantes pobres, de modo que depois possam passar aos próprios estudos da sagrada escritura (se Deus permitir)* (CONCILIUM TRIDENTINUM – (CT), Tomo 5, § 3, 1911, pp. 241-2 – grifos meus).

Nesse mesmo decreto, o Concílio estabeleceu que o ofício de ler a Sagrada escritura era privilégio de poucos, concedido somente após terem sido “examinados e aprovados”. Portanto, a leitura não era permitida a todos. Confira-se:

E para que não se dissemine a impiedade sob a aparência de piedade, o mesmo santo sínodo estabeleceu que *ninguém deve ser admitido ao ofício desta leitura, tanto em público quanto em privado, sem antes ter sido examinado e aprovado pelo bispo do lugar, com respeito à vida, costumes e conhecimento*. Entretanto não se entenda isto quanto aos leitores nos claustros dos monges (CT, Tomo 5, § 7, 1911, p. 242 – grifos meus).

A partir de 1592, para dar combate ao poderio das redes de livrarias protestantes, o papado preocupou-se em assegurar uma difusão rápida e segura dos textos doravante oficiais. (JULIA, 2002, p. 82). Em 1612, o *índex* publicado pelo inquisidor Sandoval proibiu “a Bíblia e todas as suas partes impressas ou manuscritas em qualquer língua vulgar que seja”, mas também “os sumários e *compendia*, mesmo quando forem de ordem histórica, da Bíblia ou dos livros da Escritura sagrada, escritos em qualquer idioma ou língua vulgar” (*apud* JULIA, 2002, p. 84).

Assim, segundo Julia, a leitura dos textos não era autorizada a todos. Em 1651, Nicolas Le Maire publicou *O santuário inacessível aos profanos* ou *A Bíblia proibida ao vulgo*. Nesse livro, afirmava que “uma das práticas mais importantes da Igreja [...] consiste em ocultar os mistérios aos indignos e distanciar os profanos do santuário”. Para o autor, o “vulgar” não era somente “a borra do povo que se arrasta sob os pés dos outros”; compreendia também “os soberbos, os ímpuros, os ignorantes, os fracos e curiosos, os indiscretos, os imundos”. A leitura não era nem “para os artesãos e as mulheres” nem “para toda espécie de pessoas de qualquer condição”. Nicolas Le Maire salientava ser necessária humildade de não ler “sem mestre nem intérprete”. Portanto, a leitura não era “necessária e nem mesmo útil a todos” (*apud* JULIA, 2002, pp. 86-7). Tinha-se, portanto, a circulação de um padrão culto de leitura no século XVII: o tipo do *discreto*², a que se opõe o tipo constituído como vulgar.

² Hansen (2002) se reportou à obra *El discreto*, de 1646, do jesuíta espanhol Baltasar Gracián, que foi padre da Contra-Reforma, na qual se tratou da vida sob o ponto de vista da morte e dos fins últimos, prescrevendo que a educação era uma arte que preparava o discreto para morrer bem. “Etimologicamente, o substantivo *discreto*, como em ‘o discreto’, vem do particípio passado do ‘discernir’. O termo significa a qualidade intelectual do juízo capaz de penetrar no mais intrincado dos assuntos, com perspicuidade ou perspicácia, para distinguir o verdadeiro do falso e estabelecer o meio-termo justo que é próprio da prudência. A discrição relacionava-se intimamente ao talento intelectual da invenção, o *engenho*, definido nesse tempo como um talento natural onde

Jean Hébrard observou que a Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento, deu à escola e às instituições escolares, fundadas pelas novas congregações docentes, um impulso tal que era impossível reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades da sua escolarização. Assim, “a alfabetização universal dos cristãos foi considerada necessária após o Concílio de Trento para transmitir a ciência da salvação” (HÉBRARD, 2000, p. 37).

Para o autor, no entanto, a Igreja não fez da alfabetização um valor em si. “Saber ler ou, sobretudo, reler um *corpus* limitado de textos, pronunciados muitas vezes nos rituais, parecia um bom meio de imprimir nas consciências das crianças uma marca tão mais indelével quanto mais precoce” (HÉBRARD, 2000, pp. 44-45).

Porém, em relação aos fiéis, a Igreja Católica permaneceu particularmente reservada quanto à utilidade e eficácia de uma catequese que utilizasse o suporte livro. Duas razões principais explicavam esta reticência. Uma delas era propriamente teológica (“a fé vem do ouvido”) e implicava que o pregador fosse um intermediário obrigatório entre a *Escritura* e os fiéis. A outra era mais conjuntural: o mal protestante estava completamente ligado à difusão da imprensa (HÉBRARD, 1990, pp. 92-4).

Porém, de acordo com Burke, “do ponto de vista da Igreja, o analfabetismo incentivava a superstição” (BURKE, 1997, p. 29). Por outro lado, para o autor, os leigos alfabetizados também eram um problema aos olhos da Igreja. Havia uma preocupação de que se entregassem à heresia em consequência de terem lido os livros errados. Por volta do ano de 1530, um padre chegou a declarar que “todas as pessoas alfabetizadas são heréticos” (*tutti i literati siano heretici*). Dessa forma, a Igreja estava presa a um dilema: teria um problema se incentivasse a difusão da alfabetização, e outro, se não o fizesse. Seus líderes parecem, no geral, ter optado pela difusão da alfabetização, mas de forma controlada (BURKE, 1997, p. 29).

É possível afirmar, portanto, que a “campanha pedagógica contra-reformista” colocou em cena a “pedagogia da vigilância”, por meio de um rígido controle sobre as letras e as práticas de instrução neste período. Creio que, quando se instituiu um controle rigoroso sobre os livros e a instrução, o que aconteceu foi um enrijecimento dos modos de prescrever o que se deveria conhecer, a forma como deveriam ser repassados os conteúdos e quem deveriam ser os sujeitos considerados “capazes” de aprender o que era “digno” de conhecimento.

Referências

BURKE, Peter. “Os usos da alfabetização no início da Itália Moderna”. In: BURKE, P.; PORTER, R. **História social da linguagem**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CONCILIUM TRIDENTINUM: **Diariorum, Actorum, Epistularum, Tractatum**. Tomus Quintus: Actorum pars altera. Friburgi Brisgoviae B. Herder: Typographus Editor Pontificius: Roma, MCMXI.

convergem retórica e dialética, ou seja, capacidade lógico-analítica da avaliação dos assuntos, como *juízo dialético*, que se acompanha de formas sintéticas ou agudas de expressão” (HANSEN, 2002, pp. 64-65 – nota).

HANSEN, João Adolfo. “Educando príncipes no espelho”. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**. São Paulo: Pannonica, n. 2, 1990.

_____. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

JULIA, Dominique. “Leituras e Contra-Reforma”. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja**: de Lutero a nossos dias. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

OLIVEIRA, Miguel. **História da Igreja**. Lisboa: União Gráfica, 1952.

FÔLEGO: A APRENDIZAGEM ENTRE ENCONTROS IMAGÉTICOS

Marcus Pereira Novaes¹

Interpretação e Avaliação

Ao assistirmos a alguns gêneros de filmes, às vezes, adotamos uma postura de autenticar as imagens visualizadas na tela como um registro de verdade, e a forma como essas são compostas em um processo de montagem nos dirige a um certo posicionamento quanto ao sentido a ser captado como espectadores, desencadeando muitas vezes tanto uma vontade de um entendimento verdadeiro quanto a interpretação do filme. Ao aproximarmo-nos desse tipo de postura frente às imagens, poderíamos perceber a estreita relação que realizamos ao interpretá-las e julgá-las e, como as adequamos conforme nosso hábito de compreensão dessas relações. Tal relação com as imagens tende a nos impelir a interpretações e avaliações que veem no conhecimento aprendido o conhecimento ideal, dirigindo a uma significação universalizante dessas relações.

Interpretação e avaliação comporiam respectivamente uma fixação de um sentido, muitas vezes esquecendo que esse é parcial, e uma forma de julgamento que fixa valores hierárquicos entre os elementos que compõem determinado fenômeno, como já apontara o pensamento nietzschiano expresso por Deleuze (2007, p. 17), para quem, mediante esse diagnóstico, teria implicado uma busca do filósofo alemão por uma nova imagem do pensamento e do pensador, fazendo-o integrar em sua filosofia o aforismo e o poema, para compor um filósofo do futuro que fosse ao mesmo tempo artista e médico.

O aforismo, precisamente é a arte de interpretar a coisa e a coisa a interpretar; o poema é ao mesmo tempo a arte de avaliar a coisa e a coisa a avaliar. O interprete é o fisiólogo ou o médico, aquele que considera os fenômenos como sintomas e fala por aforismos. O avaliador é o artista, que considera e cria perspectivas, que fala pelo poema. (DELEUZE, 2007, p. 17).

Parece haver uma coincidência nessa atitude adotada por Nietzsche com a forma de composição que alguns cineastas têm frente às imagens que querem nos apresentar.

O filósofo ao diagnosticar o problema de nos basearmos majoritariamente nas formas de conhecimento tidas como ideais e tomá-las como verdades, reduzindo uma possível pluralidade de entendimentos frente aos fenômenos que aparecem, sentiu-se forçado a expressar sua filosofia por outras formas que fugissem aos padrões de textos filosóficos habituais a fim de operar um deslocamento dentro da linguagem e, apresentar outros

¹ Mestre em Educação; Unicamp; Campinas, São Paulo. *Email:* novaes.marcus@hotmail.com

entendimentos possíveis conforme outros pontos de vista que desarticularam as hierarquias das formas validadas, ampliando os sentidos possíveis.

Também, alguns cineastas ao criarem suas imagens, mudam, deslocam e invertem sentidos habituais, mantendo o pensamento em fluxo e não delimitado pelas margens de um território mapeado.

Esse procedimento que diagnostica os sintomas e os fenômenos que tomam a vida e constituem um determinado olhar a um problema para, em seguida, criar e inventar novas perspectivas em como apresentá-los e exprimi-los, pode se fazer sensível pelas imagens criadas no cinema ajudando a ampliar nossa aprendizagem quando a elas nos encontramos.

Aprendizagem e Imagem

Pode parecer que tais deslocamentos no modo de apresentar uma determinada linguagem possa gerar confusão. Mas, seguindo com a intercessão nietzschiana, a confusão parece estar no fato de se encararem determinadas imagens, nesse caso as produzidas pelo cinema, como valores verdadeiros para apreciação do real.

Uma das coisas de que se fala muito é a influência da televisão e do cinema, a forte absorção e reprodução de comportamentos e visões de mundos expressas nesses meios. As imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de "realidade". Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo "é", mais do que "parece ser". (ALMEIDA, 2001, p. 9)

O diagnóstico feito por Almeida nos aponta que o cinema é uma "visão de mundo de diferentes diretores" e que as imagens a nós apresentadas em suas junções sonoras e visuais estabelecem sentidos e interferem em nossa educação, entendimento e, muitas vezes, formam padrões de inteligibilidade.

Ao assistirmos predominantemente filmes e sequências dadas ou baseadas na grande indústria cultural de cinema hollywoodiana, tenderíamos a nos acostumar com os padrões e operações de montagem e nos habituamos, muitas vezes, aos cortes rápidos, música frenética que acompanha as imagens apresentadas e, ações e reações entre cenas que buscam dirigir nossa atenção a maior parte do tempo, sem termos quase momentos para pensar ou tomarmos fôlego.

A junção de determinados estilos de músicas a certas características de imagens tende a seguir conforme certos padrões que nos ensinam a interpretar e entender as relações entre imagens sem que necessariamente possamos senti-las ou pensá-las, pois já sabemos como reagir a elas. Ao vermos uma determinada cena muitas vezes imaginamos certos tipos de músicas que "combinariam" com as mesmas, como também quando ouvimos determinadas músicas, imaginaríamos certos gêneros de imagens. Em nossa educação fílmica apresentada pelo cinema maior, seríamos provavelmente modulados a formar certos tipos de imagens-ópticas atreladas a certas cenas, e também a formar imagens-visuais ao ouvir alguns estilos de

música, aquisição cognitiva que parece importante reafirmarmos a grande influência na constituição das formas de gênero desenvolvidas pelo cinema comercial que, em sua grande forma, parece nos ensinar a receber tais ou quais imagens, sem nos gerar um desconforto que outro pensar poderia nos lançar.

Quando vemos deslocadas as associações entre imagem e som habituais, a música poderia compor uma espécie de contraste com a imagem visual e poderia disparar um novo signo nesse encontro imagético. Há a possibilidade de sentirmos diferentemente e intensificarmos nossa aprendizagem fílmica.

Fôlego entre imagens

No filme *Fôlego* (2007), de Kin ki-Duk, o cineasta coreano utiliza músicas na montagem entre cenas para configurar a trama do filme questionando certos valores, sem se fixar um discurso moral. Mesmo que as músicas muitas vezes aparentem colocarem-se para reforçar clichês, podem por outro lado, possibilitar um pensar afirmativo para as diversas cenas apresentadas no filme, seja para pensar e fazer operar uma reexistência e intensificação de um local, diferente da disposição para o qual foi pensado, no caso a prisão, seja para anunciar o final da obra.

A cena final que alterna o caminho da família no carro e o assassinato de um preso condenado por seus companheiros de cela, cenas que são acompanhadas e intercaladas por uma música, parece romper com a linearidade da história através dessa composição imagético-sonora que percorre o entre cenas. A aparente figuratividade dada pela linearidade e liricidade entre a música e a família retornando no carro, e que produziria certo sentido de felicidade, é trespassada pela cena da morte do condenado por seus companheiros de cela e nos oferece um contraste entre imagem e som.

Também não há uma radicalidade na violência que nos obrigue a reagir instantaneamente e crie um sentimento de revolta, mal-estar e repulsa; a cena do assassinato aparenta dar um certo tom poético a trama. Tudo ainda parece intensificado pela última imagem em que assistimos à coreografia do desenrolar dos companheiros de cela, que rolam e se revelam à luz em uma dança final.

Nesta cena final, as cenas líricas do carro com a família são quebradas com a cena do assassinato, mas esse contraste ao mesmo tempo parece dar outra intensidade ao drama, pois a música pode exercer aí um papel misto de apaziguador com uma espécie de encontro com a liberdade através da morte, em outras palavras, a quebra das relações de significâncias poderia desarticular a maneira de sentir a composição da cena, e efetuar uma espécie de rearranjo de nossa memória na possibilidade de novas conexões com imagens.

Reconhecemos os elementos visuais e sonoros, mas sua composição com associações que aparentam deslocadas de nosso hábito imagético pode nos levar a outros sentidos e pensamentos ao sermos surpreendidos por um elemento que pode romper seu movimento clichê (a música) e que assume uma outra conexão com o que nos é culturalmente

apresentada, e que pode não possibilitar uma ação reativa expressa por uma opinião ou um julgamento, ou um reconhecimento estético localizável.

Destaca-se no filme de Kim Ki-duk também o silêncio das personagens, a qual Kim Ki-duk aponta serem importantes para nos permitirem observar as nuances de seus filmes.

Considerações

Buscamos levantar a necessidade de que criações poéticas também precisem ocupar nossa educação com imagens e possibilitar aprendizagens que se façam sentir e não só nos ensinem a agir.

Kim Ki-duk percebe e diagnostica que o espaço precisa ser intensificado, tanto que para ele a locação é a escolha mais importante. O cineasta busca então, compor artisticamente esse espaço e também utiliza a música com esse propósito. Uma das formas escolhidas para intensificação dessa composição artística, é a disjunção entre imagem e som.

A música em seus filmes também poderia ajudar-nos a sentir outras percepções não antes reveladas. Um convite a perceber o não dado e deslocarmos-nos de nosso olhar que a tudo reconhece e a tudo é capaz de associar.

Parece válido dizer que é um convite a novas experiências estéticas em que a história que busca um entendimento concreto é por vezes reduzida, não nos revela nada que possamos identificar e dizer 'é isso'. Mas, pode nos fazer sentir, entre ver e ouvir, outras possibilidades de existência que componham nossa aprendizagem e nos deem um novo fôlego.

Referências

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

DELEUZE, N. **Nietzsche**. Tradução Aberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2007.

KI-DUK, K. **Fôlego**. [filme]. Direção: Kim Ki-duk. Coreia do Sul: CineClick, 2008. DVD/color/84min.

LEITURA NA TERCEIRA IDADE: SERIA A PRÁTICA MAIS DECISIVA DO QUE A FORMAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO

Margarete G. M. de Carvalho¹
Claudia Finger-Kratochvil²

Em 1950 o índice de analfabetismo no Brasil era de 57,2% da população. Nessa época, deixava de ser considerado alfabetizado aquele que declarava saber ler e escrever e ser capaz de escrever seu próprio nome, para ser aquele que assumia saber ler um bilhete simples. Essa alteração no conceito demonstrava a exigência de habilidades um pouco mais complexas de leitura e escrita do autodeclarado alfabetizado. No decorrer dos anos, o conceito de alfabetização vem sendo revisado significativamente em decorrência das transformações sociais e econômicas relacionadas ao mundo do trabalho (PLATAFORMA DO LETRAMENTO, 2014).

A revisão no conceito de alfabetização levou à inclusão de uma nova palavra no vocabulário brasileiro: letramento. Para a Psicolinguística, a alfabetização “focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita”, enquanto que o letramento “vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação intrapessoal com todo o domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo” (GODOY e SENA, 2011, p. 240). Apesar desta diferença de conceito, tanto a alfabetização quanto o letramento envolvem o desafio da compreensão leitora.

A leitura é um processo complexo, pois envolve uma intrincada organização de padrões de processamento mental, pensamentos, avaliações, julgamentos, imaginação, reações e resolução de problemas. Não obstante, em sua anatomia bruta, ela pode ser descrita por dois componentes: um que permite à linguagem ser reconhecida através de uma representação gráfica, outro que permite à língua ser compreendida (compreensão linguística). Isso porque, os demais processos são comuns tanto a leitores como a não leitores. A compreensão linguística é o processo pelo qual uma informação lexical é interpretada, sendo que o conjunto de habilidades linguísticas necessárias para compreender a língua envolve: determinar o significado pretendido de palavras; atribuir estruturas sintáticas adequadas para sentenças; derivar significado de sentenças estruturadas individualmente, e construir discurso significativo sobre a base de significado sentencial ((HOOVER; TUNMER e NICHOLSON, 1992, p. 8). A complexidade da leitura está no fato de seu comportamento emergir dessa interação entre seus componentes, bem como por ser um sistema aberto a influências externas, dinâmico em razão de suas constantes mudanças e capacidade de auto-organização, características típicas de sistemas complexos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos; Universidade Federal da Fronteira Sul; Chapecó, SC. E-mail: marga.mestrado@gmail.com.

² Doutora em Linguística; Universidade Federal da Fronteira Sul; Chapecó, SC. E-mail: cfkrato@gmail.com

Os processamentos envolvidos na leitura são de ordem: lexical, semântica, sintática e integrativa. Logo, ao se pensar na construção de sentidos para os textos lidos não se pode desconsiderar as habilidades necessárias, nem os fatores que podem intervir nela, como o conhecimento prévio do leitor - que pode ser de ordem linguística, textual e de mundo. (KLEIMAN, 2005, p. 13; RIBEIRO e COSCARELLI, 2010, p. 36). Na atividade da leitura eles são ativados num processo interativo. Isso permite inferir que os idosos detêm maior conhecimento prévio de mundo sobre determinados temas, podendo assim compreender melhor certos textos. Este estudo de caso investiga se este conhecimento, aliado à prática de leitura, interferem no nível de compreensão leitora de pessoas idosas. De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 641), acredita-se que esse tipo de estudo pode “facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa”. Ribeiro (2008, p. 90) alega que, desde que os sujeitos de um estudo de caso sejam típicos representantes do grupo, é lícito fazer generalizações a partir de um número mínimo de participantes.

Considerando-se que alfabetização e letramento, no Brasil, estão intimamente ligados à escolarização, investiga-se também se o nível de escolaridade é determinante para o nível de compreensão leitora de um leitor da terceira idade. Pressupõe-se que, havendo conhecimento básico de decodificação do código escrito, atrelado ao linguístico, o conhecimento prévio acumulado por indivíduos desta faixa etária e a prática da leitura podem interferir no nível de compreensão leitora, independentemente da escolaridade.

Participaram desta pesquisa duas mulheres: AMM, de 71 e MMM de 72 anos de idade, residentes na zona urbana de distintas cidades da região sul do Brasil, mas, de origem rural. A seleção deveu-se a estarem no grupo dos idosos, e mais especificamente, conforme Bee (1997, p. 516), no subgrupo dos idosos jovens, que se situa entre 65 e 75 anos de idade. Foram definidos dois instrumentos de coleta de dados. Um texto, escolhido para leitura e posterior teste de compreensão leitora: “Sob o império da dúvida”; texto jornalístico, publicado na Revista Veja em 2006, ponderado por uma análise de inteligibilidade proposta por Finger-Kratochvil (2010, p. 119), que permitiu a geração de um indicador de densidade lexical de 49% (proporção do número de palavras de conteúdo em relação ao número total de palavras do texto) e de complexidade sintática de 2,2 (número de orações por período e o número de períodos no texto); com 06 questões distribuídas nos três domínios do teste PISA (Recuperação, Interpretação e Reflexão/Avaliação da Informação), nos níveis intermediários (2 e 3) de exigência de habilidades de compreensão (OECD, 2002b); e um questionário sobre hábitos de leitura, composto por 10 questões, sendo 09 de múltipla escolha e 01 aberta.

Os resultados mostraram que a compreensão leitora das participantes ficou no nível 3, já que o maior escore atingido foi de 1425 pontos de um máximo de 2812. O nível atingido por ambas corresponde a uma média de 50% do que se espera de acertos para as tarefas da UL. Os dados apontam para níveis de compreensão leitora abaixo do esperado para estudantes que completaram 11 anos de escolarização (nível 5), ao se verificar que nenhuma delas alcançou escores nesse nível.

Ao ponderar a pontuação obtida por MMM, considerando que concluiu o Ensino Médio a mais de 50 anos, não retornando ao ensino regular para continuidade dos estudos, ela mantém um nível de compreensão leitora razoável; isso pode estar relacionado ao fato de ler frequentemente, ainda que com pouca variação de gênero textual, conforme o questionário. Todavia, ela mostrou dificuldade no domínio relacionado à Reflexão/Avaliação do texto lido, e este é o que exige as mais altas habilidades de leitura.

O teste realizado por AMM, alfabetizada em casa, pelo pai, aos 09 anos de idade, revela *insights* a serem aprofundados, pois evidencia que uma pessoa sem nenhum grau de escolarização, alfabetizado em ambiente domiciliar, pode seguir aumentando seu nível de letramento, a partir da frequência e do volume de leitura e de seus conhecimentos prévios acumulados por conta da idade. Contudo, como mencionado pela participante, a falta de estudos sistematizados sobre o tema tratado no texto impossibilitou-lhe ativação de conhecimentos prévios mais ricos, dificultando-lhe algumas respostas.

Diversos aspectos da compreensão leitora poderiam ser explorados a partir deste estudo de caso. Todavia, pretendeu-se trazer à discussão reflexões elementares acerca da compreensão leitora entre os idosos. Diante disso, sugere-se o aprofundamento das questões expostas, para que os resultados e as generalizações sejam corroboradas. A priori, o estudo apontou que, havendo capacidade de decodificação do código escrito atrelado ao conhecimento linguístico, os conhecimentos prévios acumulados por pessoas idosas, associados ao volume de leitura, podem interferir no nível de compreensão leitora, independentemente do nível de escolaridade. A pesquisa reforça ainda estudos que afirmam que a frequência de leitura, em qualquer idade, contribui para o aumento no grau de letramento.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em 17/01/2014.

BEE, H. **O ciclo vital**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC. 2010.

GODOY, E.SENNA, L. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Infográfico. **Das primeiras letras aos multiletramentos: caminhos na história brasileira**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>. Acesso em 03/01/2014.

LEITURA NA TERCEIRA IDADE: SERIA A PRÁTICA MAIS DECISIVA DO QUE A FORMAÇÃO? UM...

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2005.

OCDE. **Programme for International Student assessment (PISA) Results from PISA 2012** – **Brazil**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em 16/12/2013.

RIBEIRO, A. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese de doutorado. Belo Horizonte. UFMG. 2008.

RIBEIRO, A. COSCARELLI, C. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THOMPSON, B. TUNMER, W. NICHOLSON, T. **Reading Acquisition Processes**. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.1992.

CONTRIBUIÇÕES DOS COMPONENTES CURRICULARES METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DIDÁTICA PARA O FAZER DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

Maria Angélica da Silva¹

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

Geisa Natália da Rocha Silva³

Introdução

A última década tem sido palco de construções teóricas que problematizam a relação entre teoria e prática no âmbito da formação profissional docente. Nesse preâmbulo tem-se reafirmado a importância e o lugar de componentes curriculares que possibilitem o espaço de práxis formativa, numa dinâmica de valorização dos saberes advindos da prática e que comumente são subjugados aos saberes academicamente validados.

Frente a este cenário encontram-se a didática e a metodologia da língua portuguesa que enquanto componentes curriculares da formação inicial são resultados das traduções, ressignificações e produções discursivas em torno do fazer docente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nos propomos a situar estes componentes na formação inicial enquanto espaços de práxis sobre o fazer docente e reflexão de estratégias didático-metodológicas para a formação de alunos leitores.

Didática e metodologia da língua portuguesa enquanto espaço de práxis: o fazer docente em foco

Houve um período em que as metodologias de ensino e a didática cumpriam um caráter instrumental na formação de professores, de modo a preparar os docentes a atuarem seguindo determinados métodos de ensino sem problematizar a realidade. Deste modo, as metodologias e a didática, inclusive a que se refere ao ensino da língua portuguesa, tinham como pretensão transmitir técnicas de ensino que contribuiria para o processo de ensino aprendizagem.

Em uma perspectiva mais crítica, a metodologia do ensino da língua portuguesa e a didática enquanto componentes curriculares da formação docente, incorporam além da dimensão técnica de ensino, os aspectos referentes a uma formação teórico-metodológica que possibilite um embasamento crítico da perspectiva de ensino-aprendizagem que o futuro

¹ Mestranda em Educação Contemporânea e bolsista CAPES; UFPE/CAA; Caruaru; Pernambuco. angelicasilva.ufpe@gmail.com.

² Doutora em Educação; UFPE/CAA; Caruaru; Pernambuco. nina.ataide@gmail.com.

³ Mestranda em Educação Contemporânea e bolsista CNPq; UFPE/CAA; Caruaru; Pernambuco. geisanatalia@hotmail.com.

professor poderá se filiar para desenvolver as aulas, especialmente ao que concerne a alfabetização do aluno leitor.

Neste sentido, a concepção de formação docente pode influenciar a concepção de ensino do futuro professor que conseqüentemente refletirá na ação docente para a formação de alunos leitores. Assim, situamos o lugar dos componentes metodologia do ensino da língua portuguesa e da didática na formação de professores, como componentes que podem possibilitar uma formação que sensibilize os docentes para compreender o processo de alfabetização enquanto ato que poderá inserir os alunos leitores “em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas” (MARCIEL E LÚCIO, 2008, p. 16).

Assim, os referidos componentes tem sua relevância não por se tratar de disciplinas que viabiliza a aplicação de métodos de ensino, mas por permitir a partir do estudo teórico respaldar a prática vivenciada por aqueles que estão ou estarão atuando na educação básica. Nessa direção, esta metodologia pode colaborar para a prática do aluno/professor por problematizar diferentes situações de ensino-aprendizagem mediado pela perspectiva teórica que permita alfabetizar os sujeitos tendo em vista as diversas práticas de leituras postas na sociedade.

Além desta, entendemos que outro componente também tem sido relevante no que tange o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da formação do aluno leitor, a Didática enquanto componente central na formação docente, também pode contribuir para a prática docente de alunos/professores na medida em que pode levar a compreensão de que o ensino da leitura se constrói mediante o processo de apropriação crítico-reflexivo.

Nessa direção, a prática é tomada enquanto práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino, esta concepção se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de formar professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que possam sistematizar os saberes que emergem da prática. Sendo assim, a Didática possui como desafio desenvolver a capacidade crítica na formação dos professores, para que estes possam atuar de forma clara com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para” quem ensinar, “o que” ensinar e o “por que ensinar”; questionamentos chave para o processo de alfabetização e letramento.

O fazer docente na formação de alunos leitores

A alfabetização, entendida como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (MACIEL; LÚCIO, 2008) e sua reflexão na perspectiva do saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, ou seja, do letramento; implica desdobramentos para a formação docente, tendo em vista que esta formação precisa se perguntar e responder ao porque, para que e como alfabetizar letrando, questionamentos de natureza política e social que permeiam a formação do professor da educação básica. Nessa direção, componentes como Didática e Metodologia da língua portuguesa tornam-se espaços de problematização do fazer docente e

reflexão sobre estratégias didático-metodológicas coerentes com esta perspectiva formativa, que significa assumir uma nova postura em relação à teoria e à prática.

A maneira como se enxerga o uso social da leitura e da escrita reflete uma perspectiva de ensino-aprendizagem, haja vista, que “a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos”. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14) Portanto, o fazer docente precisa orientar-se na direção da formação de alunos leitores capazes de compreender a língua no mundo, enxergando-a enquanto instrumento problematizador e transformador da realidade.

Nessa direção, a formação inicial assume um lugar de destaque no fornecimento de instrumental teórico para que o docente problematize e reflita sobre sua prática, seu fazer diante do processo de ensino-aprendizagem, percebendo “as múltiplas possibilidades do uso da leitura e da escrita na sociedade”. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 15). Para isso, faz-se necessário procedimentos metodológicos definidos e adequados, configurando uma opção política e epistemológica docente, frente a formação de alunos leitores.

Nessa direção, uma formação crítico-reflexiva sobre a leitura admite o contato dos alunos com os vários formatos da linguagem na modalidade escrita, até mesmo antes da apreensão do código gráfico. Essa aproximação com os diferentes gêneros textuais pode favorecer a familiarização dos discentes com os usos sociais da leitura, o que é imprescindível para a formulação de hipóteses sobre as funções da leitura e escrita na prática social. A relevância da formulação de hipóteses se dá na medida que possibilita aos alunos a compreensão da leitura enquanto processo indissociável da prática social.

Sendo igualmente importante oportunizar aos alunos situações didática que exija o desenvolvimento na destreza dos usos sociais da leitura, a partir da problematização do contexto no qual a leitura se insere, para que assim, haja significação do processo de alfabetização. Porém convém advertir que a representação das situações do uso social da leitura e da escrita na sala de aula não se faz apenas com exposição de materiais escritos, “a interação com a linguagem escrita deve ser mediada por alfabetizadores que deem sentido ao uso da escrita e da leitura [...] este é um elemento crucial para a aprendizagem, e que não pode ser substituído pela exposição à escrita como mero objeto material” (AZENHA, 2010, p. 112).

Portanto, nessa linha de formação de alunos leitores, faz-se necessária uma perspectiva de ensino-aprendizagem que relacione teoria e prática no sentido de fundamentar o fazer docente face aos contextos e especificidades dos sujeitos, possibilitando a criação de metodologias e estratégias adequadas aos mesmos, inserindo-se o lugar de uma formação que fundamenta esse fazer.

Considerações finais

Em suma, vimos que os componentes abordados podem contribuir para a compreensão, por parte dos graduandos/professores, de que a leitura se constrói mediante o processo de apropriação crítico-reflexivo, sendo importante o desenvolvimento de estratégias didático-

metodológicas teoricamente fundamentadas e orientadas para a formação de alunos leitores. Reafirmamos a importância desses componentes na formação inicial como espaços de apropriação instrumental-teórico para o fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização e letramento.

Referências

AZENHA, M. G. As Implicações pedagógicas dos pressupostos construtivistas: recomendações didática. In: **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2010.

MACIEL, F. I. P. M.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação teoria e prática. IN: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P. M.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALF, 2008.

LEITURA E REGISTRO DE TEXTOS POÉTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas¹

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de letramento e alfabetização por meio do relato de experiências didáticas envolvendo um trabalho sistematizado de leitura e registro de textos poéticos. Tais experiências foram realizadas por acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que participaram do projeto “Leitura de poesias” no âmbito do Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid), durante o ano de 2013, em duas escolas públicas do município de Maringá: Escola Municipal Ayrton Plaisant e Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM. Tal projeto teve como propósito intensificar práticas de leitura de poesias, desenvolvendo a sensibilidade e o gosto por esse gênero textual, por meio de ações didáticas lúdicas.

Para tanto, com base em Soares (2004), concebemos letramento como o estado ou condição do sujeito ou grupo social que se apropria da escrita e dela faz uso em diversas práticas sociais e alfabetização como ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, reconhecendo a relação de indissociabilidade e interdependência entre tais processos. Em função disso, acreditamos que as crianças, desde o início do processo de escolarização, precisam apropriar-se da linguagem escrita, conhecendo diversos gêneros textuais, bem como seus usos sociais.

Assim, à luz de reflexões acerca da necessidade de um trabalho pedagógico intencional, planejado e sistematizado foram implementadas muitas ações, dentre as quais destacamos: leitura de textos poéticos durante os recreios, produção de “portas poéticas”, elaboração de cadernos de poesias e realização de recitais de poesias.

O trabalho pedagógico com textos poéticos

Tendo em vista o processo de apropriação da linguagem escrita – função maior da escola, por meio dos processos de alfabetização e letramento, subsidiamos a experiência aqui relatada em reflexões promovidas por autores que discutem o trabalho pedagógico envolvendo textos literários, em destaque a poesia, tais como: Amarilha (1997); Lajolo (1994); Resende (1997); Abramovich (1995).

Lajolo (1994) destaca a importância de a escola, no processo de apropriação de conhecimentos pela criança, propor um trabalho sistematizado com a literatura, indispensável para que ela desenvolva as habilidades de leitura e escrita.

¹ Doutora em Educação; Universidade Estadual de Maringá; Maringá, Paraná. E-mail: mangelicaofl@ibest.com.br.

Pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura (LAJOLO, 1994, p.45).

Dentre os muitos textos literários, a poesia é aquele que se apropria das emoções do indivíduo que a escreve e as revela ao leitor. Nesse sentido, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, afirma Resende (1997, p. 135), “[...] o objetivo não é ensinar poesia, em vez disso deve-se educar para apreciá-la por caminhos cuidadosos e coerentes que sensibilizem a alma infantil”.

Contudo, o trabalho pedagógico com textos poéticos é, muitas vezes, rejeitado ou menosprezado pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, Lajolo (2009) o considera como um gênero literário alijado da escola e da vida da maioria das crianças. Porém, ela afirma que “o trabalho com poesia pode ser muito divertido e agradável. Desde, é claro, que o professor goste de poesia” (LAJOLO, 2009, p. 42).

Abramovich (1995) salienta que devemos trabalhar com as crianças poesias de qualidade. Por isso, ao propormos um trabalho com este gênero textual, devemos descartar poesias escritas por iniciantes, e optarmos por aqueles que conseguem provocar suspiros, encantamentos, vontade de ouvi-la novamente e de compreender melhor o que o poeta quis dizer (ABRAMOVICH, 1995).

Para Amarilha (1997, p.26-27), “[...] a linguagem poética é, por excelência, portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer ao texto”. É na poesia, diz a referida autora, “que o lúdico da linguagem se faz notório”. Então, para promover a sensibilidade infantil diante do texto poético, devemos lê-los ou declamá-los com expressividade. É o que salienta Abramovich (1995, p.82), ao orientar o trabalho com esse tipo de texto, definindo-o: “[...] a poesia fala, sobretudo de emoções... De sentimentos vividos, sentidos, provocados”. Então, “[...] a poesia é para ser ouvida, vista, cantada, tocada e sentida profundamente pela totalidade do corpo” (RESENDE, 1997, p.130).

Desta forma, trabalhar com poesia nas escolas não significa somente entrar em contato com esse gênero textual, mas apresentá-lo de maneira lúdica e encantadora, visando aflorar o sentimento que o autor buscou demonstrar por meio de um texto poético. Foi isto que um grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM, participantes do Pibid, realizou ao longo do ano letivo de 2013 por meio do projeto “Leituras de Poesias”, cujas principais ações descreveremos a seguir.

Leitura de poemas nos recreios

Quatro vezes por semana, durante o recreio, uma poesia era declamada, e por vezes encenada, pelas pibidianas. Para isso, foram utilizados diferentes recursos, tais como fantasias, cestas, brinquedos, conforme o tema do texto sugerisse. Vale destacar que, para

incrementar o local no pátio da escola onde os textos poéticos eram lidos ou declamados, um cenário foi preparado com biombos e cadeiras decorados, microfones e baús contendo muitos textos poéticos reproduzidos em papéis coloridos e plastificados.

Ao redor deste local as crianças sentavam-se tanto para ouvir, quanto para ler poesias, pois os baús contendo fichas com poesias ficavam a disposição delas para que escolhessem uma (ou mais) para ler ou para declamar no microfone.

Produção de “portas poéticas”

Foram produzidos 48 painéis contendo textos poéticos os quais foram expostos nas portas de diferentes ambientes das escolas mencionadas. A escolha por fixar esses painéis em portas se deu em razão do significado do termo. *Porta* significa *entrada, abertura, acesso*. Era o que pretendíamos: abrir as portas da poesia para que as crianças tivessem acesso, entrassem, se encantassem e se sentissem estimuladas a ler e registrar muitas poesias.



Figura 02: Portas poéticas. Arquivo pessoal.

Para a definição dos textos que comporiam as portas poéticas, selecionamos previamente alguns poemas de poetas brasileiros ligados ao universo infantil. Dessa seleção, as crianças escolheram o que comporia o painel da porta de sua sala de aula. Para a composição visual dos painéis foi necessário definir tamanho e cor das letras, cor da cartolina do fundo, disposição dos versos, recursos para ilustrar o poema. Nesta última ação, marcada

pela participação das crianças, foi necessário recorrer a várias técnicas, tais como: dobraduras, desenhos, recortes de revistas.

Elaboração de cadernos de poesias

Como atividade de registro, foram elaborados cadernos de poesias. Cada pibidiana decorou as capas dos cadernos e solenemente os entregou às crianças como um presente. A partir de então, semanalmente, pelo menos um poema era registrado neste caderno. Ora o texto era escolhido pela acadêmica, ora pela professora regente da turma e pelas próprias crianças. Vale ressaltar que o poema escolhido era declamado previamente e que para tanto, muitos recursos eram utilizados, tais como fantasias, máscaras e objetos que o conteúdo do texto sugerisse.



Figura 03: Cadernos de poesias. Arquivo pessoal.

O registro no caderno de poesias, ao longo do ano letivo, constituiu-se em um momento muito aguardado pelas crianças.

Realização de recitais de poesias

Para encerrar as atividades do projeto “Leitura de poesias” foram realizados quatro recitais de poesias.



Figura 04: Convite para o recital de poesias. Arquivo pessoal.

Nestes, os alunos de 1º ao 5º anos das duas escolas já mencionadas declamaram várias poesias de autores diversos. Ao final, os cadernos de poesias produzidos ao longo do segundo semestre de 2013 foram entregues às crianças. A presença maciça dos pais e responsáveis nos recitais, o entusiasmo das crianças em participar de um evento desta natureza e a dedicação das acadêmicas pibidianas comprovam que os objetivos elencados no início do projeto foram plenamente atingidos.

Algumas considerações finais

Por fim, destacamos a importância da realização da experiência didática ora relatada pois por meio dela foi possível promover o acesso prazeroso ao texto poético, tendo em vista os processos de letramento e alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Salientamos também que essa experiência, envolvendo o planejamento e a preparação cuidadosa de práticas pedagógicas a serem realizadas nas escolas, enriqueceu a formação inicial de professoras para atuar nesse nível de ensino.

Referências

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1993.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. Conversando sobre poesias. **Na ponta do lápis.** São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, ano VI, n.15, 2009, p.23-26.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil e juvenil.** Apreciação poética: sintonizar-se para fruir. São Paulo: Saraiva, 1997.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL DOS DISCENTES DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: MOTIVAÇÃO PARA LEITURA¹

Maria Aparecida Rodrigues de Souza²

Maria Aparecida de Castro³

Milena Bruno Henrique Guimarães⁴

O tema “motivação para a leitura de textos literários”, nesta pesquisa em curso, tem como sujeitos os discentes do Curso de Licenciatura em Química do Câmpus Inhumas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Câmpus Inhumas-IFG). Um estudo de usuários realizado pela Biblioteca Atena do Câmpus Inhumas-IFG, no início de 2014, revelou a baixa procura por obras literárias pelos discentes de Química. A hipótese para este resultado talvez seja a falta de motivação desses para este tipo de literatura. Para conhecer este público investigamos o que eles estão pegando na biblioteca para ler. Nesse artigo apresentamos as concepções teóricas acerca da importância da leitura literária em prol da formação cidadã e profissional. Para tanto utilizamos de estudos literários, da Sociologia e da Psicologia Educacional como referencial teórico para conhecer o universo de leitura dos discentes de Química a partir do momento que ingressam no Curso. Além de pesquisa bibliográfica a pesquisa de campo fez-se presente no estudo visando descobrir que tipo de leitura é realizada pela população alvo.

Leitura literária e cidadania

A leitura literária no processo de formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a se posicionar diante da realidade posta tem um papel importante. Demo (2006, p. 7) afirma que “temos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. A cidadania é a referência maior”.

Ao longo da história saber ler sempre esteve associado ao questionamento, ao criticismo, a emancipação. Formar leitores/sujeitos pensantes significa colocá-los em diálogo constante com os clássicos que ajudaram a construir a cultura, a ciência e a história da humanidade. E ao mesmo tempo discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade apresenta como desafios (PUCCI, 2008, p. 75). Freire destaca que antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos com nossa prática não basta. Precisamos ir além dele (FREIRE, 2006, p. 71).

¹ Projeto cadastro na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFG com período e execução de fev./2014 a fev./2016.

² Bacharel em Biblioteconomia pela UFG e Mestra em Educação pela PUC Goiás; Instituto Federal de Goiás; Inhumas, Goiás. *E-mail:* mcidarsouza@gmail.com.

³ Bacharel em Biblioteconomia pela UFG e Mestra em Ciências da Religião pela PUC Goiás; Instituto Federal de Goiás; Inhumas, Goiás. *E-mail:* c.dl.castro@hotmail.com.

⁴ Bacharel em Biblioteconomia pela UFG; Instituto Federal de Goiás; Inhumas, Goiás. *E-mail:* milenabhg@yahoo.com.br.

Leitura e educação são faces da mesma moeda. Brandão (2007, p. 99) afirma que a educação é uma invenção humana, que pode, portanto ser constantemente reinventada. Ao teorizar sobre motivação para a leitura e fazer pesquisa empírica com vistas a intervir nos índices de leitura literária do alunado do curso noturno de Licenciatura em Química, o que nos move é a formação de leitores críticos por meio da leitura dos clássicos universais. A leitura dos clássicos “é sempre um exercício de colocar em xeque a sua própria vivência, a sua própria história, o seu próprio conhecimento da vida” (SISTO, 2012, p. 12).

Machado (2002) ressalta que os clássicos ampliam nossa vida. Os clássicos não têm prazo de validade, nem perdem a garantia. Os clássicos são aqueles livros que trazem consigo as marcas das leituras que precederam a nossa. E trazem atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (MACHADO, 2002).

A leitura literária segundo Machado (2002) tem efeitos diferentes em cada leitor. Mas todo leitor termina as páginas de um clássico transformado, diferente do que era quando começou a primeira página. Motivar leitores para que leiam podendo opinar, argumentar, refutar o que leram é indispensável na busca da cidadania, da democracia, da equidade social. A leitura literária, a leitura dos clássicos abre caminhos para que o(a) leitor(a) construa uma visão mais holística e crítica da realidade em que vive.

Discentes de Licenciatura em Química e a leitura literária

O brasileiro lê, em média, 1,8 livros por ano, segundo pesquisa da Câmara Brasileira do Livro e de entidades ligadas a editores. A motivação para leitura e outras motivações, é um processo que se configura a cada momento da vida impulsionado por uma força interna. Mas o estímulo (externo) pode nos levar a motivação (VERGARA, 2003). Cada discente tem interesses, necessidades e valores culturais, econômicos e sociais diferentes, conseqüentemente, sua motivação também o será. É preciso conhecer a realidade de leitura literária do público que se deseja motivar a ler. No nosso caso, os discentes de Licenciatura em Química do Câmpus Inhumas-IFG.

Levantando os títulos lidos por estes discentes no sistema de empréstimo Biblioteca verificou-se que mais da metade deles atualmente matriculados, não buscou nenhum livro literário na biblioteca desde o seu ingresso, a partir de 2007, até o final de 2013 como mostra o gráfico.

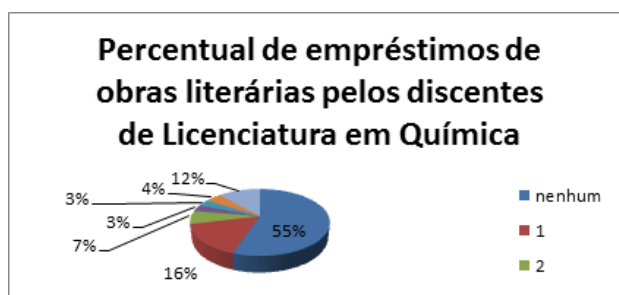


Gráfico 01: Empréstimos de livros literários pelos atuais discentes de Licenciatura em Química ingressos entre 2007 e 2013. Dados da pesquisa.

O Curso de Licenciatura em Química oferecido, desde 2007, pelo Câmpus Inhumas-IFG é composto por oito semestres. No início de 2014 o número de discentes matriculados no Curso eram 64 mulheres e 46 homens, com faixa etária variando entre 18 a 53 anos. Desse universo predomina a população jovem, sendo 39 mulheres e 28 homens entre a faixa de 18 a 25 anos de idade.

O Projeto de Curso de Licenciatura em Química do Câmpus Inhumas-IFG é de 2006, esse dado revela a necessidade de atualização do Projeto de Curso de Licenciatura em Química do IFG-Câmpus Inhumas. No Projeto de Curso em vigor sugere-se uma formação profissional complexa, envolvendo conhecimento não apenas na área de Química, mas também em História da Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Teorias da Educação, Metodologia do Trabalho Científico, além de uma visão clara acerca das políticas educacionais do país. O aprendizado envolve ainda conhecimento matemático, multiculturalidade e computação. Para que essa complexidade de competências seja desenvolvida na docência é de suma relevância uma carga de leitura tanto técnico-científico como também literária visando uma formação sólida e ampla (CEFET-GO, 2006).

Para tanto no Projeto do Curso prevê-se alguns cuidados “necessários à plena formação do graduando, tais como: facilidade de consulta a um acervo bibliográfico atualizado e qualitativamente preparado para atender aos requisitos de formação inicial e continuada, a constituição de uma visão holística e voltada para a inovação educacional, [...]” (CEFET-GO, 2006, p. 4).

Para que essa formação ampla do graduando seja efetivada é preciso disponibilizar uma biblioteca com acervo que atenda áreas diversificadas, incluindo obras literárias. Pois para o profissional docente o “conhecimento é exigência fundamental para o exercício da cidadania em seus aspectos mais abrangentes” (CEFET-GO, 2006, p. 7). Na concepção de Machado (2002) e Sisto (2012) a cidadania pode ser desenvolvida com a leitura de obras literárias, principalmente os clássicos.

É uma incongruência do Projeto de Curso de Licenciatura em Química (CEFET-GO, 2006) não prever a leitura de obras literárias na formação de docentes. A capacidade de expressão oral e escrita na matriz curricular do Curso cabe apenas a Língua Portuguesa com carga horária reduzida de 30 horas.

A maioria dos discentes do Curso de Licenciatura em Química do Câmpus Inhumas-IFG, 86 deles, residem na cidade de Inhumas-GO, sendo esse fato, um facilitador do acesso ao curso. Os outros 24 discentes residem nas cidades circunvizinhas: Aparecida de Goiânia, Araçu, Brazabranes, Goiânia, Goianira, Itaberaí, Itaguari, Itauçu, Mossâmedes, Santa Rosa de Goiás, Taquaral. Por esses dados podemos inferir que esse público tem diferentes formas de acesso à literatura devido a condições socioeconômicas e culturais de cada discente.

Alguns achados

Para construir um banco de dados com dicas de leitura categorizadas pelo perfil do discente, visando motivá-lo à leitura, necessita-se de mais dados sobre a realidade

socioeconômica, cultural e psicológica desse público. Para então, selecionar obras literárias conforme o perfil diagnosticado utilizando ferramenta tecnológica para divulgar estas obras. O estudo já realizado aponta a necessidade de se criar momentos de leitura literária além do estabelecido na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Química.

Referências

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

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS (CEFET-GO). Unidade de Ensino Descentralizado de Inhumas. **Projeto do Curso de Licenciatura em Química**. Inhumas, 2006. (Texto Mimeografado).

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PUCCI, Bruno. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. In: MOREIRA, Alberto da Silva; PUCCI, Bruno; ZAMORA, José Antonio. **Adorno**: educação e religião. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

SISTO, Celso. A literatura pode ser útil e gostosa. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, v. 50, n. 429, ago. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. Processos motivacionais. In: _____. **Gestão de pessoas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003. P. 41-72.

A TEXTURA SILENCIOSA DAS CIDADES

Maria Beatriz Albernaz¹

Na aprendizagem da leitura, usualmente, contrapomos escrita e oralidade. Aqui, trataremos das articulações entre escrita e visibilidade, considerando o mundo ou a cidade como texto a ser lido. Na teoria da comunicação, o ato de ler consiste num processo de decodificação, em que leitores apreendem significações, através de signos que estruturam materialmente a linguagem, em constante produção e retransmissão. Nesse processo, a ação de diferenciar é essencial, assim como a vivência e a experiência. Considerando que a leitura da cidade se dá em grande medida por uma experiência pedagógica direta do olhar, reportamo-nos a Walter Benjamin. Para ele, com a decadência da aura, perdeu-se essa capacidade e a de se relacionar de modo único com as coisas nas grandes cidades. Em sua correlação entre a perda da arte de narrar com a privação da faculdade de intercambiar experiências (1983, p.56), assim como em seu ensaio "Sobre alguns temas em Baudelaire" (1983, pp.30-1), Benjamin indica que "onde há experiência [...], determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção, na memória, com os do passado coletivo" (1983, p.32).

O uso comunicativo da linguagem implica vivência, mas a experiência se instaura quando, ultrapassando o mero uso, aprende-se a imprimir marcas visíveis no mundo. Mesmo recém-nascidos visualizam e se relacionam com coisas que se tornam signos à medida que as organizam e as valorizam. Grande parte do que sabemos advém do que vemos, diz Teresa Duran (2002). Mas o ato de ver não se restringe ao uso de uma linguagem visual retiniana². "Inclusive vemos coisas que a vivência não nos mostrará nunca e que vão desde um dragão alado de sete cabeças até as erupções solares [...]. E vemos porque um desenhista, um pintor [...] os materializaram" (DURAN, 2002, pp.12-3).

Como manifestações de nossa relação com a linguagem ou como expressões de visões de mundo, os atos de leitura e escrita sempre comprometem. Mesmo a gramática deixa entrever que os modos de dizer relacionam-se diretamente com a nossa capacidade de pensar. Pelo entendimento da sintaxe e da semântica, refina-se a produção de sentidos, a tessitura entre visível e invisível. Por analogia, também a cidade pode ser apreendida "como uma pauta de grande continuidade, com muitas partes diferenciadas e nitidamente vinculadas entre si", com a estruturação de imagens em um sistema coerente, de acordo com Kevin Lynch (1974, p.10). No atual contexto multiforme, para aprender a ler uma cidade, é preciso saber reconhecer os elementos de sua linguagem, suas singularidades. Paradoxalmente, quanto mais se reconhecem diferenças, mais acurado o processo de atribuição de identidades, possibilitando a compreensão de que, ao lado das diferenças intrínsecas dos entes, caminham

¹ Doutora em Ciência da Literatura/UFRJ, professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: albernaz.bia@gmail.com

² Expressão de Michel Duchamps.

semelhanças entre eles. Graças a isso, é possível “considerar a nossa experiência como uma experiência comum, solidária” (DURAN, 2002, p.42).

De acordo com Carneiro Leão, ao se ler o mundo, apreendem-se conteúdos de três modos. Pode-se apropriar da realidade, por saber usá-la e fazê-la funcionar, através de treinos e exercícios, sintonizando-se o “nosso modo de proceder e agir” (1977, p. 46) com as exigências da realidade. Pode-se aprender pela apreensão de múltiplos conhecimentos da realidade, como valores e finalidades, gerando especializações. E, por último, “a respeito da realidade de qualquer coisa há também um aprender a conhecer mais originário”, advindo do questionamento em torno do sentido das coisas ou dos acontecimentos, como “base de sustentação e o fundamento de possibilidade para qualquer outro aprender” (1977, p.47). Desse modo, reconhece-se tanto o que está por vir quanto o que se mostra, apropriando-se o conhecimento pela busca de sentidos.

Ler a cidade – como leitura da “palavramundo” referida por Paulo Freire (1989) –, implica em questionar o sentido do conhecimento que já se tem a seu respeito. Resta fazer a pergunta pelo *sentido* de ser cidadão, do que é cidade. Depende disso, a possibilidade de identificação de si mesmo com os outros cidadãos, assim como a imaginação de uma outra cidade possível. Para isso, é preciso nos voltarmos para o que sabemos por experiência, no aberto dos acontecimentos.

Só de frente para o aberto, conceito heideggeriano em leitura feita por Giorgio Agamben (2010), pode-se reconhecer, identificar e imaginar os acontecimentos. A busca pelo sentido do que acontece na realidade parte da aproximação com tudo o que vive. Paradoxalmente, a possibilidade humana de se desligar do meio ambiente diferencia-o do animal, sempre dependente do que o meio lhe oferece. Por sua capacidade de não se deixar capturar inexoravelmente pelo meio, mas também pela aproximação extrema com tudo o que se expõe, o ser humano pode estar no aberto, acessível à observação da vida como criação. (cf. AGAMBEN, 2010, p.81-2)

Mas como situar-nos, como fazer da imagem um mapa que nos oriente para um lugar ao qual possamos nos inserir, conhecer e acontecer junto? Pela superação da dualidade transcendência-imanência³; pela obediência à lei inaparente da terra, onde está o mundo⁴, do qual a cidade é um símbolo; pela superação de um discurso impregnado de vivências subjetivas e objetivas; pela realização da experiência do singular. Em interpretação livre dos *topos* indicados por Agamben (2006), eis os movimentos que levam à comunidade-que-vem⁵: qualquer que seja, por aqueles no limbo, no ter lugar, pelo exemplo. Entre lutas políticas, realiza-se uma tessitura anônima que não cessa de brotar realidades. Demoniza-se a rua,

³ Nesse caminho, busca-se o comunitário, “em que o outro não seja o portador da discórdia. [...] De um modo tal que a oposição entre nós e as coisas se torne descabida, ainda que a diferenciação se dê de modo evidente e necessário.” (ALBERNAZ, 2008, pp.169 e 173)

⁴ Cf. HEIDEGGER, 2002, p.85.

⁵ Fazer parte da comunidade-que-vem no Rio de Janeiro implica hoje em saber que o nome “comunidade” nesta cidade significa um lugar que antes era chamado “favela”, cuja história não pode ser apagada por força de uma nova denominação. Enfim, o sentido da mudança do nome ainda está por se realizar.

renega-se o que ela ensina. Mas o bem é um consentimento e as linhas de uma cidade são muitas.

Para a leitura da cidade, algumas indicações: os passeios em suspensão pela cidade⁶, com o entrecruzamento de histórias e o estranhamento do habitual; a criação de referências nas paisagens, pela observação cuidadosa, a conversa, a comparação de diferentes imagens a partir de uma realidade visual; a visão do ambiente pela pedagogia do silêncio, com a contemplação e circulação em espaços abertos, áreas de vegetação, linhas de movimento por caminhos e rotas, regiões com contrastes visuais, zonas sagradas, locais tradicionais de descanso, bordas da paisagem; o destaque de exemplos de cidades reconhecidamente educativas, tomando o conceito de Cidade Educativa⁷ (BERNET, 1993) como uma dimensão tangível de uma aprendizagem em contínuo fluxo.

Kevin Lynch aconselha seguir rotas imaginárias, por ruas que não mais existem em setores demolidos; dar nomes aos locais, diferenciando-os e vivificando-os, aprofundando assim a poesia da experiência humana. Em qualquer cidade, há vias de circulação; barreiras ou regiões fronteiriças; bairros ou distritos; centros de confluência ou cruzamento; e marcos naturais ou artificiais: sistemas de referência organizadores que não se centram no indivíduo, apesar de se moverem com ele. Para a leitura, é preciso objetividade, subjetividade, e diferenciação ou singularização. O aferramento a uma identidade não dá lugar à experiência. Possibilitada pela instabilidade, a leitura do mundo considera o invisível e imagens especulares inesperadas. Assim se lê a textura silenciosa da cidade, pela transformação da realidade em um prisma de fragmentos de memória, de redes políticas e poéticas.

Referências

AGAMBEN, G. *La comunidad que viene*. Trad. José Luis Villacañas, Claudio La Rocca e Ester Quirós. Valencia: Pre-textos, 2006.

_____. *Lo abierto: el hombre y el animal*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pre-textos, 2010.

ALBERNAZ, B. *Claridade: a cidade segundo Clarice*. Rio de Janeiro: Azougue/Faperj, 2008. (Coleção Invenção e Crítica)

BENJAMIN, W. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”, “Sobre alguns temas em Baudelaire” e “O narrador” In: BENJAMIN, W., HORKHEIMER, ADORNO, T.,

⁶ O termo é sugestão de Cristina Muniz, coordenadora do projeto “Ônibus da esperança”. Cf. MUNIZ, C. “A cidade como brinquedo”, *mimeo*.

⁷ Desde 1990, algumas cidades passaram a promover o “objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes”, de acordo com uma Carta de Princípios. Cf. http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html. Acesso em 16 de maio de 2014.

HABERMAS, J. *Textos escolhidos*, trad. de José Lino Grünnewald *et alli*, 2^a. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores)

BERNET, J.T. “La educación y la ciudad”. In: *Otras educaciones*. Mexico: Universidad Pedagógica Nacional/Anthropos: 1993.

DURAN, T. *Leer antes de leer*. Trad. Goretti López. Madri: Anaya, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

HEIDEGGER, M. “A superação da metafísica” e “A coisa. in *Ensaio e conferências*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback e Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Vozes, 2002.

LEÃO, E. C. *Aprendendo a pensar*. Volume I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

LYNCH, K. *La imagen de la ciudad*. Trad. Enrique Luis Revol. Buenos Aires: Infinito, 1974.

PRÁTICAS DE LEITURA DE UMA BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Maria Betanea Platzer¹

Filomena Elaine Paiva Assolini²

Procuramos desvelar, neste trabalho, as práticas de leitura vivenciadas por uma mulher de 82 anos de idade que, assim como milhares de brasileiros de camadas populares, não é escolarizada; no entanto, vivencia situações de leitura em seu cotidiano social.

Buscamos como referencial a História Cultural, especialmente as reflexões apresentadas por Chartier (1999, 2001). Como procedimentos de investigação, utilizamos entrevistas semiestruturadas realizadas com José, filho de Joana, conversas informais com ambos e observação de mediações de leitura.

Joana nasceu na década de 30 do século XX, numa cidade do interior do Estado de Minas Gerais. É casada e mãe de nove filhos; todos eles cursaram, no mínimo, o Ensino Fundamental. Atuou como costureira, lavadeira, passadeira e cozinheira.

Quando criança, Joana aprendeu a ler por intermédio de sua irmã mais velha, que havia estudado até a 4ª série do antigo Ensino Primário. Ainda que no decorrer de parte de sua vida foi capaz de ler e escrever, atualmente já não consegue mais utilizar o código escrito de forma autônoma, visto que apresenta problemas de saúde que não permitem a realização dessas tarefas.

Mesmo impossibilidade de ler e escrever com independência, as práticas de leitura são por ela vivenciadas por intermédio de seu filho José, leitor assíduo e que exerce a profissão de educador. A mediação acontece tendo como base as leituras de obras literárias e percebemos inúmeras práticas e representações de leitura vivenciadas pela leitora investigada. Os livros escolhidos pelo filho para a mediação são geralmente obras de literatura infantojuvenil, sobretudo assuntos relacionados à zona rural.

Seu filho José relata que, quando a família, na década de 70, mudou-se para São Paulo, sua mãe comunicava-se com a irmã e com outros parentes por cartas. Naquela época, era o único meio para a comunicação, pois não havia telefone na residência de Joana.

Além disso, José afirma que sua mãe, quando mais nova, gostava de ler a Bíblia, jornais da igreja e encartes de missas.

Em 2011, Joana sofreu um Acidente Vascular Cerebral e, com isso, perdeu os movimentos das pernas, o que a impossibilitou de andar. Como fica o tempo todo sentada ou deitada e como também possui o diagnóstico de Doença de Alzheimer, apresenta-se muito

¹ Professora Doutora; Centro Universitário de Araraquara - UNIARA; Araraquara; São Paulo; E-mail: beplatzer@yahoo.com.br

² Professora Doutora; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-FFCLRP-USP; Ribeirão Preto; São Paulo; E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

impaciente e, às vezes, com falhas na memória. Assim, por recomendação médica, a família começou a estimulá-la com perguntas sobre seu presente e seu passado.

Para entretê-la e acalmá-la, José afirma que há aproximadamente um ano, optou por realizar leituras semanais para sua mãe. Duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), em horário determinado (aproximadamente das 10h às 10h45 min), José se direciona até à casa da mãe para realizar a mediação de leitura.

Mesmo não sendo mais capaz de ler sozinha, Joana pratica a leitura por intermédio de seu filho e atribui a essa prática inúmeros sentidos; alguns deles, pontuados no presente trabalho.

Assim, Joana lê com a voz emprestada (BRITTO, 2005) de seu filho, e esse processo de mediação já se tornou algo significativo em seu cotidiano. Várias vezes, ela pergunta para seu marido e/ou para outros familiares se já é o dia da leitura, questionando se José virá ler para ela. Ainda, quando o filho está com a mãe em outros dias da semana, que não são os combinados para a mediação, a primeira pergunta que Joana lhe faz é: hoje é dia de leitura?

Chartier (1999) aponta que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, visto ser engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.

Em se tratando da leitura como uma prática que possibilita a relação do indivíduo com outras pessoas, nos processos de mediação observados, verificamos as interações e vínculos afetivos entre mãe e filho, contribuindo para aproximá-los.

Segundo José, as leituras realizadas para sua mãe contribuem também para acalmá-la, interferindo, sem dúvida, em seu estado emocional.

No momento que iniciamos a mediação, ela vai se acalmando e começa a direcionar suas falas para a história que está sendo contada. (José)

Durante a mediação, Joana, por exemplo, diz:

Vou chamar as meninas para ouvir também.

Ao pontuar a necessidade de chamar outras pessoas para participarem da mediação, recorremos novamente aos estudos de Chartier (1999, p.16-7):

[...] a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos.

Vários momentos de mediação presenciados contribuem para a aproximação entre as pessoas, intensificando vínculos e oportunidades de convivência familiar.

Há também momentos em que José não está presente e, então, Joana solicita a outras pessoas da família que façam a leitura para ela:

Leia pra mim, Rosinha! (Joana)

Na perspectiva defendida por Chartier (1999) acerca da leitura como engajamento do corpo e inscrição num espaço, José destaca que as mediações ocorrem, por exigência de sua mãe, na sala da casa e ambos devem estar sentados.

Ela só lê sentada, pois diz que para ler precisa estar sentada para prestar atenção. (José)

O ritual de leitura por Joana apresentando, remete-nos aos estudos de Goulemot (2001). O autor recorda sua infância, e as orientações que lhes eram dadas para a leitura. As senhoritas da escola privada onde estudou, falavam para as crianças de uma atitude digna, respeitosa para ler: levemente apoiado sobre a mesa, sendo o relaxo a denúncia de uma forma de desprezo pela cultura. “[...] É suficiente olhar uma fotografia de escrivão tirada no fim do século passado para compreender (e ver) o que se entende fisicamente (e, portanto, ideologicamente) por ler. [...]” (GOULEMOT, 2001, p.109). Com relação a isso, torna-se conveniente estabelecer uma história de representações (poses) com valor de modelos do ato de ler. Evidenciamos, assim, as representações de Joana acerca de modos de leitura que se tornam por ela práticas aceitas e vistas como legitimadas.

Ao observarmos os momentos de mediação, chamou-nos a atenção o cuidado que Joana atribui aos impressos, e isso pode ser confirmado, também, por meio de nossas conversas informais.

Ao terminar de ler, José deve sempre guardar o livro em um lugar de difícil acesso, sobretudo para as crianças (netos e bisnetos que frequentam a residência) não mexerem, conforme observamos na própria fala de sua mãe:

Guarda o livro lá em cima da estante para ninguém mexer e rasgar. (Joana)

Os rituais ligados ao mundo da leitura exigem cuidado e zelo com o material impresso. Há lugares adequados ou não para se guardar os impressos. O valor que Joana atribui aos livros nos remete aos apontamentos realizados por Darnton (1992, p.219-20), ao afirmar que desde o início da maior parte da história ocidental, sobretudo nos séculos XVI e XVII, a leitura foi encarada, acima de tudo, como um exercício espiritual. “[...] para a maioria das pessoas, a leitura permanecia uma atividade sagrada. Colocava as pessoas diante da Palavra, desvendava os mistérios sagrados [...]”.

Verificamos o valor atribuído à leitura por essa brasileira não escolarizada, retratando que o envolvimento com práticas de leitura não se restringe a pessoas escolarizadas, frequentadoras de um espaço legalmente determinado para se aprender a ler e a escrever.

As práticas de leitura vivenciadas por Joana revelam inúmeras discussões acerca da leitura como prática cultural. Destacamos a contribuição da mediação de leitura para a construção de vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Assinalamos a presença de práticas de leituras vivenciadas por pessoas, como no caso de Joana, que não conseguem ler de forma autônoma, mas vivenciam a leitura em seu cotidiano. Pontuamos o valor atribuído às práticas de leitura por uma pessoa não escolarizada e ficam evidentes os rituais de leitura manifestados por aqueles que vivenciam essa prática.

Nosso estudo revela, entre outras questões, a leitura como uma prática cultural que ultrapassa a representação de leitores vinculada aos cânones institucionalizados. Acreditamos que um olhar mais atento às práticas de leitura cotidianas de leitores comuns poderá levar à revisão de conceitos de leituras presentes em nossa sociedade.

Este trabalho enfoca o espaço social em que ocorrem, também, formas de pessoas comuns - no caso, nossa leitora - constituírem-se em leitores. Acreditamos que o conhecimento sobre modos diversos em que leitores e objetos da cultura letrada se encontram, contribuirá para um entendimento da leitura como práticas e representações entrecruzadas umas com as outras; como práticas e representações movimentadas pela circulação dos mesmos objetos da cultura escrita de forma fluida e nem sempre em oposição.

Referências

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2005. p.05-21.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

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, 2001.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p.199-236.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-140.

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES: A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA POR MEIO DA NARRATIVA IMAGÉTICA

Maria Brígida V. Portela¹

Introdução

Este artigo trata da formação de professores de arte em uma instituição de ensino superior privada do interior paulista. Metodologicamente faremos uso da narrativa imagética para desvelar, pelo nosso olhar, as possibilidades de construção de uma poética para exercer a docência, por meio das experiências em arte e com a arte vivenciadas no processo de formação. Esta análise se justifica por ser o objeto de pesquisa de um trabalho de Mestrado, cujo foco é o impacto da experiência em arte e com a arte para a ação docente no trabalho com o currículo escolar.

Para isto, a narrativa imagética tem como premissa os princípios da hermenêutica gadameriana, que procura ultrapassar qualquer suposição de que os processos interpretativos, no caso as imagens, são marcados pelo intuito primordial de alcançar a verdade previamente dada e instituída. As imagens registradas pelo nosso olhar buscam compreender alguns aspectos da formação do docente de arte da Instituição e do contexto do ensino de arte vigente.

Neste sentido, não pretendemos somente evidenciar a importância do fazer artístico na formação dos sujeitos, mas também aliá-lo à experiência com e na arte, no sentido gadameriano, que envolve pesquisa, conhecimentos conceituais, experimentações e práticas artísticas das diferentes linguagens de diversas culturas, povos e sociedades.

Esperamos com esta reflexão colaborar para a compreensão de alguns aspectos da cultura de formação dos professores de arte e a formação de uma narrativa por meio das imagens que nos conduzem a uma compreensão da Arte e do próprio campo educacional no contexto do ensino da arte.

Imagens: ações e sentidos

O ensino de arte como campo de conhecimento, se constitui em estratégia para a formação do sujeito criador, reflexivo e inovador e; não há dúvida, em relação à contribuição de uma Licenciatura em Artes Visuais, enquanto um projeto político-estético, que possibilite ao estudante, primeiro, o acesso ao conhecimento e aos instrumentos, requeridos na

¹ UNOESTE/Presidente Prudente/SP.

Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE/Presidente Prudente/SP, sob a Orientação do Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos. Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia, Faculdades Integradas de Ourinhos/SP. Endereço postal: Rua Flauzina Liberata de Jesus, 939- Jardim Paulista, Assis/SP. CEP 19815-021; Telefone (18) 33233704- Celular (18) 97293174; E-mail: m.brigida@gmail.com.

construção de uma poética pessoal e, segundo, o domínio das linguagens artísticas e dos procedimentos metodológicos de seu ensino.

Nesta perspectiva (ver imagens abaixo) procuramos encaminhar o processo de ensino e aprendizagem vividos no período de formação como um *caminhar*, para desenvolver a faceta de pesquisadores, que a nosso ver é uma abertura para que desenvolvam a poética pessoal para o exercício da docência. O *caminhar* que nos referimos se pauta nos pensamentos de Masschelein (2008)² que o descreve como “[...] um deslocamento [...] que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada [...] envolve ver, abrir os olhos, ter um novo olhar”(MASSCHELEIN, 2008, p.37).

Esse *caminhar* solicita mais que a compreensão da obra, ele se revela no “encontro com o objeto, que intera a possibilidade de mobilização, de sensibilização do pensamento e da necessidade de aprender.” (PINTO; SANTOS, 2013 p.143). Neste sentido, a experiência se dá no percurso, nas experimentações e descobertas.

Para o pensamento Gadameriano, a experiência reside na compreensão da obra de arte e “jamais compreende apenas um sentido cognoscível tal como acontece na questão da hermenêutica histórica e em sua lida com os textos. A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos” (GADAMER, 2010, p. 7).

Na perspectiva pedagógica, tanto a experiência de Masschelein (2008) como a de Gadamer (2010) são igualmente reveladoras para a formação dos estudantes, que muitas vezes, trazem consigo a ideia da arte como um fazer desprovido de significado, ou mesmo como um fato meramente histórico e este pensamento pode contribuir para que, na docência, persista o trabalho de “forma desconexa da realidade do aluno, conteudista [...] propondo atividades pelo fazer técnico, e sem fim educacional nenhum ou por um mero valor cartesiano.” (LAMPERT, 2010, p.443), e, a experiência para a construção de uma poética docente pode ser uma forma de construir e reconstruir conteúdos, tangenciando um pensamento que se comporta como uma rede, dando margem à pesquisa, a indagações, ampla contextualização, leituras e conexões entre as linguagens.

Para isto, nas aulas de História da Arte, marcadas pela linearidade, desenvolvemos com os estudantes de artes visuais pesquisas e estudos sobre imagens, estilos, períodos e movimentos artísticos referenciados no *Atlas de Imagens* ou *Mnemosyne*, criado por Aby Warburg historiador da arte alemão, que de forma multidisciplinar desenvolveu “[...] uma maneira mais pertinente de compreender as temporalidades das imagens, seus movimentos, suas “sobrevivências”, sua capacidade de animação” (MICHAUD, 1998, p.19).

O *Atlas de imagens* de Warburg é composto por reproduções de obras de arte, peças publicitárias, recortes de jornal, mapas geográficos, e, traz a ideia de constelação, cujo sentido

² Jan Masschlein, filósofo da educação belga, no contexto do seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre* reflete sobre o lugar da experiência no processo educativo. Em um primeiro plano, o autor tensiona as ideias de voar e caminhar, associando à primeira ao campo da representação e à segunda, o campo da experiência.

se estabelece como uma sucessão de acontecimentos “[...] excedendo o quadro epistemológico da disciplina tradicional para aceder a um mundo aberto de relações múltiplas, inéditas” (MICHAUD, 1998, p.21). Dessa forma, as narrativas imagéticas desvelam-se pelas relações lineares e não lineares reveladas na variedade de épocas e estilos em um movimento elíptico onde as imagens são vistas como “[...] Repetições e diferenças [...] sintoma de continuidade dos acontecimentos. [...] coisas que são ao mesmo tempo arqueológicas (fósseis, sobrevivências) e atuais (gestos e experiências)” (MICHAUD, 1998, p.25).

Nesta perspectiva, a cada arranjo imagético elaborado pelos estudantes novas experiências e encontros com a imagem são suscitados, provocando deslocamentos (por associações, comparações e repetições) ocasionados pela sucessão de imagens que imprimem movimento e dinamismo ao conjunto. As imagens nessa disposição “[...] funcionam à maneira de sequências descontínuas, que só manifestam sua significação expressiva sob a condição de serem tomadas numa disposição de encadeamento” (MICHAUD, 1998, p.325). Esse encadeamento é produzido pelo cinema na sucessão, cuja “essência não reside no conteúdo das imagens, mas na relação entre elas” (MICHAUD, 1998, p.325).



Figura 1 - Atlas de imagens - Estudos sobre a Pietá (Michelângelo, 1499).

Fonte: Maria Brígida Valentim Portela



Figura 2 - Atlas de imagem - Estudos sobre o Neoclassicismo
Fonte: Maria Brígida Valentim Portela



Fig.3 - atlas de imagens - Estudos sobre Caravaggio.
Fonte: Maria Brígida Valentim Portela.

Entendemos que, para a formação dos futuros professores de arte, o *Atlas de Imagens* pode ser uma possibilidade para o trabalho com imagens e abrir “[...] caminhos para novos olhares [...] sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação” (MASSCHELEIN, 2008, p.39).

(In) Conclusões

Procuramos refletir sobre a formação dos estudantes de Artes Visuais em uma Instituição Privada de Ensino Superior do Interior do Estado de São Paulo, no que se refere à construção de uma poética para exercer a docência, referenciada na experiência com a arte.

Para isto, nos pautamos nos pensamentos de Gadamer (2010) sobre a experiência na compreensão da obra de arte; nos pensamentos de Warburg para a construção do Atlas de Imagens, como possibilidade educativa para os estudos de história da arte. É um novo olhar sobre a história, a arte e sobre os contextos e significados da imagem, não reduzindo sua força enunciativa ao “[...] horizonte histórico original no qual o observador vivia efetivamente ao mesmo tempo que o criador da obra”.(GADAMER, 2010, p.1).

Não pretendemos chegar a uma conclusão, mas *caminhar* e alargar o olhar sobre a formação dos estudantes como “[...] uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim de fazer com que prestemos atenção.” (MASCHELEIN, 2008, p.40).

Desse modo, amparados pela pesquisa bibliográfica, autores citados e das experiências pessoais vividas na docência, procuramos compreender como a experiência com a arte pode contribuir para a formação do docente indagador do seu próprio trabalho, pesquisador versátil, que observa e compreende as imagens como um relato aberto, um devir de ideias, crenças, desejos dos seus criadores e fruidores.

Referências

GADAMER, H.G. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In BARBOSA, A.M; CUNHA, F.B (orgs). **A abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Revista Educação e Realidade. São Paulo, v.33, n 1, p. 35-48. Jan/Jun 2008.

MICHAUD, P.A. **Aby Warburg e as imagens em movimento**. São Paulo. Contraponto. 2013.

PINTO S.C; SANTOS, G.S. **Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia**. Revista Eletrônica Filogenese, Vol.6, nº2, 2013. Marília /SP, 2013. Disponível em www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em 28/04/2014.

UMA LEITURA DO CONTO *SEQUÊNCIA*, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Maria Carolina Barcellos¹

João Guimarães Rosa nasceu em 1908, na zona rural de Minas Gerais. A vivência no campo influenciaria toda a sua obra literária, que colocaria os escritos “regionalistas” (termo tido como pejorativo por muitos autores) no lugar da literatura universal, pois apesar da temática aparentemente localizada, a linguagem empregada pelo autor seria um marco na literatura moderna brasileira. Formou-se Medicina em Minas Gerais, e exerceu a profissão com êxito. Posteriormente, ingressou na carreira diplomática, servindo no exterior em diversos países.

Em 1956, publica Grande Sertão: Veredas e Corpo de Baile, que lhe trouxe imediato reconhecimento. O volume de contos onde se encontra o texto Seqüência (Primeiras Estórias) é publicado em 1962. Suas obras são traduzidas para o francês, o italiano, o espanhol, o inglês e o alemão. O autor é indicado duas vezes para a Academia Brasileira de Letras; em 1967 ele aceita e poucos dias depois vem a falecer.

Antes de iniciar a breve visão sobre o conto, achamos por bem explicar que o uso do trema será mantido em algumas palavras deste texto, apesar de sabermos que ele não faz mais parte da língua oficial desde que o último acordo ortográfico entrou em vigência. Não temos a pretensão de discutir as consequências desse acordo, mas sem o referido sinal gráfico, um de nossos comentários não seria possível. Começaremos pela linguagem, pois. Como no resto de sua obra, Guimarães Rosa articula suas frases de um modo totalmente particular, com um narrador que mergulha nos mais íntimos pensamentos de suas personagens e a erudição do autor ganha um ritmo aparentemente coloquial.

Ao iniciar o texto, um fato aparentemente banal leva o rapaz (o filho de Seo Rigério) a peregrinar em busca de uma vaca que fugira de suas terras. O animal sai da fazenda em direção à sua propriedade natal, ou seja, à fazenda onde nasceu: sua “querência”. Determinada a chegar ao seu destino, pois para a vaca, a jornada é um retorno. E nisso o dia se esvai, o cavaleiro na pista da vaca avermelhada, que chega à fazenda do Major Quitério. Lá, o rapaz é bem recebido, e o destino que lhe é reservado está à sua espera. A jornada tem seu motivo esclarecido nas últimas linhas do conto.

Na perseguição obstinada que o narrador acompanha, em alguns momentos o leitor tem acesso às indagações do moço, que já parece não entender a própria insistência, pois a vaca é astuta: todos os artifícios possíveis o animal usa para despistar o cavaleiro:

O rapaz, no vão do mundo, assim vocado e ordenado. Ele agora se irritava. Pensou em arrepender caminho, suspender aquilo para mais tarde. Pensou palavra. O estúpido que se julgava. Desanimadamente, ele, malandante,

¹ Mestranda em História da Educação pelo PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal de Sergipe. Graduada (2008) em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Tem nacionalidade brasileira e vive em Aracaju (Sergipe). E-mail: carolbarcellos@gmail.com

podia tirar atrás. Aonde um animal o levava? O incomçado, o empatoso, o desnorte, o necessário. (ROSA, 2005, p. 109).

A jornada é dificultosa, o resgate do animal em si não parece justificar tanto empenho. Ele não cessa a busca, porém. Como que ciente de que está em fuga, a vaca parece tentar despistar o rapaz. Ela entra num rio “num salto que queria ser vôo” e filho de Seo Rigério a segue. Guimarães Rosa, em uma pequena frase retrata o mergulho do rapaz: “**Aquelas quíilas águas trans.**” (ROSA, 2005, p.110) O autor turba aquelas águas tranquilas (e a partir de agora, já podemos prescindir do trema), dividindo as palavras, deixando respingos no leitor: as águas que estavam serenas são revolvidas, desestabilizando a superfície. Assim o autor desestabiliza a linguagem para acompanhar o impacto físico. Esse tipo de sutileza é característica da escrita (quase sempre poética) de Rosa. Este é apenas um dos vários momentos do texto percebemos aliterações, palavras inventadas e rimas sutis.

A dimensão de sentido é forte, mas a forma é um ponto crucial para o todo da prosa. O leitor, atônito, percebe que não é o sertanejo que narra. Tampouco é o homem culto, o médico/diplomata sisudo. Temos um narrador completamente novo que se ampara somente em sua linguagem e que o faz de modo tão sutil, que um universo é instituído: todos somos personagens e observadores da narrativa:

O rapaz, durante e tanto, montado no bom cavalo, à espora avante, galgando. Sempre e agudamente olhava. Podia seguir com os olhos como o rastro se formava. Só perseguia a paisagem. Preparava-se uma vastidão: de manchas cinza e amarelas. O céu das queimadas; altas, mais altas, azuis, as fumaças desmanchavam-se. [...] O rio, liso e brilhante, de movimentos invisíveis. Como cortando o mundo em dois, no caminho se atravessa – sem som. (ROSA, 2005, p. 110)

A prosa se parece com uma pintura, o que faz com que o leitor fique absorto. No plano semântico, o texto tem tantas nuances quanto os sentidos que as palavras permitam. As “margens” e as travessias serão o caminho da leitura que aqui propomos.

A margem é o pressuposto de qualquer travessia; em outros tantos contos do mesmo autor, percebemos que essa palavra é recorrente: “A terceira margem do rio”, “As margens da alegria”, apenas para citarmos títulos. Obviamente não é privilégio (nem descoberta) do autor. Leyla Perrone-Moisés, ao citar Bakhtine: “O escritor nunca encontra palavras neutras, puras, mas somente ‘palavras ocupadas’, ‘palavras habitadas por outras vozes’.” (PERRONE-MOYSÉS, 1978, p. 60) nos lembra da enorme quantidade de vozes que uma só palavra pode ter em si. E um autor do calibre de Guimarães Rosa dá margem (outra margem) a interpretações que vão muito além do dito, pois as escolhas de palavras, personagens e imagens proporcionam uma gama de leituras simbólicas que ultrapassam o breve enredo.

Nos discursos míticos, a água é um elemento de transformação. No Novo Testamento, o batismo era dentro da água de um rio. No antigo testamento, Deus deseja um novo começo para a humanidade, através de um dilúvio. A travessia não é apenas um caminho escolhido,

diferente de uma estrada: a travessia do Mar Vermelho levou os hebreus à liberdade. Nas religiões brasileiras de origem africana, os orixás que representam as forças da natureza têm na água alguns de seus representantes mais importantes: Iemanjá no mar, Oxum nos rios. O rio, por sua vez, dá direção e movimento ao potencial da água. As margens de um curso de água são os possíveis portos, locais de partida e de chegada: é onde se aporta. A margem pode ser a salvação para quem está à deriva, ou a prisão para quem deseja a travessia:

No sentido simbólico do termo, penetrar (ou mergulhar) num rio significa, para a alma, entrar num corpo. A alma seca é aspirada pelo fogo; a alma úmida é sepultada no corpo. O corpo tem uma existência precária, escoar-se como a água, e cada alma possui seu corpo particular, a parte efêmera de sua existência – seu rio próprio. (CHEVALIER, 2009, p.781-782)

A prosa de Guimarães Rosa não possui sua grandeza exclusivamente pelos motivos que podem ser mencionados em poucas palavras. Sua região de origem, sua simpatia pelo transcendente, a musicalidade de suas linhas, tudo vem arrumado de uma forma única, que coloca o autor entre os grandes expoentes do brasileiro. Teóricos da literatura têm opiniões similares sobre o que constitui um bom conto: além da concisão, há que existir no gênero duas histórias: a óbvia, que se constitui no enredo (mas não sustenta o texto) e a história subliminar. O resgate da vaca pitanga se transforma em outra história completamente diversa, e por isso o final é tão surpreendente. O escritor argentino Julio Cortázar, mestre do conto na América, explica essa técnica:

[o autor] Descobre que é preciso o ofício de escritor para ercluir no leitor a comoção que o levou a escrever o conto, e que esse ofício consiste, entre muitas coisas, em atingir o clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que captura a atenção, que isola o leitor de tudo o que o cerca e, terminado o conto, volta a conectá-lo à sua circunstância de maneira nova, enriquecida mais profunda ou mais bela. (CORTÁZAR, 1999, p.357)

Temos em *Sequência* as duas histórias: o rapaz que sai em busca de uma vaca fugida, e o homem que se depara com seu destino no descaminho em que acreditava estar. Ressaltar a linguagem e recursos poéticos como forças propulsoras do texto, cujo trunfo é ter seu ápice de tensão na busca quase fracassada e um final que não se desvela antes dos últimos momentos.

Qualquer tentativa de ampliar o sentido de um texto como o conto aqui apresentado só tem como mérito implícito despertar novos leitores para a joia que foi a escrita de Guimarães Rosa. O Brasil é um país de pouca leitura, de poucos alfabetizados. A socialização de escritas como esta só pode trazer encantamento ou indiferença. Esta última nada tem de errado, contanto que é seja fruto de uma escolha do leitor, e não a imposição do silêncio sobre a literatura nacional (ou sobre qualquer literatura). *Sequência* nada mais é do que uma possível porta de entrada para as mil possibilidades que a poesia oferece aos homens. E é nosso dever (refiro-me aos colegas que se propõe ensinar ou divulgar a literatura) tentar dividir nossos

tesouros com aqueles que ainda não os sabem degustar. Se uma só pessoa descobrir o conto de Guimarães Rosa, nosso trabalho está concluído.

Referências

CORTÁZAR, Julio. **Obra crítica**. Volume 2. Organização: Jaime Alazraki; Tradução: Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 23ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS NO TRABALHO COM LITERATURA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva Caldeira¹

Marlucy Alves Paraíso²

Questões envolvendo a literatura sempre estiverem presentes nos currículos de Língua Portuguesa e Alfabetização. A pertinência quanto ao ensino da literatura e sua escolarização constituem-se em questões de disputa e envolvem constantes relações de poder. De um lado, há aqueles/as que defendem a importância de garantir que os/as alunos/as tenham acesso aos textos como experiência estética, aprendendo que a leitura literária “é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana” (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 25). Por outro lado, há quem defenda “a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos” (SOARES, 2010, p. 16), o que não se faz sem uma “inevitável” escolarização da literatura, deixando de lado o caráter lúdico e imaginativo da mesma. Essa escolarização precisa, ainda segundo os/as mesmos/as defensores/as ser adequada, evitando certas práticas como fragmentação de textos, análise gramatical das estruturas neles presentes, repetição de autores/as.

Esses discursos sobre o trabalho com literatura na escola (particularmente na alfabetização) estavam presentes no currículo de uma turma de 1º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte investigado para esta pesquisa. Neste artigo, usamos parte da investigação realizada para analisar as *relações de poder-saber* que envolvem a literatura nesse contexto, bem como as posições de sujeito disponibilizadas e demandadas nesse currículo. Para isso, foram analisados nos diferentes momentos de “contação de história” na turma, os saberes priorizados e aqueles que eram excluídos, as relações de poder que possibilitam a inclusão e valorização de saberes, assim como as posições de sujeito demandadas. Consideramos que “o poder produz saber [pois] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Além disso, na articulação entre as relações de poder e saber são produzidas posições de sujeito, as quais podem ou não ser ocupadas pelos indivíduos. Usando, portanto, os conceitos de poder, saber e sujeito, o argumento desenvolvido é o de que o trabalho com literatura na sala de aula demanda e produz duas posições de sujeito: a posição de sujeito *criança que gosta de ler* (o que se faz por meio da articulação com o discurso do letramento literário) e a posição de sujeito *multicultural* (a qual utiliza porções do discurso sobre a diversidade cultural, atrelando-o ao discurso moralizante acerca do trabalho com literatura infantil).

¹ Doutoranda em Educação; Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG. mariacarolinasilva@hotmail.com

² Pós-doutora em Educação pela Universidad de Valencia; professora da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG. marlucyparaiso@gmail.com

Literatura e alfabetização: conflitos entre a ênfase na diversidade cultural e no letramento na produção de sujeitos

Todos os dias, logo após o recreio, a professora observada para a investigação contava pelo menos uma história para a classe. Essa história era geralmente escolhida por ela, embora em alguns momentos as crianças levassem livros de casa para que ela contasse. Essas histórias eram trabalhadas com objetivos diversos: 1) para introduzir algum assunto relativo às disciplinas de Ciências, Geografia ou História; 2) para trabalhar a alfabetização, como quando eram feitas reescritas coletivas dos livros ou quando palavras das histórias eram utilizadas em exercícios de escrita; 3) para ensinar aspectos relacionados à diversidade cultural; 4) para despertar o prazer pela literatura; 5) para a exploração da fruição como ocorria quando as crianças iam à biblioteca e escolhiam seus próprios livros.

Essas situações mostram como diferentes discursos sobre o uso da literatura na escola aparecem no currículo investigado. Circula nesse currículo o “enunciado de que cabe ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando a desenvolver o hábito de leitura” (SILVEIRA, 2005, p. 112). Para isso, são contadas histórias diárias, incluídas em horário específico na turma e as crianças também são levadas à biblioteca para escolher diferentes livros, já que um dos procedimentos para construir o hábito de ler é a escolha pessoal dos materiais a serem lidos. Assim, disponibiliza-se nesse currículo a posição de sujeito *criança que gosta de ler*. Para produzir essa posição, acionam-se saberes sobre o letramento literário, que está presente no currículo oficial da rede municipal de Belo Horizonte, que informa que a “leitura de textos literários (poemas, contos de fada etc.), feito pelo professor com expressividade e entusiasmo, buscando o envolvimento dos alunos, contribui para a formação de bons leitores de literatura” (PBH, 2009, p. 166). Está presente também na fala da professora que em entrevista disse que um de seus objetivos é “não apenas formar alunos que saibam ler, mas também que gostem de ler”.

O saber e o gostar de ler aparecem intrinsecamente relacionados nesse currículo, já que, ao lado do discurso do letramento literário se aciona também o discurso da antecipação da alfabetização, no qual se afirma que é importante garantir a inserção das crianças à cultura escrita, à alfabetização o quanto antes. Acredita-se que quanto mais cedo a criança for alfabetizada, maior será sua autonomia com relação à escolha e ao gosto pela literatura. Assim, para produzir a posição de sujeito *criança que gosta de ler*, é preciso também produzir o aluno alfabetizado, meta maior do currículo investigado. A literatura passa a ser uma estratégia para produzir o sujeito alfabetizado, desejado pelo currículo investigado.

Essa produção não se faz, porém, sem resistências e sem fissuras em ambos os discursos. Afinal, o poder sempre pressupõe a resistência (FOUCAULT, 1999), pois ele estrutura um eventual campo de ação dos sujeitos, o que abre múltiplas possibilidades da relações. Assim, uma história como “Girafas não sabem dançar” que está em um livro pop-

up³ despertou muito interesse nos/as alunos/as da turma que insistiam em pegar o livro no armário da docente para vê-lo mais uma vez. Essa postura das crianças em alguns momentos irritava a docente, que as proibia de pegar o livro. Em outros momentos, as crianças queriam ler algum dos livros pegados na biblioteca durante alguma outra aula, momento em que eram repreendidas pela professora. Percebe-se que o discurso disciplinador da escola entra em conflito como discurso da fruição e do prazer da literatura.

Associado à porção do discurso da literatura que afirma a necessidade do gosto, é acionado também aquela fração que entende a literatura em seu caráter moralizante. No currículo investigado, essa moralização associa-se ao discurso da pluralidade cultural que tem cada vez mais ganhado espaço no contexto escolar. Afinal, cada vez mais a literatura vem sendo utilizada como uma estratégia para ensinar como lidar com a diversidade cultural (FREITAS, 2014). No currículo investigado, a professora tinha uma clara preocupação em discutir questões étnicas e de gênero e, para isso, trazia livros diversos com esses temas. Com o objetivo de ensinar questões relativas ao “respeito às diferenças”, muitas vezes a professora fazia com que as crianças tivessem uma leitura única em relação aos textos, deixando de lado respostas que não estivessem de acordo com o discurso da diversidade. A posição de sujeito *respeitador da diversidade* entrava em conflito com a ideia do letramento literário, segundo a qual “uma interação literária com o texto [pressupõe que] na interpretação aceita não haja certo ou errado” (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 25). No modo de trabalhar a diversidade por meio da literatura, havia na sala de aula o certo e o errado, o que poderia, na perspectiva do discurso do letramento literário, limitar o gosto pelos textos literários.

Percebe-se, assim, que as questões envolvendo a literatura no currículo investigado vão muito além de simplesmente desenvolver o gosto pela leitura. Variados saberes são acionados, estabelecendo relações de poder que ora se aproximam do discurso do letramento literário, ora se aproxima do discurso da diversidade. Em outros momentos, questões mais técnicas relativas à alfabetização ganham espaço. Nesse contexto, o currículo do 1º ano do ensino fundamental, em suas relações com a literatura, constitui-se em um campo de disputas, conflitos e acordos, produzindo sujeitos variados. Se, por um lado, argumenta-se que a escolarização da literatura pode fazer com que ela perca sua potencialidade criativa (SOARES, 2010), por outro, se considerarmos a criação de múltiplos sujeitos, é possível defender que há no trabalho com a literatura muito mais criações do que se supõe.

Referências

PAIVA, A. PAULINO, M. PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SOARES, M. Alfabetização e literatura. **Guia da Alfabetização**. Educação (São Paulo), v. 2, p. 12-29, 2010.

³ Livros pop-up são aqueles em que as imagens são tridimensionais, “saltando” da folha quando o livro é aberto.

SILVEIRA, R. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, M. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BELO HORIZONTE. **Desafios da Formação** – Proposições Curriculares: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes: 1999.

FREITAS, D. Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico -raciais? **Tese (doutorado)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. 280 f., enc. (2014)

REPRESENTAÇÕES DA NEGRITUDE NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Maria Carolina de Godoy¹
Sonia Pascolati²

Temas como ética, preservação ambiental e diversidade sexual e étnico-racial têm habitado a sala de aula nas últimas décadas, prática estimulada por discursos pedagógicos conscientes de que a escola também é responsável por ser palco de debates de novas demandas sociais. Vivemos tempos de intensa diversidade, mas ela não tem vindo acompanhada da mesma dose de exercício democrático de fato (não só de direito) nem de tolerância – menos ainda de respeito...

A sala de aula é espaço de encontro da diversidade. E quando os alunos ali reunidos são crianças ou adolescentes, configura-se um momento especial de construção de representações sociais e configurações identitárias. É no contato com o outro que o sujeito vai definindo os contornos de sua própria identidade, compreendendo-se como membro de um grupo que, inevitavelmente, demarcar-se-á em relação a outros grupos. Nesse processo, a leitura de literatura – além de tantas outras atividades e contingências do ambiente escolar – tem sua participação.

Neste trabalho, analisamos uma obra dirigida a crianças que trata de representações identitárias: *Empresta o lápis de cor?* (2012), de Rafaeli Peres e ilustrada por Gisele Koch. O livro evidencia a presença da personagem negra e sua construção no imaginário infantil, para o que contribuem tanto a matéria verbal quanto as ilustrações. O objetivo do trabalho é discutir o papel da literatura e sua leitura escolar no tratamento de temas como representações identitárias a fim de contribuir para uma visão crítica do trabalho com literatura em sala de aula.

Nossa análise parte do pressuposto que a leitura não existe fora da história, isto é, de um contexto social, político, econômico que interfere no modo de ser dos sujeitos; portanto, ler é uma ação cultural que mobiliza informações acumuladas pelo leitor e oferecidas pelo texto, sendo sempre, como afirma Britto (2003, p. 100), uma “[...] representação da representação da realidade presente no texto”. A leitura é um ato político, “um ato de posicionamento político diante do mundo”, portanto, elemento importante na construção de representações sociais e identitárias.

Em *Empresta o lápis de cor?*, a professora conta “uma história sobre uma princesa africana, dessas meninas guerreiras, sonhadoras, deusas e lindas que viviam na África” (PERES, 2012, p.6), após o que pede que as crianças produzam desenhos. A autora toma

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL e do PROFLETRAS/ UEL. Pesquisadora do Grupo PACC/ UFRJ. Coordenadora do projeto de pesquisa “Literatura afro-brasileira e sua difusão em rede”, financiado por CNPq e Fundação Araucária. Contato: mcdegodoy@uol.com.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL e do PROFLETRAS/ UEL. Contato: sopasco@hotmail.com.

como argumento narrativo uma situação bastante realista para pautar o tema da diversidade étnico-racial; uma situação de alunos em sala de aula remete diretamente à criança em processo de escolarização³, já envolvida com atividades de leitura e aprendizado da escrita, mas também ligada ao aspecto lúdico do processo de ensino-aprendizagem (desenhar, colorir).

Duda tem dificuldade para encontrar o lápis cor de pele ao procurá-lo nas caixas de lápis dos colegas e percebe que cada um lhe aponta uma cor diferente para colorir a pele: a amiga ruivinha lhe oferece a cor rosa, tradicionalmente chamada de “cor de pele”; Josias, um negro, empresta o lápis marrom; a japonesa Anita estende o lápis amarelo; até que Daniel, dono de uma caixa de lápis com 24 cores, finalmente questiona:

— Cor de pele? Mas cor da pele de quem? Se você mostrar alguém, a gente procura uma cor parecida ou podemos misturar algumas cores.

Duda arregalou os olhos, olhou para sua mão cheia de lápis emprestados e falou:

— Ahhhhhh, é mesmo, você tem razão! Por isso que todos me emprestaram cores iguais ou parecidas com a pele deles! (PERES, 2012, p. 21).

A discussão sobre diversidade é mais explícita conforme a narrativa caminha para o desfecho, quando a voz do narrador se distancia do narrado, assumindo tom deliberadamente explicativo: “Cada um tem a pele de uma cor diferente: mais clara, mais escura, com pintinhas, sem pintinhas, com sardas... Ou seja, existem muitas cores para imitar a cor da pele de alguém, e não uma cor só” (PERES, 2012, p. 22). Nesse momento, o narrador distancia-se da fabulação, procedimento explicitado em particular pelo uso de “ou seja”, recurso típico de discursos que pretendem deixar clara uma ideia, nesse caso, após a breve enumeração de um conjunto de diferenças possíveis entre sujeitos.

O próximo passo de Duda, após essa constatação – que é dela, mas a voz que enuncia o postulado é claramente a de um outro, provavelmente adulto, que sintetiza a lição aprendida por Duda –, é colocar o aprendizado em prática, pois toma cada lápis emprestado e coloca perto de sua pele a fim de verificar se há algum compatível, mas só consegue um bom resultado quando resolve misturar duas cores, conseguindo uma cor de canela. Do modo como a situação narrativa é construída, não há espaço para o caráter simbólico, elemento fundamental dos contos de fada tradicionais, segundo estudo de Bettelheim (2002).

Duda mistura os lápis de cor porque deseja pintar uma princesa africana parecida com ela. Como dissemos, é fundamental o confronto com o outro no processo de construção identitária. Duda, posta diante da necessidade de representar uma princesa africana, não tem dúvidas que a melhor maneira de fazê-lo é tornar o outro igual a ela. Considerando que os povos africanos têm marcas fenotípicas bastante específicas – pele negra, narinas largas, cabelos bastante encaracolados, olhos negros – a proposta da professora de que cada aluno

³ A classificação do livro explicitada na quarta capa é “Leitor iniciante – 5 a 7 anos”.

deve desenhar e colorir a própria princesa, “criando e inventando sem copiar da história” (PERES, 2012, p.6), se por um lado atende ao critério pedagógico de estímulo à criação individual, fugindo a modelos representacionais, por outro distorce uma representação da qual fugir pode significar distorção da aparência do negro, resultando no apagamento de sua figura concreta no imaginário da criança. A princesa africana de Duda, por exemplo, tem cabelos longos e cacheados pintados de marrom – não de preto... – e a pele cor de canela como a da autora da representação.

As ilustrações mostram que Duda não é negra, mas mulata, pois ela não se identifica com o lápis marrom oferecido por Josias, esse sim negro, conforme a ilustração – pele escura, cabelo pixaim, diferentemente de Duda, pele morena clara, quase rosa e cabelos encaracolados. Não há qualquer descrição física das personagens no enunciado verbal do livro. Sabemos como elas são fisicamente pelas ilustrações, outro recurso para explicitar a diversidade. Cada página dupla do livro tem como fundo uma cor diferente: rosa, verde bandeira, azul, verde abacate, salmão, laranja, etc; a cor marrom como pano de fundo é utilizada especificamente para a representação de Duda, nas páginas 10 e 11, quando ela se confronta – literalmente, pois coloca o lápis rosa bem diante do nariz e olha perplexa para ele, imagem utilizada como capa do livro – com a primeira cor de pele, correspondente a uma representação convencional e generalizante da pele humana. O marrom impera na capa e quarta capa, na primeira página dupla, na terceira página dupla (a da ficha catalográfica), assim como na final em que constam os créditos editoriais; excetuando capa e quarta capa, nas demais há uma espécie de pano de fundo que compõe até mesmo o rosto de Duda formada por anéis parecidos com os de cabelos encaracolados. A representação identitária do negro – melhor, do mulato – presentifica-se na obra via ilustração, assim como acontece com as demais personagens cuja etnia (ruivo, branco, negro, japonês) é identificável apenas pela imagem.

O que mais chama atenção, contudo, é que a mesma ilustração utilizada para apontar a diversidade étnica simultaneamente a escamoteia. A ilustração da página 12 mostra Duda na carteira de Josias, a única personagem negra da narrativa. Ela permite uma comparação direta entre os traços de ambos os rostos e nenhuma diferença é detectável entre eles, salvo o formato mais arredondado do rosto de Duda, provavelmente algo ligado mais à representação do feminino do que um elemento étnico-racial. Conclui-se que não há nada na aparência da criança negra, a não ser a cor da pele, que a diferencia das demais, consideração reforçada pela observação de outras ilustrações, como a da página 9 em que vemos Duda e Keity, a ruivinha, lado a lado, ou da página 20, quando vemos Duda e Daniel, garoto branco, e também não há qualquer diferença na representação do rosto das crianças. A única exceção é a ilustração da personagem Anita, a japonesa, essa sim com evidentes traços nipônicos – cabelo liso, bem preto, olhos riscados (puxados), em contraste com os olhos redondos de todas as demais.

A narrativa se encerra com a voz do narrador comentando que os desenhos ficaram lindos e coloridos, “cada princesa de um jeito diferente: com cabelos pretos, ruivos, loiros, castanhos e roupas coloridas” (PERES, 2012, p. 26); a ilustração correspondente revela que

também a cor da pele dessas princesas é diversa, pois há rostos marrons ou cor de canela, rosas e amarelos, mas não existe qualquer outro traço que marque uma identidade específica. Ao final, paira a questão: por trás da consagração da diversidade não estaria escamoteada a diferença e o necessário respeito por ela?

Referências

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRITTO, L. P. L. Leitura e participação. In: _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação, participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PERES, R. C. V. *Empresta o lápis de cor?*. Ilustrações de Gisele Kock. Londrina, PR: EDUEL, 2012.

A MULHER EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A CULTURA ESCRITA - NOTAS DE UMA SALA DE AULA¹

Maria Cristina da Silva

Em nossa pesquisa de doutoramento tínhamos por objetivo identificar práticas de leitura e escrita de mulheres em privação de liberdade, bem como apontar os significados que estas práticas têm para elas. Este texto busca apresentar breves apontamentos a partir das notas do caderno de campo, realizadas em 2013, em uma turma de EJA/alfabetização dentro de uma penitenciária feminina de Belo Horizonte/MG. Procuramos identificar a existência e circulação de materiais escritos entre as detentas; como elas vivenciam práticas de leitura e escrita em sala de aula; dimensões do aprendizado da escrita e leitura, bem como seus usos. No capítulo 1 apresentamos uma revisão da literatura, focando a constituição da modernidade e seus efeitos no fortalecimento das instituições prisionais. Autores como Arendt, Hall, Goffman, Foucault, Santos e outros, para compreender este momento de nossa história que consideramos definidor de uma nova ordem social marcada pela constituição de direitos e deveres, pela efetivação de instituições que pretendem organizar, ordenar e corrigir os indivíduos. Inicialmente, observamos que a modernidade – enquanto uma produção das sociedades após o século XIV – traz consigo valores e conceitos de um novo viver que os sujeitos, diferentemente do que ocorria nas sociedades feudais, desconheciam, ou que não eram considerados como valores - certos hábitos e costumes atrelados à moral e a comportamentos sociais. Podemos apontar mudanças importantes – na vida política, econômica e social – ocorridas ao longo do tempo. Após um mergulho sobre os efeitos da modernidade, indicamos em outro tópico as questões concernentes aos presídios femininos e sua emblemática relação com as relações de trabalho, escola e mundo social. Apontamos a partir de produções no campo da Sociologia, do Direito, da Arquitetura, da História quanto tem sido difícil depreender as inúmeras questões colocadas para o contexto prisional feminino. Questões de ordem muito complexas. Foi possível em nossa pesquisa de campo vivenciar de perto o cotidiano de mulheres no cárcere, compreender este lugar do feminino neste contexto muito distinto, por vezes uma realidade cruel e desumana. Evidências de uma invisibilidade contrastam com as possibilidades de visibilidade assentadas nas políticas públicas constituídas (como nos discursos de mobilidade social assentadas em políticas de apoio ao trabalho, renda e educação). As histórias de cada mulher e as razões que as colocaram nesta condição de presas são bastante emblemáticas. Cada qual a seu modo relatadas cotidianamente em suas conversas informais com a professora sobre como se deu seu envolvimento com o crime. Histórias atravessadas por violência, maternidade e convívio permanente com o tráfico entre outros.

¹ Texto produzido por Maria Cristina da Silva doutoranda do Programa de Pós Graduação da FaE/UFMG sob orientação da Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

O lugar das atividades escolares no cotidiano do presídio

O cotidiano das alunas no cárcere pode ser compreendido sobre vários aspectos, no entanto todos eles estão muito interligados. A complexidade deste mundo do aprisionamento nos faz refletir em nossa pesquisa sobre a dificuldade de distanciamento enquanto pesquisadora. A impossibilidade de não perceber e compartilhar a dor externada por estas mulheres(alegria, tristeza) nos aponta que falar de mulheres neste contexto implicou em buscar a todo o momento um distanciamento nem sempre possível, haja vista a urgência da humanização nas relações em presídios. Foi necessário um cuidado especial com julgamentos sobre os atos praticados por cada um dos que ali se encontram sejam mulheres encarceradas, agentes penitenciários, professoras (es) e demais funcionários que atuam no estabelecimento. A história de cada mulher é para nós a relação que cada uma estabelece com este lugar e como encontra-se inserida neste contexto.

A sala de aula, espaço onde se concentraram nossas observações e foco de nossa pesquisa foi sem dúvida uma surpresa. Longe do que já havia lido, pensado, idealizado negativamente. Essa turma de Eja/Alfabetização em maio/2013 tinha 06 alunas, conforme a avaliação da supervisão escolar e pela professora, sem domínio da leitura e escrita. Cada uma tem um jeito muito particular de ser, algumas mais velhas, outras mais jovens, algumas desconfiadas, outras mais receptivas. As atividades de aula iniciam às 17 horas e vão até 19 horas e 30 minutos. Além das aulas com a professora de alfabetização as alunas também têm aulas de Arte, Corpo e Movimento, com módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana ministradas por outros professores (homens) e ocorrem em outro ambiente ou na própria sala de aula.

Considerações sobre aprender a ler e escrever: função e significado

Em nossa pesquisa, na fase em que se encontra de análise mais criteriosa dos dados, ainda não foi possível apreender de forma ampliada o mundo prisional feminino, bem como as várias relações que as mulheres estabelecem com a escrita e leitura. No entanto, é possível nesta fase apontar algumas questões mesmo que de forma ainda preliminar, que vamos nomear como considerações preliminares. Inicialmente é possível destacar que a função e significado que escrita e leitura possuem para mulheres no cárcere apontam para: escrever para comunicar com aqueles que se encontram fora do presídio, podendo estes ser familiares, amigos, advogados, associações ligadas aos direitos humanos, grupos religiosos. A escrita e leitura não ocorre pelas detentas que acompanhamos na turma de alfabetização. Na penitenciária, encontramos alunas com maior domínio da escrita e que são solicitadas por outras detentas para escrita de cartas, bilhetes. Foi possível observar que esta prática de escreva e leitor ocorre cotidianamente e se dá de forma solidária ou em troca de algum “presente”. Elas são também as que lêem documentos, que chegam para as detentas dando conta de sua condição atual como remissão de pena, alteração no regime, livros de leitura que são autorizados e retirados por empréstimo na biblioteca da Escola, ou panfletos de grupos

religiosos que semanalmente fazem visitas autorizadas pela direção e que atuam no sentido de proporcionar evangelização das detentas e promoção de outras atividades culturais, como o canto coral. Até o momento foi possível perceber que sempre ocorre dentro e fora das salas de aula usos e circulação da leitura e escrita nem sempre valorizada e reiterada pelos professores.

A cultura escrita no presídio feminino

É constante o uso de revistas, jornais, lista de presença diária durante as aulas que as alunas devem assinar registrando que compareceu às aulas, desenho, comentários sobre filmes, novelas, jornais televisivos, posters fotográficos, material mimeografado, crachás de identificação das detentas, letras de música. Estes são partes dos muitos momentos e confirmação de uma intensa e enorme circulação de textos escritos, mas que cotidianamente perpassam o presídio de forma despercebida pela escola. Durante nossa pesquisa de campo rara foram as relações estabelecidas entre o cotidiano das detentas e o significado e extensão da escola ou da cultura escrita, que fosse para além de um processo de escolarização-alfabetização. Mesmo sendo de uma escola no contexto prisional, segue-se uma mesma lógica e rigor ainda presentes em EJA nos estabelecimentos formais de ensino em contextos não prisionais. A despeito da existência de Referencias Curriculares Nacionais para a EJA nas prisões. Haja vista as avaliações rígidas, a descontextualização daquele mundo, mas também o não reconhecimento do trabalho dos professores pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), ausência de adicionais trabalhistas por se tratar de um ambiente onde o medo, a tensão e o risco são uma constante para os trabalhadores da escola. Também não detectamos a presença de gestores da SEE à escola para visitas, bem como participação nos eventos culturais organizados pelos professores. A atuação e participação da SEE nos parece estar no campo da formalização e execução de convênios com a Secretaria de Defesa Social (SEDS) para criação de escolas em contextos prisionais. É importante, no entanto, salientar que a preocupação da direção, dos professores, equipe pedagógica e corpo administrativo com o público – mulheres no cárcere- se faz a todo o momento. Este cuidado pode ser percebido na atenção dada a cada uma das mulheres, na preocupação com seu bem estar físico, no cuidado com atividades culturais e de lazer, na escuta a cada dor, choro e saudade. Se a escola é rígida em sua prática pedagógica por meio de suas atividades escolares no que tange as relações humanas ela é muito sensível a estas que por razões muito diversas e adversas vieram a perder sua liberdade. No silêncio dos olhares, no abraço, nas despedidas, nos brindes, nos filmes com pipoca, diariamente se encontram e se despedem acreditando ser possível ser professora e professor. Alfabetizar, ensinar, aquelas que buscam na sala de aula diminuir seu tempo de apenadas, ou passar algumas horas fora da cela. Uma sala que não é cela, mas que se encontra dentro dos muros vigiados e monitorados, por detrás de grades, de portões trancados. Um lugar conhecido por muitos do seu entorno, mas que desconhecem o seu interior, aquelas que lá se encontram aprisionadas. Mulheres de todas as idades em grande parte jovens, pardas e negras e que do outro lado do muro deixaram filhos, companheiros, companheiras, amigos, parentes que cotidianamente vivem a solidão ou o medo que permeia uma cela. Dominar a

leitura e escrita pode significar muito, pode certamente possibilitar compreender seus direitos enquanto mulheres mesmo que em privação de liberdade.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, penalidade, prisão**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012. Ditos & escritos VIII.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

MAIA, Clarice Nunes et al(org). **Histórias das Prisões no Brasil**. V.I e V.II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SANTOS, B.de Sousa e MENESES, Maria Paula(orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA AS CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES

Maria Cristina Fontes Amaral¹
Víviam Carvalho de Araújo²

Neste trabalho temos por objetivo refletir sobre as contribuições da educação infantil para o processo inicial de formação de leitores ao propiciar práticas sociais em que a leitura e a escrita se façam presentes de forma significativa. Dessa forma, buscamos compreender experiências com leitura e escrita vivenciadas por crianças que frequentam esta etapa da educação básica em uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Como essas práticas podem se concretizar de modo mais significativo para adultos e crianças? Como integrar os familiares nessas práticas culturais?

Pensando nas diferentes linguagens pelas quais as crianças se expressam e vão se constituindo na e com as culturas nas quais estão inseridas, reafirmamos a importância das instituições de educação infantil valorizarem em suas propostas curriculares, práticas que promovam a imersão desses sujeitos em diferentes linguagens e formas de expressão.

Em relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita na educação infantil, consideramos importante respeitar as crianças em suas especificidades, assegurando-as o direito de apropriarem-se destas linguagens como um instrumento de inserção cultural e social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu artigo 9º afirmam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos as interações e a brincadeira, garantindo às crianças experiências de narrativas, de apreciação e inserção com a linguagem oral e escrita, assim como convívio com diferentes gêneros textuais orais e escritos.

Ao partirmos da compreensão da infância como um tempo em si e não um tempo de preparação para o vir a ser, estaremos caminhando no sentido de considerar as crianças sujeitos ativos nos seus processos de aprendizagens, incluindo, entre eles, as práticas com a leitura e a escrita (BRASIL, 2009).

Nossas proposições fundamentam-se em uma concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos (BAKHTIN, 1992) e nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998), especialmente em sua ênfase no papel dos signos na constituição das funções mentais superiores, o conceito de linguagem, de mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal³.

Vygotsky (1998) considera as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento das crianças. No movimento de interação com o meio, as crianças, ao

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Email: mcris.jf@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Email: viviamc@powermail.com.br

³ Os referidos conceitos não serão discutidos aqui considerando a delimitação do número de páginas que este texto deve apresentar.

entrarem em contato com uma série de conhecimentos, valores, histórias, culturas e seus significados, vão constituindo sua consciência e se desenvolvendo.

Sendo assim, concordamos com Kramer (2010) ao afirmar que o trabalho na educação infantil deve considerar tais interações. Segundo a autora “atuar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma perspectiva humanizadora que convida à reflexão e a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (KRAMER, 2010, p. 129).

Em nossa escola, buscamos cotidianamente, oportunizar diversos momentos de acesso à cultura letrada através de nossas práticas. No entanto, observamos que, em muitos casos, o livro ainda não faz parte do universo familiar. Em conversas com as crianças, muitas nos relatam que seus responsáveis não contam histórias para elas. Declaram ainda, que o hábito de assistir televisão e o uso de jogos eletrônicos se faz muito presente em suas casas. Tal fato confirma-se mediante relatos dos familiares:

Responsável pelo Arthur (5 anos): *Foi legal a visita da maleta viajante em nossa casa. (...) Adoramos passar as horas lendo. É bem melhor que ver televisão ou ficar no vídeo game.*

Responsável pelo Stevan (5 anos): *A maleta é um incentivo à leitura para quem não tem esse hábito. De certa forma, aproxima e junta a família para fazer coisas saudáveis.*

Refletindo sobre todas essas questões, buscamos desenvolver ações que privilegie a participação das famílias no envolvimento de atividades com a leitura e a escrita. Compreendemos que a prática de formação de crianças leitoras não deve pautar-se em ações isoladas da escola, mas sim, fundamentar-se em relações de reciprocidade e parceria com as famílias.

Partindo do entendimento que as práticas de letramento relacionam-se às experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos e culturais, um dos projetos implementados pela escola com o objetivo de propor situações de uso significativo da leitura e escrita, envolvendo também os familiares das crianças denomina-se “maleta viajante”. A referida “maleta” contém variados gêneros textuais tais como revistas, livros de contos, panfletos, avisos, encartes, literatura infantil, dedoches, textos informativos, revistas de receitas, entre outros. Também integra esta maleta uma carta para a família, informando acerca da proposta, quais nossos objetivos e nossa concepção de leitura, assim como um caderno para que a criança e sua família possam registrar, de maneira livre, suas vivências no decorrer do projeto. A maleta “viaja” uma vez por semana para a casa de cada criança, em um formato de rodízio. Dessa forma, o foco do projeto é assegurar às famílias o acesso aos mais variados bens culturais escritos e, com isso, envolvê-los em práticas significativas junto às crianças.

O que os registros revelam?

Buscando contribuir com as discussões acerca de práticas significativas de leitura e escrita com as crianças da educação infantil, optamos por trazer neste texto um recorte da

análise dos materiais produzidos pelas famílias e crianças no decorrer do projeto. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa fundamentado nos aportes teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998), para a qual a historicidade dos fenômenos é tomada como categoria central.

Nesta análise, consideramos o contexto de realização deste projeto a partir de sua dinâmica e realidade histórico-cultural, buscando aquilo que retratasse os múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas experienciadas. Assim, os cadernos de registros, além de se configurarem de forma ampla como instrumento para melhor compreender e ressignificar nossas práticas, apresentam-se como elementos constituintes de nossa história, conforme afirma Freire (2008, p.56):

Quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, da nossa memória. Com estes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história.

A partir dos relatos registrados pelos participantes do projeto destacamos algumas categorias que se referem às interações estabelecidas entre adultos e crianças com os materiais disponibilizados. Evidenciam-se aspectos relacionados ao envolvimento e valorização da leitura pelas famílias, ao significado atribuído pelas crianças ao projeto, às experiências dos sujeitos com o faz-de-conta e ainda, ao desejo de continuidade do projeto. Tais evidências encontram-se descritas nos relatos retirados dos cadernos de registros que seguem abaixo:

Responsável pela Isabella (4 anos): *A família inteira gostou da maleta e a Isabella ficou toda orgulhosa!!! O papai leu as revistas e contou histórias para as meninas. A irmã mais velha da Isabella adorou a revistinha do “Chico bento”. Temos uma biblioteca em casa. Eu, a Ângela (mãe da Isabella) aprendi a gostar de ler na barriga da minha mãe... toda noite ela e meu pai liam para mim. Desde então, nunca mais deixei este hábito e tenho tentado transmitir isto para minhas filhas. Parabéns à escola pela iniciativa deste belo trabalho!!!!*

Lívia (5 anos): *Gostei dessa história porque a menina do laço de fita se parece comigo. Ela é pretinha e tem os cabelos enroladinhos como os meus.*

Rodrigo (5 anos): *Quando a maleta chegou em minha casa, foi incrível. Eu logo quis que minha tia lesse as histórias. Foi muito legal. Lemos juntos, brincamos juntos e até imaginamos juntos os acontecimentos de todos os contos.*

Responsável pelo Emanuel (4 anos): *Esperamos receber a maleta mais vezes em nossa casa!*

Os fragmentos acima reforçam a importância dada à leitura por adultos e crianças. Isso significa que o acesso e o contato com esta prática social nas suas diversas formas precisa ser valorizado, especialmente nos contextos de educação infantil uma vez que, como vimos, estas instituições podem assumir um papel primordial na ampliação destas experiências junto às crianças pequenas. O acompanhamento desse projeto evidencia que oportunizar às crianças e suas famílias um contato significativo com a leitura e a escrita possibilita a inclusão destes sujeitos na cultura letrada e, conseqüentemente, no meio sócio-cultural que vivem.

Vida longa ao projeto da Maleta Viajante! Responsável por Marcos (4 anos).

É o que também nós desejamos!!!!

Referências

BRASIL, 2009. Conselho Nacional de educação/ Câmara de educação básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz & Terra, 2008.

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor. In: DALBEN, A; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da Língua Portuguesa, ensino de Línguas Estrangeiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo; Martins Fontes, 1998.

“O SONHO É MEU E NÃO DA ESCOLA”... SILÊNCIO E IN - VISIBILIDADE DOS JOVENS E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA ALÉM DA ESCOLA

Maria da Conceição Cedro Vilas Boas de Oliveira¹

Magnólia Pereira dos Santos²

Com significados diferentes, o tema juventude vem sendo estudado com menor ou maior intensidade, através dos tempos. Imersos na contemporaneidade este estudo ganha força a partir de um cenário mundial de mudanças e transformações constantes, cujos ecos se encontram presentes nos diversos segmentos da sociedade. Destarte, a compreensão sobre a pluralidade dos sujeitos é condição essencial para o início dos debates e pesquisas que se dedicam a juventude.

Infelizmente, os currículos escolares parecem não ter se apropriado das pesquisas mais recentes que apontam o jovem como um sujeito singular e plural nas suas especificidades, e mantém através da estrutura curricular um certo distanciamento entre as vivências dos jovens fora da escola e as práticas curriculares. Para Silva e Moreira (2011, p.13) “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, e métodos”.

Em função disso, a presente pesquisa qualitativa, do tipo participante a partir da escuta sensível dos Jovens que estão imersos em nossas escolas teve como objetivo **compreender como estes se percebem enquanto sujeitos, quais as dificuldades que os mesmos enfrentam e de que forma essa leitura de mundo é percebida pelo currículo escolar**. Para tanto, foram entrevistados jovens estudantes de escolas da Rede Pública Municipal de Feira de Santana.

A necessidade de compreensão da Juventude e do ser jovem inscreve-se enquanto um dos temas de estudo para a elaboração da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino, por entender ser necessário dar visibilidade a esses sujeitos que vivenciam atos de currículo cotidianamente no espaço escolar com a intenção de fornecer pistas à escola para o desenvolvimento de novas práticas que atendam aos projetos de vida desses sujeitos que compõem a escola no sentido de romper com o processo de silenciamento e (in) visibilidade em que muitos jovens se encontram nesse espaço, em especial. Uma compreensão com base na proposta de Roger Chartier (2002).

As juventude“s” no Brasil

A juventude é uma ideia que contempla multiplicidade, não correspondendo a uma condição “natural” do ser humano (CATANI, 2008, p.104). Essa diversidade referenciada

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e em Alfabetização Coordenadora de Sistema da Rede Pública Municipal de Feira de Santana – BA.

² Mestranda em Educação do Campo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciada em Pedagogia UEFS, Coordenadora da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-Ba.

pelos múltiplos pertencimentos dos jovens nos guia para uma concepção de juventude sob a ótica do pluralismo que embasam a construção tanto da individualidade como da coletividade desses indivíduos. Por conseguinte, as palavras identidade, subjetividade, cultura, raça, etnia e sexualidade são imperativas no que se concerne aos estudos sobre o universo juvenil. No texto A construção sociológica da juventude — alguns contributos, Pais afirma que,

Nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil «unitária». No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também, e principalmente, as *diferenças sociais* que entre eles existem. (PAIS, 1990, p.140).

Tomando por base o aporte sociológico, concebe-se juventude não como uma visão única e sim como uma perspectiva de reinterpretações de cada juventude a partir dos seus diferentes contextos.

As representações sociais sob o olhar de Roger Chartier

A representação social para Chartier está associada diretamente à prática cultural. Para ele a história cultural, tem por “principal objeto, identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída” (CHARTIER, 2002, p.16-17).

Para Chartier, as representações do mundo social, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam, embora aspirem à universalidade. Dessa forma, em cada situação, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002). Sendo necessário estabelecermos relações entre o que é dito e o lugar social daquele que o diz, evidenciando-se que não existem discursos neutros, sendo os mesmos inseridos em estratégias e práticas de poder.

Chartier compreende a “representação” enquanto pedra angular da nova história cultural, e reconhece na sua abordagem a apropriação e as práticas culturais como formas diferenciadas de interpretação. Para Chartier,

Compreender, estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias das divisões sociais. (CHARTIER, 2002, pag.28),

Diante disso justifica-se o diálogo com Chartier para pensar como a escola no seu currículo se apropria de uma prática – a Juventude – e a representa, organizando-se de acordo com seus interesses resultantes das disputas entre os agentes que pensam esse currículo.

As representações da juventude e as implicações no currículo escolar

A ausência de um conhecimento sobre a construção histórica, cultural e social da juventude leva a discursos muitas vezes bipolares como os jovens são os responsáveis pelo futuro de um país ou pela violência. No Brasil, esses discursos se refugiam no senso comum e revelam a ausência de uma análise mais aprofundada sobre o que os jovens pensam e os contextos em que vivem. Em consequência, os resultados da tríade juventude, condição social e violência é naturalizada pela maioria da população e disseminada pela mídia e nos debates públicos. Assim, a imagem do jovem construída no cotidiano perpetua-se no espaço escolar impedindo às vezes que a escola perceba o jovem que está para além do aluno. Segundo Dayrell,

O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto a forma de vestir [...] (DAYRELL, 2014, pág.54)

Esses estereótipos, quando incorporado pela escola interfere na forma como essa instituição compreende e trabalha com esses jovens. Assim, na medida em que a escola vai se fechando para um único modelo do que é ser jovem ocasiona cada vez mais uma invisibilidade para a comunidade escolar, destes sujeitos singulares e reais. Em contraposição a esses estereótipos os depoimentos dos jovens entrevistados indicam um outro sujeito que não se enquadra no que foi apresentado anteriormente. Para Sacristán (2007, p.85) “cada aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade [...] no espaço e no tempo onde vive e evolui como grupo social.

Os jovens pesquisados compreendem a juventude como a melhor fase da vida. As suas falas indicam a necessidade da sociedade e da escola lançarem outros olhares para a juventude no sentido de desconstruir imagens pré-concebida e estigmatizadas sobre os jovens. Segundo eles não há o desejo de entrar no “**mundo da criminalidade**”, mas sentem-se assediados o tempo todo por esse mundo. A introspecção e a rebeldia são comportamentos apontados pelos jovens como autodefesa pelo medo de não serem aceitos pelo seu grupo e pela sociedade. Mas, dentro da irreverência, existe um jovem sonhador, cujos projetos de vida vão sendo desvelados na fala de cada estudante. Descortinam um por um os seus sonhos e suas subjetividades, que estão relacionados à maioria com profissões reconhecidas socialmente, estabilidade financeira e constituição de suas famílias. Veem na escola uma instituição que irá possibilitar as suas conquistas. Esses relatos indicam a necessidade de um olhar mais minucioso e apurado sobre a função social da escola numa perspectiva de formação humana, em especial sobre o currículo escolar.

Considerações

A pesquisa realizada indica a urgência da escola em compreender a Juventude como fenômeno social e cultural. Para tanto, a Proposta Curricular da escola deve contemplar o

projeto de vida dos jovens estudantes a partir da reflexão sobre as vulnerabilidades e potencialidades desses jovens, oportunizando aos mesmos as condições necessárias à realização dos seus sonhos.

Referências

CATANI, Afrânio Mendes e GILIOLI, Renato de Sousa. Culturas juvenis múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações; tradução M^a Manuela Galhardo. DIFEL:2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *In*: Revista Brasileira de Educação. Set-Dez, nº24, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> . Acesso em 23/03/2014.

DAUSTER, Tania, “Representações sociais e educação”. In Vera Maria Candau (org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MOREIRA, Antonio F. B, e SILVA, Tomaz T. da. “ Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In Antônio F. B. Moreira e Tomaz T. da silva (org.). Currículo, sociedade e cultura. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos.** Disponível em http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf . Acesso em 20/03/2014

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. L. Pérez. Compreender e transformar o ensino; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 2007.

FIGUEIREDO PIMENTEL E A TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CONTOS DE FADAS EUROPEUS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XIX

Maria das Dores Soares Maziero¹

As primeiras produções no campo da literatura para crianças no Brasil, em termos de impressão e comercialização, “surgem a partir dos últimos anos do século XIX”, segundo Lajolo e Zilberman (1986, p. 15).

Pedro da Silva Quaresma, livreiro-editor proprietário da Livraria Quaresma, foi um dos primeiros a perceber a necessidade de se produzir livros que atendessem aos anseios das crianças brasileiras. Assim, em 1894, sua livraria-editora lança *Contos da Carochinha*, coletânea composta de textos recolhidos da tradição oral e organizada por Figueiredo Pimentel que, segundo Câmara Cascudo, traduziu, adaptou e registrou centenas de histórias, tornando-se, assim, “o popularizador da literatura infantil.” (CASCUDO, s/d, p. 48).

Jornalista, poeta e autor de livros com títulos e temas considerados escandalosos pela sociedade brasileira de sua época, Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) parecia ser a pessoa menos indicada para iniciar uma coleção destinada a crianças: seu livro *O Aborto*², publicado em 1893 pela Livraria Quaresma, recebera duras críticas, envolvendo o autor em polêmicas registradas pelos jornais. Apesar disso, no entanto, foi ele o escolhido por José de Matos, caixeiro e braço direito de Pedro Quaresma, para dirigir a Biblioteca Infantil daquela livraria, com a aprovação do patrão.

Em 1898, só que desta vez pela J. G. de Azevedo/Francisco Alves, Figueiredo Pimentel publicou *Histórias de Fadas*. O presente trabalho se propõe a analisar um exemplar desta obra, publicado no ano de seu lançamento, buscando conhecer mais sobre seu projeto editorial, conteúdo, circulação e possíveis razões que levaram F. Pimentel a não publicá-la pela Quaresma, apesar de estar circunscrita ao mesmo universo temático da Biblioteca Infantil sob sua direção.

“Livro para crianças contendo a melhor, mais escolhida e mais variada collecção de contos populares, reunidos por Figueiredo Pimentel” - esta é a informação que se encontra na folha de rosto do pequeno volume de *Histórias de Fadas*, publicado em 1898, no Rio de Janeiro, pela Livraria de J. G. de Azevedo, mas editado na *Typ. Jablonski, Vogt e Cia*, em Paris, de propriedade comercial da Livraria Francisco Alves, nome que consta da capa do volume.

Para a análise do exemplar de *Contos de Fadas*, tomaremos como contraponto a 18ª edição de *Contos da Carochinha*, de 1925, considerando sempre a diferença temporal existente entre uma e outra publicação. Serão analisados aspectos ligados ao projeto editorial

¹ Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP/Grupo ALLE. Endereço eletrônico: s.maziero@uol.com.br

² Sobre Figueiredo Pimentel e a repercussão de *O Aborto*, ver *Páginas de Sensação – Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)*, de Alessandra El Far, São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 253 a 263.

dos exemplares, aos processos utilizados por F. Pimentel para o estabelecimento da versão escrita dos textos e, em decorrência desses dois fatores, o provável motivo que levou à publicação da obra pela J. G. de Azevedo/Francisco Alves.

Visto sob o aspecto da edição, o exemplar de *Histórias de Fadas* é bastante delicado, medindo 18 x 12 cm, um tamanho que parece adequar-se ao público infantil. Traz apenas vinte contos, distribuídos por 213 páginas, portanto também não é um livro grosso. A capa dura é revestida por um tecido vermelho, com flores e ramagens gravadas em relevo, cercadas por uma fina moldura, trazendo no alto, em destaque, o nome do autor e o título da obra, informações que se repetem na lombada do livro. O corte das páginas ainda conserva o dourado original. Trata-se de uma edição muito bem cuidada, diferente daquelas da Livraria Quaresma, conhecida pela publicação de livros em apresentação de caráter popular, às vezes simples folhetos, algo bem distante da capa refinada de *Histórias de Fadas*, com suas flores e ramos em tons de dourado sobre o fundo rosado, reflexo da edição parisiense.

Quanto ao conteúdo, as 20 histórias trazidas pelo exemplar já haviam sido publicadas em coletâneas para crianças de outros países como Portugal, França e Inglaterra, fazendo assim parte do cânone da literatura destinada à infância. As histórias estão assim distribuídas, segundo a autoria, lembrando que no livro apenas o próprio F. Pimentel figura como autor: Charles Perrault (9 contos); Andersen (5); Irmãos Grimm (2); Madame D'Aulnoy (2); um conto da tradição oral portuguesa e, finalmente, “A Princesa Fina”, cuja autoria não foi possível precisar.

Histórias de Fadas, título do volume, remete à influência de Madame D'Aulnoy³, que até 1698 publica *Contos de Fadas*; *Novos Contos de Fadas* ou *As Fadas em Moda*; *Ilustres Fadas*, etc. Sendo assim, este título guardaria relação com essa influência francesa, já que Madame D'Aulnoy talvez tenha sido a primeira a usar o termo “fadas” em tantos títulos de obras.

A leitura destes contos no exemplar de *Histórias de Fadas* e no de *Contos da Carochinha* pode informar também sobre as estratégias utilizadas por Figueiredo Pimentel para estabelecimento da forma escrita dos textos. Considerando-se, por exemplo, o conto “A bela adormecida”, em *Histórias de Fadas* (1898) Figueiredo Pimentel faz uma tradução livre, em doze páginas, do texto em francês⁴, sem alterar a estrutura básica do conto, conservando todas as partes do enredo, apesar de lançar mão de uma estratégia de encurtamento do texto original, através do desbastamento e amputação de detalhes considerados supérfluos, (CHARTIER, 1990, p. 175), como a clássica fórmula inicial “era uma vez”.

Já em *Contos da Carochinha*, de 1825, é feita uma adaptação livre, ou reconto, com a inclusão de elementos novos; o rei passa a ser “o imperador dos turcos”, ganhando o nome de

³ “Na mesma época em que Charles Perrault começava a publicar seus *Contos*, também em Paris a jovem baronesa Marie D'Aulnoy (...) põe em moda os ‘contos de fadas’.” (COELHO, 1991, p. 98).

⁴ O texto em francês foi consultado num exemplar de *Contes*, do próprio Perrault, publicado em 1894 pela E. Dentu, Éditeur, que contém oito dos nove textos deste autor francês que Figueiredo Pimentel incluiu em seu livro.

Tamerlão. No caso desta versão, a história inteira é contada em apenas quatro páginas, podendo-se apontar também o uso da estratégia de encurtamento do texto.

O preço das obras é outro ponto que deve ser mencionado, inclusive porque fornece indícios para a compreensão da questão do tipo de público visado: enquanto anúncio publicado no *Jornal do Brasil*, de 21 de novembro de 1895, informa que o volume de perto de 400 páginas de *Contos da Carochinha*, com 60 histórias, custava 3\$000, *Histórias de Fadas*, com 213 páginas e apenas 20 histórias, custava exatamente o mesmo, conforme anúncio publicado em 1º de setembro de 1898 pelo jornal *Gazeta de Notícias*. Este fato pode sugerir a existência de leitores distintos: um primeiro tipo, interessado principalmente na quantidade de histórias trazidas pela obra, e um segundo tipo, que valorizava aspectos ligados à materialidade do exemplar, não se importando de levar pelo mesmo preço apenas um terço das histórias que poderia ler em outro exemplar de encadernação mais simples.

A edição bem cuidada de *Histórias de Fadas*, feita em Paris, atenderia a um projeto editorial diferenciado, destinado a um público mais refinado e elitizado, bem diverso daquele formado pelos frequentadores habituais da Livraria do Povo, que segundo Broca (1994, p. 48) interessava-se por “**brochuras módicas**”. (grifo nosso).

O que se pode concluir é que o processo de produção de livros voltados especialmente para a infância brasileira, a exemplo do que ocorreu nos países europeus, acompanha o percurso de circulação de outros gêneros da chamada literatura popular, cuja origem se encontra fortemente ligada à oralidade, do mesmo modo que a própria literatura infantil. Assim, esses contos de fadas traduzidos ou adaptados por F. Pimentel e lidos pelas crianças brasileiras do século XIX, também o foram por crianças inglesas, francesas, alemãs e portuguesas, dentre outras, contribuindo para a criação de certo imaginário, o qual certamente influenciou a formação de determinadas preferências e gostos. Os contos de fadas de origem europeia trouxeram para nosso país os castelos, reis, príncipes, princesas, fadas, bruxas, gigantes, lobos que devoram meninhas, enfim, toda uma gama de referências históricas, geográficas e culturais que, certamente, iriam exercer algum tipo de influência na formação dos leitores mirins, determinando a produção de um tipo de literatura que se consolidaria como modelo de leitura a ser oferecido à infância brasileira, e que persistiu de modo predominante até pelo menos as duas primeiras décadas do século XX.

Referências

BROCA, Brito. *O repórter impenitente*; coordenação: Alexandre Eulálio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*, 9ª. edição, Ediouro Publicações, s/d.

CHARTIER, Roger. “Textos e edições: a “literatura de cordel”. In *A História Cultural – entre práticas e representações*, Rio de Janeiro, Bertrand, 1990.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

Exemplares utilizados para análise e/ou consulta

PERRAULT, Charles. *Contes*. “Petit Collection Guillaume”. Paris: E. Dentu, Éditeur, 1894.

____ *Contos de Perrault*. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda., 1994, 4ª edição.

PIMENTEL, Figueiredo. *Histórias de Fadas*. Livraria de J. G. de Azevedo, Editor. Rio de Janeiro, 1898.

____ *Contos da Carochinha*, 18ª. edição. Livraria Quaresma Editora: Rio de Janeiro, 1925.

Fontes de pesquisa *on-line*

www.bn.org.br - Hemeroteca da Biblioteca Nacional: Edições de “Jornal do Brasil” e de “Gazeta de Notícias”

SIMULAÇÃO DA NARRATIVA ORAL NA ESCRITA DE MARINA COLASANTI

Maria de Fátima Freitas de Paula¹

Sou apaixonada pela forma. O trabalho da escrita que é posterior ao da criação da história, é uma estiva. Mas é fascinante.

Marina Colasanti

Introdução

Diversas maneiras podem tornar a narrativa atraente a novos entendimentos, a novas compreensões do mundo e das coisas. Uma delas, a utilização de estratégias da oralidade como forma de captação e envolvimento do leitor, é tema deste estudo.

Conforme sugere o título, pretende-se sublinhar o sentido dialógico do percurso que vai do uso cotidiano oral da língua à produção literária, procurando migrar de um campo a outro para conhecer suas relações e implicações.

Situando-se na interface entre estudos literários e linguísticos, o estudo analisa a relação dialógica oralidade/escrita, enquanto realizações no texto literário. Busca-se explicitar indícios de oralidade materializados no texto por meio de elementos prosódicos, das escolhas lexicais, da estrutura sintática, das escolhas enunciativas e os efeitos de sentido produzidos.

Para tanto, foram selecionados dois capítulos da obra *Ana Z. Aonde vai você?* de Marina Colasanti. Motivou-nos a intuição de que, em sintonia com a profusão de vozes e histórias, emerge do texto uma escrita heterogênea, dialógica que amplia a significação do texto.

Oralidade e escrita – relações e implicações

Contar e ouvir histórias são atividades atávicas, transmitidas desde a idade mais remota da humanidade (FORSTER, 2005). Com o advento da escrita, os mitos, as lendas, passados de boca em boca, foram registrados através do traço escrito.

Relacionando as práticas orais e escritas da linguagem, Rocco (1999, p.73) define a fala como “um processo simbólico de 1º grau de que o homem se serve para organizar e expressar as suas sensações, experiências e relações seja com o outro, seja com o mundo” e a escrita “um processo simbólico de 2º grau”, pois representa a fala, criando seu próprio mundo.

A dependência da escrita em relação à oralidade parece única, em vista da anterioridade desta. No entanto, a diversidade de usos proporciona, muitas vezes, uma espécie de interdependência dialógica.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente da Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá – MG. E-mail: fatima.freitas_paula@ig.com.br

Conforme Bakhtin (2002), a língua é um processo de criação contínua realizado por seres históricos, em interações efetivas, materializadas nos textos e na vida, ou seja, nas enunciações. Para ele, toda enunciação (oral ou escrita) implica num dialogismo - o espaço interacional entre o eu e o outro. A referência ao *outro* tem duas direções: aplica-se ao interlocutor e aos outros discursos - o *já-dito*, a intertextualidade no interior do discurso.

Nessa teoria está a ideia da constituição heterogênea da linguagem, aplicada a todos os domínios da interação verbal. Assim, a enunciação literária é análoga ao modelo de enunciação que predomina nas situações cotidianas. Segundo Bakhtin (2000, p.281), os textos desse domínio “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”. Para Rocco, a escrita expressa como literatura consiste em um “simbolismo de 3º grau”, pois assume

[...] feições inimagináveis que permitem a um autor, entre outras possibilidades, reinventar, pela sofisticação dessa nova forma de escrita, aquela oralidade do homem comum que se enxerga recriado, ao ler o texto de arte que reconstrói a cotidianidade de cada um por meio da narrativa ficcional ou da expressão poética. (ROCCO, 1999, p. 74)

Nessa linha, os sujeitos do texto literário constituem-se no próprio texto em cenas enunciativas construídas por meio de um jogo de relações internas ao texto. Assim, o autor, ser do discurso responsável pelo dizer, delibera sobre as entidades textuais (MAINGUENEAU, 1995). Esse *locutor* pode se apresentar sob duas instâncias: o narrador e a personagem.

O narrador é a entidade mais complexa e de natureza mais fecunda. Delegado pelo autor a realizar a enunciação, pode figurar, por exemplo, como um simples narrador, narrador observador ou testemunha, narrador protagonista e, neste caso, em graus variados. Pode ser programado para inserção variada na narrativa, sendo possível assumir até a figura de uma personagem, num sincronismo com a figura do narrador, que não se confunde com o autor. Também a narrativa literária, vinda das matrizes reais do narrar, não se confunde com estas.

Ana Z. Aonde vai você?

A uma viagem ao mundo do faz-de-conta, ao espaço da representação, leva-nos a autora, fazendo-nos retroceder no tempo e conduzindo-nos numa espécie de recorte da vida cotidiana. A história de ação e dinamismo é construída em diálogo com muitas vozes e obras. A personagem Ana Z. empreende uma viagem ao fundo do poço em busca das pérolas de seu colar. A partir de então, vive as histórias do oriente e do ocidente, conversa com as mais diversas personagens, com naturalidade e realismo, como nas cenas comuns do cotidiano. Por trás de toda essa ilusão da realidade está uma história simbólica, de significados múltiplos. Entre eles, a passagem da infância para a adolescência.

A arquitetura da obra por meio da linguagem

Muitos aspectos podem ser contemplados na leitura da obra, mas chama a atenção a *mixagem* de elementos trazidos das práticas de comunicação oral, como a encenação dialógica e o uso de formas e expressões que dão ritmo e verossimilhança à cena. Duas são as referências instanciadas na textualização: das conversas informais com alguém conhecido e do contar histórias como o velho rapsodo que desfia suas histórias para uma audiência, em dramatizações por meio de gestos, entonações, modulação da voz. Eis a passagem de abertura do texto:

Esta história começa com Ana debruçada à beira de um poço. Acho que chegou ali por acaso, mas não posso jurar. [...] não sei nada da vida de Ana antes deste momento. Eu a encontro como vocês, pela primeira vez, menina à beira de um poço, em que agora se debruça. (p. 7)

Contribui para esse efeito a escolha do tempo verbal: todas as formas verbais da narrativa estão no presente do indicativo. Isso a coloca na perspectiva do mundo comentado, conforme teoria de Wenrich (apud Koch, 2012). A posição do locutor/narrador é de alguém que se engaja, se compromete com o que enuncia, criando uma adesão máxima ao enunciado. As marcas enunciativas da presença dos interlocutores (eu e você) reforçam a ideia de um locutor que se coloca no texto como um benfeitor ao interlocutor e o interpela, incitando uma reação, conforme mostra o fragmento:

Vamos descer com Ana. Devagar. Passar uma perna por cima do poço, testando o degrau com o pé, o corpo ainda metade para fora metade para dentro. Agora a outra perna. Cuidado. [...] Os pés tateiam. O coração está muito mais apressado que ela. Um degrau. Outro. Mais um. (p.8)

A onipresença do narrador é tão marcante que, em certos momentos, ele figura como personagem: *E eis que, de repente, quando eu estava com medo dela esbarrar na parede, damos de cara as duas com uma abertura em arco, em que não havíamos reparado antes por causa da escuridão* (p. 11). A passagem do emprego de verbos na 1ª pessoa do singular para a 1ª pessoa do plural denuncia intrusões do narrador, tornando a narrativa menos narrativa e mais argumentativa, potencializando assim seu poder de convencimento e persuasão.

Esse procedimento se repete na constituição dos discursos. Predomina o discurso direto, imprimindo dinamismo e vivacidade às cenas, por meio de rico e complexo jogo de entoações que cria a sensação de situações reais como ilustra a passagem: – *Peixes??? Cadê peixes, se não tem água nenhuma?* (p. 11).

Evidenciando a força estilística da linguagem, mesclam-se passagens em que ressoam as entoações de duas vozes diferentes (do narrador e da personagem) por meio do discurso indireto livre. A onisciência do narrador permite vasculhar o interior da personagem em

passagem como: *Aguinha, exatamente não se poderia dizer. É pouco menos que um filete, pouco mais que uma umidade. Mas para peixes espertos, talvez...* (p. 11).

Dentre outras marcas linguísticas que evidenciam a informalidade e naturalidade da linguagem merecem destaque as estratégias de pontuação, dos jogos sonoros, dos trocadilhos, da escolha do léxico, das estruturas fráscas. Apesar de um recorte bastante restrito, é fácil perceber a riqueza de exemplos.

Quanto ao léxico, destaca-se o emprego de palavras curtas, o uso ostensivo de adjetivos, diminutivos, formas adverbiais indicadoras de instantaneidade (*já, num instante, eis que, de repente*) e modalidades (*provável, talvez, afinal*). Essas escolhas colocam a linguagem afetiva em primeiro plano, expressando de modo espontâneo e impulsivo, o que se sente, o que comove ou impressiona.

No plano das construções frasais, a preferência é por frases curtas, rápidas, reforçando a expressividade – elemento típico da linguagem falada. Sugere naturalidade, espontaneidade, conversação. Conforme Urbano (2000, p.117), “a característica da expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”.

Materializados na narrativa através da pontuação, os recursos expressivos remetem a vários mecanismos prosódicos – entonação, pausas, acento, ritmo – cumprem a função de expressar tanto elementos subjetivos e afetivos quanto interacionais. Exemplificam o emprego frequente das reticências e o uso intensivo de exclamações e interrogações (às vezes repetidas ou combinadas) em dupla expressividade.

O jogo lúdico criado pela sonoridade e pontuação começa já no título sugestivo, motivado pela rima e pelo ritmo da frase – um convite ao leitor a adentrar na história. O fenômeno do lúdico é explorado também para criar imagens mais concretas, mais reais, como em *um poço é só uma chaminé ao contrário* (p.8).

A gama de exemplos pode ser numerosa, no entanto a amostra pode evidenciar a marca constante da heterogeneidade da linguagem que, na obra, capta a atenção dos leitores, a ponto de contagiá-los a uma participação na própria enunciação.

Considerações finais

No seio da linguagem o texto se revela e se constrói como possibilidade de encontros e encantos. Realçando os pontos altos da narrativa, inflexão de voz, modulações melódicas, expressões fisionômicas e gestuais, parecem latentes no texto, despertando o interesse do leitor, num diálogo sincronizado. Nesses momentos, a leitura faz os interlocutores agirem, interagirem, falarem e dialogarem: uma simulação?

Efeito produzido pela dialogia entre oralidade e escrita, num jogo lúdico que mantém o significado essencial de cenas vivas, quase concretas da contação de histórias e das conversações cotidianas, possível pelo ritual da leitura.

O texto de Marina Colasanti, literatura contemporânea da melhor qualidade, transita da oralidade para a escrita e da escrita para a oralidade com pleno domínio de linguagem, que se

revela por meio de palavras que silenciam, sussurram, pronunciam, simulam, gritam, retumbam, ressoam e contam histórias para sabermos quem somos.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

COLASANTI, M. *Ana Z. Aonde vai você?* São Paulo: Ática, 1993.

FORSTER, E.M. (1969). *Aspectos do Romance*. 4 ed. São Paulo: Globo, 2005.

KOCH, I.V. *A inter-ação pela linguagem*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. *O Contexto da obra literária*. Campinas: Pontes, 1995.

ROCCO, M.T. F. Entre a oralidade e a escrita. In: DIETZSCH, M. J. M. (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999.

URBANO, H. *Oralidade na literatura*. São Paulo: Cortez, 2000.

MUSEU DA LOUCURA, CAMINHOS POR FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS

Maria de Fátima Teixeira Gomes¹
Giovana Scareli²

Desde 1900, quando foi indicada para ser a cidade onde se construiria o hospital de alienados de Minas Gerais, Barbacena, cidade mineira, situada na Zona da Mata, carrega um estigma: ser a *cidade dos doidos*.

Como havia na cidade um prédio de um sanatório particular fechado anos antes, foi fácil trazer para Barbacena os doentes mentais que ficavam nos porões das Santas Casas de São João Del Rei e Diamantina, por exemplo. Em pouco tempo o hospital passou a receber pessoas de vários lugares, que chegavam à estação trazida nos *trens de doidos*.

Esse trabalho “Museu da Loucura, caminhos por fragmentos de memórias”³ percorre esse caminho, da estação, por onde chegavam “os doidos” até o Museu da Loucura, lugar em que os objetos, fotografias, painéis remontam ao tempo em que o Hospital Colônia tornou-se um verdadeiro depósito de rejeitados⁴.

O conjunto arquitetônico impressiona pela beleza, é cercado por árvores, tem uma fonte e uma capela. É um museu temático (da loucura), construído e pensado dentro desse conjunto arquitetônico. Não guarda obras de arte de artistas renomados, porém como todo museu, há nele um sentido estético, na medida em que provoca sentimentos diversos naquele que o visita. O museu é como uma obra de arte pela qual se transita, na qual se penetra e ao penetrar, está sujeito a sentimentos vários.

Coordenado por Lucimar Pereira e Helder Rodrigues Pereira, é feito, no museu, um trabalho de mediação, uma visita guiada com um roteiro de visita. O museu, além de receber as pessoas que passam por Barbacena; os moradores, também recebe visitas de escolas, de Universidades, principalmente de farmácia, medicina, enfermagem, e psicologia.

Quando se entra no Museu os olhos começam a percorrer os fragmentos de uma história que muitos barbacenenses gostariam de esquecer. Porém, o acervo está lá, latente, dizendo a cada um que o visita que essa história não pode ser esquecida.

É preciso que esse espaço continue falando, continue significando, é preciso que continue dando depoimentos porque se algo sai da memória tende a ser esquecido e se algo for esquecido pode ser que as pessoas se esqueçam de

¹ Mestranda; Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Barbacena/MG, Brasil. *E-mail:* fatimat.gomes@yahoo.com.br.

² Doutora; Universidade Federal de São João Del Rei/UFSJ; São João Del Rei, Brasil. *E-mail:* gscareli@yahoo.com.br.

³ Foi escrito a partir de um vídeo que fizemos e apresentamos no 19º Cole, realizado na Unicamp em julho de 2014.

⁴ Palavras que estão em um painel exposto em uma das salas do Museu da Loucura.

que nós, enquanto sociedade, já fomos tão perversos, por isso, o museu mantém viva essa memória (PEREIRA 2013).⁵

São sete as salas com os acervos do Museu. A sala 1 traz o relato da criação e da evolução do primeiro Hospital Psiquiátrico de Assistência aos Alienados de Minas Gerais. O primeiro telefone da cidade de Barbacena, exposto nessa sala, foi instalado no hospital, portanto, ele também é um objeto importante na construção dessa história, porque os profissionais daqui mantinham contato com profissionais de outros hospitais. E vários painéis com fotografias, em um deles há a cronologia desde 1900, quando foi criada a lei para a Assistência aos Alienados de Minas Gerais, 1903; a inauguração do *Azylo Central de Barbacena*, até 1995 quando:

O projeto de Lei estadual nº 11.802 propõe a reintegração social do portador de doenças mentais e determina a progressiva extinção dos Hospitais psiquiátricos e sua substituição por outros métodos de atendimento.⁶

Os instrumentos e técnicas utilizados no tratamento dos pacientes ficam expostos na sala 2, há painéis que explicam como eram feitos esses tratamentos, a Laborterapia, Eletrocovulsoterapia, Psicofarmacologia e também documentos com instrução para operar com o aparelho de eletrochoque. Segundo Lucimar Pereira, alguns pacientes ajudavam nesse tratamento, as seringas eram utilizadas em todos, sem nenhuma preocupação com a higiene. Calcula-se que morreram 60 mil pessoas nesse hospital.

Na sala 3 estão dispostos pelas paredes os painéis com fotos dos pacientes, fotos do rosto das pessoas, fotografadas de frente. Mostra o rosto, mas não mostra o nome, de forma intencional, afinal essas pessoas passaram por ali, mas quais eram os seus nomes? De que serviria um nome, para quem não tinha mais identidade, subjetividade?

É possível ver pessoas destituídas de subjetividade, entendendo o nome como o que vincula, associa a pessoa a uma cultura, assim ao não serem chamadas pelos seus nomes representam milhares de pessoas, que em nome da loucura tiveram seus nomes esquecidos. (PEREIRA 2013).

O museu criou uma forma de nos mostrar/dizer sobre algumas coisas que não precisam ser explicadas. Este é um exemplo, não mostrar os nomes das pessoas, silenciar sobre este aspecto, demonstra a forma como esses pacientes, essas pessoas eram tratados.

A sala 4, também com fotos, retrata a vida dentro do hospício, mostrando fotografias do hospital e documentos citando a venda de cadáveres para as faculdades de medicina de todo o país e o absoluto descaso das autoridades para com os pacientes.

⁵ PEREIRA, Helder Rodrigues, 25 nov. 2013. Câmera digital (30 min.). Entrevista concedida a Maria de Fátima Teixeira Gomes.

⁶ Essas palavras estão no painel com o título de Cronologia, exposto na sala 1, no Museu da Loucura.

A estrutura do museu pretendeu dar ênfase a algumas questões, a sala 5, é a representação de um centro cirúrgico, onde se faziam as célebres psico-cirurgias, as lobotomias, na qual uma parte do lóbulo cerebral era extirpada para tirar dos pacientes aquele caráter agressivo.

Ao entrar na sala o visitante é envolvido por aquele ambiente pequeno, de azulejos brancos, com um música e o som de um coração pulsando, com instrumentos cirúrgicos, um crânio, radiografias, objetos que remetem à dor. Uma sala que fala do caráter patológico do sofrimento mental. A intenção dessa sala não é fazer as pessoas ficarem assustadas, mas fazê-las refletir, pela introspecção dos seus próprios valores sociais, essa face da loucura enquanto sofrimento mental, mostrar que os loucos dessa cidade, eram tomados por um sofrimento intenso, capaz de destituir o sujeito, de assujeitá-lo. Talvez esse seja o caráter político do museu, porque de alguma forma ele faz uma denúncia, e ao manter as denúncias dos maus tratos, mantém aceso esse passado recheado de dor, sofrimento, descaso, desumanidade.

A sala 6 deixa à mostra as mudanças ocorridas no Hospital Psiquiátrico. Há também fotografias, mas diferentes das fotografias da sala 3, o acervo tem fotos feitas a partir de 1994. São fotos dos pacientes olhando obras de arte que fizeram e, ainda, fotos dos pacientes abrindo o carnaval de Barbacena com o bloco “Tirando a máscara”, conforme as palavras de Lucimar⁷ “é o novo olhar sobre a loucura, depois da humanização dos hospitais psiquiátricos”. Os pacientes estão sorridentes, com os rostos pintados, fantasiados, como que “felizes”, como a dizer: agora as pessoas não eram mais internadas ali para morrer.

Na última sala, 7, funciona uma galeria de arte, para exposições temporárias de artista da região. São exposição fotográficas de espetáculos de dança, de teatro. Ainda, nessa sala, são expostos quadros, flores, trabalhos manuais que são feitos pelos pacientes, divulgando a grife “Pirô Criô. Esses trabalhos foram produzidos nas oficinas terapêuticas, um dos tratamentos que substituiu o excesso de medicamentos.

Percorrer fragmentos dessa história, por meio das falas, das salas e das imagens é um convite aos visitantes para sentirem, perceberem e refletirem sobre si mesmos e sobre a sociedade em que vivem. Demanda de cada um, uma compreensão melhor, um aprofundamento, é uma das maneiras da reforma psiquiátrica continuar a produzir seus frutos, seus sentidos.

Optamos por trazer ao leitor um detalhamento maior do percurso realizado, e, entre muitos aspectos simbólicos presentes no museu, o mais significativo são as grades. Elas aparecem em vários momentos, trabalhadas e pensadas por artistas para fazerem parte do acervo, porém elas nos remetem ao seu uso durante muitos anos – separar as pessoas, evitar o contato, encerrar, trancar, prender.

Ainda que, por lei, elas não podem mais ser usadas é interessante perceber que uma inversão aconteceu: a gruta onde fica uma capela, localizada do lado de fora do Museu, que sempre ficara aberta para o público, hoje está fechada com grades.

⁷ PEREIRA, Lucimar . Barbacena, 22 nov. 2013. Câmera digital (40 min.). Entrevista concedida a Maria de Fátima Teixeira Gomes.

As grades estão presentes na nossa sociedade e em nós. Sempre haverá grades: simbólicas ou não, concretas ou abstratas. Gostaríamos de encerrar com esta fala de Pereira (2013), que dialoga com as nossas reflexões aqui presentes.

Os doidos estavam livres, mas ainda havia algo a trancar, sempre teremos algo a trancar, enquanto não dermos conta dos nossos monstros internos, de nós mesmos ou da nossa sociedade, na tentativa de que, se eu tranco algo fora, eu imagino que eu sofrerei menos ameaça, ignorando que os monstros estão dentro de nós mesmos ou de nossa sociedade.

Referências

LEXIKON, Herder. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1998.

PEREIRA, Helder Rodrigues, 25 nov. 2013. Câmera digital (30 min.). Entrevista concedida a Maria de Fátima Teixeira Gomes.

PEREIRA, Lucimar. Barbacena, 22 nov. 2013. Câmera digital (40 min.). Entrevista concedida a Maria de Fátima Teixeira Gomes.

A CADERNETA DE NOTAS INÉDITA DO CORRESPONDENTE DE GUERRA RUBEM BRAGA

Maria de Lourdes Patrini Charlon¹

[...] quando saímos do Rio uma linda lua crescente. Agora, não sabemos mais nada: às 18 horas nos trancam, a noite e a lua e as estrelas nos são proibidas. Ela cresce lá fora? Estrelas de outros hemisférios, não as veremos subir no horizonte como jóias novas; a noite nos é proibida. xxxxx uma noite com praças.

Rubem Braga - Caderneta de notas - texto inédito

E enquanto estamos trancados aqui na escuridão avermelhada lá fora é a noite. Desde que o navio saiu, não vimos mais a noite. A noite não (nos) foi proibida (correção do cronista no recorte do jornal), com sua lua e suas estrelas.

Rubem Braga - Diário Carioca

E enquanto estamos trancados aqui na escuridão avermelhada, lá fora é a noite. Desde que o navio saiu não vimos mais a noite. A noite nos é proibida, com sua lua e suas estrelas.

Rubem Braga - Crônicas de guerra na Itália, 1985

Os materiais de campo dos pesquisadores geram numerosas reflexões e apresentam muitas vezes aspectos complexos, às vezes fascinantes e desafiadores. O material de campo é variável e constituído por uma diversidade de informações. Sua originalidade está no fato de se tratar de um texto/escritura produzido pelo pesquisador sobre a base de observações diretas. A variedade é o tom desses registros, assim como dos suportes (papéis e folhas volante, cadernos e carnês, fotos, croquis, esboços, mapas, bandas magnéticas, filmes etc.), onde eles vão sendo armazenados. O caderno de campo ou de notas é um objeto de conhecimento de muitas faces e despertam interesses múltiplos que se manifestam quer seja pelas informações coletadas; modalidades e condições de coleta (tipologia); escolha das informações recolhidas; organização interna dos dados registrados; motivação explícita e implícita que os mesmos suscitam; e, pelo contexto no qual eles se inscrevem.

No caso de Rubem Braga, os dados registrados em sua caderneta de notas, durante a Segunda Guerra Mundial, são retrabalhados num tempo diferente daquele dos pesquisadores.

¹ Doutorado e Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales – E.H.E.S.S., em Paris. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN., E-mail: patrini.ml@gmail.com.

Para o correspondente de guerra, os dados servem à produção de cada dia. Numa velocidade vertiginosa, eles “migram” do caderno de notas para um outro veículo, o jornal, já tranfigurado em texto/ jornalístico/literário. Ele sai da sua própria origem, “inscreve-se ao mesmo tempo numa genealogia que ele pode mais ou menos explicitar. Esta compõe uma árvore com galhos numerosos, com um rizoma mais do que com uma raiz única, onde as filiações se dispersam e cujas evoluções são tão horizontais quanto verticais” (SAMOYAUULT, 2008, p.9). No instante de suas evoluções, ele abandona, pouco a pouco, a sua dimensão de memória e assume novos movimentos e “passagens da escritura na sua relação consigo mesma e com o outro” (p.11). Em suas notas de observação, além de impor as condições de produção possíveis, Rubem Braga vence com seu texto diário, abrigando co-autores: observadores e observados.

No manuscrito da caderneta de notas tem-se o registro da tarefa do campo onde questões relativas aos sujeitos e aos objetos da tradução cultural estão expostas na experiência da escritura. Neste sentido, minha proposta se constitui em uma reflexão sobre a ação do pesquisador/leitor interprete e tradutor da escritura do correspondente de guerra sem deixar de pressentir a interlocução de novos agentes nas ações de tradução, gerando novos movimentos tradução/interpretação.

Desta feita, estarão em confronto leituras e leitores, tradução e tradutores; vozes dos agentes pesquisados pelo correspondente de guerra e dos pesquisadores da obra do correspondente de guerra, pois essas vozes e leituras irrompem na escritura do jornalista/correspondente de guerra, elas são, tantas vezes, o único meio do jornalista/cronista/correspondente de guerra traduzir o intraduzível; a única possibilidade de o pesquisador conseguir atar as tessituras que os dados promovem na escritura de campo. Ler, interpretar os registros de campo de guerra é pensar a escritura e a leitura. Essas práticas, por sua vez se misturam, mas é preciso estabelecer critérios quando há o desejo de privilegiar a compreensão da escritura concebida no ato da observação. Uma escritura que escapa a qualquer definição de gênero; onde prevalece a subjetividade apesar de tantas vezes compartilhada; tantas vezes provisória, outras vezes variável e instável, reatando fragmentos, onde memória e repertório dialogam.

“Nenhum correspondente de guerra aproximou-se tanto das batalhas como Rubem Braga” (CARVALHO, 2007, p.20). Com permissão concedida ou transgredida para o “único jornalista limitado exclusivamente à via aérea” (C.G.I., p.7) estar em campo com os soldados e, desta forma, no “campo” numa atitude permanente de “observação” era a única via possível de transformar em escritura e transmitir aos leitores, as articulações das representações e dos significados do mundo e dos homens em guerra.

As crônicas, fruto da experiência do correspondente de guerra, na Segunda Guerra Mundial (Itália), foram enviadas ao Brasil, mediante uma intensa censura, para os leitores do *Diário Carioca*. Elas foram acolhidas, num primeiro momento, no calor dos acontecimentos, pelo jornal e, depois, por uma variedade de suportes, entre eles o livro nas suas diversas dimensões e formatos, gerando, assim, uma diversidade de tipos de receptores, de tradutores e de apropriadores. Em meio a esse convívio de suportes e de práticas, o cronista soube como resgatar

do campo de guerra a magia poética de um cotidiano repleto de fissuras, onde a morte está à espreita de todos os homens e as cidades destroçadas mais parecem “mulheres de ventre rasgados” (BRAGA, C.G.I., p.43). Assim, “contra o quadro das exterioridades devassadas, das singularidades desconectadas entre si, do caleidoscópio cotidiano e informe do jornal, Braga nos oferece a intimidade particular e complexa aonde vêm se abrigar e repercutir profundamente as contradições de fora”, como bem afirmou Davi Arrigucci em seu ensaio *Onde andar* *o Velho Braga* (1979, p.164). Se suas crônicas/histórias assumem diversos modos de dramatizar significados, elas localizam sujeitos, produzindo intercâmbios numa realidade fragmentada. Se elas reconstróem os fatos estilizados, elas também sabem como recompor as relações, as convenções e por que não as forças e os afetos dos homens num campo de guerra: “Outro dia eu estava na estrada à procura de uma reportagem, mas o ‘carro-comando’ enguiçou num atoleiro e escureceu sem aparecer alguém que nos tirasse de lá. Então comecei a conversar com o motorista – essa conversa dá uma crônica”. (C.G.I., p.115). “Nesses montes de escombros estão soterrados os reinos íntimos, as antigas ternuras, as inúteis e longas discussões domésticas – e às vezes, num pedaço de parede que se equilibra entre ruínas, num ridículo macabro, a legenda de alguma fanfarronada fascista: Vincere! (...)” (BRAGA, C.G.I., p.43).

Assim, Rubem Braga consciente, enfrentando todas as contrariedades, manifestou sempre suas críticas sobre a matéria produzida. Num ato de cumplicidade e interlocução com o seu leitor, o correspondente ressalva: “Houve, na verdade, muitas falhas e muitos erros” (BRAGA, 1985, p.8), [...] Muitas [crônicas], por um motivo ou outro, não chegaram a ser publicadas no jornal. “[...] Neste volume não há críticas. Não que eu não as tenha ouvido” (p.7). Sempre comprometido com seus leitores e com a matéria produzida, o jornalista numa atitude comprometida e solidária se redime diante do seu leitor: “Não é de espantar, assim, que este livro de crônicas esteja tão longe de minha idéia primitiva” [...] Mas, de qualquer jeito, aí vão essas histórias. Na caderneta de notas, no jornal e ou no livro, a escritura em confronto expõe os desfechos e capta os flagrantes. São vidas e mortes que se sucedem. Dos fatos vistos por olhos irônicos, sérios ou poéticos, mas ligeiros e atentos nascem as narrativas que se propagam na variedade dos suportes.

Meu objetivo neste artigo é o de apenas apresentar e divulgar o material inédito – escritura autográfica - e registrar a possibilidade de análise (tipologia dos textos) que o material, sem dúvida sugere, apontando para a sua interlocução, diversidade e riqueza. As pequenas amostras apresentadas acima servem de ilustração. Elas apontam, no mínimo, para a necessidade de uma metodologia rigorosa e eficaz assim como deixa patente o desafio que me aguarda. Nesse momento, a decisão de me deter apenas nestas pequenas amostras se justifica pelo rigor que o material exige. Paciência e lentidão muitas vezes são condutas necessárias para que cheguemos aos bons resultados.

Referências

AUGE, M. e COLLEYN, JP. **L’Anthropologie**. Paris : Presses Universitaires de France, 2004.

BIASI, PM de. **Carnets de travail – Gustave Flaubert**. Paris: Balland, 1988.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX**. In: SANTOS GONCALVES, JR. (org.) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FOUCAULT, M.. **L’Herméneutique du sujet**. Paris : EHESS/Gallimard/Seuil, 2001.

GEERTZ, C. **Ici et là-bas –L’anthropologue comme auteur**. Paris : Éditions Métailié, 1996.152 p

HEBRARD, J. “Tenir un journal. L’écriture personnelle et ses supports”. In : **Cahiers IRTM**, Paris, n° 20, 1999. p.9-50.

LAPLANTINE, F. **La Description Ethnographique**. Paris: Armand Colin, 2005.

MOHA, N. “L’experience de terrain – Pour une approche relationnelle dans les sciences humaines”. In: **Recherches**. Paris: La Découverte, 2008.

RICOEUR. P. **Temps et Récit**. Paris : Seuil, 1985/1991.

_____. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

_____. **Teoria da interpretação**. Lisboa: 70, 1976.

SAMOYAUULT. T. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitri. São Paulo: Editora Hucitec. 2008.

POR UMA POLÍTICA MENOR: UM ENCONTRO POR ENTRE CARTAS, FOTOGRAFIAS E ESCRITURAS DESPEDAÇADAS...MODOS DE VARIACIONES

Maria dos Remédios de Brito

(1-bloco)

Experimentar o pensamento: persiste a tarefa de resistir à grande razão revestida de instrumentalismo que reforça a experiência da fraqueza e da impotência, tornando o homem uma espécie de alegoria espectral, guiado por uma fruição infinita de prazeres iguais e uniformizantes. O corpo na modernidade que se apresenta é o objeto a ser fígado pelas redes eletrônicas...Os corpos e vidas são monitorados a todo vapor, tornando-se redes de informação cada vez mais amplas. Seja no uso do cartão eletrônico de banco, na compra de um objeto qualquer ou no uso de um celular, os corpos são vigiados, são controlados e operados. As redes de banco de dados desejam garantir quem são os corpos adequados para serem postos como guia de seleção e/ou de exclusão/inclusão. As redes insistem nos corpos globais e negam os corpos locais, pois os globais são corpos que são barganhados pelos poderes e pelas forças de consumo e pelos prazeres artificiais, como bem afirma Bauman em suas reflexões sobre a modernidade líquida. Assim, o que resta diante de um mundo que parece o tempo todo se deslocar? O que fazer para tentar cultivar uma resistência à vida banal? Em que medida a vida exuberante do consumo não se confunde com a vida que solicita o necessário? Em que medida alguém poderia viver sem o outro? Pode-se insistir em uma política menor, que recusa a autovigilância, que reclama uma vida singular, privada para corpo e para a vida diante da abundância global, da exibição e da excitação? Em que essa vida artificial, que toca os corpos pelo consumo e por suas banalidades, pode se tornar insuportavelmente inóspita? Não se tem outra situação insuportável para se permanecer, diante do que se apresenta, não é possível parar e tampouco ficar onde se está, o que nos resta? Os últimos gritos sempre são casos a serem problematizados.

Em alguns momentos torna-se necessário forçar um movimento de repouso, uma parada, selecionar alguma reserva, tomar algo como estranho, perturbador...Um grito não para persistir na mera vivência, no puro estético, na sensibilidade, mas na experiência, naquilo que se sofre e toca a cada um pela sua violência. Essa política só pode ser posta pelos modos menores, por uma língua que gagueja, por uma literatura que resiste aos corpos docilizados, por um programa de vida que reclama pelo exercício do não definhamento da vida. Tudo isso consiste em uma tarefa cuidadosa do homem consigo mesmo, do homem que se dispõe a um conhecimento da cultura e de suas condições...Uma política menor, quer ser uma espécie de maquinaria contra os modos iguais, um esforço para não se ser sufocados pela massificação do comum. Tarefa que não tem um modelo, uma forma, mas somente um exercício percorrido pela força do pensamento violentado...Não há nenhuma política de segurança, mas modos de criação de vida...Sociedade do controle...

(2-bloco)

13 de Abril de 2011

Amigo querido, fiquei impressionada com as imagens fotográficas. Sei que você já fez algumas exposições em Belém com o tema das GOTAS. As imagens em preto e branco são verdadeiros espelhos para os olhos... Sei que esse tipo de montagem é interessante para você. As fotos sempre mostram um cuidado com a luz, e parece oferecer ao observador um duplo, sendo possível ser observada de duas maneiras...O belo enquadramento, a aproximação e a distância da máquina...As fotos tiradas por você produzem a ideia de uma fascinação pelo mar, pelos barcos, pelo o homem ribeirinho, o homem das águas, mas também o fascínio pelo tema dos pingos.... Eu tive vontade de saber de você: por que a necessidade do trato com essas paisagens? Algumas delas me chamou bastante atenção. Ao olhar essas imagens fotográficas, duas imagens descritas apareceram em minha mente: uma por Nietzsche e outra por Rimbaud, ambas imagens do mar...da água...O poema de Rimbaud chamado “O barco bebado”, uma espécie de grito, que desfaz a linguagem, uma espécie de desmontagem do corpo...Uma alucinação da língua. Por outro lado, Nietzsche com suas belas imagens do mar...Tudo parece ser desmontado, aí também comporta um grito....O movimento...A não chegada, a passagem...O meio. A sua fotografia, em alguns momentos, parece também um grito para não sufocar.

12 de Maio de 2013

Olha só, esse tema fotográfico que envio para você foi sem planejamento. Estava eu caminhando pelo banco de areia (no meio do rio) quando percebi que a textura da areia seguia um padrão. Eu estava passando uns dias em São Caetano de Odivelas e não resisti em sair pela cidadezinha, para conhecer melhor os hábitos do povoado, e comecei a tirar algumas fotos...Você conhece o lugar? Eu recomendo! Achei aquilo interessante, aquela areia que ia tomando aos poucos novas dobras, e comecei a fotografar (acho que formava uma imagem fractal). Percebi que quanto mais enquadrava a foto, mais subjetiva ficava. Depois que converti para Preto & Branco, verifiquei que tinha um material imenso em termos de interpretação. Vamos fazer alguma coisa juntos com elas?

Abraço
Manoel.

28 de Maio de 2013

Oi, Manoel! Como foi bom receber as suas fotografias...Fiquei horas com elas na tela do meu computador. As folhas secas caídas, galhos caídos, o homem ribeirinho pescando, a área capturada em seu movimento, a vitória-régia. Tantas imagens que você colheu entre passeios, necessitando conhecer a sua região, registrar seus momentos por meio do olho da

máquina, e também registrar suas sensações. Obrigada pela partilha das imagens. Por meio dessas imagens foi possível notar o quanto deixamos de olhar o mundo que nos rodeia, o quanto se esquece que a vida é compostas por tantas linhas, aberturas e singularidades. A vida não é mesmo uma homogeneidade...A vida não precisa de muita coisa para ser alegre e às vezes não sabemos porque a negamos em seus fragmentos, em suas pequenas manifestações. Eu suspeito que a nossa educação racionalista, tem grande contribuição nessa cegueira, pois a mesma nega a existência da vida em pedaços, em fragmentos...suas complexidades, seus movimentos...Se a fotografia para você é roupar o momento, o roupo não é uma cópia, também não é uma representação; o roupo, como sugere Deleuze, é criação. Cada imagem comporta uma montagem inventiva daquele que a capturou...Comporta subjetividade...Uma singularidade. Com isso, lembrei de um texto fundamental de Nietzsche, do seu livro *Ecco Homo*, aforismo intitulado “Por que sou tão inteligente”, que trata dos encontros de Nietzsche com sua singularidade, com suas preferências: leituras, comidas, músicos preferidos, clima...Ele mostra uma espécie de honra consigo mesmo, um cultivar a si mesmo por meio de uma efetiva seleção, tal seleção começa pelas pequenas coisas que tanto a razão maior negligencia. Uma seleção, para dizer como Deleuze, de encontros que pudessem levá-lo para além de si mesmo, uma espécie de entrega a sua necessidade vital, buscando seus “alimentos” próprios, sua forma de interagir com o mundo, buscando seus próprios hábitos e costumes, evitando os encontros degenerativos para conservar a potência vital. Claro! Tudo isso se deve a um momento de convalescência...Para depois se tornar um grito de vida. Sei que o seu trabalho com a fotografia e mesmo com a pintura é um modo de inventar a sua própria vida, um modo de viver consigo mesmo e com outros. Construir essas aberturas, essas linhas moleculares, é um trabalho de afecção e encorajamento para o espírito, pois tudo parece convergir para um modo, uma forma...Então, o seu trabalho com fotografia não é um caso de racionalidade utilitária, mas de afecção, de potência...É como um exercício de escritura da alma para outras vias...Eu mesma fiquei a pensar quando estava contemplando as tuas imagens...Tantas imagens...Um ensaio veio à tona...uma partilha.

(Bloco-3)

Escopo de um ensaio...

O difícil mesmo é fotografar a alma: tudo se passa como se o corpo estivesse atravessado por um certo pesadume, uma certa lentidão, como se não conseguisse responder às manifestações, aos contatos, à burocracia, às tarefas diárias do trabalho, ao moralismo das pessoas e da sociedade. Uma espécie de coersão é instalada em todos os sentidos, pois o corpo não consegue fazer um movimento de braço e nem de pernas. Como se o corpo não suportasse mais aquele adestramento lento, civilizatório, que tanto Nietzsche descreve em sua obra *A genealogia da Moral*. Uma espécie de progressivo civilizar, envernizar o animal-homem a ferro e fogo. Trata-se de um corpo que não suporta o sistema de castração, de violação, comando e governo da vida, como salienta Foucault quando retrata os corpos

docilizados por via da disciplina e das punições e dos poderes. Não suporta mais toda a farmacografia, a psicanálise, a medicina, impondo modelos e formas de tratamento para as dores da alma e do corpo...Um corpo que não aguenta mais todo um sistema de culpabilização dos sentimentos e dos desejos. Com tudo isso, o corpo solicita um encontro com a sua convalescência, necessidade de um encontro possível com a sua dor, com a sua solidão, com a sua singularidade, sua movência. Ele pode! Porém, tal trabalho deve ser feito com esforço, pois a sociedade não suporta o afastamento, a solidão. Não se pode mais querer o silêncio, a escuta de si mesmo...Diante de um mundo tão barulhento, o silêncio e a solidão viraram caso de tratamento...Um corpo que não suporta mais... Ele grita. Não grita, Manoel? Um pouco de silêncio, recolhimento, solidão...

Contudo, diante de tantos estímulos que nos atinge, a sociedade das imagens, das sensações fortes, é fundamental um certo discernimento do corpo diante de seus encontros. Cabe selecionar, escolher, evitar determinados encontros para que se possa continuar sendo tocado outra vez. O mestre Espinoza nos ensina a saber selecionar bons encontros, uma reforma do intelecto, uma reforma do corpo que busca a potência alegre para viver. O corpo, como se tivesse por meio de si mesmo, diante de suas afeições, tem que encontrar um modo, uma certa sabedoria para selecionar, proteger-se das grandes tormentas, das grandes feridas, para continuar a acolher outras afeições...

(4-bloco)¹

A vida em fotografias: um texto por Imagens roupadas

I-Gota...



¹ Todas as fotos são de Manoel Neto.

II-Um encontro...



III-O pescador



IV-fractais



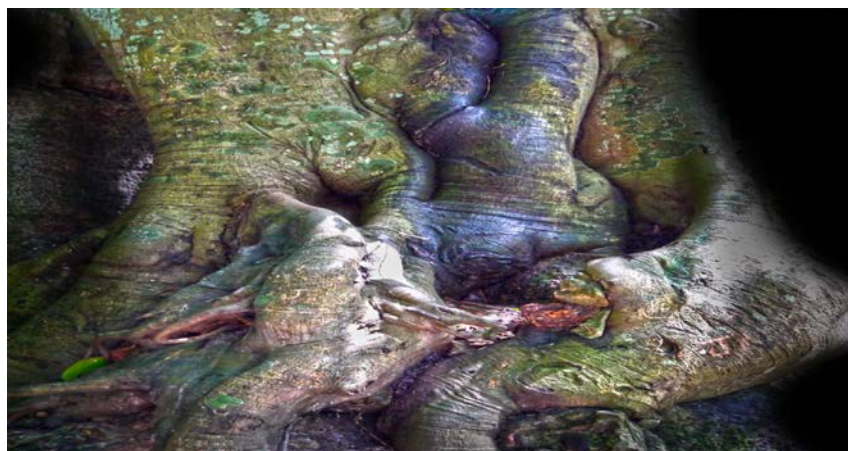
V-Transmutação...vida.



VI-Silêncio...



VII-Deformação...vida



X-Linhas para tecer mundos...



(5-bloco)

10 de janeiro de 2014

Manoel, quando não se aguenta mais um mundo pasteurizado pelos clichês, só nos resta olhar o mundo em suas linhas menores, olhar o mundo por entre as árvores, os cantos das águas... Das folhas, dos barcos, da terra, do homem das águas...Inventar uma política menor...Inventar modos de olhar o mundo, do mesmo modo, que esses olhares possam ser um convite para a instauração de novas políticas que enfrentem o mundo entre partilhas...Novas linhas, novos tecidos vitais...

Sua amiga.

Referências

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama.; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

DELEUZE, G. *Différence et répétition*. Paris: PUF, 1969.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1996.

ESPINOZA, B. *Ética*. In: Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. *Also sprach Zarathustra I-IV*. Kritische Studienausgabe Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Berlin, 1988.

_____. *A genealogia da Moral*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Ecco Homo*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIMBAUD, A. *Rimbaud livre*. Introdução e Tradução: Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A ESCRITA E A FORMAÇÃO DE ESCRITORES NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Elena Roman de Oliveira Toledo¹

Introdução

Formar escritores competentes é um dos grandes desafios das classes de alfabetização. Para fazê-lo, na perspectiva de formar sujeitos capazes de produzirem textos e de tornarem-se usuários da escrita no atendimento às demandas sociais, é preciso que o professor atente para os aspectos propostos nos documentos oficiais e organize as situações de ensino de maneira a promover uma aprendizagem significativa.

O planejamento docente e a maneira pela qual as situações pedagógicas são organizadas revelam as concepções docentes acerca da escrita.

Estas e sua relação com as atividades de escrita propostas nas classes de alfabetização serão abordadas nesse artigo, a partir da observação crítica e do registro de dados trazidos por alunos pesquisadores como fruto da imersão em diferentes ambientes alfabetizadores.

O contexto da pesquisa

A Faculdade Sumaré é parceira da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, desde 2008, para a inserção de alunos dos Cursos de Pedagogia e Letras nas classes de alfabetização.

Os alunos, que passam a ser chamados de alunos pesquisadores, auxiliam os Professores Alfabetizadores no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. Esses alunos passam a fazer parte do BEPA, Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, uma das principais ações do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual da Educação.²

Além da atuação em sala de aula, os alunos pesquisadores tem como obrigações a participação em ações de formação organizadas pela Faculdade e a realização de uma pesquisa sobre questões relacionadas à escrita e à leitura, denominada Investigação Didática.

O tema da Investigação Didática é definido pela equipe de Professores Orientadores da Faculdade, a partir de alguns temas propostos pela Equipe Gestora do Programa. Em 2013, o tema escolhido pela equipe da Faculdade Sumaré foi “A escrita e formação de escritores nas classes de alfabetização”.

¹ Doutora em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Docente na Faculdade Sumaré; São Paulo; São Paulo. E-mail: merolit@terra.com.br.

² Conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios - política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Foi criado, tendo como meta ver plenamente alfabetizadas, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º. ano) matriculadas na Rede Estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do *Ensino Fundamental*.

A concepção de escrita que norteia o trabalho nas classes de alfabetização e as concepções docentes.

A Investigação Didática é realizada ao longo de todo o ano letivo, seguindo um planejamento prévio e é subsidiada pelos estudos teóricos realizados nas reuniões de formação. Algumas etapas são comuns a todas as Investigações Didáticas, algumas são específicas na abordagem de um determinado tema.

Uma das primeiras ações realizadas no percurso de nossas Investigações Didáticas é sempre a entrevista com os docentes para a identificação de suas ideias sobre o tema de nosso objeto de estudo.

Na Investigação Didática sobre a formação de escritores nas classes de alfabetização, foram feitas perguntas abordando os seguintes aspectos: frequência com a qual são propostas atividades de escrita para as crianças; como é feito o planejamento das atividades; que tipos de atividades são propostas, exemplos de atividades realizadas. Além disso, foi perguntado o que o professor julga necessário para que as crianças aprendam a ler e a escrever e que atividades levariam ao desenvolvimento das habilidades de escrita.

A frequência com a qual as atividades de escrita são propostas nas classes de alfabetização revela a importância atribuída a elas no processo de aquisição de habilidades de escrita. A maioria dos professores realiza atividades de escrita diariamente, planejando-as nos horários destinados ao trabalho pedagógico fora da sala de aula e, levando em consideração tanto os conhecimentos prévios das crianças, como suas “dificuldades”.

As atividades elencadas pelos professores vão ao encontro do que está proposto nos materiais do Ler e Escrever³: parlendas, adivinhas, curiosidades, músicas, trava-línguas, escrita do nome, reescrita de histórias infantis, produção oral com destino escrito, atividades com letras móveis, entre outras.

A descrição das atividades desenvolvidas em classe ilustra o trabalho desenvolvido. Um exemplo de atividade realizada, trazida para o grupo pela aluna pesquisadora Marinês, mostra um momento em que os conhecimentos prévios das crianças são valorizados, suas hipóteses de escrita são levadas em consideração para a proposição dos desafios e, o grupo como um todo, tem a oportunidade de avançar em seu processo de construção de conhecimentos:

A atividade observada foi a escrita de uma cantiga conhecida dos alunos, tendo a professora como escriba. (...) Os objetivos são mostrar aos alunos o valor social da escrita, recuperar a cultura que é passada de geração em geração e, conhecer o repertório destes alunos. A professora pergunta à classe os nomes das cantigas preferidas. Dentre estas, surgiu o nome da que eles queriam trabalhar. Logo após, cantaram várias vezes para que as crianças que não lembravam pudessem se familiarizar. Superada esta etapa, a professora solicitou que eles fizessem uma leitura de ajuste, isto é,

³ O Programa Ler e Escrever disponibiliza um Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador, uma Coletânea de Atividades e um Livro de Textos para os alunos.

acompanhando com o dedinho conforme o professora falava. A atividade foi realizada na própria sala de aula com duplas produtivas (SCV/SSV) (SCV/SA) ⁴ Enquanto isso os alunos da hipótese alfabética trabalhavam com o texto fatiado, organizando-o (A mesma cantiga). A atividade já havia sido realizada outras vezes, por isso as crianças se prepararam com tranquilidade, sem dificuldades e com bastante interesse. A atividade foi desenvolvida em duas aulas. Algumas crianças terminaram com mais rapidez e outras demoraram um pouco mais. Em algumas duplas a professora fez algumas intervenções pontuais, com perguntas que ajudavam os alunos no reconhecimento das palavras (...).

O principal fator apontado pelos professores como sendo necessário para que as crianças se alfabetizem é a constituição de um ambiente alfabetizador, no qual as crianças possam interagir com diferentes materiais escritos e produzir conhecimentos sobre a escrita.

*Criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme suas diversas competências. De fato, o contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos tem intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas, para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens **escritas na situação** em que elas aparecem. (TEBEROKSY; COLOMER, 2003:105).*

No cotidiano das classes de alfabetização, esse ambiente alfabetizador é constituído pela inserção de materiais como: letras móveis, livros, jogos, cartazes, diferentes tipos de textos, enfim, materiais escritos que permitem às crianças pensar sobre a escrita e construir conhecimentos sobre ela.

Nas respostas dadas pelos professores fica evidente que a simples disponibilização dos materiais não é suficiente para que as crianças avancem no seu processo de construção de conhecimentos. O professor tem um papel de grande relevância na mediação entre esses materiais e os sujeitos da aprendizagem. Cabe a esse professor propor situações de leitura mesmo antes que os alunos saibam ler e de escrita, ainda que as crianças ainda não saibam escrever convencionalmente.

Considerações Finais.

Desde a década de 80, com a chegada aos meios acadêmicos e escolares dos referenciais teóricos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro, 1999) e das discussões sobre o Letramento (Soares, 2003), os professores alfabetizadores têm atentado para a necessidade de

⁴ Em referência às hipóteses de escrita das crianças agrupadas: SCV = hipótese silábica com valor sonoro; SSV = hipótese silábica sem valor sonoro; SA = hipótese silábica-alfabética.

fazer com que a alfabetização não se resuma à aquisição de técnicas de codificação e decodificação. Os “novos” aportes teóricos e a observação atenta das crescentes demandas de habilidades de leitura e escrita, em situações cotidianas, trazem para a escola o dever de formar escritores e leitores competentes, capazes de utilizar os conhecimentos escolares nas mais diversas situações nas quais eles sejam requeridos.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes de alfabetização deve estar voltado para a constituição de um ambiente alfabetizador capaz de inserir os alfabetizandos na cultura letrada, oportunizar situações de reflexão sobre a língua e promover desafios capazes de permitir-lhes avançar no seu processo de construção da escrita.

A análise dos dados coletados pelos alunos pesquisadores mostra que os professores alfabetizadores estão atentos a essas questões, promovendo, em sala de aula, situações de ensino e de aprendizagem nas quais os conhecimentos prévios dos alunos são levados em consideração, assim como seus ritmos de aprendizagem contemplados e, os textos e atividades propostos tem uma função social real.

Referências

ARATANGY, C. R.; VASCONCELOS, R. S. R. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEBEROKSY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BIBLIOTECA ESCOLAR: HÁ LUGAR PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Maria Élia Ramos de Souza¹
Ester Calland de Sousa Rosa²

Introdução

Este artigo discute alguns resultados de uma pesquisa sobre a biblioteca e o ensino de leitura literária na Educação Infantil (SOUZA, 2013). Defendemos que a leitura literária, desde a Educação Infantil (EI), tem como meta favorecer a apropriação de um modo peculiar de lidar com a linguagem escrita que é a “construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p.67). Além disso, entendemos que espaços privilegiados para a leitura e a disponibilização de acervos constituem componentes fundantes na formação de leitores.

No entanto, apesar de investimentos públicos na disponibilização de acervos de qualidade (a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, que inclui a etapa da EI), pesquisas mostram que predominam ambientes de leitura precários nas instituições de ensino (ALBUQUERQUE, 2012; BRASIL, 2011) e que os acervos nem sempre são aproveitados nas práticas de ensino (ROSA, 2012).

Se a presença do livro e a existência de espaços próprios para a leitura são componentes indispensáveis à formação do leitor e ainda constituem desafios na realidade brasileira, a mediação pedagógica também é crucial quando se quer aproximar as crianças do universo literário.

A qualidade dessa mediação tem sido objeto de reflexão de estudiosos da área quando defendem que as situações de leitura precisam assegurar, ao mesmo tempo, uma experiência estética que seja prazerosa e reflexiva (RITER, 2009).

Assim, além dos estudantes terem acesso ao livro e a ambientes organizados para sua apropriação, também é indispensável que os educadores estabeleçam objetivos claros de letramento literário para que acervos, equipamentos e espaços se tornem parte das atividades de ensino da língua (ROSA, 2012).

Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de dois municípios pernambucanos, sendo que três delas possuíam biblioteca escolar. Além das entrevistas realizadas com educadores, participaram 14 estudantes de 4 a 6 anos, conforme o Quadro 1, a seguir.

¹ Pedagoga e Especialista em Educação Infantil (UFPE/FAFIRE) – Recife – PE - elia.lia@hotmail.com

² Prof^ª do Depto de Psic. E Orient. Educacionais – Centro de Educação – UFPE – Recife – PE esterosa2014@gmail.com

Quadro 1: Estudantes e Professores por escola visitada.

Escolas	Professoras	Quantidade	Estudantes	
			Meninas	Meninos
E1	Rubi	7	Jade, Jaspe, Opala e Zoisite	Onix, Ambar e Xenótimo
E2	Ágata	3	Perola, Coral	Lazuli
E3	Esmeralda	2	Hematita	Unaquita
E4	Alexandrita	2	Cristal	Quartzo

Inicialmente, foi solicitado às crianças que desenhassem os espaços de leitura, e a conversa com elas teve os seus desenhos como ponto de partida. Pesquisadores apontam a eficácia do desenho como facilitador nos estudos com crianças (Macêdo, 2010). A conversa com as crianças girou em torno de três perguntas: O que é uma biblioteca escolar? O que acontece nesses locais? E o que mais gosta de fazer quando vai à biblioteca?

As crianças e suas falas sobre a biblioteca escolar

As crianças definiram biblioteca como um local onde se encontram livros. Cristal (E1) comparou a biblioteca a uma livraria (espaço que frequenta com a família) e afirmou: “A biblioteca é um negócio com um bocado de livro interessante com letra”. Também para Unaquita (E3), “Na sala não é igual a ler na biblioteca porque a biblioteca é longe [...] lá na sala não tem livro, aí tia pega daqui”. Dessas falas compreendemos que para essas crianças, a biblioteca é um lugar de guarda de livros, que supõe um espaço próprio, distinto da sala de aula.

Algumas crianças não conseguiram lembrar de nenhuma atividade de leitura realizada na sala ou na biblioteca. Das atividades citadas, havia aquelas mais voltadas à aproximação com os livros (p.ex. ouvir e contar histórias, manusear livros) e outras nem sempre associadas a leituras (como brincar, jogar, assistir filmes, desenhar e pintar).

Na recordação delas, essas atividades podem estar associadas, como é o caso de Lazuli (E2) que diz “O que eu mais gosto é brincar com meus amigos. Tia todo dia vem pra cá. A gente já jogou dado. O que eu mais gosto é que todo dia a gente conta história pra tia. [...] Eu sei da mula sem cabeça e daquele lobo que é desse tamanho”. Ele faz referência a uma atividade regular que envolvia idas diárias à biblioteca para brincar com jogos e para escolher livros para “ler” e depois apresentar na roda para os colegas e a professora.

Várias crianças também recordavam da literatura relacionada com o ensino dos diferentes componentes curriculares, com temas como questões ambientais, alimentação saudável e de higiene. Nesses casos, parece que o uso do texto literário é “pretexto” para o ensino de conteúdos escolares, em detrimento da experiência estética de leitura.

Outra atividade citada com frequência pelas crianças foi a projeção de vídeos na biblioteca. Esse espaço de leitura também pode abrigar os audiovisuais e os ambientes de leitura virtual, entretanto, usar o vídeo sem uma relação com a leitura ou com qualquer outra

finalidade pedagógica parece inaceitável e não promove a educação literária (TEBEROSKY E COLOMER, 2003).

Os estudantes disseram, ainda, que após as leituras realizadas na biblioteca a atividade mais frequente era a pintura ou o desenho. Essa passagem direta da leitura para o desenho é uma prática frequente nas turmas de EI, sem que represente uma “extrapolação” que permita interpretações criativas da história ouvida (RITER, 2009).

Quanto aos diferentes mediadores de leitura, as crianças citaram as professoras e também os colegas ou irmãos mais velhos que liam para elas utilizando o acervo disponível na escola. Nenhum dos responsáveis pelas bibliotecas foi citado pelos estudantes. A importância dos pares na formação de leitores também tem sido destacada por estudiosos da área (COLOMER, 2007; BRANDÃO E ROSA, 2012). Esta nos parece ser uma dimensão da formação de leitores pouco valorizada nas comunidades escolares pesquisadas, apesar do destaque dado pelas crianças.

Também ouvimos de algumas crianças que gostavam de frequentar a biblioteca nos intervalos e na chegada à escola, “para olhar os livros” (Lazuli) e “pegar livros” (Unaquita). Essas crianças destacam em suas falas que a biblioteca é, portanto, um local de acesso livre ao livro e para escolhas do leitor (inclusive para realizar empréstimos). Será que a existência em si da biblioteca, mesmo na ausência de um programa de utilização claramente definido pela comunidade escolar, pode estar propiciando algumas dimensões importantes da formação desses leitores?

Por fim, a maioria dos estudantes conseguiu falar sobre as obras lidas destacando os títulos, autores, nome de personagens, elementos presentes nas histórias e até mesmo, realizaram a reconstrução oral de narrativas com coerência, evidenciando que percebem aspectos relevantes do objeto livro de literatura.

Os dados dessa pesquisa, mesmo envolvendo um contingente pequeno de crianças, nos alertam para a necessidade de escutar o que elas dizem sobre a biblioteca escolar e seus usos na escola.

Considerações finais

As crianças que participaram desse estudo tinham entre 4 e 6 anos de idade e pouca experiência escolar. Mesmo assim, foram capazes de identificar a biblioteca escolar como um local associado a livros e sua leitura. Destacaram que gostam de ouvir histórias, de praticarem pseudoleituras e que a leitura pode tanto ser uma experiência individual quanto compartilhada com outras crianças e adultos.

Essas falas revelam algumas lacunas ainda persistentes na educação literária que se pratica na escola, que nem sempre escuta e acolhe o que as crianças têm a dizer e que lhes negam, desse modo, o direito pleno à leitura e ao letramento literário.

Referências

ALBUQUERQUE, C. S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. Monografia (Mestrado - UFPE). Recife, 2004.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **A leitura de textos literários na sala de aula: É conversando que a gente se entende**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. Literatura: EF. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Explorando o ensino; v20). Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=cole%C3%A7%C3%A3o%20explorando%20%20ensino%](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=cole%C3%A7%C3%A3o%20explorando%20%20ensino%20). Acesso: 17 de novembro de 2013.

BRASIL. **Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília: MEC/SEC, 2011. Disponível em: <http://www.oei.es/bibliobrasil.pdf>. Acesso: 19 de novembro de 2013.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

MACÊDO, M. C. **Concepções de estudantes do campo sobre recursos para aprender Matemática**. Monografia (Mestrado - UFPE). Recife, 2010. Disponível em: http://ufpe.edumatec.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3:processos-de-ensino-aprendizagem-em-educacao-matematica-e-cientifica&Itemid=83. Acesso: 28 de outubro de 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: RÖSSING, T.M.K.; ZILBERMAN, R. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROSA, E. C. S. **Ler e escrever no cotidiano escolar: há lugar para a biblioteca?** In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, M. E. R. **Biblioteca Escolar: contribuições para o trabalho com Leitura Literária na Educação Infantil**. Monografia (Espec. Educação Infantil- FAFIRE). Recife, 2013.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

Maria Geiziane Bezerra Souza¹
Ítala Michella Almeida²

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo das discussões sobre práticas de leitura, escrita e oralidade e busca analisar a contribuição do gênero textual História em Quadrinhos (HQs) para o desenvolvimento dessas práticas, procurando reconhecer se tal gênero aproxima os alunos e alunas do ensino fundamental I do uso social da língua.

Para tanto, realizamos observações da realidade de uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental onde foi vivenciada uma sequência didática referente às HQs e participamos de conversas informais tanto com o docente atuante em tal sala, quanto com os/as discentes.

Dialogando com os autores

Leitura, escrita e oralidade são elementos que, de uma forma ou de outra, estão sempre presentes nas mais diversas situações da vida dos sujeitos. Estas vão desde aquelas mais formais, como as encontradas em âmbito escolar, até as mais informais e cotidianas, como nas relações entre grupos de familiares e amigos. Mesmo que não nos demos conta, estamos sempre recorrendo a essas práticas até em situações cotidianas, como forma de relacionamento e de comunicação entre os indivíduos e entre estes e o mundo.

Rojo (2010, p. 49) chama nossa atenção para o fato de que “na vida lemos para escrever e escrevemos para ler, de maneira inter-relacionada e dentro de um sistema de atividades”. Assim, compreendemos que existe uma relação intrínseca entre a leitura e a escrita, de modo que a finalidade de uma (na maioria das situações) está diretamente relacionada à da outra.

Partindo da relevância da leitura nos mais diversos âmbitos da realidade dos sujeitos, não podemos deixar de mencionar o papel fundamental que a escola, enquanto instituição social, deve desempenhar na formação de sujeitos/leitores críticos, autônomos e reflexivos, de modo a contribuir com a potencialização das habilidades de leitura e proporcionar as condições necessárias para seu uso adequado em uma diversidade de contextos.

De acordo com Lerner (2002, p. 76), muitas vezes “a leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhes dão sentido no uso social”. Assim, na escola, o ensino da leitura tende a se apresentar, quase sempre, como uma prática que pouco ou nada tem contribuído com o

¹ Graduanda do curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/UFPE/CNPq; UFPE/CAA; Caruaru, Pernambuco. E-mail: geiziane16@hotmail.com.

² Graduanda do curso de Pedagogia; UFPE/CAA; Caruaru, Pernambuco. E-mail: italaalmeida20@hotmail.com.

processo significativo de apropriação e utilização que se faz dela no meio social. O que se observa são atividades repetitivas e que seguem sempre os mesmos modelos, limitando-se à utilização dos textos apresentados no livro didático ou, quando muito, de histórias infantis.

Do mesmo modo, as atividades referentes à produção escrita na escola também têm sido desenvolvidas em uma perspectiva tradicional, que foge ao uso social da escrita e muitas vezes se distancia das expectativas que os/as discentes têm em relação a ela. Leal (2003, p. 54) aponta para o fato de que “o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir em espaços dialógico para a produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo”.

Em se tratando da oralidade em sala de aula, sabe-se que ela é algo pouco valorizado neste contexto, não havendo, na maioria das vezes, um trabalho de fato sistemático que vise o desenvolvimento das competências e habilidades que ela envolve, apesar de suas diversas possibilidades.

No que diz respeito aos gêneros textuais orais, Leal *et al* (2013, p. 2) afirmam: “há educadores que defendem a necessidade de contemplar, de modo sistemático, o ensino de diferentes gêneros, tanto no trabalho com a escrita quanto com a oralidade”. Assim, podemos destacar a relevância de se realizar um trabalho integrado entre gêneros textuais, produção escrita, oralidade e leitura, de modo a reconhecer o papel que essas práticas desempenham na vida cotidiana dos sujeitos.

Metodologia

Realizamos um estudo qualitativo, uma vez que consideramos que ele possibilita uma maior compreensão da temática abordada e vivenciamos uma sequência didática, intitulada “As histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade”, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de Caruaru-PE. Essa sequência foi originalmente produzida no interior do componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, ofertado no curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Desse modo, utilizamo-nos tanto da observação em sala de aula quanto das conversas informais com os sujeitos que vivenciaram a sequência didática referente às HQs.

Discussão dos dados

Na sequência didática vivenciada, foram desenvolvidas atividades como: leitura de imagens em cartazes ilustrados com histórias de humor em quadrinhos, acompanhada de questionamentos orais; levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação às características do gênero em questão; leitura, discussão e socialização de HQs e de textos relativos às suas características; produção escrita em grupo de HQs; análise oral e escrita das produções por grupos distintos; reescrita das HQs; produção de gibi e apresentação do mesmo às turmas da escola.

Na sequência didática referente ao gênero textual histórias em quadrinhos, pudemos reconhecer que tal gênero oferece ricas potencialidades didáticas para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, na medida em que possibilita a articulação entre essas práticas, rompendo com a crença de que “ler quadrinhos é fácil demais” (MENDONÇA, 2007, p. 195).

Isso pode ser evidenciado na fala da professora quando disse o seguinte: “Achei muito interessante, porque com esse gênero vocês conseguiram envolver leitura, escrita e a oralidade, e elas não ficaram soltas. Eu nunca tinha trabalhado com esse gênero com eles” (PROFESSORA, 2013).

O trabalho com as HQs oportunizou a realização de leituras silenciosas e em voz alta, individuais e compartilhadas, referente tanto às histórias em quadrinhos, quanto à leitura de textos sobre as características do próprio gênero. Além disso, pudemos perceber que o caráter cômico das histórias e o contato que os discentes têm com eles fora do âmbito escolar fizeram os alunos se sentirem motivados a participar das atividades propostas, realizando leituras prazerosas. Isso pode ser percebido no discurso de um discente quando disse que: “Seria bom se a professora trouxesse sempre histórias em quadrinhos pra gente ler, porque é muito divertido. Elas são muito engraçadas. Eu leio em casa.” (ALUNO 1, 2013).

O gênero textual histórias em quadrinhos permitiu que se contemplasse uma das quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral: a oralização de textos escritos (tanto os característicos do gênero, quanto às próprias HQs), a qual pode ser considerada como uma ponte entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto a fluência da leitura, quanto habilidades típicas da comunicação oral, contribuindo com o trabalho sistemático dessas habilidades.

O gênero em questão oportunizou a realização de atividades de escrita, não apenas como meio para a obtenção de notas, como muitas vezes ocorre na realidade de algumas salas de aula. Os alunos não “escreveram por escrever”, mas tinham desde o início um interlocutor definido (os discentes de outras turmas da escola, que foram os leitores do gibi produzido). Percebemos que houve interesse dos discentes tanto durante a escrita da primeira versão dos textos, quanto durante a reescrita e edição do gibi, o que se deu justamente pelo fato do gênero possibilitar o desenvolvimento de atividades de escrita com fim comunicativo explícito e significativo. Isso permitiu ainda que os discentes empregassem em seus textos elementos característicos tanto das HQs, quanto dos textos de um modo geral. Tais contribuições podem ser identificadas no discurso da docente quando disse:

Nossa! Eu nunca vi essa turma tão empenhada pra escrever alguma coisa. Eles não gostam. É sempre uma luta quando a gente pede pra eles escreverem alguma coisa, principalmente quando é pra produzir. E eles estão escrevendo direitinho, usando os balões, as pontuações, as letras (PROFESSORA, 2013).

Considerações finais

Diante do exposto, depreendemos que a utilização do gênero textual história em quadrinhos contribui de forma significativa com o trabalho envolvendo leitura, escrita e oralidade pela diversidade de atividades que proporciona, por serem textos que circulam na sociedade em diversos suportes, fazendo parte da realidade da grande maioria dos sujeitos e das situações reais de uso da leitura e da escrita, e ainda por oferecer condições relevantes para o trabalho sistemático com a oralidade.

Referências

LEAL, L. S. V. A formação do produtor de textos escritos na escola: uma análise das relações, entre os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. N. C. P. A.; LIMA, J. M. **O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** Apoio: CNPq. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot34reuniao/imagens/trabalhos/GT10/GT10-76%20int.pdf>>. Acesso em: 15 Abr. 2014.

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

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, R. H. R. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. **Educação**, São Paulo, v. 1/2010, p. 44-59, 15 jun. 2010.

EVOLUÇÃO DE UM LIVRO INFANTOJUVENIL AO LONGO DE TRÊS DÉCADAS: ‘O DINOSSAURO QUE FAZIA AU-AU’

Maria Helena Hessel¹
Lana Luiza Maia Nogueira²

Introdução

O dinossauro que fazia au-au é o primeiro livro infantojuvenil de Pedro Bandeira de Luna Filho, publicado inicialmente em maio de 1983, e sendo a reformulação de um conto com o mesmo título encontrado na revista *Destaque e Brinque* da editora Abril em 1976 (NOGUEIRA e HESSEL, 2012). O livro surgiu com texto e desenhos do autor através da editora Moderna. Na edição de 1987 (a 9ª), o autor reformulou o texto, e as ilustrações passaram a ser elaboradas por Paulo Tenente. Este formato foi mantido até a 27ª edição (de 2001), ainda na Moderna. Em 2006, o livro teve sua 27ª edição pela editora Melhoramentos, com imagens de Renato Moriconi e texto novamente atualizado. Esta 27ª edição é indicada no livro como 1ª edição. A segunda edição na Melhoramentos (na capa indica 7ª edição!), de 2011, corresponde à 28ª edição da obra. Em 2014, Pedro Bandeira volta a publicar *O dinossauro que fazia au-au* pela Moderna, em sua 29ª edição, com mais modificações textuais, e ilustrações de Julia Bax. Na folha de rosto está como 4ª edição.

A análise da evolução desta obra ao longo de 31 anos é o objetivo principal deste trabalho. Das 29 edições, quatro introduzem mudanças textuais e gráficas significativas. Assim, para simplificar os comentários das diferentes edições, aqui adotaremos como ‘edições A’ as edições de 1983 a 1986, como ‘edições B’ as publicações entre 1987 a 2001, como ‘edições C’ aquelas de 2006 e 2011, e como ‘edição D’, a surgida no início de 2014.

O livro

Como todo o livro que ultrapassa gerações, *O dinossauro que fazia au-au* com 29 edições em 31 anos e milhares de exemplares vendidos, traz soluções para uma inquietude infantil: o anseio de ser aceito e reconhecido pelos adultos, mesmo sendo diferente das demais. Galileu, o protagonista, é um menino solitário e curioso que não tem amigos, só bichinhos de estimação: um rato que faz cuim-cuim, um dinossauro que faz au-au e um papagaio palrador. À medida que outros personagens humanos reconhecem seu dinossauro (quer dizer, aceitam seu jeito ‘perguntador’), que enfim é uma ameaça pacífica à ordem pública, Galileu desenvolve amizades com quem, ao final, vai descobrir novos mundos. Assim, o dinossauro que faz au-au é uma metáfora para um desafio a ser vencido no

¹ Professora visitante; Universidade Federal do Ceará; Crato, Ceará. E-mail: mhhessel@gmail.com

² Mestra em Geociências; Universidade Federal do Ceará; Crato, Ceará. E-mail: lanaluizamaia@hotmail.com

desenvolvimento de uma criança, que parece ameaçador como um *Tyranosaurus rex*, mas que é inofensivo como um cachorrinho que late, mas não morde.

Nas ‘edições A’, há 25 capítulos em 76 páginas, com pequenas e variadas vinhetas, que são reduzidos para 14 capítulos em 87 páginas nas ‘edições B’ (com vinhetas maiores e mais elaboradas), 15 capítulos em 100 páginas nas ‘edições C’ (com pequenas vinhetas padronizadas) e novamente 15 capítulos (sem vinhetas) na ‘edição D’, em 103 páginas. Assim, ao longo de suas edições, o livro reduziu o número de capítulos, mas aumentou o número de páginas.

A ilustração colorida das capas de *O dinossauro que fazia au-au* nas ‘edições A’, ‘B’ e ‘D’ tem tons alaranjados, cores quentes que criam proximidade e aconchego (conforme BIAZETTO, 2008), e nas ‘edições C’ da Melhoramentos têm cores cinzentas e esverdeadas, cores frias que distanciam do leitor (Fig.1). As figuras das capas trazem imagens que mostram fatos do início da narrativa (‘edições A’, ‘B’ e ‘D’) ou do final (‘edições C’).



Figura 1. Capas das ‘edições A’, ‘B’, ‘C’ (de 2006 e 2011) e ‘D’ de *O dinossauro que fazia au-au* de Pedro Bandeira.

Nas ‘edições A’, o início situa a trama diretamente num espaço urbano com explícitas regras de convivência estipuladas por adultos, pois, onde o menino Galileu mora, é proibido ter cachorro. No desfecho do livro, o dinossauro acaba com uma placa no pescoço identificando-o como um canguru e assim sendo aceito pela sociedade, mesmo continuando a ser o dinossauro de sempre. Nas ‘edições B’, a história se inicia tecendo considerações sobre a questão de ser criança num mundo de adultos. Ao final, o dinossauro é aceito como um dragão que faz au-au, um ser quase inexistente que traz poucas ameaças à sociedade. Nas ‘edições C’ e ‘D’ a primeira frase lembra que Galileu é pequeno, que veio de uma cidade pequena, e que ainda não está adaptado à realidade da cidade grande, de gente grande. No desenlace, há uma sessão do circo onde as crianças, depois os velhos e finalmente todos, reconhecem que Isauro é um verdadeiro dinossauro, passando todos a conviver com esta nova realidade.

O dinossauro que fazia au-au é um livro ilustrado, onde as figuras expandem e complementam o que está expresso no texto. Nas ‘edições A’ há 3 páginas com imagem de página inteira. Os desenhos de Pedro Bandeira são feitos a bico-de-pena, sem moldura e em formato de retrato (Fig.2A), o que favorece a identificação do leitor com os personagens e a discussão de questões psicológicas (BATTUT e BENSIMHON, 2006). Nas ‘edições B’ há 10 figuras de meia página, todas nas destacadas páginas ímpares. Foram elaboradas em bico-de-pena, sem moldura e em formato de paisagem, favorecendo o envolvimento com os

personagens. As ilustrações de Paulo Tenente são humorísticas, complementando o texto de forma enriquecedora (Fig.2B).

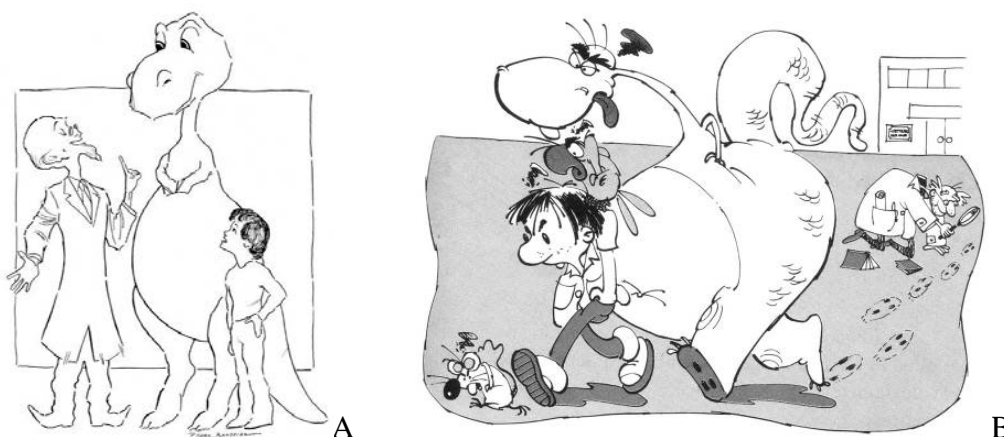


Figura 2. Algumas ilustrações do livro *O dinossauro que fazia au-au*: A - nas 'edições A', de autoria de Pedro Bandeira (p.45); B - nas 'edições B', de autoria de Paulo Tenente (p.53).

Nas 'edições C', as ilustrações ainda em preto e branco, parecem ter sido elaboradas com lápis e aquarela, com moldura e formato retangular, o que promove um distanciamento narrativo. Entretanto, as imagens de Renato Moriconi expandem muito o texto, inclusive representando a camiseta do protagonista similar à cauda e a barriga do dinossauro, sugerindo uma identificação psicológica (Fig.3). Em geral, ocupam páginas inteiras (7), meias-páginas (2) ou um terço delas (6), a maioria sendo situada em páginas ímpares, de maior visualização. Na 'edição D', as ilustrações são coloridas à aquarela, sem moldura e predominantemente retangulares. Em geral ocupam páginas inteiras (17) ou meias-páginas (22), sendo distribuídas quase igualmente em páginas pares e ímpares. As imagens de Julia Bax deixam o leitor intrigado quando aparece inesperadamente um dinossauro pintalgado (p.89), quando todas as demais figuras (afora quando fantasiado de dragão) trazem um dinossauro com listras similares ao tigre das propagandas dos postos de gasolina Esso nas décadas de 1970-80 (Fig.4).



Figura 3. Algumas ilustrações do livro *O dinossauro que fazia au-au* nas 'edições C', de autoria de Renato Moriconi (p.25 e 59).



Figura 4. Algumas ilustrações do livro *O dinossauro que fazia au-au* na ‘edição D’, de autoria de Julia Bax (p.42 e 89).

A evolução do livro

Surgido com formato despretensioso, sem lombada, com figuras em preto & branco e em tamanho A3, o livro *O dinossauro que fazia au-au*, na sua última edição, adquire um formato maior (21,5x25,5cm), verniz na capa, ilustrações coloridas e lombada, seguindo as tendências do mercado. De modo geral, os capítulos de têm dimensões similares, mas, nesta ‘edição D’, alguns capítulos ficaram com textos de oito páginas e outros com três. O ritmo do livro, que era bastante rápido nas ‘edições A’ (NOGUEIRA e HESSEL, 2013), torna-se paulatinamente mais lento nas edições posteriores, com a introdução de esclarecimentos e descrição do mundo fantasioso de Galileu.

O desfecho narrativo das sucessivas edições de *O dinossauro que fazia au-au* mudou com o passar do tempo: nas ‘edições A’, o dinossauro é identificado como um canguru; nas ‘edições B’ é um dragão que faz au-au; e nas ‘edições C’ e ‘D’ é reconhecido como um verdadeiro dinossauro. Assim, as edições mostram três possíveis modos de acomodação dos adultos a crianças um pouco diferentes, mostrando que elas podem ser aceitas como são: ignorar a quebra das normas, minimizar a perturbação causada ou aceitar a realidade. Segundo Colomer (2003) e Mellon (2006), este entrelaçamento dos mundos animal e humano de modo simbólico pode ajudar na solução de conflitos psicológicos infantojuvenis e na percepção de como a sabedoria pode auxiliar em tempos difíceis, como parece ser o caso do livro analisado. Esta reformulação dos desfechos também parece refletir mudanças em nossa sociedade ocidental, que busca cada vez mais aceitação e valorização da diversidade como forma de enriquecer a convivência humana.

As pegadas de dinossauro, afora nas ‘edições A’, são explicadas detalhada e corretamente. Mas as ilustrações delas são curiosas: nas ‘edições B’ parecem pegadas de ursos (Fig. 2A), nas ‘edições C’ são nitidamente humanóides (Fig. 3) e na ‘edição D’ é de um tiranossaurídeo, grupo ao qual pertence o personagem dinossauro. Isto, juntamente com outros pequenos dados que foram corrigidos ao longo das edições, mostra que tanto o autor como os ilustradores, buscam andar em harmonia com a ciência.

Conclusões

Através da análise das 29 edições do livro *O dinossauro que fazia au-au*, de autoria de Pedro Bandeira, desde 1983, é possível listar as seguintes principais conclusões:

- a) as edições até 2011 têm projetos gráficos pouco pretensiosos e ilustrações em preto e branco, o que não impediu de ser um sucesso editorial, com suas 28 edições em 28 anos;
- b) as diversas edições foram aumentando o número de páginas e de ilustrações, mas o número de capítulos diminuiu, ficando a 'edição D' com alguns capítulos bem maiores do que outros, comprometendo o dinamismo narrativo;
- c) o desfecho das histórias também mudou, adequando ao senso comum da época em que a edição venho à lume;
- d) as diversas edições revelam a preocupação do autor em oferecer dados corretos sobre dinossauros, contribuindo para a sua divulgação e dos processos dinâmicos que atuam na Terra.

Referências

Battut, É.; Bensimhon, D. **Lire et comprendre lês images à l'école**. Paris: Retz, 2006.

Biazetto, C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: I. Oliveira (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o ilustrador**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, p.75-91, 2008.

Colomer, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

Hunt, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

Lluch, G. **Análisis de narrativas infantiles y juveniles**. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 2003.

Mellon, N. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

Nogueira, L.L.M.; Hessel, M.H. O dinossauro que fazia au-au, um livro pioneiro. **Leitura Teoria & Prática**, Campinas, 6, p.1759-1767, 2012.

Nogueira, L.L.M.; Hessel, M.H. Paleontólogas descortinando os dinossauros e dragões de Pedro Bandeira. *In*: F.C. Lopes *et al.* (eds). **Para aprender com a Terra**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, p.33-42, 2013.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Maria Helenice de Paiva Almeida¹

Introdução

A introdução da tecnologia em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meios de textos multimodais. As sequências didáticas visam ao ensino-aprendizagem focado em gêneros nas aulas de línguas do Ensino Médio. Por gêneros entendem-se como concepção proposta por Bakhtin (1953/2000), como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em uma esfera social, caracterizados por tema, estilo e pela construção formal que os compõem e a valorização que os orienta. Para a elaboração da SD pautei-me na concepção genebrina de Dolz e Scheneuwly (2004) que entendem o gênero como um instrumento que determina os esquemas de utilização dos sujeitos e a percepção da situação na qual é levado a agir. Precisamente, uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação.

Caracterização da escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual do Vale do Paraíba, a qual possui somente Ensino Médio. A equipe pedagógica busca fundamentar suas ações em conceitos educacionais inovadores, buscando utilizar recursos tecnológicos como apoio para o processo ensino aprendizagem.

Alunos: A turma escolhida foi a primeira série do Ensino Médio tendo como principal objetivo realizar um estudo sistemático do gênero propaganda nas aulas de língua inglesa para que os alunos se apropriem da língua em foco.

Fundamentação Teórica

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica.

Cope e Kalantzis(2009) sugerem, frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas,

¹ Doutoranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; São Paulo,São Paulo. teacher_helenice@ig.com.br

que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passava a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes.

De acordo com os autores Cope e Kalantzis (2009), essa proposta deve considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação / interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos.

Conforme Rojo (2012, p. 26) precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir /disciplinar o uso de internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem a fotografia.

O foco da metodologia da “sequência didática” Dolz e Schneuwly (2004) é ensinar ao aluno um determinado gênero textual. Para isso, é organizado sistematicamente um conjunto de atividades escolares que têm como propósito levar o aluno a se apropriar do gênero estudado. Elas são divididas em quatro etapas: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Os módulos” e “A produção final”. Para desenvolver a “sequência didática”, foi selecionado o gênero “propaganda”. O texto publicitário ou propaganda é um dos gêneros mais usados no ensino de leitura e produção de textos. Está presente por meio de inúmeros portadores, seja na mídia impressa (jornais, revistas, cartazes, prospectos, folhetos), seja na eletrônica (cinema, televisão, internet). Um dos motivos é que o gênero em questão apresenta-se, em geral, rico em elementos de linguagem não verbal, que, se bem explorados, podem ajudar significativamente o leitor no processo de compreensão do texto. Se, como dizem Schneuwly & Dolz (2004), é por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1999) propõem que a leitura e a produção de textos sejam desenvolvidas de uma maneira adequada e útil ao universo escolar e à realidade social do aluno. Para isso, tomam como base os gêneros discursivos, a partir das ideias de Bakhtin (1953/2000). Dolz & Schneuwly (2004) consideram que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e que por meio dos gêneros discursivos é que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Descrição da experiência:

O relato que será apresentado refere-se à sequência didática de estudo do gênero “propaganda”, desenvolvida com uma turma do Ensino Médio (língua inglesa) no período de setembro a novembro de 2013.

Apresentação da situação: A primeira parte da sequência didática foi dividida em três módulos:

Módulo 1 – Atividades anteriores à leitura do texto

Esta atividade consiste em fazer um aquecimento, antes de iniciar as atividades relacionadas ao estudo do gênero em questão e possibilitar a interação verbal, a escuta e a réplica ativa Bakhtin (1953/2000), com vistas à criação de vínculo e proximidade entre professora e alunos. Os alunos assistiram aos vídeos e foi realizada a primeira discussão, na qual foram discutidos tipos de drogas lícitas e ilícitas. Logo em seguida a discussão, os alunos se dividiram em grupos de quatro e foram para o laboratório de informática para pesquisar sobre tipos de droga.

Módulo 2 – Introdução do gênero propaganda

Na segunda aula, foi feita uma sondagem com os alunos sobre a estrutura do gênero propaganda, a fim de diagnosticar os seus conhecimentos prévios sobre o gênero e de introduzir as noções necessárias sobre a estrutura e os suportes onde eles aparecem socialmente. A identificação dos elementos da propaganda, o reconhecimento da estrutura do propaganda., a discussão sobre a relação entre a propaganda no meio convencional ou facebook e o uso do laboratório de informática para pesquisas sobre o assunto.

Módulo 3 – Leitura e análise do texto “Addiction: Drugs, brains, and behavior – the science of addiction”

Na terceira aula, foi apresentado aos discentes o texto “Addiction”, do livro didático, o qual foi dividido entre os alunos para que fizessem uma leitura. A classe foi dividida em grupos e cada grupo recebeu quatro questões distintas. Foi solicitado ao grupo que as discutissem e depois expusessem as conclusões para a turma. As questões abordavam as seguintes questões de leitura: a. Contextualização do texto. b. Integração do conteúdo do texto a seu conhecimento de mundo. c. Dedução de palavras desconhecidas e compreensão de informações explícitas e implícitas. d. Dar opiniões e resolver a compreensão do texto.

Após o (re) conhecimento do gênero “propaganda” e das diversas leituras críticas realizadas, os alunos foram motivados a produzirem uma propaganda em grupo no laboratório de informática. Essa primeira produção representou um primeiro diagnóstico para avaliar as habilidades dos alunos na produção do gênero “propaganda”.

Considerações finais

O nosso desafio como professor de linguagem é desenvolver nos alunos habilidades e estratégias de leitura que os levem a ativar seus conhecimentos prévios e a interagir com as

informações do texto a partir de um contexto enunciativo. Através das experiências adquiridas com esse trabalho, constata-se que os alunos se interessam mais pela leitura quando lhes são apresentados textos que fazem parte de suas vidas, pois o gênero estudado propicia uma ampla exploração de recursos visuais, além de possuir um leque de fenômenos de linguagem que podem ser explorados a partir de seu estudo, como a intertextualidade, a paródia, a linguagem verbal e não verbal.

Referência

BAKHTIN, Mikhail (1953). **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-287.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “**Multiliteracies**”: New Literacies, New Learning a University of Illinois Urbana-Champaign, Online Publication Date: 01 July 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. 2nd ed. New York: Open University Press, 2007.

SANTOS, DENISE. **Take over 1**. São Paulo: Larousse, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DE UM ALUNO EM SITUAÇÃO VULNERÁVEL

Maria Isabel Donnabella Magrin

Esta pesquisa foi inspirada na dissertação de Mestrado intitulada “Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável” (MAGRIN, 2012). Porém, ao contrário desta, as ações e observações feitas pela professora e também pesquisadora ocorreram no mesmo momento das mediações, durante o processo de aprendizado e desenvolvimento de seu aluno Thiago.

Thiago era uma criança apática. Já retido dois anos por falta, mostrava-se inseguro e extremamente tímido. Não conversava com colegas e nem interagiu com quem quer fosse.

Logo no primeiro dia de aula sentou-se na última carteira e lá ficou durante algum tempo, até que a professora Luana se aproximasse. Ela tentou trocar algumas palavras, mas foi em vão. Thiago falava pouco e muito baixo. Foi um alerta. Ele precisava de ajuda.

Foi então conversar com Mirella, ex-professora do menino, que demonstrou grande preocupação. Afirmou que por mais que tivesse tentado, o garoto não demonstrou grandes avanços durante o ano. Também disse que sua sala era repleta de alunos agitados e que provocavam e hostilizavam Thiago. Contou que quando questionado o motivo de tantas faltas, ele dizia que gostava de ver o caminhão de lixo passar.

Para conhecer melhor o aluno, Luana propôs uma estratégia de entrevistas em duplas e sentou com Thiago. Novamente foram poucas as palavras balbuciadas. Disse que gostava de fazer lição e que não gostava de ir para a escola. E confirmou sobre o caminhão de lixo: “Ele era meu brinquedo!”

Aos nove anos, Thiago não sabia ler e nem escrever. Encontrava-se entre os níveis silábico sem valor sonoro e silábico com valor. Algumas vezes chegava a escrever uma ou outra sílaba simples, mas suas produções eram incompreensíveis. Interessava-se pouco pelo material escrito oferecido pela escola e pouco ou nada se expressava. Lia apenas algumas palavras pequenas e com sílabas simples, mas sem compreensão.

Luana percebeu a precariedade do material trazido pela criança e alguma falta de higiene evidenciada ali. Chamou o pai Astolfo para uma conversa, e este relatou a separação da mãe, a responsabilidade do cuidado de 3 dos 4 filhos, a jornada tripla de trabalho.

A professora orientou o pai sobre possibilidade de ajuda nas leituras, escritas de pequenos textos, acompanhamento nas tarefas de casa e na organização diária do material. Conversou com o pai sobre a higiene de Thiago explicando o quanto – além de prejudicar sua saúde – fazia com que outros colegas o evitassem.

O resultado imediato dessa conversa foi uma visível melhora nas condições de higiene apresentadas pelo menino.

Com relação material escolar de Thiago, que também se apresentavam inadequado, Luana propôs ajudá-lo, desde que não faltasse às aulas, e aos poucos, com ajuda de colegas da professora, o aluno tinha um material novo para trabalhar.

Luana o supervisionava de perto e, para poder acompanhá-lo melhor encontrou um aluno que, a seu ver, seria o parceiro ideal para Thiago: Bruno. Este, embora também apresentasse algumas dificuldades, era gentil e sempre pronto a ajudar os colegas.

Para que o menino pudesse participar dos estudos do meio – quando era solicitado que os alunos levassem lanche - a professora preparava uma mochila com alimentos doados pela escola. Foram as primeiras vezes em que ele participou desses estudos.

Logo no final do mês de março pode-se notar a melhora social e cognitiva do aluno, bem como em sua autoestima; ele já se arriscava a escrever pequenos textos com sequência lógica e dentro do tema solicitado. Nas demais avaliações escritas também notou-se avanço, mostrando razoável capacidade de leitura e interpretação de enunciados.

A dedicação e o carinho de Luana por Thiago eram claros e todas as crianças da sala repetiam as mesmas atitudes com o menino, que a cada dia se tornava mais aceito e querido pelo grupo. Como forma de retribuição, Thiago enviava inúmeras cartinhas e bilhetes à professora, sempre com palavras de afeto. Seus cadernos e atividades escolares eram repletos de corações e flores com o nome da professora.

No conselho de sala reconhecia-se a evolução do aluno, através das verbalizações de professores e da orientadora pedagógica. Elaine, a professora de Educação Física contou do progresso do menino, especialmente em sua participação nas aulas, sua habilidade motora e a interação com os colegas.

Quando questionada por ela sobre os prováveis motivos dessa evolução, atribui à conduta interessada e afetiva de Luana, especialmente para a socialização e a aceitação de Thiago por parte dos colegas.

A orientadora pedagógica concordou com Elaine e acredita que a saída da mãe de casa também afetou de maneira positiva na autoestima dele. Ela não o tratava bem e não o obrigava a frequentar as aulas.

Para complementar as representações dos outros sobre Thiago, também foram ouvidos individualmente dois colegas e dois ex-colegas dele. Nenhum dos dois ex-colegas se lembrou do menino durante um bom tempo, somente após certa insistência e uma boa descrição é que se lembraram. Um deles disse que Thiago não sabia fazer as lições e que o ofendiam muito. O outro afirmou que ele era muito quieto e não conversava com ninguém.

Já as duas colegas atuais notaram a evolução de Thiago durante o ano letivo. Uma delas afirma perceber sua melhora na leitura e na escrita, bem como no relacionamento com os colegas. Percebe também as intervenções da professora e diz: “o Bruno começou a sentar com ele, daí ele começou a falar com o Bruno e foi desenvolvendo”.

A outra colega conta: “Não sabia escrever de letra de mão, não sabia ler e tinha vergonha.” Diz que no início do ano as crianças o tratavam mal porque ninguém o chamava na hora do recreio para brincar e não conversavam com ele. Agora mudou. “Depois Thiago começou a aprender a escrever e todo mundo começou a chamar ele.”

As impressões dos alunos são também as da professora Mirella. Segundo ela, o aluno era discriminado, pelos colegas, de forma ao mesmo tempo visível e velada. Visível porque ele era rejeitado nas atividades em dupla e grupo, velada por um discurso justificador relacionado às condições de higiene.

Mirella conta que as faltas também atrapalhavam muito a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e acredita que isso ocorria, principalmente, devido à maneira como os colegas o tratavam. “Ninguém quer ficar em um ambiente em que você é excluído.” Menciona também a omissão e desinteresse dos pais e narra a dificuldade que tinha em entrar em contato com a família.

Diz que achou muito positiva a reprova de Thiago e a mudança de grupo. Afirma que percebe que ele hoje não se isola, participa de tudo, sempre está rodeado de colegas, vai aos estudos do meio. Coisas que ela não esperava dele no ano passado.

Acredita que a frequência dele tenha sido maior no ano em questão por ter se afeiçoado mais a professora e ter feito amigos, crianças que brincam com ele sem discriminá-lo. Em relação ao desenvolvimento social percebe e afirma que houve um salto muito significativo em 2013.

Quando questionada sobre o que sentia em relação ao aluno, a professora Mirella nem pensou muito. Rapidamente respondeu: impotência.

O pai também foi convidado a participar da pesquisa e conta que saiu de um dos trabalhos para poder se dedicar mais aos filhos, o que é mais um fator provável que contribuiu para a melhora de Thiago. Também disse que o menino está mais enturmado e sempre o escuta dizer que gosta muito da professora e da maneira como ela o trata.

Analisando a história de Thiago no ano de 2013, bem como através dos depoimentos coletados, pode-se afirmar claramente que as inúmeras ações da professora Luana demonstrando sua aposta no aluno e seu esforço em auxiliá-lo em seu processo de aprendizado e de desenvolvimento, tanto social quanto cognitivo, tiveram bons resultados.

De acordo com Vygostky (2007) o processo de desenvolvimento está sempre associado a interações sociais, envolvendo sempre conteúdos afetivos que marcarão a natureza das relações que o sujeito estabelece com os objetos culturais. E esse acesso ao mundo simbólico se dá por meio de manifestações afetivas, as quais dependem da relação do sujeito com o outro e da qualidade dessa mediação, que exercerá grande influência no desenvolvimento cognitivo e, como consequência, também na aquisição da escrita.

É interessante observar que, diferentemente dos casos dos sujeitos que aparecerem na pesquisa anterior feita por Magrin (2012), Thiago não pode contar com muitas intervenções em seu âmbito familiar em relação à leitura e à escrita, mas fatos ocorridos em sua família – como a saída da mãe de casa e a maior dedicação do pai – certamente também colaboraram para o progresso do menino.

E é exatamente nesses casos que o papel da escola se torna ainda mais fundamental. Leite (2010, p.49) afirma “[...] posso supor que quanto mais limitado for o ambiente cultural de uma criança, maior será o efeito das experiências vividas na escola”

O professor deve tomar ciência desse papel, que vai além da transmissão de conteúdos. Seu papel é determinante na relação desse indivíduo com o conteúdo ensinado, afetando diretamente o seu aprendizado e o desenvolvimento, pois acredita-se – de acordo com autores como Leite (2006), Tassoni (2003) e Grotta (2003) que baseados em Vygotsky (2007) e Wallon (1975) vêm revendo o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional - cognição e afeto são partes indissociáveis de um mesmo processo.

Os autores assumem que há na afetividade um caráter social e que a relação entre ela e a inteligência é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Essa relação também pode ser danosa se o sujeito for afetado de maneira negativa. Portanto, assumindo a afetividade como a capacidade de afetar-se, positiva ou negativamente, pelos acontecimentos ao redor, as reações do outro são de fundamental importância.

Referências

MAGRIN, Maria Isabel Donnabella. *Histórias de Envolvimento com a Escrita de Sujeitos que Tiveram uma Infância Vulnerável* 2012. 197 f./p. Monografia de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. P. 15-74.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P. 15-45.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade e o Processo de Apropriação da Linguagem Escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2003. P. 223-259.

GROTTA, E. C. B. Formação de Leitor: Importância da Mediação do Professor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2003. P. 129-154.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

IMPRESSOS CATÓLICOS: A IMAGEM DO LEITOR EM CATECISMOS CATÓLICOS (1930-1970)

Maria José Francisco de Souza¹

Introdução

Este estudo teve por objetivo compreender o papel desempenhado por catecismos católicos na construção de modos de participação nas culturas do escrito por novos letrados. Na realização da pesquisa, foram analisados catecismos produzidos entre na primeira metade do século XX até os anos 1970 a fim de identificar marcas textuais que permitissem identificar o endereçamento desses impressos a um leitor não pertencente ao clero. O período escolhido se deve ao fato de ser mais ampla a circulação de impressos no Brasil a partir do início do século XX e tem por limitação final a presença mais sistemática de impressos voltados para dirigentes leigos, a partir de 1976, com a publicação do folheto “O Domingo: Culto Dominical”, pela editora Paulus.

Esta pesquisa se insere no campo de discussões sobre culturas do escrito no Brasil e integra um programa de pesquisa² que investiga diferentes processos por meio dos quais determinados grupos sociais, famílias e indivíduos tradicional e historicamente distanciados do mundo da escrita construíram modos de participação nas culturas do escrito. Esses indivíduos são considerados “novos letrados”, pois compõem a primeira geração que realizou sua participação, com maior intensidade, nas culturas do escrito, são nomeados como “novos letrados” (GALVÃO, 2010).

A compreensão da participação religiosa na Igreja Católica como um aspecto que favorece a aproximação com e a participação em determinadas práticas letradas tem sido ainda pouco estudada. Isso porque não há uma tradição de pesquisa das relações entre Igreja Católica, difusão de material escrito e processos de participação de indivíduos ou grupos sociais nas culturas do escrito. Conforme aponta Frago (1993), há uma forte tendência a se relacionar protestantismo e alfabetização. Essa tendência resultou de estudos que buscavam compreender as consequências das formas de proselitismo protestante (que se destacavam por difundirem leitura pessoal e/ou familiar da Bíblia, escritos dos líderes da reforma ou textos resumidos de ambos) e católico (que colocava ênfase nas imagens, no oral, nos ritos, símbolos e liturgia) sobre o processo de alfabetização³.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG; Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte, MG. E-mail: mariajosef1797@gmail.com.

² Programa de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Culturas do Escrito, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão.

³ Silva e Galvão (2007) destacam que, mesmo práticas religiosas tradicionalmente assentadas na oralidade, podem influenciar o processo de inserção nas culturas do escrito.

As imagens do leitor

A presente pesquisa analisou, entre as diversas publicações da Igreja Católica, os catecismos, pequenos livretos que alcançam tiragem bastante alta – foram localizadas obras com 127 edições. Na realização da pesquisa, foram consultadas as coleções de catecismos do acervo da PUC Minas, que conta com 213 obras. Essas obras foram analisadas, considerando o recorte temporal e foram identificados 62 diferentes títulos (116 exemplares) de interesse para a pesquisa, dentre eles o *Primeiro catecismo da doutrina cristã*, que atingiu 127 edições (14 exemplares de 12 edições diferentes) e o *Segundo catecismo da doutrina cristã para uso das dioceses das províncias eclesísticas meridionais do Brasil*, com 73 edições (8 exemplares de 6 edições).

Um segundo movimento da pesquisa foi buscar nos 62 títulos selecionados indicações na introdução, no prólogo, ou a existência de orientações e roteiros para celebrações a serem dirigidas por leigos. Nesse processo, foram analisadas 16 obras que estavam disponíveis para consulta interna. Alguns exemplos podem ser citados, como a obra *Catecismo da perfeição cristã: com particular referência à vida religiosa* (WALLENSTEIN, 1938) que, no Prólogo, informa que:

Este catecismo só nos ensina o que há de mais sólido e são nos fundamentos doutrinários da vida espiritual. É, além do mais, extremamente prático, muito criterioso nos seus princípios, de uma clareza cristalina e acomodado ao alcance de tôdas as inteligências, um guia seguro para a direção das almas.

É sobretudo às **mestras de noviças**, cujos conhecimentos teológicos não poderão ser tão largos e profundos quanto os de m sacerdote, que o catecismo do P. Wallenstein vem prestar relevantíssimos serviços. Tudo quanto elas, por dever de seu cargo, precisam saber para uma sólida e completa formação das novas gerações de seu instituto religioso, encontram, teoretica e praticamente, tratado nas paginas deste catecismo [...] (p.7-8, grifo no original).

Outro exemplo pode ser observado na “Advertência” presente nas páginas iniciais do catecismo *Pedagogia e didática do catecismo: plano de trabalho para formação de catequistas*, publicada pela Vozes em 1964, uma tradução e adaptação feita pelo Instituto Superior de Pastoral Catequética da CNBB do francês *Pratique Du catéchisme*, publicado em 1960:

Advertencia

Estas páginas não constituem um livro de leitura para manusear-se em casa a título de informação geral. Dirigem-se aos responsáveis pela formação catequética: padres, catequistas profissionais, que trabalham em estreita ligação com as direções diocesanas do ensino religioso. Fornecem um plano de palestras a serem utilizadas, com as necessárias adaptações, no quadro

daquela formação. Limitam-se à “dimensão pedagógica” da formação. É preciso, porém, que não deixem no esquecimento a necessidade das palestras de formação doutrinal (p.3).

Esse traço predominou nas obras analisadas: a indicação de um leitor do clero, especialmente o pároco que era considerado o responsável direto pela catequese de crianças e adolescentes, e professores e/ou catequistas autorizados pelos párocos ou bispos. Os catecismos não apresentam orientações sobre como o catequista deve proceder à catequese. São apresentadas as lições ou grandes tópicos que agregam blocos de perguntas e respectivas respostas, sugerindo um leitor familiarizado com o texto e que sabe o que deve fazer.

Dentre os catecismos que apresentam um maior endereçamento do texto a um leitor não pertencente ao clero está o *Catecismo escolar e popular*, do Padre Francisco Spirago (1938). Nele, há uma *Introdução* em que a obra é apresentada, indicando seu endereçamento ao cristão em geral e, especificamente, a catequistas e professores responsáveis pela catequese nas escolas, algumas explicações sobre a estrutura do texto e de quais partes são mais indicadas a cada grupo de alunos, com orientações sobre como realizar a catequese com foco especial na metodologia mais adequada ao ensino.

Outra obra analisada foi o *Manual do catequista popular*, de autoria coletiva do Secretariado Nacional de Defesa da Fé, exemplar de 1959, 3ª edição, e cuja primeira edição é de 1956. Nele, é apresentado o perfil de quem poderia assumir o apostolado, exercendo a função de catequista popular: uma pessoa “idônea” (p.10) e disciplinada; que dê bons exemplos e tenha a anuência do pároco – como capaz de transmitir, ainda que de forma “rudimentar” os preceitos da doutrina cristã (p.9); deveria ser um leitor para seguir as instruções dadas no *Manual* e ler outras obras a fim de conduzir a catequese. O texto do *Manual* explicita um esforço em padronização do discurso de modo que o leigo poderia falar, mas não com suas palavras, com livre interpretação. Trata-se de um discurso controlado e informado por instâncias superiores que autorizam quem fala e o que deve ser falado. Conforme Bakhtin (1929/2002) o texto (ou discurso) resulta da interação entre o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Desse modo, a forma como o texto/o discurso é concretamente enunciado revela um dos objetivos da interação que é reforçar “a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso” (p.146). Parece pertinente, portanto, considerar que o esforço de explicitação, manifestado na grande quantidade de orientações presente nos catecismos analisados, tem por objetivo evitar incompreensões e/ou desvios e controlar o processo de leitura.

Conclusão

Considerando que as obras analisadas trazem em suas introduções um endereçamento a leigos que deveriam atuar em lugares mais distantes da ação da Igreja, como zona rural e periferias, onde há menor circulação de textos escritos, em uma época em que mais da metade da população era analfabeta, esses impressos e as celebrações religiosas podem ter favorecido

uma aproximação com a cultura escrita. Em relação aos leigos, as exigências de habilidades de leitura para ler textos “para si” e em público e a de escrita para a realização das anotações referentes aos núcleos de catequese popular, por exemplo, são fortes indícios de que as práticas religiosas favoreceram uma participação mais efetiva desses sujeitos.

Fontes

SECRETARIADO Nacional de Defesa da Fé. *Manual do catequista popular*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1959.

SPIRAGO, Francisco. *Catecismo escolar e popular*. Taubaté SP: Sagrado Coração de Jesus, 1938.

WALLENSTEIN, Antonio. *Catecismo da perfeição cristã: com particular referencia a vida religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1936.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1929/2002.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.218-248.

SILVA, S. B. A.; GALVÃO, A. M. O. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, A. M. O. *et al* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 365-403.

ATELIER DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria José Negromonte-Oliveira¹

Pra começo de conversa...

Este trabalho relata uma experiência vivenciada com estudantes/professores do Curso de 1ª Licenciatura da Plataforma Freire – Parfor/MEC, em parceria com a Universidade de Pernambuco, no Campus Mata Norte, em Nazaré da Mata/PE. Grupo formado por professores/as da rede pública de ensino que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não possuíam formação superior.

A motivação para criação desse espaço, denominado “atelier de produção textual” surgiu da necessidade de estimulá-los a pensar e produzir textos academicamente. Ao trabalhar a disciplina Estágio Curricular Supervisionado percebemos a grande dificuldade, que a maioria, sentia para escrever textos coesos e coerentes que dialogassem com o pensamento dos teóricos que estudávamos, além da seleção de materiais confiáveis para essas pesquisas.

No discorrer do texto apresentamos um panorama geral dessa experiência que buscou, principalmente, vencer o bloqueio do registro das ideias e vivências das práticas pedagógicas do grupo, fundamentando-as no discurso dos autores para construção de seus relatórios e posteriormente dos trabalhos de conclusão de cursos – TCC. Sendo assim, precisávamos resgatar no grupo a prática de uma leitura contextualizada e escrita coesa e coerente que apresentasse os padrões da norma culta e a normalização técnica.

Entre linhas e entrelinhas...

Para Laraia (2006), o homem é o resultado do meio cultural no qual foi socializado. Portanto, é herdeiro de um “longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções” (p. 45). O autor defende que isso não se configura numa ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Ele reforça ainda, que não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes é preciso oferecer a esses indivíduos os materiais que lhes permitam exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária. Por conseguinte, adquirindo cultura o indivíduo passa a depender muito mais do aprendizado adquirido para sistematizar esses saberes.

Na opinião do autor, “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse

¹ Docente na Universidade de Pernambuco no Parfor/MEC/CAPES. Em Nazaré da Mata/PE/Brasil. e-mail: cellynegromonte@hotmail.com

a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. (op. cit. p. 52). Entretanto, a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada, uma vez que nenhuma pessoa é capaz de compartilhar de todos os elementos de sua cultura. Porém, toda experiência individual pode ser transmitida aos demais, contribuindo com o interminável processo de acumulação e transmissão de saberes.

O domínio da linguagem oral e escrita e o envolvimento nas práticas sociais do letramento são vistos como fundamentais para a participação efetiva nas comunicações entre os cidadãos. É por esse meio que o homem tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento e usufrui o patrimônio cultural da humanidade.

Na visão de Kleiman (2008), a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada e esta é reconhecida como eixo de transmissão de informação e conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, necessitando o professor investir em sua formação.

A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Para assegurar esse direito dos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada. (BRASIL, 2001, p.16)

Sendo assim, essa formação é um processo de ensino e aprendizagem, que exige dos professores empenho pessoal para o aprender, e essas elaborações são caracterizadas pelas experiências anteriores dos aprendentes proporcionando ampliação do repertório de conhecimentos, através da aquisição de novas informações, organizando-as e estabelecendo conexões entre os saberes. Nessa perspectiva o professor em formação passa a ser um sujeito ativo e singular.

Todavia a formação profissional que se pretende com esse curso gira em torno da máxima ação-reflexão-ação. Através da reflexão sobre a prática e na aquisição de novos conhecimentos que colaborem para promover cada vez mais qualidade à atuação do professor. Por meio da articulação entre teoria-prática e as demandas do cotidiano escolar.

Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, ou seja o professor não deve agir como o único dono da verdade e transferir o seu conhecimento de forma absoluta e inquestionável. Sendo necessário auxiliar os educandos a desenvolverem suas ideias e perceberem seus saberes como inacabado, uma vez que somos eternos aprendizes em busca novas aprendizagens.

Desenvolver competências exige um saber fazer que só se pode aprender fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita-nos o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer. Não se concebe um trabalho acadêmico sem uma produção de qualidade.

Garantir o acesso à leitura e a escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na construção desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre rememorar o esquecido, para que se torne possível – mais do que nunca - mudar a história. Para isso ler a história é crucial. Por isso, escrever e reescrever os textos é essencial. Ler, escrever os textos e a história que somos, tecendo – cada qual - os fios desta trama, neste ou em outros cursos... (KRAMER, 2012, p. 18).

Estimular a leitura desperta o letramento literário. Benvenuti (2012) afirma que, para atingir o letramento literário, é preciso ir além da simples leitura do texto literário e fazer uma exploração da leitura. Preparar o campo para a escrita, através de seleção dos textos, de acordo com os temas de pesquisa, fazer fichamentos, resumos e apropriação das citações dos autores e do diálogo das próprias reflexões das leituras.

Nossas trilhas...

O princípio metodológico que permeou todo o trabalho foi o da ação-reflexão-ação. Durante o primeiro semestre de 2013, em encontros semanais nos quais procurávamos estimular a leitura e escrita em oficinas literárias ou *atelier de produção textual*.

Iniciamos com a leitura do texto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. No debate descobrimos as muitas Clarices em busca dessa felicidade. Fonte de inspiração para a escrita de suas memórias autobiográficas, cujos relatos seguiriam um roteiro pré-definido ou não. A partir de então introduzimos a pesquisa bibliográfica com diversas situações de leitura.

Esse resgate instigou-as a busca interior das heranças culturais, acumuladas ao longo da vida e integradas com as histórias de outras vidas. Partimos das narrativas, a fim de conhecer suas experiências profissionais e desenvolverem a autoconfiança em seus escritos.

Após os relatos (escritas e reescritas), o tema de produção abordava os principais aspectos da educação brasileira, através de um breve relato histórico detendo-se nas esferas estaduais e municipais. Realizamos algumas oficinas a partir dos roteiros dos estágios e por fim conseguiram realizar os relatórios, os projetos de intervenções pedagógicas e seus projetos de pesquisas.

Segundo Lakatos e Marconi (1990, p. 43), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e a redação. Esse roteiro foi utilizados durante as oficinas. Onde o grupo aprendeu também a utilizar os elementos para a

normalização técnica na apresentação das produções textuais, segundo as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por fim o começo de um recomeço...

Reconquistar a autoestima e desenvolver a autonomia literária foram nossos principais objetivos. Contribuir com a formação de estudantes/professores foi uma experiência bastante exitosa, pois dos embates iniciais dos primeiros encontros e as resistências para reescrever alguns textos culminaram em relatórios de qualidade que ajudou-as nos trabalhos de conclusão de curso (monografias), proporcionando-as a realização do sonho da graduação que despertou no grupo um outro olhar para o campus acadêmico, estimulando-as a prosseguir nos cursos de pós graduação.

Referências

BENVENUTI, Juçara. *O Dueto Leitura e Literatura na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL, *Guia de Orientações Metodológicas*. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/MEC. Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes, 2008.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita*. São Paulo: Ática, 2001.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. 2 ed. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19 ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2006.

MOVIMENTOS DIALÓGICOS, PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS NAS VIVÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA

Maria Nilceia de Andrade Vieira – UFES¹

Marcela Lemos Leal Reis – UFES²

Valdete Côco – UFES³

*Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a
minha vida é uma orientação nesse mundo; é a
reação às palavras do outro (uma reação
infinitamente diversificada), a começar pela
assimilação delas (no processo de domínio inicial do
discurso) e terminando na assimilação das riquezas
da cultura humana (expressas em palavras ou em
outros materiais semióticos).*
Mikhail Mikhailovitch Bakhtin

Movidas por vivências recentes como integrantes do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE – e inspiradas em referenciais bakhtinianos, compartilhamos leituras sem margens associadas aos nossos vivenciamentos na dinâmica coletiva do grupo. Nesse contexto, problematizamos nossos percursos de constituição como pesquisadoras, no encontro com as muitas vozes que ecoam nesse processo dialógico, marcado pela expectativa de produzir uma pesquisa autoral, afirmando um coletivo temático.

Partimos do princípio de que a inserção nessa etapa da vida acadêmica vem marcada por outros tantos sujeitos que nos constituem ao longo das nossas trajetórias. Encharcados de vida e tendo consciência de nosso papel responsivo, acreditamos que o encaminhamento para a condição de pesquisadores na área de educação tem como consequência avançar no processo de assimilação das riquezas da cultura humana e de potencializar nossos discursos no diálogo com o outro.

Assim, integrar um grupo de pesquisa implica a aproximação a novos interlocutores, compondo diálogos que se formam como reação, como resposta às palavras do outro, das mais diversas formas. A apropriação das palavras circulantes se faz também imprimindo novos sentidos, compondo uma autoria em meio às diferentes vozes escutadas (des)atentamente no contexto acadêmico. Um contexto que se amplia para além de um grupo, de um programa de pesquisa, de uma temática. A dialogia integra distintas fontes e envolve

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES. Email: nilceia_vilavelha@hotmail.com.

² Mestranda em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES. Email: marcelallealr@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES. Email: valdetecoco@hotmail.com.

vários destinatários. No cenário brasileiro, de acordo com dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa (CNPQ, 2010), os grupos de pesquisa na área da educação representam 46,2% do total no país com mais de vinte mil linhas de pesquisas diferentes. Com as demandas de internacionalização, esse quantitativo expectado para a dialogia se avoluma consistentemente em busca de outros enunciados. Localizados em diferentes países e universidades, alguns desses grupos têm longas trajetórias de pesquisa, outros estão iniciando seu percurso, como o GRUFAE.

Essa visão ampliada nos remete principalmente a reconhecer que o tempo e o espaço não representam barreiras para nossos encontros dialógicos, pois acreditamos que esses enunciados “no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Sendo assim, (com)viver, na pesquisa, com a especificidade do nosso campo, implica reconhecer que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Destacamos, portanto, nossa condição enquanto sujeitos sócio-históricos capazes de criar, questionar, investigar, inventar, transformar, enfim, de produzirmos cultura e, ao mesmo tempo, sermos produzidos por ela. Com isso, num grupo de pesquisa convivem e tensionam sentidos para as pesquisas em desenvolvimento e, simultaneamente, para a constituição dos pesquisadores.

Situados na história, nos constituímos como sujeitos em diferentes contextos, num processo marcado pelo reconhecimento do outro nas relações de alteridade. Nessa perspectiva, “[...] a alteridade pode ser compreendida no contexto de relações mútuas, no ato de compartilhar e repensar nossas concepções que, no caso das vivências no GRUFAE, possibilitam a produção de novos sentidos e significados” (REIS; VIEIRA; CÔCO, 2013, p. 256) sobre as pesquisas, os pesquisadores, os parceiros de jornada, a vida em comum, as relações... Na cadeia discursiva em que nos encontramos e nos confrontamos, os enunciados emergem num movimento em que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Considerando o cenário atual em que muitas vezes prevalecem relações de individualismo e competitividade, cabe indagar as concepções de ser humano, de mundo e de conhecimento que movem as interações no jogo da vida social. Ancorados num referencial bakhtiniano, nos movemos em busca de formas de superação desse contexto, no sentido de

promover uma relação de colaboração e cooperação na produção do conhecimento, pelo menos no interior do grupo.

Na compreensão do que representa esse desafio, em nossos propósitos como pesquisadores, trabalhamos com a capacidade de expressão do homem, com *suas/nossas* palavras, com inúmeras e diferentes vozes, com inquietações, desejos, sentimentos, pensamentos. Esse desafio requer que vivenciemos os processos dialógicos com postura ética, com disposição para cuidar do outro, produção coletiva e para nossa constituição enquanto grupo, revigorando concepções e perspectivas teóricas. Um movimento em direção ao outro com atitude *responsiva* diante de nossas pesquisas. Essa vivência, na dinâmica do GRUFAE, nos possibilita compartilhar projetos e trabalhos, contribuindo para o fortalecimento da, em meio a muitos outros, acompanhando os percursos de produção, felicitando-se com seus avanços, compondo formas próprias de produção...

Nesse movimento, encontramos-nos enredados, pois, como nossa ação é sempre em resposta ao outro, nossa constituição como sujeitos e também como pesquisadores está fortemente atrelada a essa dinâmica em que precisamos do outro, do seu excedente de visão para nossa completude, ainda que sempre inconclusa, acreditando que:

[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. [...] Tudo que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Assim, numa perspectiva de inserção de todos como fortalecimento da base coletiva do grupo, há uma premissa de acolhimento aos novos integrantes. Nesse processo, evidenciam-se os traços diferenciados de percurso, que marcam as singularidades de cada um. Essas singularidades integram as trajetórias do GRUFAE compondo a “cultura do grupo” com seus saberes, sempre em assimilação e em reposicionamentos.

Cabe ressaltar que esse processo de assimilação, numa perspectiva dialógica, como já sinalizamos, pressupõe alianças, discordâncias, silenciamentos, implicando tensões e contradições. Esse movimento instiga cada sujeito a interagir, no sentido de propor, afirmar, contrapor, confirmar, rivalizar, superar. Nesses tensionamentos, as palavras encaminham dizeres outros, silábicos, sussurrados, considerando que:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Num processo contínuo de interlocuções que permite circular múltiplos sentidos, as reflexões a que nos propomos acenam para a compreensão do Grupo de Pesquisa como um

espaço que reúne diversos posicionamentos e dizeres que se materializam nos olhares, silêncios, risos, interrupções, indagações, afirmações, confirmações, negações, associações, colaborações, apoios, isolamentos, enfim, diferentes expressões que se entrelaçam na dinâmica das múltiplas interações, movendo nossos acabamentos, sempre inconclusos. Nesse movimento de compor a vida, também com a pesquisa, as margens do grupo não circunscrevem uma demanda apenas acadêmica, interagindo com várias dinâmicas na produção de palavras e contrapalavras, na produção da vida coletiva.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov – 6ª. Edição - São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CNPQ: DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL LATTES – **Por setor de aplicação**: Súmula estatística do setor de aplicação – 2010. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-setor-de-aplicacao>>. Acesso em: 15 de fev. de 2014.

REIS, M. L. L.; VIEIRA M. N. A.; CÔCO, V. II ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS. VIDA, CULTURA, ALTERIDADE. **[Encontro Bakhtiniano com a Vida, a Cultura e a Alteridade. EEBA/2013-Caderno 1]**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 257p.

LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA: MULHERES QUILOMBOLAS E CULTURAS DO ESCRITO

Maria Raquel Dias Sales Ferreira¹
Carmem Lúcia Eiterer²

Este artigo apresenta uma investigação que está sendo realizada no curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, na Faculdade de Educação da UFMG. Nesta pesquisa, pretende-se identificar, descrever e analisar as práticas do escrito de integrantes da comunidade Quilombola Matição (localizada na Região metropolitana de Belo Horizonte). Buscaremos identificar um grupo de mulheres de diferentes gerações que exerçam atividades em torno da manutenção da comunidade quilombola. Essa escolha se deve a percepção de que elas desempenham um importante papel nessas atividades, considerando que muitos homens saem para trabalhar, principalmente, na construção civil.

Além disso, consideramos o fato de que essas mulheres negras, pobres e pouco escolarizadas exercem um protagonismo político relevante. Esse estudo, portanto, conjuga as categorias gênero, raça, classe social e geração. Temos como foco as estratégias de participação dos sujeitos na elaboração, implantação e gestão de ações comunitárias centrais para a regulação do cotidiano do quilombo. Tais ações se articulam no reconhecimento, usufruto e manutenção de sua identidade quilombola e seus direitos à terra, à saúde, à escola, mediadas por práticas de oralidade e de cultura escrita, em um contexto de profundas transformações político-culturais.

Faz-se premente, portanto, para a realização do objetivo proposto, buscar responder às seguintes questões: que práticas de cultura escrita são mobilizadas por elas no reconhecimento e exercício de sua cidadania num contexto de identidade quilombola em contraste com as imposições e (pre)conceitos das sociedades centrais? Quais estratégias utilizadas por estes sujeitos para lidarem com a imposição da cultura escrita em contextos de regulação? Quais são os usos sociais da leitura e da escrita dessas mulheres? Qual o valor atribuído por esses sujeitos à cultura escrita em suas vidas e na vida de seus filhos? Como as práticas escolares e outras práticas de cultura escrita intervêm em procedimentos culturais importantes para a vida do grupo, modificando as práticas tradicionais?

A opção teórica e metodológica será a pesquisa etnográfica. A imersão na vida cotidiana visa identificar, descrever e analisar as estratégias e as formas de participação dos sujeitos envolvidos em questões políticas, sociais e culturais comunitárias. Essa abordagem se justifica pelo fato de que há importantes fenômenos, relevantes à investigação, que não

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FAE – UFMG). Belo Horizonte, MG. E-mail: mqueld@gmail.com

² Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Belo Horizonte, MG. E-mail: eiterer@oi.com.br

podem ser registrados por meio de entrevistas ou em documentos qualitativos. Malinowski os conceitua como “imponderáveis da vida real”:

[...] há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade. A esses fenômenos podemos dar o nome de os imponderáveis da vida real. (MALINOWSKI, 1984, p.29)

No entanto, a experiência etnográfica permite a ocorrência de contingências no trabalho de campo, e, conseqüentemente, novos direcionamentos nas posteriores reflexões teóricas, já que ela “se impõe aos apriorismos do pesquisador, que é obrigado a render-se àquilo que é importante para os membros da comunidade pesquisada, deixando de estudar o que inicialmente tencionava”. (GÓRDON, 2004 p.47). Assim, a pesquisa se conduzirá pautada pelas reflexões a respeito da cultura escrita e da antropologia, contudo, direcionada e redirecionada pelos “imponderáveis” encontrados na pesquisa de campo.

Não cabe a este artigo, entretanto, estabelecer detalhamento a propósito da metodologia escolhida, e, sim, articular os principais tópicos teóricos em questão. Esses tópicos envolvem elementos da história, da constituição e da manutenção do povo quilombola do Maticão, bem como aspectos da participação dos sujeitos na vida comunitária como resultado desses processos. É importante destacar reflexões no que tange à forma de utilização da cultura escrita em comunidades tradicionais, por exemplo, no uso de documentos com os quais se deparam, e que são essenciais na constituição de seu direito de reconhecimento como quilombola.

Até chegarmos às atuais configurações políticas de um quilombo, houve muitas discussões, e o conceito adquiriu novos estatutos. Após a entrada dos novos sujeitos na cena política, a Constituição de 1988 estabeleceu que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Nessa direção, Arruti afirma que:

A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo ‘quilombola’ tem início depois de ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo artigo 68 (Ato dos Dispositivos Constitucionais Transitórios / Constituição de 1988), que *reconhece* (‘é reconhecida’) aos ‘remanescentes das comunidades de quilombo’ a ‘propriedade definitiva das terras que estejam ocupando’, assim como a obrigação do Estado em ‘emitir-lhes os títulos respectivos’. (ARRUTI, 2003, p.1)

Apenas em 20 de novembro 2003, no entanto, o Decreto 4.887 regulamentou o artigo 68, estabelecendo os procedimentos e instrumentos pela demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos. Segundo Cleonice Mendonça (et

al), esse foi um marco inicial da evolução da terminologia “terras de quilombos” para “comunidades Quilombolas”. Apesar da existência do documento, em continuidade a um passado marcado pelo descaso do Estado e pelos processos de exclusão social, os quilombolas ainda sofrem com a falta de políticas públicas e constantes ameaças de perda da terra.

Essa também é a realidade da comunidade Mato do Tição. Localizada a cerca de 5 km da sede do Município de Jaboticatubas, a comunidade ocupa uma área de 3 hectares, onde vivem 28 famílias (cerca de 100 pessoas) cuja terra foi obtida por doação de posse à família Siqueira³. Em 2006, recebeu o certificado da Fundação Cultural Palmares, sendo representada pela Associação dos Moradores do Mato do Tição (criada em 2004). No momento atual, espera a regularização de suas terras em definitivo pelo INCRA.

A história da ocupação do Matição (como é conhecida pelos moradores e vizinhos), segundo Silva (2008)⁴, é constituída por processos de oralidade, não existe documento oficial que narre os conflitos fundiários vividos por eles. Nas palavras do pesquisador, “por meio da oralidade, a revelação desse passado “desconhecido” pode ser de fundamental importância para o reforço da identidade da comunidade e de seus membros” (2008, p.5). Vale destacar, então, uma fala de uma das lideranças, transcrita no trabalho de Cleonice Mendonça:

O primeiro morador aqui da mata do Tição foi Constantino Augusto dos Santos, a Fundadora Ludovina, depois vem o filho dela, Pedro Basílio. Aí, deram pra eles a posse de terra da fazenda de baixo até aqui. O pessoal da fazenda é que deu a posse pra eles” (Lindomar – Líder da comunidade Mata do Tição). (MENDONÇA, 2013, p.5)

É possível, assim, entender o papel fundamental da oralidade em comunidades tradicionais, no sentido de manutenção e construção da identidade. Entretanto, presença de instituições reguladoras - que legitimam os direitos dos quilombolas- implica uma nova interação entre oralidade e escrita, intensificando seu uso. Partimos da hipótese de que nas instituições de regulação, dada a preponderância do documento escrito, pouco ou nada dos processos tradicionais de oralidade é valorizado e reconhecido. No entanto, essas são ações e decisões relevantes para a comunidade. Essa centralidade que assume a cultura escrita engendra especificidades, afetando a cultura dos sujeitos envolvidos no processo.

Finalizando, não podemos deixar de apontar as noções de e a regulação e emancipação, conceitos centrais no trabalho, bem como aquelas de visibilidade e invisibilização dos sujeitos, ecologia dos saberes e decolonialidade que fornecem o pano de fundo teórico a esta pesquisa que se apoia nos estudos de Boaventura Souza Santos.

³ Dados atualizados pelo CEDEFES.

⁴ Djalma Antônio Silva, Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 1º e 4 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

Referências

ARRUTI, José Maurício P. A. O quilombo conceitual: para uma sociologia do “artigo 68”. *In: Texto para discussão: Projeto Egbé – Territórios Negros (Koinonia)*, 2003

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Horizonte Ed. LTDA, Senado, 1998.

CEDEFES disponível em http://www.cedefes.org.br/index.php?p=projetos_detalhe&id_pro=94 02 de Maio de 2014.

GÓRDON, César. **Economia Selvagem: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

MALINOWSKI, Bronislau Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do experimento e da aventura dos nativos da Nova Guiné Melanésia.** 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MENDONÇA, Cleonice Pitanguy ... [et al.] ; organização: Felipe Riccio; Geralda Luzia de Miranda. **Quilombolas de Minas Gerais: Uma metodologia de Resgate de Identidades. Belo Horizonte.** Ed. Usina do Livro, 2013.

SILVA, Djalma Antônio. De agricultores a quilombolas: A trajetória da comunidade quilombola Mato do Tição e a sua luta pela posse de terra, **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008.

RESSONÂNCIAS NO ENCONTRO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR CURRÍCULOS INTENSIVOS¹

Maria Riziane Costa Prates²

Universidade Federal do Espírito Santo

Em uma pesquisa de campo realizada em 2011, no curso de mestrado em educação, vivenciamos momentos formativos em um Centro Municipal de Educação Infantil, de fevereiro a outubro, no município de Serra-ES. Nesses encontros, cada professora trazia um texto com a temática do seu interesse para discussão no grupo, sendo oportunizado, à pesquisadora, a inclusão nesta discussão, dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A escolha por introduzir na escola, o estudo dessas diretrizes, se deu a partir do interesse das professoras, em conhecê-las, enquanto orientação nacional curricular. Optamos, assim, pelo estudo dos cinco textos das DCNEI: *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?*; *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*; *Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil*; *Relações entre crianças e adultos na educação infantil*; *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*; pela proximidade das suas temáticas com o nosso interesse de pesquisa no trato de currículo, infância, brincadeira, linguagens e relações entre adultos e crianças, sendo que neste artigo abordaremos somente as conversas sobre os dois primeiros documentos.

As temáticas trazidas pelas professoras envolveram estudos sobre autismo, auto estima, brinquedos e brincadeiras, currículo, alfabetização, depressão infantil, matemática, educação digital, consciência ecológica, consumismo, literatura infantil, desenvolvimento infantil, dentre outras.

As vivências, nestes estudos, possibilitaram conhecer e compreender os discursos que circulavam no cotidiano do CMEI, as angústias de cada dia, os temas de interesse das professoras, as colocações em termos de necessidade de recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos por um bom trabalho na sala de aula com as crianças, os desejos e experiências afetivas desses sujeitos no processo educativo e as fontes bibliográficas mais recorrentes.

As interdiscursividades ressonantes a partir dessas discussões, nas formações continuadas de professoras, se colocam como tentativa de liberdade na composição com os sujeitos da escola por possibilidades outras de fazer currículos e pensar infâncias, constituídas

¹ Esse texto é adaptação de parte do capítulo 5 da dissertação de mestrado intitulada: “**Composições Curriculares na Educação Infantil: Por um Aprendizado Afetivo**” da autora **Maria Riziane Costa Prates**, defendida no PPGE – UFES, março de 2012.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; professora e membro da Gerência de Formação da subsecretaria pedagógica da Secretaria de Educação do município de Serra. rizianeprates1@gmail.com

por discursos e vozes polifônicas, acreditando com Carvalho (2009, p.79) nos seus imbricamentos com Espinosa e Chauí, que:

Somos livres quando somos causa adequada do que se passa em nós e fora de nós e quando, fortes de corpo e alma, somos capazes da multiplicidade simultânea, isto é, de um corpo capaz de ser afetado e afetar outros corpos de inúmeras maneiras simultâneas e de uma alma capaz de pensar inúmeras idéias e sentir inúmeros afetos simultâneos. É isso a felicidade, pois reconhecemos que somos uma atividade plena e, como tal, não somos meras partes do todo da Natureza, mas tomamos parte ou participamos de sua atividade infinita.

Nesse desejo de participação na atividade infinita da educação, nossa ligação se coloca pelo devir ético, “no aprendizado daquilo que nos constitui, do que nos afeta aumentando ou diminuindo nossa potência [...]” (MERÇON, 2009, p.19). Buscamos caminhar por ressonâncias interdiscursivas do que aumenta nossa potência, ressaltando que alguns discursos capturados nos encontros formativos, se tomados apenas pelo dito, dariam a impressão de uma certa impotência perante a educação infantil, mas ao serem analisados no contexto em que as práticas se afetam, tornam-se movimentos de resistência e potência, como apontado na fala da professora 2B:

A nossa revolta é esse descaso com a educação, a gente vai para uma luta que é justa, que se ganhar, ganha todo mundo e a gente não vê ninguém sequer dar um apoio, aí eu fico revoltada, porque na hora de mostra anual aparece um monte de gente dizendo que foi tudo lindo, maravilhoso. Mas eu quero saber do nosso sofrimento do dia a dia, da sala cheia, da falta de gente para nos ajudar, da nossa impossibilidade de ir ao banheiro, às vezes, porque não tem com quem deixar as crianças. Eu vou fazer sim, tudo que estiver ao meu alcance, dentro da minha sala de aula, para as minhas crianças, para os meus pais, para a comunidade, as professoras aqui sabem que eu reclamo, mas eu faço; mas é um absurdo, as nossas condições de trabalho estão muito precárias, eu nem estou me referindo a salário. A categoria se sente desvalorizada, porque falam que o salário daqui é o melhor, mas porque incorporou abono e acha que está muito bom para o professor.

As professoras desabafam ainda, nos momentos de estudo, seus estresses de cada dia, por terem pouco a oferecer na escola, a sala de aula apertada, a necessidade de mais recursos humanos, material pedagógico, brinquedos, a necessidade de diminuir a quantidade de alunos por professora, conforme as falas abaixo ilustram:

Minha sala de aula é pequena. Com vinte alunos é quase impossível fazer rodinha. Minha janela é próxima ao pátio, ou seja, o pátio de todas as turmas parece estar dentro da minha sala. Em alguns momentos sinto falta de outro adulto em sala para acompanhar principalmente os momentos de higiene. Tenho um carinho especial por este CMEI, pois

praticamente nasci nessa comunidade, gosto do estilo de criança dessa comunidade. A gente precisa batalhar por essas coisas que parecem pequenas, mas que estão adoecendo as professoras na educação infantil. Eu gosto muito de brincadeiras, parlendas, musicalização, adoro trabalhar escrita, leitura, associadas ao lúdico, mas as condições de trabalho às vezes nos deixam limitados (PROFESSORA 4A).

A gente sempre sai da aula com uma sensação de que poderia ter feito melhor, não por culpa só minha exclusivamente, mas, por exemplo, são N coisas que acontecem que acabam atrapalhando. Se eu estivesse em uma sala com vários recursos, eu daria conta de fazer N coisas que hoje eu não dou. O que a gente mais faz é apagar fogo todo dia na escola e às vezes uma criança é mais conectada do que nós professoras que estamos todos os dias querendo ensinar (PROFESSORA 5B).

Essas falas nos primeiros momentos formativos do ano causaram-nos certa angústia, no delineamento da pesquisa, no sentido de entender, a partir de faltas e ausências apontadas, quais movimentos inventivos eram instaurados pelas professoras e crianças por um aprendizado alegre e afetivo. Indagação, logo respondida, ao adentrarmos nos fazeres cotidianos do CMEI, percebendo a riqueza das vivências proporcionadas pelo coletivo da escola, pelos desejos latentes de fazer uma educação infantil mais interessante, como aponta a professora 2A: “realmente eu também saio da minha sala de aula, achando que eu poderia dar mais do que eu dei hoje. Essa insatisfação, essa agonia toda que me dá, faz com que a gente procure alguma coisa pra suprir o que faltou ontem”.

Vozes docentes dissonantes que convidaram a viver intensamente a escola, na busca por entender o que acontecia por entre momentos de estudo e vivências em sala de aula e outros espaços com as crianças que, apesar das faltas e necessidades, levavam professoras a querer algo mais, na procura de “suprir o que faltou ontem”, como apontado pela professora 2A anteriormente.

As conversas nas formações foram se delineando, não para análise discursiva do já posto, mas pela ressonância do movimento causado a partir das vivências na escola, que precisam ser visibilizadas nos afetamentos curriculares dos planos de organização e imanência da vida.

No primeiro encontro formativo, iniciamos o estudo do texto das DCNEI “Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais”, situando a grande movimentação dessa etapa de ensino no contexto político atual, a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino pela constituição federal de 1988 (educação como dever do estado), LDB 9.394/1996 (educação infantil como 1ª etapa da educação básica), a Emenda Constitucional 059/2009 (obrigatoriedade de matrícula dos 4 aos 17 anos), o Parecer 20/2009 (que trata da revisão das DCNEI) e a resolução 05/2009 (que fixa as DCNEI). Concomitante às discussões desses tópicos, seguimos a conversa com as seguintes questões disparadoras: Quais concepções de criança orientam o trabalho no cotidiano do CMEI? Como garantir um currículo que contemple as diferentes infâncias na escola?

As professoras apontaram a multiplicidade de informações e parâmetros legais contidos no texto, com surpresa, perante tantas mudanças na educação infantil, expressando a necessária ampliação do tempo de formação continuada na escola; a necessidade de mudanças no calendário e currículo, contemplando maior tempo de planejamento, de participação em movimentos que têm como bandeira de luta as questões da infância, a contextualização escolar das pesquisas na educação infantil, a urgência de reestruturação do currículo nessa etapa de ensino, conforme a colocação da professora 1F:

[...] Percebo o quanto às vezes ficamos enfurnados na sala de aula e as coisas estão acontecendo e algumas pessoas decidindo por nós e criando leis [...] Nós temos pouco ou quase nenhum tempo para refletirmos e discutirmos sobre os textos nesses estudos. [...] Nós precisamos disso que a gente vem fazendo esse ano aqui no CMEI, pesquisadora, dessa discussão sobre questões do currículo na educação infantil, senão a gente fica por fora. Pesquisa só para ficar no papel deixa de ser importante, esse debate constante sim, isso é muito rico.

Discursos que ressaltam a importância da discussão coletiva na escola sobre as questões curriculares, essas que envolvem o fazer de cada dia, as condições de trabalho das professoras, as insatisfações com o que está posto, os desejos latentes por mudanças de atuação na profissão que propõem rupturas, políticas e práticas curriculares outras. São vivências de grupos traduzidas por entre discursos compostos por linhas³ que traçam pequenas modificações, expressam necessidades pulsantes por uma maior ligação microcurricular, na busca de um comum entre todos.

Essas questões pulsantes nas falas das professoras no CMEI vão além da mera discussão de uma prescrição, embora por vezes se perceba em alguns discursos certa necessidade de afirmar um currículo instituído, a ser seguido, seqüenciado, pré-requisito para o ensino fundamental. Uma criança apontada como ser em evolução, que precisa ser o tempo todo encaminhada e uma concepção de aprendizagem com uma tendência em se atribuir maior importância ao trabalho com a leitura e a escrita, como parâmetro para classificação do desenvolvimento ou não da criança, bem como a concepção de individualização do trabalho na escola, à medida que as crianças vão crescendo, como colocado nas falas das professoras, abaixo:

Para encaminhar essa pequena pessoa com asseio, zelo, contemplando as diferentes infâncias, tem que ter atividades diferenciadas, para contemplar os vários níveis. Tenho que

³ Deleuze e Parnet (1998) colocam que indivíduos ou grupos, são feitos de linhas de natureza bem diversa, uma segmentária, de segmentaridade dura (a família, a profissão, o trabalho, as férias, a escola, a aposentadoria), outra mais flexível, molecular, que traça modificações, faz desvios, dirigindo, até mesmo processos irreversíveis, sendo que por ela passam devires, micro-devires e uma terceira linha, de fuga, que leva a uma destinação desconhecida, como uma linha que contém o caminho da alma do dançarino; sendo as três linhas imanentes, tomadas umas nas outras.

fazer adaptações ao currículo para que a criança alcance o que a gente almeja, o que é prescrito diante do nosso currículo brasileiro, que ainda é seriado, tanto que se a criança não souber ler e escrever na segunda série, fica agarrado lá. Esse currículo da educação infantil já tem objetivos. O professor precisa trabalhar em cima de cada objetivo bem dado. Exemplo: Quando o professor trabalha através da brincadeira, a criança leva a visão crítica. A matemática, se eu trabalho no lúdico, na rodinha, o retângulo, o círculo, quando chega no 1º ano do fundamental, a criança deslancha. É de fundamental importância o papel do professor no trabalho nesse lado (PROFESSORA 1E).

A criança é um ser em evolução, que nos traz uma bagagem de experiências, sendo aberta a novas aprendizagens. Para garantir um currículo que contemple as diferentes experiências é preciso observar o contexto social, a bagagem que a criança traz, com o planejamento, a observação e a prática, no comprometimento profissional coletivo (PROFESSORA 2E).

Acho que o currículo para os menores deve ter trabalho mais coletivo e menos trabalho individual. Para os maiores trabalho coletivo, aumentando o individual. O maior desafio é dar conta da diversidade de níveis de aprendizagem, aprendizagem mesmo, da leitura e da escrita. Eu tenho crianças que nunca foram à escola, outros já são do CMEI. Para um você dá a isca, que ele coloca no anzol e pesca sozinho, para outro eu tenho que colocar a isca no anzol e ele vai pescar, mas já tem alguns que eu tenho que dar o peixe na mão dele. Por exemplo: eu estou trabalhando a letra C, uns já pegaram, localizam na palavra, começam a associar a letra com outra; mas outro eu já trabalhei, mas não tem jeito mesmo, desde o início do ano eu percebo que eles não aprenderam ainda. Eu tenho três casos peculiares na minha sala, é preciso fazer uma análise individual dessas crianças, eles são muito distraídos. Eu tenho uma criança especial, aí eu sei que não posso cobrar, um caso é de uma criança da casa de passagem, ela não para na sala, ela é inteligente, mas não consegue se concentrar em nada, o outro é distraído, é o primeiro ano dele aqui na escola, ele não se fixa em nada, e penso que por isso ele não aprende. Eu só tenho esses três casos na sala, o restante acompanha o raciocínio. Tem uns dois lá que eu sei que sabe, mas não fazem as atividades por preguiça mesmo, mas deles eu sei que posso cobrar (PROFESSORA 5C).

Essa concentração, exigida na escola, como requisito para a aprendizagem, conecta-se ao problema da atenção apontado por Kastrup (2004, p.07-08), quando ressalta que “no contexto escolar o problema é diretamente colocado como incidindo sobre a atenção que é requerida no processo de aprendizagem. Considera-se que a criança não aprende porque não presta atenção”. Se a aprendizagem se liga diretamente à atenção:

Tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit. Ao procurar fazer frente ao funcionamento da atenção que foge da tarefa, são igualmente consideradas indesejáveis a dispersão e a distração. No entanto, os fenômenos são distintos. A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência.[...] Já a distração é um funcionamento

onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar (KASTRUP, 2004, p.08).

O desafio nos convoca a pensar em que outros lugares possíveis, pode a atenção se concentrar? Entendendo com Kastrup (2004) que a atenção não é um processo único ou homogêneo, dirigido por um eu, sujeito centro do processo de conhecimento; o que se coloca como fundamental é uma tentativa de pensar a própria condição da atenção e da aprendizagem na dimensão de experiência. Uma atenção que não se restringe ao ato de prestar atenção, mas enquanto movimento de atenção ao presente, ao que se passa, ao que acontece.

Uma atenção que se liga, talvez, a aprendizagens de sensações experimentadas, o que pode produzir necessidades de um maior envolvimento no currículo escolar pela relação do sensível, pois, embora a leitura, a escrita, o planejamento e objetivos sejam fundamentais no processo educativo, interessa também a percepção e valorização de outras possibilidades de vida e acontecimentos na escola.

Pensem na criança especial, apontada pela professora, que não se “concentra” nas atividades de leitura e escrita, mas que na apresentação junto com sua turma de um musical, cantou todas as músicas integralmente, surpreendendo os colegas e a professora! Que outros possíveis se anunciam na multiplicidade latente desse fazer curricular?

Questões e delineamentos do currículo debatidos no sentido de implicamento com uma posição política, não de busca de verdade, universalização teórica, de apontamentos; mas como um dos possíveis desdobramentos deste como prática discursiva nos movimentos em torno da produção de sentidos que define o que é currículo na educação, sendo que “Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Produzir sentidos, significar é diferente de historicizar, o que nos leva a compartilhar da ideia de que a experimentação não é somente histórica e que “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história” (DELEUZE, 1992, p.210). Escapes que levam professoras a sair desse lugar de conformação com o instituído em busca de práticas curriculares conjuntas com as crianças, que levam em consideração diferentes saberes e uma infância como multiplicidade e invenção, como aponta a seguinte fala:

Procuo desenvolver o meu trabalho de acordo com a faixa etária, visando atingir objetivos propostos previamente, dentro de projetos elaborados junto com a turma. No decorrer do trabalho, considero a criança como centro de tudo que acontece na minha sala de aula. Dou oportunidade de falar, de dar opinião e sugestões sobre o que está sendo feito. Penso que um currículo que contempla as diferentes infâncias, leva em consideração a

necessidade de uma educação de qualidade pelo cuidar, pelo brincar e o educar; oportunizando à criança o diálogo, a comunicação, a dignidade e a valorização, inserindo, nos projetos trabalhados, as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, artes, movimento, integração social, ciências naturais), fazendo dos projetos, momentos de prazer e de aprendizado (PROFESSORA 3A).

Discurso que condiz com criação de possíveis, produção de modos outros de existência, acontecimento de uma educação pelo prazer, pelo aprendizado afetivo. E quanto tempo dura um sorriso na educação infantil, quanto tempo dura uma emoção, criação, vontade e desejo de estar na escola, de aprender, compartilhando vivências nesse espaço? Talvez, enquanto durar esse diálogo sincero entre professoras e crianças, no compartilhamento de vivências que não são nem impostas por um, nem simplesmente obedecidas por outro, mas se constituem no imbricamento de discussões, afetos e vivências, como apontado na fala abaixo:

O fato é que o documento da diretriz traz objetivos e função da escola, como oferecer recursos que são de direito das crianças, brinquedos, materiais, o cuidado, que para a gente é óbvio, mas talvez não seja a realidade de toda a educação infantil, porque trabalhar com criança não é para qualquer um não, é preciso ter uma sensibilidade além, principalmente na chegada da criança na escola, porque criança quer carinho. É preciso fazer com que esse bem estar aconteça, porque é isso que importa no decorrer da adaptação. Transportar confiança e segurança, porque sem isso o choro não para, sem isso, se a criança não sente segurança, ela não desenvolve. É claro que eu preciso correr atrás de materiais e a diretriz fala dessa proposta de organização do tempo, do espaço, do material e da função professor, tudo isso é currículo. Sobre o currículo, colocou o pé na escola, já é o aprendizado. A base teórica, como encaminhar essa pequena pessoa com asseio, zelo, para ter uma caminhada, para contemplar as diferentes infâncias, tem que ter atividades diferenciadas, para contemplar os vários níveis. Por exemplo, se eu tenho um cadeirante que não escreve, eu preciso pensar em um currículo adaptado, com ponteira, engrenagem de braço, ou seja, essas adaptações é que farão com que ele alcance o que a gente almeja, o que é prescrito diante do nosso currículo brasileiro, que ainda é seriado, tanto que se a criança não souber ler e escrever na segunda série, fica agarrado lá (PROFESSORA 1E).

Relações produtivas entre planos curriculares, que carregam consigo as ambigüidades dessa caminhada na educação infantil, na dissonância entre os objetivos e função da escola pela diretriz e a realidade que precisa ser pensada pela ordem do sensível no cotidiano escolar. Discurso que marca uma relação de imbricamento permanente prescrito e vivido; problematizando a função professor e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que, pela colocação, somente pode ser possível pela segurança e confiança desta para com a escola, os professores.

Um currículo que se confunde com a aprendizagem através do próprio estar na escola, “sobre o currículo, colocou o pé na escola, já é o aprendizado”, pela convivência com o outro

no atendimento às necessidades diferenciais de cada criança na busca por experiências alegres e uma vida melhor e mais bonita na educação infantil.

Vida bonita que pode e deve se constituir nas experimentações educativas da educação infantil como o próprio sentido produzido para os currículos instituídos e instituintes nos seus espaços e tempos, nos jogos dos encontros por um aprendizado afetivo, instalando-se nele como num devir, “em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo” (DELEUZE, 1992, p.211).

Em se tratando de tempo, os estudos na escola, como já apontado pelas professoras carecem de mais tempo, pois mal começávamos o encontro, esgotava-se o tempo no calor das discussões e indagações. Sobre o tempo de planejamento na escola, a professora 2B aponta que:

O grande problema da Serra é o quê? O professor não tem horário de planejamento, por quê? O nosso planejamento é esse final de horário, e final de horário está todo mundo querendo ir embora, todo mundo esgotado porque passou quatro horas seguidas com criança. Gente, isso não é humano! Eu vou ser sincera, eu não tenho tempo de ir lancha, eu não faço horário de recreio depois que eu peguei grupo dois, eu acho eles muito bebês. A minha ajudante também não faz, ela fica o tempo todo na sala, sai um pouquinho para ir ao banheiro, mas está sempre aqui. É humanamente impossível nós trabalharmos com qualidade, sem ter um planejamento decente, como as outras municipalidades oferecem. Eu estive em um congresso onde ouvi uma pedagoga dizendo que professor da Serra quer demais, eles tem uma hora todo dia para planejar. Mas isso é porque eles não sabem o que é estar quatro horas todos os dias dentro de uma sala de aula com criança. Por isso essa uma hora restante, gente, não tem condição! O professor não tem cabeça, não tem estrutura para desenvolver um planejamento decente. No horário de saída, o pedagogo tem que atender pai, olhar portão, as problemáticas do CMEI na hora da saída também. Nós estamos exaustas, eu vou ser sincera, ontem, quando cheguei em casa, eu tinha um compromisso, mas eu não fui, porque eu estava um bagaço. E aí ainda falam assim, gente, mas o professor tem uma hora todo dia de planejamento! Gente, isso não é um horário adequado para planejar, isso tem que ser revisto!.

É interessante o fato de como a mudança é constante na conjuntura da educação infantil, pois essa colocação da professora, capturada nos encontros de formação continuada na escola em outubro de 2011; nesse momento de escrita, produção e organização dos dados já sofreu algumas alterações, pois em fevereiro de 2012, o município de Serra, implantou duas aulas semanais de arte e duas aulas de educação física em cada grupo na educação infantil, atendendo solicitações sindicais, tendo como pressupostos a LDB 9394/96 que garante o ensino de arte e educação física em toda a educação básica e a lei 11.738 de 16 de julho de 2008, que no seu artigo 2º, parágrafo 4º coloca que “na composição da jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2 terços da carga horária para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos”.

Se o limite máximo de permanência do professor com as crianças é de 2 terços da sua carga horária, o seu tempo de planejamento passa a ser de um terço, o que em um total de 25 horas, corresponde a oito horas e trinta minutos de planejamento semanal. Assim, de cinco horas de planejamento em 2011, os professores da educação infantil de Serra passam a ter nove horas de planejamento semanais em 2012.

Entendemos esse aumento do tempo de planejamento como um avanço rumo a uma vida melhor e mais bonita pela conjugação de uma história produzida por configurações sócio-políticas articuladas em nível micro e macro. São interdiscursividades produzidas, propagadas que fazem agir nas articulações entre professores, sindicatos, legislação e sistema de ensino.

E outro momento de estudo, discutimos o texto das DCNEI “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” que contempla o brincar como atividade principal do dia-a-dia da criança, como possibilidade de exploração do mundo, interação com outras pessoas e expressão pelas linguagens, orientando a seleção de brinquedos por faixa etária e analisando o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º a 12º das DCNEI, que tomam como eixos norteadores da prática pedagógica, as interações e a brincadeira.

Partindo da leitura prévia do texto integral, realizada pelas professoras, recorreremos ao resumo do mesmo com as seguintes questões disparadoras para discussão no grupo: qual o papel da brincadeira no currículo deste CMEI? Do que as crianças mais brincam? Qual a importância do brincar na aprendizagem da criança? No trabalho em sala de aula, o que é feito no sentido de proporcionar vivências interessantes às crianças?. Nesse desenrolar da conversa, logo as professoras começaram a desabafar suas necessidades, desafios e desdobramentos nos fazeres:

Hoje eu dei uma atividade do elefante, que envolve a música, a história, a rodinha, a chamadinha; as crianças amam isso, que para elas é uma brincadeira em sala, mas eu acho que a gente se desdobra muito, sabe, para que essas coisas aconteçam, pois se você quer um livro interessante tem de comprar do bolso (PROFESSORA 3B).

Cada dia que passa, realmente a sala de aula está muito mais agressiva. Nós estamos mais estressadas porque nós temos menos para oferecer a essas crianças, um ensino de qualidade. Às vezes, um aluno, na sala de aula, é muito mais conectado do que nós que estamos todos os dias querendo ensinar, porque querendo ou não o professor é a base pra qualquer formação profissional. Você assistiu ontem a uma entrevista de um professor com 30 anos de magistério? Eu achei interessante que ele coloca que ele tem paixão pela sala de aula, mas que antes os alunos respeitavam mais, ele acha que a modernidade, não é que atrapalhou, mas mudou muito a cabeça das crianças, hoje o celular, o videogame, a criança tem tudo que quer, as crianças têm se tornado muito agressivas. Mas ele tem esperança que o professor e a educação sejam mais valorizados, o que envolve salário, materiais, brinquedos; essa é a aposta dele (PROFESSORA 2A).

Existe uma disparidade do brincar no CMEI e na EMEF. As crianças vêm para cá, brincam, fazem muitas coisas, contam histórias, aprendem, principalmente nós, professoras

de crianças com idade de 5 anos, temos uma cobrança maior, porque os pais cobram e as crianças falam para os pais que só brincaram na escola e os pais não entendem a importância da criança aprender brincando. Eles ficam comparando as atividades das crianças daqui com as atividades dos outros filhos que estudam no ensino fundamental (PROFESSORA 5C).

O grupo aqui nesse CMEI é muito comprometido e unido, a gente traz uma atividade, observa do outro, toma opinião, faz diferente, vai trocando experiências e as coisas vão dando certo, mas dizer que é fácil, não, não é fácil, a gente às vezes tira leite de pedra, mas eu vejo que assim o grupo cresce e a criança também cresce. Nós fazemos o possível por essas crianças, mas a gente sabe que a escola precisa de mais recursos (PROFESSORA 2E).

As professoras apontam um brincar relacionado ao trabalho pedagógico de sala de aula, um brincar orientado seguindo objetivos estabelecidos; expressando as necessidades do CMEI de materiais e brinquedos, bem como a preocupação com as concepções do brincar das crianças pequenas pelos pais. Colocam ainda, a carência de discussão dessas questões nos textos das DCNEI.

Para além desses discursos enfatizados nos estudos, do brincar relacionado ao pedagógico, visibilizamos a fala da professora 2E, pela importância atribuída ao coletivo. Apesar das dificuldades, muitas ações de comprometimento e união são articuladas no grupo como atos de criação de maneiras outras de práticas curriculares, convivência e sobrevivência na escola.

Problematizamos ainda, o brincar que precisa ir além do objetivo somente pedagógico, um brincar que necessita fazer ressoar a infância e as possibilidades criadas pelas mesmas. Um brincar como marca de significação singular, elemento importante na propiciação de momentos outros em que as crianças se expressam por revezamentos de emoções, como apontado pela professora 2A:

Nas brincadeiras, eles criticam a gente, elogiam a gente, amam a gente, falam do que não gostam, falam da família, falam das brincadeiras, falam do outro, aí briga, voltam, fazem as pazes e querem inventar brincadeira, já não quero mais essa, quero outra, aqui não tem nada, aqui é muito legal, falam de tudo, eu acho muito legal, porque ao mesmo tempo que eles são positivos, são negativos, daqui a pouquinho, volta aquela positividade de novo, não é? Nossa, é uma emoção o tempo todo!

Emoções e afetos que ajudam a entender o que circula pelos brinquedos e brincadeiras na educação infantil, na medida em que esse fazer se traduz como uma outra possibilidade afetiva de viver na escola que escapa à dureza de alguns engessamentos curriculares, como colocado na fala da professora 4A:

A questão é que a gente precisa dar mais importância às brincadeiras, pois a gente esquece que nós tivemos outra infância. Eu critico às vezes esses textos de documento que vêm de cima para baixo, mas eu reconheço que uma coisa importante nesses textos é a questão do princípio estético de valorização da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade, o destaque dado às brincadeiras nessa faixa etária da educação infantil. Eu brinquei muito

na rua, de queimada, catando cebolinha. Essas crianças hoje não têm espaço para brincar. As crianças do grupo 4 são carinhosas, elas são um pouco agitadas, tendo necessidade de correr, andar, circular, por quê? Porque não fazem isso em outro lugar, a gente precisa conversar isso com os pais. Em uma breve sondagem na reunião de pais, percebi que a maioria da minha sala acorda tarde perdendo o sol e o brincar da manhã. Percebo ainda que são pouco estimulados e incentivados cognitivamente, principalmente pelo vocabulário e as lições de casa que voltam em branco, ou até mesmo quando o caderno de lição não retorna. É engraçado porque os pais não ajudam os filhos a cuidar dos materiais e as tarefas e ainda chegam nas reuniões da escola questionando o porquê das crianças contarem em casa que só fazem brincar na escola.

Essas questões apontadas pela professora instigam a necessidade de um maior diálogo entre professores e pais-comunidade sobre os fazeres e o brincar na educação infantil. A professora resgata a sua infância para pensar a sua prática e a vida das crianças que estão cotidianamente no CMEI, a preocupação em sondar com os pais os fazeres dos seus filhos e a indagação pelo desejo de maior participação desses pais na vida das crianças. Assim, com Pérez; Azevedo (2008, p.42):

Entendemos que resgatar acontecimentos e processos vividos, narrar experiências, compartilhar memórias e saberes é ressignificar tanto a formação de professores como um *espaçotempo* de autoconhecimento quanto o cotidiano da escola como um *lócus* de conscientização (no sentido freireano do termo) política e cultural.

Reflexão e conscientização aqui tomados não na perspectiva de um sujeito iluminado que conscientiza o outro, mas como abertura de caminhos pela conversa, trocas de cada dia na escola pelas inter relações, interdiscursividades dos sujeitos com o conhecimento e o mundo da vida.

Portanto, os estudos e conversas tecidas em torno dos fazeres e currículos oficiais na formação de professoras, por entre currículos, infâncias e aprendizagens, remetem a pensar a alteridade nas práticas curriculares, currículos intensivos, apontamentos desafiadores que se constituem como energia para ir ao encontro do mundo e do outro na escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Textos do “Currículo em Movimento” que implementam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Anais do I seminário nacional. Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Rio de Janeiro: Psicologia & Sociedade; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa - novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARA REFLETIR E PLANEJAR PROPOSTAS DE TRABALHO

Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira¹

Luciane Regina Gonçalves Comoli²

*O estímulo pela existência de espaços
aonde o livro e o brinquedo coexistem
de forma harmoniosa ajuda a ampliar
a leitura de mundo realizada pelas crianças.
(BRASIL, 2013)*

Introdução

O presente artigo se origina do olhar inquieto de duas professoras que ao longo de suas trajetórias de vida tiveram o interesse em se aperfeiçoar profissionalmente e proporcionar situações que viabilizassem a manifestação de sentimentos, a expressão de ideias, a representação de si e do outro, pela(s) criança(s) por meio do acesso e exploração de diferentes recursos físicos e materiais. Temos como objetivo, suscitar reflexões acerca do uso da biblioteca escolar, para o acesso e a leitura de diferentes suportes textuais e a criação de possibilidades favoráveis à manifestação do imaginário infantil.

Pretendemos problematizar o papel da biblioteca na escola de Educação Infantil através da apresentação e socialização das nossas experiências durante o desenvolvimento do “Projeto Brinquedoteca: a biblioteca como espaço de multiuso”, em um CEMEI da Prefeitura Municipal de Campinas.

A biblioteca escolar e as possibilidades de letramento

A Educação Infantil tem como uma de suas características a diversidade de atividades que ocorre no cotidiano escolar favorecendo a exploração de materiais e a utilização dos diferentes espaços escolares. Segundo a Proposta Curricular da Educação Básica (2009, p. 16), “a criança que vem para a creche com poucos meses, intensifica o acesso à cultura na Unidade Educacional, num mundo letrado que se manifesta em múltiplas linguagens daí a responsabilidade profissional de todos e de cada um nesse período da vida das crianças” valorizando o universo textual da criança e viabilizando oportunidades para a ampliação desses conhecimentos.

¹ Professora de Educação Infantil; Prefeitura Municipal de Campinas, SP. E-mail: bferrari.materesa@ig.com.br.

² Professora de Educação Infantil; Prefeitura Municipal de Campinas, SP. E-mail: lu.comoli@hotmail.com

No entanto, nem sempre a escola dispõe de um espaço previamente planejado e equipado para a montagem e manutenção de uma biblioteca, assim como para as representações infantis por meio do jogo simbólico. É comum ver os adultos transformando as salas e o pátio em um local mais apropriado para as atividades de leitura, o empréstimo de livros, a contação e a dramatização, por exemplo.

Conforme documento do Unicef (2013, p.17) “bibliotecas adequadas às crianças, desde os primeiros meses de vida, são importantes para auxiliá-las a aprender a ouvir, interagir, pensar, investigar, comunicar-se e explorar o mundo ao seu redor a partir de vivências ocorridas no âmbito da leitura e do lúdico”.

Na próxima seção, apresentaremos o projeto realizado e discutiremos as possibilidades de letramento.

Letramento e biblioteca: alguns frutos do projeto realizado em um CEMEI

O *Projeto Brinquedoteca*, em questão, foi criado em 2008 por professoras de um CEMEI da região Sudoeste visando ampliar as oportunidades para que as crianças pudessem exercer o direito de brincar. No primeiro ano de trabalho, foram criados momentos para a construção de brinquedos com materiais reutilizáveis, contações de histórias através de variadas formas, brincadeiras resgatadas e/ou adaptadas, por exemplo, tendo o encantamento como um dos alicerces. Em 2009, foram idealizadas três personagens, criados o baú da vovó e o tapete mágico, que se constituíram como elementos importantes à realização do Projeto.

Ao dar ênfase para as leituras de livros infantis e contações de histórias para crianças muito pequenas, reconhecemos que “a paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção”. (LICHTENSTEIN CORSO & CORSO *apud* BOSCO, 2008, p.29). Percebemos que, através do encontro com as personagens, o uso do baú e do tapete mágico multiplicou, em todas as turmas da escola, o desejo de cada criança, e inclusive dos adultos, se envolverem com o encantamento das atividades do Projeto.

Ao longo dos anos de atividades, ora nos sentimos como os gigantes dos contos e outrora como as formiguinhas das fábulas frente as conquistas, as limitações e dificuldades... O Projeto foi reconhecido fora dos muros escolares e conquistou a revitalização da biblioteca escolar antes organizada em um espaço constantemente transformado para o recebimento das crianças. A nova biblioteca, inaugurada em 2012, garantiu o atendimento das crianças nas suas especificidades, além disso, ampliou o acesso, de todos, aos materiais para a leitura e manifestação das diferentes linguagens.

Na sequência, delinearemos nossas considerações a respeito dessa experiência de vida.

Algumas considerações

A existência de um espaço apropriado para a implantação da biblioteca escolar torna as práticas escolares mais significativas, através do reconhecimento das práticas sociais fora da escola as quais as crianças participam juntamente com a família.

É por meio do acesso, do incentivo e da leitura dos diferentes suportes de textos que a criança vai se familiarizando com esses materiais e se apropriando das formas de agir sobre eles. Uma criança que abre um livro e vê saltar os personagens, possivelmente, não irá reagir da mesma maneira ao explorar um livro com texturas ou que produz sons, por exemplo.

Nossa decisão inicial de ampliar, por meio das contações de histórias, o repertório cultural e dar vida para as histórias dos livros infantis, através das músicas, dos gestos e da associação de brincadeiras propondo uma forma de leitura contextualizada, acabou aproximando as crianças dos textos e despertando nelas o interesse de estar na biblioteca para ler, do seu modo, ou sob a interpretação dos pares ou de adultos alguns textos e tantos outros à medida que constroem sua história de leitura.

Acreditamos que a socialização de nossas experiências pode suscitar reflexões e interferir no planejamento de diversas propostas de trabalho, para isso, remetendo às palavras de um pássaro sábio “Descubra-se! Saia caminhando e voando. Veja o que você pode fazer pelos outros e como deixar o mundo melhor. Aí saberá o quão colorido e belo você é”. (PASCHOAL, 2009). Ótimo trabalho!

Referências

BOSCO, Z.R. **Diretrizes curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil**. Campinas Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas, 2008;

BRASIL. UNICEF. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar**. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/wp-content/uploads/2013/04/DireitodaCrianca.pdf>. Acesso em 20 jan. 2014.

KLEIMAN, Angela B. (coordenadora). Sartori, Adriane; Souza, Ana Lúcia, et all. **Trocando em miúdos a teoria e a prática. Letrando: Atividades para a formação do professor alfabetizador**. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/68AKleiman.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014;

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/68AKleiman.pdf. Acesso em 10 jan. 2014;

PASCOAL, Luís Norberto. **O pássaro sem cor**. Fundação Educar Dpaschoal. 3ª ed, 1ª reimpressão, 2009;

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação. Junho de 2009;

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009, 135 páginas.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHOS COM GÊNEROS TEXTUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira¹

Luzia Bueno²

Introdução

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no Programa de Educação da Universidade São Francisco, e que tem como objetivos analisar as concepções de letramentos por meio da proposta de atividades para os gêneros textuais que mais frequentes em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil e identificar quais as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas através da utilização desses materiais pelos professores.

Neste artigo, pretendemos apresentar os gêneros textuais propostos nos materiais de uma editora das três editoras selecionadas e refletirmos sobre as consequências que isso pode ter no letramento das crianças.

O letramento e o trabalho com gêneros textuais

Em nossa pesquisa, apoiamo-nos nas discussões sobre letramento de Street (2003, 2006, 2010) e Kleiman (1995, 2002, 2006, 2009). Para esses autores, o letramento precisa ser relacionado ao contexto sociohistórico em que é observado, pois, seja em casa, na igreja, na escola, na empresa, em cada grupo social, as pessoas podem ter diferentes relações com a leitura e a escrita, gerando práticas sociais diversificadas. Nessa concepção, portanto, não existe um único tipo de letramento, mas vários letramentos e funcionando conforme com as variadas práticas em seus contextos específicos.

Mas, para agir na sociedade e nos diferentes contextos, o cidadão precisa conhecer essas diferentes práticas. Como principal agência de letramento, a escola pode contribuir para que os alunos saibam agir nas diferentes situações comunicativas de que venham a tomar parte. E um modo de se fazer isso seria com o trabalho com gêneros textuais. Afinal, em todas as situações comunicativas os falantes recorrem a um gênero textual, adotando-o e adaptando-o às finalidades de cada contexto, conforme Bronckart (2006, 2008, 2012).

Assim, tomando os gêneros textuais como importantes instrumentos psicológicos da ação humana, no sentido dado por Vigotski (2007), defendemos a tese que poderá haver um bom trabalho de letramento quando houver um ensino em que traga a diversidade de gêneros

¹ Mestranda; USF; Itatiba, SP. E-mail: bferrari.materesa@ig.com.br

² Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação; USF; Itatiba, SP. E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

textuais e, assim, de práticas sociais possíveis com a leitura e a escrita, mesmo para as crianças da Educação Infantil, pois elas agem e, por meio da linguagem, desde bem pequenas.

Contudo, em que medida os materiais didáticos voltados à Educação Infantil trabalham a diversidade de gêneros e possibilitam assim o desenvolvimento de um letramento plural das crianças?

Gêneros e letramento em uma Coleção para a Educação Infantil

Sabendo que não existe nenhum programa destinado à Educação Infantil, nos moldes do PNLD foi necessário construir critérios para a seleção do corpus a ser analisado. A investigação se deu por meio do acesso ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE) e identificação de uma listagem de editoras que vêm participando desse programa onde consta a evolução da quantidade de exemplares distribuídos por elas entre 2005 a 2013 através do governo.

Como o programa utiliza a periodicidade de três anos para a escolha e utilização dos livros, sendo que o triênio atual corresponde ao período de 2013 a 2015, optamos por selecionar os três anos anteriores ao do desenvolvimento desta pesquisa, definindo os anos de 2011 a 2013 como o período para a identificação das editoras que obtiveram as três primeiras classificações. Os dados evidenciaram que sequencialmente as editoras Ática, Moderna e Saraiva lideraram o ranking de vendas para o PNLD.

Como a pesquisa encontra-se em fase inicial de análise de dados, selecionamos a coleção publicada pela editora Saraiva, Coleção Prosinha, que iremos apresentar na próxima seção.

A coleção PROSINHA

A coleção publicada pela Editora Saraiva visa atender as especificidades das crianças de 3 a 5 anos. Foi escrita pelas autoras Anita Adas e Cristina Musa, e é constituída pelos seguintes materiais: livros do aluno com fichas de atividades, material de apoio ao professor adotante, Cd de áudio acompanhado pelo livro das canções, kit de recursos para o professor (cards, posters, alfabeto, imagens etc) e livro “Conversando com as famílias”. O livro do aluno está estruturado em três níveis, cada nível em 2 partes, cada parte em subdividida em 4 unidades, somando 8 unidades temáticas por nível. Cada unidade é iniciada por uma página de abertura em que são encontradas imagens, infográficos, várias propostas em que as autoras sugerem o trabalho com os alunos sobre a temática da unidade.

A análise dos livros para o aluno e a identificação dos textos apresentados na coleção PROSINHA em seus três níveis revelam a apresentação dos gêneros abaixo:

TABELA 1: Ocorrência de textos no material didático

Gêneros textuais	Gêneros			Ocorrência ⁴	Ocorrência ⁵
	Nível 1 (50) ³	Nível 2 (64)	Nível 3 (97)		
Canção	14 (28%)	9 (14,06%)	9 (9,29%)	51,35%	17,12%
Poema	13 (26%)	12 (18,75%)	3 (3,09%)	47,87%	15,96%
Instruções de montagem	1 (2%)	7 (10,94%)	14 (14,44%)	27,38%	9,13%
Parlenda	5 (10%)	3 (4,69%)	4 (4,12%)	18,81%	6,27%
Adivinha	1 (2%)	4 (6,25%)	4 (4,12%)	12,37%	4,12%
Receita	2 (4%)	3 (4,69%)	3 (3,09%)	11,78%	3,93%
Texto não-verbal	11 (22%)	17 (26,56%)	22 (22,68%)	71,24%	23,75%
Outros ⁶	3 (6%)	9 (14,06%)	38 (39,17%)	59,23%	19,74%

Com base nesses dados, percebemos ao longo do material didático houve uma preocupação em apresentar diferentes gêneros, no entanto, há uma ênfase aos gêneros literários. Ao considerarmos a importância de proporcionar a formação de um leitor que irá conviver com os diferentes gêneros na escola, na família, no lazer, no trabalho, etc questionamos a ausência de rótulos, bilhetes e listas, por exemplo, que constituem os gêneros do cotidiano, e muitas vezes, já fazem parte das práticas familiares de várias crianças.

Vemos como positivo o trabalho com as canções durante a educação infantil, no entanto, ao deixar de explorar as características de outros gêneros, o material limita as formas de agir, da criança, por meio da linguagem, pois segundo Bronckart (2012, p.101) “[...] essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer”, no momento de seleção do gênero adequado ao contexto e aos objetivos a que se destina.

Algumas considerações

Diante da perspectiva de letramento adotada, o trabalho com os gêneros textuais torna a aprendizagem mais significativa à criança desde que o texto esteja vinculado as práticas sociais situadas em contextos acessíveis aos alunos. Ao reconhecer a escola como uma

³ Quantidade total de textos apresentados no material.

⁴ Podendo corresponder a algum(s) dos gêneros: carta, conto, entrevista, instruções de preenchimento, ditado popular, lenda, lista, regra de jogo, trava-língua, texto informativo e / ou tirinha.

⁵ Valor relativo a soma de incidência proporcional ao contexto de cada livro didático (por nível)

⁶ Valor proporcional a apresentação do gênero na totalidade da coleção de livros didáticos.

importante agência de letramento, cabe aos professores desta instituição avaliar suas práticas de ensino, assim como os materiais didáticos aos quais têm acesso, complementando, quando necessário, as propostas de atividades a fim de garantir a utilização pela criança de diferentes gêneros textuais adequados à faixa etária e ao contexto.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 05 abr. 2013;

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, volume 3;

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2012;

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008;

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª Ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006;

KLEIMAN, Angela. **Projetos de letramento na educação infantil**. Revista caminhos em linguística aplicada, Unitau. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em 15 mar. 2014;

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. Linguíst. Port.**, n.8, p. 409-424, 2006;

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED. Universidade Federal da Bahia**, n.6, 2002. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778/1956>. Acesso em: 12 abr. 2014;

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995;

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004;

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. de Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010;

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. Filologia linguística do português, n.8, p. 465-488, 2006;

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. 2003. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade;

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O ACESSO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: MULTIMEIOS

Maria Terêsa R. Triñanes¹

Sônia Maria Chadi de Paula Arruda²

Introdução

A Escola de Tempo Integral (ETI), advinda do Programa Mais Educação, é uma proposta de educação instituída pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que visa a educação integral e a compreensão do sujeito humano inserido em um contexto de relações socio-histórico-culturais. (BRASIL, 2006)

Além do currículo básico, oferece oficinas curriculares, dentre elas: Oficina de Informática Educacional, a qual articula o uso do computador como recurso instrumental para as áreas curriculares. (BRASIL, 2007, p.07). Segundo Domingues, Carvalho, Arruda (2010), as publicações e os documentos nacionais que fazem parte deste estudo como referenciais teóricos, colocam que a informática serve para o protagonismo na formação humana e integral.

Para atender a esta demanda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), coloca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos acessíveis conforme as especificidades dos alunos com deficiência propondo meios que eliminam barreiras para a participação, dos mesmos, nos ambientes sociais. (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010).

As diferentes interações dos alunos podem ser estimuladas ou inibidas pela atitude dos educadores levando em conta as especificidades, quanto à DV. O acesso aos processos comunicacionais propiciados por meio de Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC), como ferramenta didática para este público, enriquece as metodologias ativas de aprendizagens e permitem práticas de valoração e de inclusão para este aluno na ETI. (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010)

Aluno com deficiência visual

A DV deve ser compreendida como limitação permanente. Inclui: cegueira e baixa visão. Cegueira: consiste na redução total ou ter um mínimo de visão que leva o aluno a utilizar o código Braille como instrumento de leitura e escrita. Baixa visão: presença de

¹ TRIÑANES, Maria Terêsa R. - Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) - Mogi Guaçu – SP – Brasil. ma.mariateresart@hotmail.com

² ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” (CEPRE/UNICAMP) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas – São Paulo. sonia.arruda@terra.com.br
Agência de Fomento: CAPES.

resíduo visual desde que se utilizem auxílios ópticos e não ópticos. Para ambos as TICs adaptadas qualificam o ensino para todos. (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010).

Uma das dificuldades sociais de pessoas com DV é a falta de troca de olhares quando em situações dialógicas. Goffman (1988) coloca que o fato de a pessoa cega não conseguir voltar o rosto para os olhos dos co-participantes é um fato que viola a etiqueta da comunicação e das interações. Assim, o uso das TICs transformaria o contato interpessoal entre grupos sociais, favorecendo a comunicação.

Metologia / Resultados

Pesquisa com metodologia de natureza qualitativa. Os dados coletados (PUCC/ Prot. 776/08), nas entrevistas com os professores, foram analisados, interpretados e organizados (BARDIN, 2010), trazendo-nos informações que apontaram uma prática educativa desarticulada com a Educação Especial, certificando-a como um compromisso somente do AEE. O educador sente-se isento de sua tarefa educativa para com os alunos com DV, dispensando-os de suas aulas com as TICs, pois sentem dificuldades em flexibilizar seu uso e sua didática, que já são presentes na vida diária e autônoma desse aluno na coletividade. Conforme colocação do professor S1: *“Então nessas aulas trazer na sala de recursos, e aí estar fazendo atividades, [...] Seria muito mais produtivo, eu acredito”*. (TRIÑANES, 2009)

A Inclusão Educacional fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), particularmente no artigo 59, inciso I e nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nestas são garantidos os direitos às ajudas técnicas como meios que atenuam as dificuldades de acesso, como os recursos de informática, Msn, Blogs, Orkut, Facebook, entre outros, permitindo a superação de barreiras da comunicação. (BRASIL, 2009)

A experiência na atuação com alunos com baixa visão ou cegueira, permite-nos apontar para alguns instrumentos tecnológicos e programas que podem garantir a acessibilidade ao conhecimento, assim como as interações sociais: **SpecialPhone**: aplicativo para Iphone; **Audiolivro**: livro em áudio; **Braille Concept Phone**: celular da Samsung; **Software SeeScan**: aplicativo móvel que reconhece objetos ao se aproximar; **Software leitor de tela para celulares / Smartphone (Nokia, Samsung) (Windows Móvel)**; **Android** – sistema operacional baseado no Linux para dispositivos móveis; **Iphone** – acessibilidade embutida – tecnologia touch; **Amplificadores de tela: MAC OSX – Linux – Leitores de tela: NVDA (Non Visual Desktop Access)**; **Sistemas de vídeo**: para ampliação; portáteis; informatizada My Reader; **Sistemas de reconhecimento óptico de caracteres** – soluções hardware independente; **Tablets com Jaws, Dosvox, Virtual Vision, Deltatalk**: programas com sintetizadores de voz; **Recursos de Acessibilidade do ambiente Windows** via componente como teclado, vídeo e mouse; **CCTV**: Sistema de magnificação de imagens; **Sistema Braille**: sistema de escrita e leitura tátil; **Daisy – Digital Accessible System**: formatos: ampliado, Braille e áudio; **Softwares**: leitores de tela e de material impresso; amplificadores de tela; programas para adaptação em celular; **Hardwares**: impressoras Braille; sistemas de vídeo-

ampliação; displays Braille; **Agendas eletrônicas**; **Cinema Falado**: recurso que exhibe filme com audiodescrição; e, **Programa AcessaEscola**: Programa desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública. Objetivo: promover a Inclusão digital e social dos alunos e o fortalecimento da equipe escolar. (LARAMARA, 2013)

Estes recursos, dentre outros, permitem aos alunos com DV, realizarem trocas de informações e experiências de vida conectados com o mundo transformando a instituição escolar. Porém, em entrevista com educador S9, podemos constatar o caráter isento da escola:

Eu adorei quando fui gravar o CD para deixar na biblioteca... (professora sussurra: que hoje em dia nem tem mais... sumiu e nem foi usado para nada, mas enfim...) no início eles não queriam participar. Consegui integrar o M. pedindo que ele usasse o MP4 para gravar histórias. Ele trazia toda aula; gravava para mim; depois me ajudava a passá-las para o CD. O. veio na sala de recursos, procurou um livro ampliado, que ela conseguia ler, gravou histórias... Aí eu consegui envolve-los mais na aula.

O professor, ao planejar o uso das TICs nas aulas, promove o acesso à informação educativa e prevê os conhecimentos/habilidades a serem adquiridos. Precisar-se-á ter claro para si a necessidade de construir a ética/moral/política no aluno, fomentando, de forma interativa, o conhecimento a respeito dos temas educativos que atendam às expectativas dos alunos concedendo, ao aluno com DV, os mesmos direitos de uso.

Os jovens, com ou sem deficiência, hoje, alimentam-se de tecnologia em tudo que vêm e fazem. São dinâmicos, impulsivos, gerando tensões em momentos de aprendizagens que não estão mais restritos aos espaços escolares. Os professores precisam se adaptar à contemporaneidade, pois as linguagens eletrônicas facilitam a comunicação, aumentam a interatividade entre eles e, até mesmo, entre as gerações.

Considerações Finais

Inovar caminhos emancipatórios que apontem possibilidades e que, compreendidos, não sejam objetos de resistência dos envolvidos, geram perspectivas de fortalecimento e de fusão do ensino público com a educação especial, tornando-se desafios de processos sócio-histórico-culturais rumo à consciência inclusiva, que respeita o lugar de direito de cada indivíduo e sua inserção tecnológica.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Portugal: Edições 70, LDA. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Resolução SE 7, de 18-1-2006*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. 2006.

_____. MEC/SEESP. Escola de Tempo Integral - Oficina Curricular: Informática Educacional Ciclos I e II. 2007. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/informaticaeducacionalciclosIII.pdf. Acessado em 22/04/2008.

_____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: 2008.

_____. MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Sílvia Helena Rodrigues; ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula. *Alunos com baixa visão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

TRIÑANES, Maria Terêsa R. *Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral*. 2009. 149fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

Sites

Brasil. MEC/SESP. ACESSAESCOLA. Disponível em: <HTTP://acessaescola.fde.sp.gov.br/Public/Conteudo.aspx?idmenu=11>. Acessado em: 29/Abril/2010.

LARAMARA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AO DEFICIENTE VISUAL. Disponível em: http://www.laramara.org.br/portugues/contendo.php?id_nivel1=3&id_nivel2=56&nome=UNIDADES%20DE%20NEG%20D3CIO. Acessado em: 30/Abril/2010.

LEITURA: UM PROCESSO SEM MARGENS, SEM LIMITES DISCIPLINARES

Maria Vitória da Silva¹

A leitura enquanto prática social tem se constituído em uma questão da contemporaneidade que precisa ser pensada no coletivo. No cotidiano, somos expostos a uma multiplicidade de textos que na sua maioria direcionam nossas ações. Dominar o código escrito na sociedade atual significa estar incluído em uma rede de relações que pressupõe melhor qualidade de vida e o exercício de cidadania. É “consenso que a cidadania plena exige prática de leitura constante e abrangente, que se manifesta na vida política, nas relações de trabalho, na vida familiar e no lazer”. (LAJOLO, 2000, p.88). Nesse sentido, o indivíduo que apresenta dificuldades com a leitura do código escrito, que não consegue fazer inferências em um texto está, automaticamente, à margem da sociedade letrada.

A escola é a instituição social, organizada para garantir a aprendizagem da leitura. Portanto, é função da escola garantir a todos os sujeitos que nela ingressam o domínio do código escrito - da decodificação à compreensão leitora. No entanto, nos dias atuais é possível verificar que a escola não tem conseguido cumprir plenamente sua função, muitos alunos têm saído dos seus muros sem o domínio pleno da leitura. Diante do exposto, é possível levantar diversos questionamentos: Qual é o nível da Educação Básica que deve se responsabilizar pelo ensino da leitura - a educação infantil, o ensino fundamental ou o ensino médio? Qual é o professor ou disciplina responsável pelo ensino da leitura? Qual o papel da leitura no processo de construção do conhecimento em diferentes disciplinas?

Buscando responder tais questionamentos, delimitamos como objetivo deste texto, discutir o papel da leitura no processo de construção do conhecimento em diferentes disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, nos apoiamos nos referenciais teóricos sobre leitura, didática e formação de professores, como também, em dados empíricos coletados por meio de entrevistas com cinco professores licenciados que atuam há mais de cinco anos no referido nível de ensino.

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo permanente e progressivo que acompanha o aluno ao longo do seu processo de escolarização, assumimos a posição de que todo professor, independente do nível e da disciplina é responsável pelo ensino da leitura. A leitura aqui é compreendida como um processo sem margens, sem limites disciplinares, podendo ser entendida ora como um conteúdo, ora como uma estratégia de ensino para comunicação e socialização de um conteúdo de uma determinada área.

No cotidiano das escolas, professores de diferentes disciplinas tem se deparado com um número significativo de alunos que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental (IDEB, PISA, etc.) sem o domínio da leitura. Esses alunos representam um desafio para o desenvolvimento do trabalho dos professores das diversas disciplinas. Essa assertiva foi

¹ Doutoranda; USP, São Paulo, SP. Professora; UESB; Jequié, BA. E-mail: mariavitoria@hotmail.com

evidenciada nas entrevistas com os professores, ao afirmarem que se sentem impotentes para realizar um trabalho mais efetivo devido às lacunas existentes na sua formação. Discutindo os desafios do trabalho com leitura na escola Soares (2002) afirma que:

é uma questão que tem sido difícil, porque os professores de outras áreas que não Português não têm recebido formação na área de leitura, isso seria necessário, introduzir na formação desses professores alguma disciplina, enfim, alguma formação na área de leitura e produção de texto para que eles pudessem trabalhar com isso. (SOARES, 2002, p 09.)

A leitura se apresenta como um conhecimento imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno nas diferentes disciplinas que compõem o currículo nos anos finais do Ensino Fundamental. Além de ser um meio, uma estratégia de ensino e aprendizagem do conteúdo específico, é uma possibilidade de interação entre conhecimento científico e realidade. No entanto, as ações em sala de aula têm sido insuficientes para o desenvolvimento contínuo do processo de leitura do aluno, por se constituírem em ações esporádicas, individuais e sem objetivos definidos.

Nesse sentido, o processo de ensino da leitura na escola, precisa ser planejado pelos professores das diferentes disciplinas, de maneira articulada, visando a aprendizagem tanto da leitura, como também, do conhecimento específico. Para a Professora C

Todo professor deve ter responsabilidade com a leitura [...] eu acho que a leitura deve ser trabalhada em todas as disciplinas, é claro que o português vai ajudar mais nisso, mas em todas as disciplinas tem que ser trabalhada a leitura. Porque se a gente diz que ler é uma forma de ver a vida, é uma forma de ver o mundo, ele tem que ver o mundo em todas as disciplinas [...].

Destacamos que a posição da Professora C é compartilhada pelas demais professoras entrevistadas e tem respaldo em alguns estudos teóricos: Guedes e Souza (2006); Kleiman e Moraes (1999). Portanto, é necessário que todo professor tome para si a tarefa de formar o leitor competente e autônomo, apesar das especificidades de cada disciplina ou área. Assim,

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos – o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 98).

Nessa mesma perspectiva, Guedes e Souza (2006) apontam que o professor de cada área específica estará mais habilitado a construir com os alunos o contexto mais adequado para o

entendimento de determinadas palavras e expressões que aparecem nas disciplinas e que tem significados diferentes, explorando o texto e os seus possíveis sentidos.

Na fala dos professores entrevistados foi evidenciado, uma visão ampla e complexa do ato de ler, para eles, ler é atribuir significado, é a forma de ver o mundo, de interpretar, de compreender, de conhecer. Neste sentido Foucambert afirma:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é [...] o ato de ler em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

As ações evidenciadas tanto na fala dos professores como na de Foucambert, são ações que não se restringem apenas a Língua Portuguesa, mas extrapola os limites disciplinares, visto que a leitura é uma habilidade imprescindível para a construção e apropriação de conhecimentos. Entretanto, como já foi citado anteriormente, os professores licenciados, durante seu processo de formação inicial, não tem uma discussão sobre o trabalho com leitura em sala de aula, a discussão maior está voltada para os conhecimentos específicos da área de atuação e uma carga horária muito pequena destinada a discussão dos conhecimentos pedagógicos.

Ao se depararem com as dificuldades de leitura dos alunos em sala de aula, tais professores precisam redimensionar seu trabalho visando a aprendizagem do aluno. Para tanto, a formação continuada se destaca como um elemento de fundamental importância para o efetivar da prática pedagógica. Compreendendo que a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida e em diferentes tempos, espaços e contextos, observamos na fala da professora de matemática que ela tem aprendido ao longo do exercício do magistério com seus pares. Os desafios postos pela realidade concreta da sala de aula, tem levado esses professores a refletir *na e sobre* prática.

De acordo com os estudos de Candau (1996), Imbernón (2006), Mizukami, et al (2002), Pacheco e Flores (1999), entre outros autores, a escola tem sido um espaço privilegiado para a formação continuada de professores. A formação *in lócus*, tem contribuído de maneira significativa para o desenvolvimento da prática pedagógica pois parte das necessidades concretas do cotidiano escolar.

Concluimos que o trabalho com leitura em sala de aula se destaca como um dos saberes que faz parte da base de conhecimento dos professores. É possível afirmar que nas séries finais do Ensino Fundamental a leitura assume um papel importante como meio para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas. Assim, discussões e reflexões devem ocorrer na escola, com base nas experiências dos professores, visando sanar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam, e conseqüentemente, contribuir com o efetivar da prática pedagógica.

Referências

CANDAU, Vera M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. R e MIZUKAMI, Maria G.N. (orgs) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Paulo C. e SOUZA Jane M. Língua Portuguesa. In: NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes*. Campinas: Mercado de letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia, *Leitura, História e História da Leitura*, Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2000.

MIZUKAMI, Maria G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHECO, José. A; FLORES, Maria. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

SOARES, Magda. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista concedida em 2002. Disponível em <www.teebrasil/salto.com.br> Acesso em: 24 de maio de 2007.

LEITURA, ESCRITA, TEXTO E CONTEXTO: A PALAVRA COMO “PONTE”

Mariana Bortolazzo¹

O que move a escrita? Quais sentidos são mobilizados no ato de leitura e posteriormente materializados na forma escrita? De que forma o contexto e as condições de produção de um texto estão implicados na produção escrita?

Na tentativa de colocar em discussão estas e outras questões, apresentamos nesse artigo comentários sobre a pesquisa de mestrado da autora (BORTOLAZZO, 2013) e selecionamos uma parte específica de seus resultados para esta discussão.

A fim de debater as relações estabelecidas por crianças em anos finais de alfabetização com a linguagem escrita, a pesquisa de mestrado² coletou, no ano de 2011, cerca de 575 produções escritas dos alunos da rede municipal de ensino da cidade Campinas-SP, participantes de uma avaliação institucional denominada “Prova Campinas” realizada em 2008.

Desse conjunto de produções em forma de respostas dissertativas a três questões de língua portuguesa da prova, foram selecionadas 187 que de fato compuseram o *corpus* de análise. Esse conjunto de respostas foi selecionado pela escolha de uma determinada questão da prova, a qual apresentava um enunciado extenso e exigia dos alunos uma produção escrita no gênero carta argumentativa.

Para orientar as análises do material, recorreremos a uma concepção enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2010) compreendendo que as condições de produção dos discursos – orais ou escritos – determinam a configuração do enunciado, já que quem fala (ou escreve) fala/escreve para alguém de determinados modos. Compreendemos assim, que cada enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de enunciados antecedentes e subsequentes (BAKHTIN, 2010). A relação entre locutor e interlocutor é dada pelas palavras, que se tornam seu território comum, como se fossem lançadas “pontes” (BAKHTIN, 2010) que ligam um ao outro.

A questão da avaliação selecionada para o estudo sugeria que as crianças escrevessem uma carta ao autor de uma novela veiculada naquele ano por uma emissora de TV, na qual o tema do preconceito racial e social era vivenciado por dois personagens³. As crianças

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. mari_bortolazzo@yahoo.com.br.

² O estudo “Escrita de crianças em situação de avaliação: um estudo de práticas escolares de mobilização cultural” contou com apoio e financiamento da FAPESP e originou a pesquisa de mestrado.

³ O enunciado da questão era: *Na novela Duas Caras, transmitida atualmente na TV, um dos assuntos tratados é o preconceito racial. Dois personagens se destacam nesta questão: Evilásio (Lázaro Ramos), um morador negro da favela da Portelinha, e Júlia (Débora Falabella), uma moça rica e branca. Os dois se apaixonam e enfrentam preconceitos racial e social, principalmente da parte da família de Júlia. Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva. Nela, você deve dar sua opinião sobre os preconceitos vividos por esses dois personagens, explicando o que você pensa sobre esse assunto polêmico e atual. Você deverá também elogiar ou criticar o autor por ele discutir esse assunto na televisão, dando seus argumentos.*

deveriam, portanto, produzir um texto no gênero carta, dando argumentos sobre o tratamento do tema na novela e sua opinião sobre o preconceito racial em si (BORTOLAZZO, 2013).

Para esse artigo, selecionamos duas respostas que podem nos fornecer elementos para discutir e entender, entre outros aspectos, o papel do outro na situação comunicativa, o qual altera, influencia, quase “molda” o discurso do falante/escritor, bem como sugerir que os sentidos são criados na tensão entre leitor e texto (CHARTIER, 1990). São elas⁴:

Aluno 1 - Eu queria saber de você porque os negros não podem namorar? e porque so os brancos chama nós negros de nomes feios rasistas. Eu sou negro e tenho muito orgulho e minha mãe me criou para quando eu crescer não ter o coração duro não ser rasista com os brancos.

Aluno 2 - Querido Aguinaldo Silva, Eu acho o preconceito uma injustiça pois somos todos iguais não importa a cor o jeito como se vestir mais sim o que nós sentimos no coração ao procimo seja qual cor qual jeito.

Durante a leitura das respostas dos alunos, percebemos que cada um aciona palavras, expressões, memórias, conhecimentos e experiências diversas que fazem parte de sua vida (BORTOLAZZO, 2013). Dessa forma, entendemos que esse acervo de informações pessoais compõe uma espécie de “rede de enunciados”, da qual ora são acionados determinadas informações, experiências, leituras, vivências para a composição dos textos, ora outros, dependendo das condições de produção e daquilo a que o leitor se atentou no enunciado da questão, ou seja, dependendo do modo como compôs seu projeto de dizer (BAKHHTIN, 2010), o que envolve uma operação de “caça furtiva”, como sugere Certeau (2012).

Cada sujeito, em seu trabalho de leitura, seleciona do enunciado da questão palavras ou expressões específicas como, por exemplo, “escreva uma carta”, “dê sua opinião sobre”, “o que você acha do racismo”, “novela”. Estes foram casos recorrentes em que percebemos nas demais respostas coletadas. Os motivos pelos quais cada aluno seleciona apenas uma parte do enunciado podem ser variados como a complexidade do enunciado, o grande número de solicitações em uma única questão ou a dificuldade dos próprios alunos de compreenderem um texto simples, entre outros. No entanto, pensar sobre os possíveis motivos não nos interessa nesse momento, pois nos preocupamos em levantar *como* essa escrita foi produzida e não saber se está certa, errada, suficientemente completa ou não.

O aluno 1, como é possível observar, escreve diretamente a Aguinaldo Silva, o autor da novela como se pede, e interpreta as informações do enunciado de uma forma inusitada: ao ler sua resposta, parece que ele atribui a culpa pela situação de preconceito ao autor pelo simples fato de optar por apresentar na televisão uma situação como essa.

A resposta desse aluno é muito rica e composta de elementos que indiciam para um movimento singular com a linguagem escrita. No momento de produção da resposta, esse

⁴ Optamos por apresentar as respostas como aparecem nos cadernos das provas, sem correções ou alterações.

aluno, ao se deparar com o tema, parece reconhecer-se na situação de preconceito racial e recorre aos ensinamentos da mãe para justificar que ele, por ser negro, não deverá tratar mal as pessoas brancas, como acontece no sentido contrário. Os sentidos mobilizados e possíveis de serem lidos nas respostas foram construídos na tensão, no encontro entre o leitor – o aluno – e o texto – o enunciado da questão, tal como se refere Chartier (1990), sugerindo que o sentido não está em um outro (inscrito no texto ou completamente delineado pelo leitor), mas na tensão entre esses dois polos, na produção surgida dessa relação.

Na resposta do segundo aluno, percebemos também um movimento parecido: ele coloca-se contra o preconceito e recorre a ensinamentos provavelmente religiosos e familiares para justificar o porquê não se deve agir de tal forma, pois é necessário sempre amar o próximo seja ele como for. O aluno 2 também parece acionar de sua rede já construída de enunciados conhecimentos outros que não apenas aqueles contidos no enunciado da questão.

Certeau (2012) ajuda-nos na compreensão dessas questões ao sugerir que o sujeito sempre exerce um trabalho criativo e inventivo em suas práticas cotidianas, bem como nas práticas de escrita: ela não é reprodução, não é espelho. Ainda que carregue consigo marcas e vestígios da comunidade de leitores da qual cada indivíduo participa (CHARTIER, 1990), ele faz combinações e bricolagens daquilo que foi vivido, experienciado e lido, transformando e ressignificando esses sentidos e usinando-os em forma de texto (CERTEAU, 2012).

Concebemos a produção das respostas como uma *resposta* no sentido bakhtiniano, de que quem ouve o discurso – ou, nesse caso, quem lê o discurso escrito – exerce sempre uma posição responsiva (BAKHTIN, 2010), elabora contrapalavras (GERALDI, 1997) que merecem atenção, principalmente no caso dos alunos que estão em fase de aquisição da escrita.

Como podemos identificar nas respostas apresentadas dos dois alunos, o leitor não toma o lugar do autor, ele inventa nos seus textos outra coisa que pode não ter sido inteiramente a intenção dita do autor. O autor inventa em seus textos algo que é construído a partir de suas experiências como leitor. “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 1996). Para Certeau (2012), a leitura não tem lugar definido; é fluida, dinâmica, é lugar comum e lugar de ninguém. O leitor combina seus fragmentos e cria algo não sabido. O leitor é caçador na floresta; a leitura é “caça furtiva” (CERTEAU, 2012, p. 241) e por isso, cada leitor recolhe aquilo que encontra, que lhe faz sentido.

Em cada produção escrita, leitura e escrita se entrelaçam, texto e contexto tecem redes, cada sujeito puxa fios mais significativos, pontes são lançadas entre locutor e interlocutor de forma singular e ao mesmo tempo marcado pela tradição, pelo contexto avaliativo, escolar e cultural.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 262-306.

BORTOLAZZO, M. **Entre o escrito e o lido, a palavra como “ponte” – respostas aos enunciados da “Prova Campinas-2008”**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 18 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. **A historia cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa [Portugal]: Bertrand Brasil: DIFEL, 1990.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 1996. pp. 107-116.

ESCRITAS INCÓGNITAS: GESTOS (QUASE) SEM PISTAS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA DE CRIANÇAS ESCOLARES

Mariana Venafre Pereira de Souza¹

Maria Stephanou²

A investigação analisa escritas registradas na última página do caderno escolar, com ênfase àquelas que caracterizamos por sua função mnemônica³. Nosso objetivo principal foi o de dar visibilidade às práticas de escrita “não autorizadas” em cadernos escolares. Examinamos, ainda, os contextos de produção, as habilidades gráficas envolvidas, os múltiplos usos que o caderno, como suporte e artefato escolar, assumiu em sua trajetória histórica. Inicialmente, indagamos quais práticas de escrita estão sendo adotadas pelas crianças e problematizamos em que medida podem constituir uma dessacralização do caderno.

O aporte teórico-metodológico funda-se na história da cultura escrita em sua inspiração na História Cultural. Nossa mirada ao uso do caderno é, ao mesmo tempo, histórica e contemporânea.

Caderno: um objeto (quase) invisível

O caderno é tão comum no contexto escolar que, por vezes, torna-se invisível. Este suporte é produto próprio da cultura escolar e, de forma determinada, organiza e sistematiza o trabalho em sala de aula. Viñao (2008, p. 23) afirma que o caderno “[...] converte-se inexoravelmente em instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever”. Há, portanto, uma sacralização do artefato caderno no âmago da cultura escolar.

O que poderia estar em dissonância aos propósitos perenizados do caderno? Examinamos cadernos escolares de 27 alunos em situação de uso, em uma sala de aula de pós-alfabetização⁴. Dentre esses, em nove cadernos observamos vestígios das escritas “não autorizadas” na última página. Constatamos, então, que cerca de um terço das crianças da turma usou da transgressão à regra ou desviou-se do que podemos considerar como norma escolar para o caderno. Não se trata, contudo, de tornar universal esta constatação. É bem possível que haja outros gestos de transgressão no uso do caderno pelas crianças, ou menção a

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, RS. *E-mail:* marianavenafre@gmail.com

² Doutora em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, RS. *E-mail:* mastephanou@gmail.com

³ Outras três funções foram identificadas na pesquisa: fruição, valor afetivo, conteúdo afetivo com finalidade de interlocução.

⁴ Observou-se uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Porto Alegre. A pesquisa inspirou-se numa abordagem qualitativa: estudo de caso de inspiração etnográfica e perspectiva histórica.

tal aspecto em documentos históricos sobre rotinas de instituições escolares, ou relatos envolvendo cadernos escolares de outros tempos. Diversas escritas desse tipo podem ter sido registradas, contudo, os vestígios não resistiram por longo tempo, pois muitos alunos presumivelmente podem ter optado por arrancar ou rasgar a última folha, ou ainda, apagar e ocultar as escritas aí depositadas.

O uso da última página do caderno como sendo uma das alternativas encontradas por seus usuários para inscreverem registros à revelia da norma escolar, é de fato uma construção histórico-cultural. Quando o caderno passou a integrar o conjunto de artefatos de uso escolar, suas páginas eram numeradas. Esse fato se deve, dentre outras questões, a dois aspectos: pelo menos até os anos 40 do século XX, no Brasil, os cadernos tinham um custo elevado devido ao custo do papel, o que levou a um cuidado escolar no seu uso, além do fato de o mesmo não ser de fácil aquisição a muitas pessoas, por seu preço elevado. A escola prezava pela economia do papel, desautorizava sua utilização em práticas de escrita que não tivessem qualquer relação com os conteúdos escolares. As páginas numeradas corroboravam para um rigoroso controle do professor quanto ao manuseio que os alunos faziam dos cadernos.

Para que diferentes registros pessoais pudessem ser inscritos no caderno, a última folha parece ter sido uma das estratégias de que se valeram muitos estudantes. O caráter de última folha confere a possibilidade de que a mesma possa ser arrancada quando necessário, de modo a não ocasionar prejuízo na numeração ascendente das páginas.

As práticas de escrita de cunho pessoal e particular, localizadas na última página do caderno, foram se constituindo como uma das alternativas possíveis diante da norma escolar historicamente produzida. Hoje, os efeitos desse dispositivo ainda persistem e os estudantes se valem de diferentes estratégias para uso do caderno escolar.

Dos gestos (quase) sem pistas

Marcos⁵ justificou o motivo que o levou a escrever “trarei bolo ou doce.” na última página de seu caderno. Afirma que é para lembrar-se de trazer isso à festa da professora. A escrita foi registrada durante a organização da festa com seus colegas. Inferimos, assim, que ele estava na sala de aula, rodeado por seus colegas e foi aí que a prática de escrita ocorreu. Marcos fez uso da escrita para recordar-se de sua incumbência.

Desde a invenção da escrita, a função mnemônica preside sua criação. A escrita armazena, grava e perpetua uma história, fato, informação, registro que pode envolver a memória coletiva ou individual, religiosa, científica, política, cultural. A descoberta e invenção das letras conservam a memória das coisas. Aquilo que se deseja redigir serve como auxiliar da memória, de modo a ser possível, de tempos em tempos, rememorar.

Marcos compreendeu que, para não esquecer da tarefa, a escrita tinha utilidade. É, então, um importante exemplo do emprego social da escrita.

⁵ Nome fictício, atendendo ao sigilo ético.

Observamos outro aspecto na escrita de Marcos: o traçado da letra. Ele opta por escrever a sentença em letra cursiva, forma escolar. Marcos utiliza ao término da sentença o ponto final, outra marca escolar de sua escrita. Embora seja uma sentença curta e como lembrete, pareceu necessário estar de acordo com a norma da gramática. Ademais, a letra é de tamanho adequado à leitura e compreensão do escrito. Esse, parece simular a existência de linhas que sistematizam a localização da sentença, pois não a inscreve na diagonal, por exemplo. Apesar do rompimento do uso estritamente escolar do caderno, a escrita de Marcos caracteriza-se por traços ou selos escolares bastante marcantes, ou seja, há aspectos cuja transgressão não parece autorizada.

Durante a observação da turma, constatamos o desaparecimento da escrita de Marcos na última página acima descrita. O menino permitiu que sua escrita, antes, fosse fotografada. Passados alguns dias, revisitando seu caderno, encontramos um adesivo afixado sobre aquele registro mnemônico. Inferimos que ou aquela escrita perdeu sua função e por isso havia sido descartada; ou, por ser uma escrita que não é regular na escola, o menino findou por ocultá-la sob o adesivo; ou ainda, nossa ação de fotografar aquela última página e seus registros pode ter acentuado mais ainda a percepção de “transgressão” cometida. Quando ele a apresentou, como últimas palavras de sua explicação afirmou: “esqueci de tirar” [do caderno]. Tal fala explícita que aquela escrita não deveria ter sido feita no caderno, motivo pelo qual pode ter sido levado a ocultá-la. Os adesivos autocolantes que constam juntos ou sobre o registro na última página do caderno de Marcos integram a maioria dos cadernos escolares para crianças, donde se depreende que seu uso é, em geral, aprovado na escola, confere certo capricho e cuidado com este suporte de escrita. Marcos tinha afixado pelo menos outros três adesivos na última página e, no caso específico, também foi colado sobre a escrita para encobrir o não autorizado, aquilo de uso estritamente pessoal.

O caderno escolar é um artefato sujeito, em sua elaboração, a uma série de regras que prescrevem seu uso correto. As regras incluem desde a ocupação do espaço gráfico até os tipos de exercícios, textos ou ilustrações a serem inscritas em suas páginas.

Para Certeau (1994), os indivíduos constroem modos de proceder que compõem uma rede de antidisciplina. Conhecer a forma como os alunos apropriam-se das normas de uso do caderno na escola pode revelar as formas variadas que findam por rompê-las, e que imprimem, nesse artefato, marcas identitárias. Certeau (1994) argumenta que os praticantes da vida cotidiana desenvolvem ações e buscam novas alternativas para o uso das regras dos produtos com os quais convivem, além de que os manipulam a seu modo, mesmo que de maneira quase invisível ou marginal. Pode-se afirmar que o caderno, no caso examinado, assume variados usos, que não se restringem às anotações de cunho escolar. Mesmo que a escrita identificada seja “não autorizada”, ela (res)significou este artefato, caracterizando-o como uma agenda ou um bloco de notas.

A análise dessas escritas na última página de nove cadernos de crianças da turma observada sugere que há, sim, transgressão à norma cultural escolar, as crianças aí inscrevem escritas variadas que figuram num mesmo suporte lado a lado com as escritas tipicamente escolares, permitidas e consideradas legítimas. Todas as demais, as “outras”, por estarem

desvinculadas das orientações pedagógicas, acabam invisíveis, ou marginais. São, via de regra, efêmeras, aparecem e são apagadas ou suprimidas constantemente, possibilidade oferecida pela localização topográfica: a última página do caderno pode ser facilmente ocupada pela penúltima, restando incógnitas quantas últimas páginas, e seus registros, desapareceram do caderno, (quase) sem pistas.

Referências

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIÑAO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 15-33.

HISTÓRIAS DE VIDA, HISTÓRIAS DA ESCOLA

Mariana Yuki Kamada¹

*Os tempos mudavam, no devagar depressa dos
tempos*
Guimarães Rosa

Em 1998, o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, dirigida por Jacques Delors traz a ideia da reflexão da educação como um tesouro a descobrir, que se relaciona aos quatro pilares apresentados: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. (DELORS,1998) Passados quinze anos da publicação, as dificuldades permanecem no contexto concreto da atuação dos professores.

A partir disso é possível compreender o ensino de história como um desafio: que ela seja adequada aos novos tempos (e alunos), rica de conteúdos, socialmente responsável, sem ingenuidade ou nostalgia, e que seja um conhecimento humanista. (PINSKY & PINSKY, 2003)

O presente trabalho descreve uma prática da disciplina de história iniciada em 2013, que visa ser permanente em uma escola estadual de uma cidade do interior paulista. Busca-se trazer profissionais atuantes na comunidade, e que estudaram na escola, para que compartilhem com os alunos do ensino fundamental, de 5º ao 9º ano, de forma descontraída e lúdica, suas trajetórias de vida, e, principalmente qual foi o papel da escola para a formação deles.

O intuito é mostrar que a história não é feita somente por reis, políticos, e grandes personagens. Então, por meio de encontros, em forma de conversas, busca-se relacionar o passado e o presente da escola, por meio da contação das trajetórias de vida daqueles que participaram da construção de sua história. Objetiva-se também que os alunos do hoje possam compreender as mudanças e permanências, como também o sentido do próprio tempo como conceito central no ensino e aprendizagem de história.

Inspiração

A inspiração para a prática dos encontros vem da literatura, do poema: “Perguntas de um trabalhador que lê” de Bertold Brecht. Na internet, diversas são as versões encontradas, com pequenas diferenças, por isso segue a transcrição de um trecho disponibilizado por Leandro Konder(s/a), em artigo sobre o poeta e dramaturgo:

¹ Mariana Yuki Kamada é bacharel e licenciada em História(IFCH/UNICAMP), psicóloga (FC/UNESP) e mestranda em Psicologia da Educação (FE/UNICAMP); Indaiatuba-SP. E-mail: marianayuki@gmail.com

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a
edificaram?
[...]
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos
um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas informações.
Tantas questões.

Assim, o poema escancara o que tradicionalmente é contemplado nos currículos de história, e, ademais, como os conteúdos são eurocêntricos, além é claro, de certa forma, elitistas, no entanto sua importância reside nos questionamentos propostos em relação à participação dos sujeitos.

Narrar o passado – Discurso e prática

Os estudos em ciências humanas, e em específico na área educacional podem contribuir sobremaneira em um país como o Brasil, onde o senso comum afirma que a educação de base é democrática, uma vez que todos podem frequentar a escola. Porém, um olhar mais crítico compreende que ela não é emancipatória ainda e, portanto, o desenvolvimento de pesquisas é tão importante. E para isso, é necessário delimitar que esse ato da ação e da pesquisa estão inscritos em uma tradição filosófica que é histórica.

Assim, o método equivale a um procedimento que se encontra na convergência da teoria e da prática, mais que isso, como um aspecto da teoria que se projeta na prática, em uma visão dialética, a partir de um objeto. (NUÑEZ TENÓRIO, 1989) A organização dos encontros com os ex-alunos como prática refletem uma compreensão filosófica da importância dos sujeitos que nem sempre são privilegiados em sala de aula, mas que são construtores da história e representam o pensamento humano.

Segundo Karnal(2003), as constantes transformações, e por consequência o advento das inovações tecnológicas não são necessariamente garantia de uma aula democrática/libertária, porque a aula em si pode ser conservadora, e que o recorte que o professor faz é uma opção política. O autor cita o exemplo da célebre frase de Heródoto: “O Egito é uma dádiva do Nilo” que é ensinada em todo 6º ano, muitas vezes de forma mecanizada. Então questiona, e se fosse dito: “O Egito é uma dádiva do Tietê”? E nesse sentido a resposta é o que se aprende, como primeira lição da experiência em sala de aula: as fórmulas só servem quando são idealizadas numa aula estática.

A compreensão, o texto em história, é um diálogo entre o passado e o presente, assim como deve ser a prática, é importante, uma vez que o fazer histórico é transformado pelas

mudanças sociais, por novas descobertas, ações pedagógicas e também por seus sujeitos: alunos, professores, pais, etc. (KARNAL, 2003)

Entretanto, cabe salientar, algumas concepções estão extremamente arraigadas no senso comum, inclusive elas podem ser localizadas historicamente. De acordo com Bittencourt (2009) a preconização dos grandes heróis e grandes feitos no ensino de história marcam o próprio início da disciplina escolar. A autora apresenta uma abordagem histórica do ensino de história em suas mudanças e permanências. Cabe salientar:

“O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro de uma ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino.” (BITTENCOURT, 2009, p.64)

Ao promover encontros em que ex-alunos da escola narram para os alunos do tempo presente suas histórias de vida é desmistificar que a história é somente destes “grandes homens” citados acima, ainda que não se esteja negando a representatividade de alguns personagens.

Ademais, de acordo com Bezerra (2003) é necessário perceber quais as complexidades das relações sociais presentes no cotidiano, e conseqüentemente pensar qual o local em que o indivíduo se encontra na trama histórica.

Assim: “o sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da história”(BEZERRA, 2003, p.454). E ainda, Martins(2011) corrobora ao dizer que a escola é o primeiro ambiente formal em que o sujeito se apropria de uma consciência histórica, onde seja possível que ele coloque sua própria experiência refletida no tempo.

Cabe pontuar, o trabalho envolve a memória e a história local. E, dentro desse panorama pensar que é viável “estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram do entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado” (BITTENCOURT,2009.p.168)

Para exemplificar de forma mais específica o trabalho realizado: em um dos encontros realizados no ano de 2013, um ex-aluno, funcionário do Banco do Brasil, narrou sua história de vida, e por consequência, a história da escola, e do bairro, para duas salas do ensino fundamental (8º ano e 9º ano). Os alunos deslocaram-se de suas salas cotidianas, para uma sala contígua à biblioteca. De imediato foi possível notar as diferenças atitudinais. Os alunos ouviram, fizeram muitas perguntas. É claro que essa narrativa é um recorte histórico, no entanto, um recorte importante porque estabeleceu-se uma ponte entre o passado da escola, e o presente dos alunos. É preciso delimitar também que esta é uma ação pedagógica dentre outras, e que muitas são necessárias para mudanças. Porém, é possível ter uma visão otimista: “Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras

instituições da sociedade, ela certamente muda e, eventualmente, até para melhor” (KARNAL, 2003,p.9)

Considerações Finais

E, que as Histórias encontradas, na escola, almejem o brilho das Primeiras Histórias de Guimarães Rosa, e que a terceira margem não seja simplesmente de marginalizados pelo sistema educacional, mas de sujeitos históricos que não são reis, políticos, nem grandes personagens, mas pessoas que assim como poemas, inspiram mudanças nesta sociedade que é marcada pela desigualdade. Inclusive vista pelas janelas dos conjuntos habitacionais que rodeiam os muros de muitas escolas, como esta que teve um pouco de si narrada aqui. E, que assim possa ser compreendida na plenitude no tempo, ora devagar, ora depressa, pois estas histórias de vida são também histórias da escola.

Referências

BEZERRA, H.G. “Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos” ” in: KARNAL, L. (org) **História na sala de aula- conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto. 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2009.

DELORS, Jacques(org) **Educação – Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora. 1998.

KARNAL, L. (org) “Introdução” in **História na sala de aula- conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto. 2003.

KONDER, L. “A poesia de Brecht e a história” in **IEL/A**, s/a. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf> Acesso em 10/05/2014

MARTINS, E. C de R. “A exemplaridade da história: prática e vivência de ensino” in FONSECA, S. G & GATTI JUNIOR, D.(orgs) **Persperctivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Uberlândia: Edufu.2011.

PINSKY, J. PINSKY, C.B. “Por uma história prazerosa e conseqüente” in: KARNAL, L. (org) **História na sala de aula- conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto.2003.

ROSA, J.G. **Primeiras Histórias**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1969.

ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES NO PARÁ (1890-1910)

Maricilde Oliveira Coelho¹

Francisca Izabel Pereira Maciel²

Este artigo tem por finalidade apresentar algumas estratégias utilizadas na divulgação de livros escolares na sociedade paraense entre fins do século XIX e início do século XX por autores, editores, livreiros. As fontes utilizadas foram jornais que circularam no Pará, periódicos educacionais e contracapas de livros que nos ajudaram a entender o processo de circulação e de divulgação do livro didático por diferentes segmentos interessados em intensificar o uso do livro, num momento histórico de expansão da rede de ensino. No final do século XIX, discursos sobre o lugar do livro e da leitura no processo de transmissão dos conteúdos escolares reafirmam a especificidade do livro escolar, que, para Chartier (2004) é um gênero que vai além do ensino-aprendizagem, inculcando a civilidade, os bons costumes, normas e condutas.

A nova organização e a expansão do sistema educacional brasileiro, a partir do último quartel do século XIX, proporcionaram o aparecimento de um nicho de mercado especializado em materiais próprios para a escola, e entre esses materiais, o livro didático. Antigas editoras e livrarias brasileiras já incluíam o livro didático em seus catálogos e o mesmo, tendo o aval do Estado, se torna um produto com venda garantida ao próprio sistema de educação do Estado, aos pais e aos educadores.

Os estudos de Eidorfe Moreira (1989) revelam um crescimento da produção editorial de obras escolares no Pará na década de 1890, fase áurea da exportação da borracha natural para o mercado exterior, e que permitiu “[...] até mesmo a impressão de algumas delas no estrangeiro, [...], onde se notabilizaram [...] os estabelecimentos gráficos de Aillaud & Cie e Jablonski, Vogt & Cie, da capital francesa” (MOREIRA, 1989, p. 14).

O volumoso número de livros escolares intensificou também os recursos e mecanismos que editoras, comerciantes livreiros e autores empenharam na tarefa de colocar em circulação o livro didático. Diversas foram as estratégias para dar visibilidade à obra e conquistar consumidores. Em 1898, Higino Amanajás anunciou na imprensa a venda direta do livro *Noções de Educação Cívica* pelo próprio autor:

Noções de Educação Cívica

Obra apropriada pelo Conselho Superior de Instrução Pública e adotada nas escolas do Estado. Esta obra, que contém os necessários conhecimentos sobre direitos e deveres do cidadão, é de muita utilidade para todos, servindo

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Faz estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: maricild@ufpa.br

² Pesquisadora do CNPq. Professora de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com

de guia para atos importantes da vida social, como casamento civil e registro de nascimento e óbitos.

Preço 2\$000.

Vende-se na casa de residência do autor Rua Dr. Malcher, 50 (Jornal O Pará, 28\04\1898, número 122, p.4).

No anúncio o autor, Higinio Amanajás, apregoa que conhecer obrigações e direitos recém conquistados com o advento da República é um fator que faz do livro *Noções de Educação Cívica* importante guia utilitário para todo cidadão e não apenas para os estudantes das escolas do Estado, já que o livro foi analisado como apropriado pelo Conselho Superior da Instrução Pública. Não se pode afirmar que a venda do livro *Noções de Educação Cívica* na própria residência do autor seja devido ausência de espaços específicos para a venda desde produto. No ano de 1898, a cidade de Belém contava com um número expressivo de livrarias (Livrarias Bittencourt, Clássica, Comercial, Contemporânea, Facíola, Moderna, Popular, Universal e do Povo), que vendiam de livros estrangeiros a papéis, selos, calendários, caixotes e lápis. A iniciativa de Amanajás revela outra maneira de divulgar e comercializar o livro, ainda muito comum no Brasil do século XIX.

As revistas pedagógicas, fração de um segmento editorial específico para a instrução, foram estratégicas na divulgação de livros escolares. No Pará, a Revista de Educação e Ensino, que circulou entre 1891 e 1898 sob os auspícios da Diretoria de Instrução Pública do Estado, possuía uma sessão exclusiva para noticiar, em forma de nota ou artigo crítico, sobre os livros remetidos para a revista, em especial os que interessavam a instrução popular. Além da Sessão Bibliografia, na contracapa da revista aparecem propagandas de livrarias, de aulas e escolas particulares, anúncios de livros, ao lado da publicidade de lojas especializadas na venda de artigos estrangeiros, farmácias e chocolatarias.

Carlos de Novaes, médico e autor do livro *Geografia Primária*, teve seu livro recomendado nas páginas da Revista de Educação e Ensino antes mesmo de estar à venda:

Ainda nos prelos da oficina dos senhores Tavares Cardoso & Cia. o livro *Geografia Primária*, do ilustre senador Dr. Carlos de Novaes, merece a atenção do professorado para esse útil livro, que se recomendará não só pelo nítido trabalho tipográfico como pela competência do distinto autor (Revista de Educação e Ensino, agosto de 1892, volume 2, número 8, p. 128).

Notícias que antecipavam informações sobre livros ainda no prelo são recorrentes na Revista de Educação e Ensino, como esta nota que divulga o *Segundo Livro de Leitura*, de Augusto Ramos Pinheiro, para breve:

Cartas de Paris dão-nos a agradável notícia que brevemente chegará a esta capital a primeira edição do Segundo Livro de Leitura, organizado pelo nosso colega Augusto Ramos Pinheiro, segundo trabalho didático com que

aquele preceptor dota a mocidade estudiosa (Revista de Educação e Ensino, setembro de 1895, volume 5, número 9, p. 93).

O *Segundo Livro de Leitura* faz parte de uma série graduada de três livros de leitura composta pelo professor Augusto Ramos Pinheiro. Eidorfe Moreira (1989, p.28) informa que a série graduada de leitura de Augusto Ramos Pinheiro foi um sucesso editorial. O *Novo Primeiro livro de leitura* teve um total de 33 edições, o *Segundo livro de leitura* alcançou 19 edições e o *Terceiro livro de leitura*, com o subtítulo *Escola, pátria e família*, alcançou quatro edições. Anúncios de venda do *Novo Primeiro Livro de Leitura*, encontrados nas páginas da Revista de Educação e Ensino, aliado a outros fatores, contribuíram para a recorrência de sucessivas edições. Abaixo, duas propagandas do livro, uma da Livraria Bittencourt e outra do livreiro-editor J. B. dos Santos & Comp., que anuncia a distribuição e venda do livro em todas as livrarias de Belém:

Livraria Bittencourt

Novo Primeiro livro de leitura aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Pública mandado adotar nas escolas é um bonito volume impresso em magnífico papel, intercalado com finas gravuras, contendo 144 páginas, cartonado 1\$000 (Revista de Educação e Ensino, v. 4, número 10, outubro de 1894).

Novo Primeiro livro de leitura

Já se acha à venda em todas as livrarias a novíssima edição (4^a.) desde livro que, aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Pública é o único mandado adotar nas escolas elementares e integrais.

Livraria Comercial dos srs. J. B. dos Santos & Comp. (Revista de Educação e Ensino, v.5, número 7, julho de 1895).

Além das notas e anúncios, artigos críticos em jornais e revistas especializadas em educação, registrados por educadores, profissionais da imprensa e colaboradores, garantiram legitimidade e importância a leitura da obra. Em fevereiro de 1892, José Veríssimo escreveu um extenso artigo na Revista Pedagógica, no Rio de Janeiro, sobre o valor cívico do livro *Coração* (BASTOS, 1999, p. 5) e em agosto do mesmo ano, em Belém, os editores da Revista de Educação e Ensino, também escreveram um artigo sobre o livro *Coração*, “riquíssimo tesouro da educação moral e cívica”.

A firma de R. L. Bittencourt & Cia., negociantes livreiros na capital do Pará, enviou aos editores da Revista de Educação e Ensino um exemplar da tradução feita por João Ribeiro do livro italiano *Cuore. libro par I ragazzi*, escrito por Edmundo De Amicis e impresso por Alves & C., do Rio de Janeiro, com o intento de apreciação e divulgação na revista.

No número 8 da revista, de agosto de 1892, sai a lume um artigo não assinado que elogia o livro *Coração*, obra que vem preencher a lacuna de nossa “pobre e miserável literatura do ensino primário” e traz em sua leitura modulações do amor fraterno, do amor

paterno, do amor à humanidade e à Pátria. O articulista considera que a falta de gravuras no livro e o preço do exemplar, com um custo acima do alcance dos mais pobres, entraves para a venda. Para o autor do artigo, até mesmo o fato de se tratar da tradução de um livro estrangeiro, não diminui o valor da obra, pois caberia aos leitores a tarefa de adequar os conhecimentos transmitidos pelo livro à realidade brasileira.

Jornais de circulação diária também contribuíram na divulgação de determinados livros para a escola brasileira. Hilário de Santana assinou o artigo intitulado “O livro de Nina”, para o jornal O Pará, em que tece louvores ao livro escrito pela maranhense Eponina de Oliveira Conduru Serra, adotado para as escolas femininas pelo Conselho de Instrução Pública do Estado do Pará em 1898 (MOREIRA, 1989, p. 25). Hilário de Santana proclama o primor deste livro para o ensino na escola primária:

Escrita em linguagem fácil e compreensível ali há de tudo: princípios rudimentares da geografia, da história natural, o ensino de lições de coisas – matéria quase desconhecida na escola paraense – poesias bem feitas e instrutivas, a ideia religiosa concebida e explicada, sem ofensa a credo algum, tudo agrada e extasia (Jornal O Pará, 07\08\1898, número 207, p.1).

Em 14 de outubro de 1898, este mesmo jornal transcreveu uma crônica do jornal O Federalista, do Estado do Maranhão, assinada pelas iniciais D. B. e intitulada “Uma vez por outra”, em que o autor apela às autoridades do Conselho de Instrução a adoção do *Livro de Nina* para as escolas maranhenses. Segundo D. B., o livro consegue aliar o ensino da língua pátria à singeleza de uma linguagem ao alcance da compreensão infantil e sendo de autoria de uma maranhense, nada mais justo:

Estou certo que a exma. Sra. Dona Eponina, que viu com sumo prazer receberem bem o seu livrinho, noutro torrão que não o seu, maior alegria sentiria ainda, vendo-o aceito e adotado em sua terra natal [...]

Adotem-no, repito, os dignos membros do Conselho de Instrução, que aproveitará à infância bebendo sábias lições num excelente livrinho (Jornal O Pará, 07\08\1898, número ilegível, p.2).

Foi fundamental o papel que artigos e anúncios nas revistas e jornais exerceram no processo de divulgação de livros escolares. Ao lado de outras estratégias, como conferências, premiações e distribuições gratuitas de livros, autores e editores aproximaram e convenceram o público consumidor da importância de seu produto, o livro escolar. Num período em que a instituição de mecanismos de controle e seleção na escolha de livros para a escola se consolidava no sistema educacional, a capacidade de se afirmar como livro escolar de sucesso passou também pela disposição do autor e da editora em expor o livro. Aspectos materiais do livro, como papel, tipos, gravuras, tamanho, foram tão apreciados quanto seu conteúdo no mercado livreiro.

Referências

Jornal O Pará, 1898.

Revista de Educação e Ensino, 1891 a 1895.

BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2000.

BASTOS, M. H. C. Cuore, de Edmundo de Amicis (1886): um sucesso editorial. In: Anais do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 1999.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1996.

BRAGANÇA, A. Uma introdução à história editorial brasileira. **Cultura – Revista de História e Teoria das Idéias**. Lisboa: Centro de História da Cultura da UNL, vol. XIV, 2002.

CORRÊA, C. **Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto escolar amazonense, 1852 – 1910**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MOREIRA, E. **Obras Reunidas**, vol VI. Belém: CEJUP, 1989.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **Revista História da Educação**. Pelotas: ASPHE\ UFPEL, número 11, abril de 2002.

OLHARES E LEITURA DE IMAGENS EM AULAS DE CAMPO

Marilene Dilem da Silva¹

Cristina Lens Bastos de Vargas²

Gilson Silva Filho³

Introdução

A aula de campo é vista por muitos docentes como ambiente informal de aula. É usada como estratégia descontraída de lazer e de firmar relações inter e intrapessoais. MACHADO (1982) afirma que só cuidamos, respeitamos e preservamos aquilo que conhecemos e que a ignorância traz uma visão distorcida da realidade. A aula de campo pode despertar nos alunos leituras de imagens da vida que em sala de aula seria impossível de serem visualizadas. A imersão nessa aula proporciona ao aluno sensações e emoções que possibilitam vivências inesquecíveis e aprendizagens despertando outros horizontes. Ao decifrar os códigos de biologia por meio de imagens o aluno desenvolve processos de educação do olhar. Ele passa de uma simples contemplação para uma reflexão sobre a vida em harmonia e desarmonia dos ambientes. Esse trabalho teve como intuito transcender o olhar de acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas, para promover o aprendizado sobre outra perspectiva do objeto de estudo – **A VIDA**. Eles foram orientados a ir para o campo, com os roteiros das aulas tradicionais, munidos de ferramentas capazes de captar imagens e sons da vida e dos recursos naturais observados. Em sala de aula realizaram oficinas com produção de textos poéticos, montaram vídeos com imagens e sons dos ecossistemas observados. Constata-se a sutileza de outro olhar para a ciência e percebe-se que ao educar diferentes olhares de imagens e sons contribuímos com o saber do cotidiano da vida.

Descrição de ambientes aula de campo

Os ambientes naturais capixabas são representados por ecossistemas tão 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.

¹Mestra pela PUC/Minas, Professora e Coordenadora do Curso de Ciência Biológicas do Centro Universitário São Camilo –ES.

² Mestra pela UFES, integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Cotidiano, Culturas e Redes de Conhecimento _UFES, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo ES, Pedagoga da Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim.

³ Doutor pela UENF-RJ, Professor e Coordenador da Iniciação Científica do Centro Universitário São Camilo – ES.

A atividade aula de campo é uma das muitas possibilidades que o professor tem de estabelecer momentos de aprendizagem nas aulas de ciências. Para tanto, o professor precisa se organizar para que esses momentos sejam significativos para os alunos. Isso exige um planejamento com etapas a serem seguidas, antes, durante e após a aula, com todas as providências necessárias para viabilizar uma aula que de fato possa contribuir com o processo de aprendizagem. CARBONELL (2002), afirma que os espaços físicos bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem.

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.

A presente pesquisa foi desenvolvida com graduandos de licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Universitário São Camilo-ES, em ambientes naturais da região sul do Estado do Espírito Santo. Os alunos participaram de duas trilhas diferenciadas: Trilha da linha férrea que sai de Cachoeiro de Itapemirim-ES em direção à Vitória-ES, no trecho – Vargem Grande de Soturno à Boa Esperança e, trilha da estrada do Timbó no Bairro de São José do Frade na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Para a realização dessa aula os alunos foram orientados pelos docentes a observar os fenômenos naturais e as paisagens da região a partir de roteiros práticos de observação e de ferramentas – máquinas fotográficas e filmadoras, para registros das imagens.

Olhares e imagens

Ao realizar uma aula de campo o professor tem grandes possibilidades de ir além do planejamento de suas aulas. Ele poderá despertar em seus alunos leituras diversas de imagens de formas, de fenômenos naturais e de comportamentos animais que em sala de aula seria impossível de serem visualizadas.

Esses olhares diferenciados passam a ter uma compreensão da vida contextualizada e essa leitura implementa uma alfabetização dos códigos das palavras biológicas, tornando o aprendizado significativo na aventura do saber.

A imersão em uma aula de campo proporciona ao leitor das imagens da natureza vivências inesquecíveis e aprendizagens que permitem despertar outros horizontes de informações. ALVES (2013), afirma que os ensinamentos escolares são permeados pelas práticas cotidianas presentes na diversidade de redes educativas.

Ressalto que ao decifrar as imagens o aluno passa a ser estimulado a desenvolver processos de educação do olhar. Dessa forma ele passa de uma simples contemplação para uma reflexão sobre os fenômenos naturais, os ciclos de vida, a morfologia dos seres observados, a harmonia e desarmonia dos ambientes naturais, entre outros.

De acordo com ALVES (2001), toda análise que se fizer dentro das redes de significação precisará contar com a possibilidade de estabelecer relações, formar redes, com os significados que aquele/aquela que for ler, tiver sobre um espaço/tempo adequado para questionar a realidade das práticas pedagógicas em um tempo onde as imagens são capazes de desenvolver capacidades de leitura fora do contexto habitual da sala de aula.

Percepções no campo

Nas duas trilhas os alunos seguiram o mesmo roteiro: imagens observados na linha férrea e imagens da trilha na mata, arbustos e árvores, pequenos animais, pegadas, teia de aranha, gravetos, pássaros, paisagens, insetos em substratos diferentes, folhas e flores com cores e formatos diversos, sementes, serra pilheira, troncos, rochas, animais nas tocas, dejetos de animais, vida camuflada, vida em simbiose, entre outros.

Percepções dos alunos na trilha férrea

“Ao longo da trilha foi observada uma vegetação em recuperação, muitos pássaros, sinais de bichos, tatu, paca, capivara entre outros; muitos insetos diferentes, onde foram capturados alguns, encontramos um porco espinho morto e foi coletado para estudos, todo percurso foi observado lixo, derrubada ilegais, lugar que colocaram fogo, para destruir a vegetação, certos lugares com vegetação nova, sendo preservada e muitas nascentes.”

Narrativas dos alunos após aula no campo

“Vidas ameaçadas; vida que segue em linhas marcadas; vida ao entorno de outras vidas; vida em declínio, vida que proporciona outras vidas; vida que deixa marcas, vidas incrustadas nas pedras; vidas pisoteadas; vida retirante; vida reproduzindo outras vidas; vida que segue outras vidas; vida em abundância, vida nidificante; vida em ciclos; vida adaptada; vida que alimenta outras vidas.”

Percepções dos alunos na Trilha do Timbó

Narrativas dos alunos após aula no campo

“Vida no solo; vida nas árvores e arbustos; vida nos ninhos; vida em divergência; vida que alimenta outras vidas; vida com ciclos animais e vegetais; vida em decomposição; vida em cores e brilhos variadas; dejetos de vida; vida seca e molhada; vida que voa; vida que rasteja e se arrasta nos troncos das árvores; vida que se esconde, vida em ninhos, vida em

simbiose, vida verdejante, vida em ciclos naturais, vidas ameaçadas por vida humana.”

Leitura de imagens das trilhas



Figura 1 e 2 – Leveza das flores e tronco no meio das pedras
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES



Figura 3 e 4 – Flores brotando entre pedras e bromélias nas rochas ao longo da trilha.
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES



**Figura 5 e 6 – Paisagens verdejantes, vista da trilha com nascentes e córregos.
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES**



**Figuras 7 e 8 – Cupim em decomposição e fungo em detritos animais.
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES**



**Figuras 9 e 10 – Contraste: morte porco espinho e vida que brota das rochas
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES**



**Figura 11 e 12 – folhas e sementes secas e nascente viva.
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES**



**Figura 13 e 14 – vidas em ciclos: Teia de aranha e ninho de pequenos animais.
Alunos 3º Período Curso de Ciências Biológicas São Camilo-ES**

Como resultado observa-se durante o estudo no campo, o despertar de um novo olhar em um espaço não formal e, esse espaço usado como laboratório natural instiga novas formas de aprendizagem significativa aprimorando outros olhares. Esses se apresentavam com uma riqueza bem maior daquilo que geralmente é o perceptível em uma aula de ciências, os seja, forma, características, classificações e definições. O percorrer um espaço com um olhar crítico sobre a leitura de imagens aumenta as possibilidades do campo de visão e aguça os sentidos do observador.

Referências

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Revista Educar; Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 53 - 62. 2001. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2067>. Acesso em 13 de maio de 2014.

CARBONELL, J. A Aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

MACHADO, A. B. M. Conservação da natureza e educação. In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE ESSÊNCIAS NATIVAS, 1982, Campos do Jordão. *Anais...* Campos do Jordão: [s.n.], 1982. p. 109-108. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2067>. Acesso em 13 de maio de 2014.

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.

A FORMAÇÃO DE LEITORES E SUA RELAÇÃO COM A CIDADANIA E O TRABALHO

Marília Siqueira da Silva¹

O inciso II do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de dezembro de 1996) expressa a seguinte finalidade do Ensino Médio:

II — a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Ressaltando a preparação para o trabalho e a formação cidadã do educando, a LDB possibilita, aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que defendem a importância da leitura, discutir a formação de leitores em diálogo com a cidadania e o trabalho a partir da concepção histórica de cada componente desse tripé.

O vocábulo cidadania origina-se de cidade e esta de civitas, civilis, e sua origem remonta à Grécia antiga, onde a única forma de sociedade existente era a família que se unia para a adoração de seus deuses. Aos poucos, umas famílias, com deuses comuns aos de outras, se associavam formando as fratrias ou cúrias que deram origem a pequenas sociedades com seus deuses, cultos, sacerdócios, justiças e formas de governo. Como resultado dessa associação, surgem as cidades nas quais a cidadania propriamente dita só começava dos 16 aos 18 anos quando o adolescente era nela admitido (LIBANIO, 1995).

O conceito amplia-se na sociedade romana, uma vez que se considera o vínculo jurídico entre um indivíduo e o Estado. A palavra indicava a situação política de uma pessoa e os direitos que possuía ou podia exercer, variando de acordo com a distinção cidadania e cidadania ativa. Ao grupo de cidadãos ativos, do qual estavam excluídas as mulheres, era concedido o privilégio de participação política e ocupação de altos cargos administrativos (DALLARI, 1998).

No Brasil, considera-se cidadão a pessoa nascida em nosso território ou que tenha mãe ou pai brasileiro. Dallari (1998) diz que os direitos foram ampliados pela Constituição de 1988, a qual permite, além dos direitos tradicionais, a apresentação de projetos de lei por parte do povo ao Legislativo Federal e às Assembleias Legislativas dos Estados e às Câmaras Municipais.

Para Carvalho (2001), o fenômeno da cidadania é complexo, pois inclui várias dimensões. Cidadania plena combina liberdade, participação e igualdade para todos; assim, cidadão pleno é aquele que possui direitos civis, políticos e sociais. A partir do final da década de 1940, quando T. H. Marshall expõe sua teoria, esses três elementos passam a compor o conceito de cidadania, até então restrito ao âmbito político (SILVA, 2000).

¹ Professora do Instituto Federal Fluminense/IFF *campus* Campos-Centro; Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Campos dos Goytacazes, RJ. E-mail: marilia.siqueira22@gmail.com

Apesar da ampliação do conceito, constituir a cidadania denota o enfrentamento de obstáculos dos quais um dos principais é a ausência de uma população educada (CARVALHO, 2001). Assim, se a cidadania encontra-se atrelada à educação, seja ela formal ou informal, percebe-se coerência por parte da LDB.

Ao lado da cidadania, a LDB aponta a formação básica para o trabalho. Assim, que relações podem ser estabelecidas entre ambas? Em que trabalho e cidadania se aproximam?

Para Nosella (2002), trabalho é uma categoria que precisa de uma análise histórica de suas três concepções.

A primeira relaciona-se à escravidão da antiguidade clássica ou à servidão da Idade Média. Nesses contextos em que a terra era símbolo de poder sócio-político das classes aristocráticas, trabalhador, terra, animal e ferramentas constituíam uma única realidade *natural*, ou seja, trabalhador, escravo, servo pertenciam à terra e dela jamais poderiam se dissociar, salvo se sua alma se libertasse do corpo. Tentar desvincular-se da terra, do seu *destino* e buscar formas criativas de sobrevivência requeria, por parte dos dominadores, forte repressão tida como educação realizada por meio de um instrumento de tortura chamado *tripalium*.

A libertação passou a ser o sonho do homem que buscou, na máquina, seu substituto. Então, a partir dos séculos XV e XVI, o trabalho exige que o homem disponha mais do seu corpo do que das mãos e, no século seguinte,

O trabalhador já adquire nome e cidadania desde seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o **labor**, o libertou do antigo **tripalium**, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comercializá-la com o capitalista, em troca de salário. (NOSELLA, 2002, p. 32)

Entretanto, já no século XVIII, o trabalhador começa a perceber que seus desejos não se realizavam conforme o sonhado. As máquinas, na verdade, não estavam do seu lado; prestavam serviço a seus próprios donos. Assim o trabalhador havia se libertado do *tripalium*, mas sentia-se aprisionado a outro instrumento, à própria máquina. Como consequência dessas constatações, passam os trabalhadores a buscar apoio em seus próprios companheiros. Surgem, então, os sindicatos.

O início do século XIX ainda presencia, de um lado, discursos apologéticos que defendiam a industrialização, dizendo ser ela capaz de levar o bem-estar a toda a sociedade; de outro, discursos que apresentavam uma nova forma de trabalho, essencialmente criativo, político, combativo, de solidariedade, em clara oposição ao *labor*. Assim, não satisfeito com a segunda concepção, o homem deseja a redução de sua dura jornada de trabalho a fim de poder “dispor de tempo para a poíesis, isto é, para ações criativas, sociais, políticas” (NOSELLA, Op.cit.).

Essa nova concepção estende-se ao século XX, sendo, de acordo com Nosella (Ibidem, p.37), “a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal

e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência”, por meio de conhecimento científico, tecnológico e político.

Para Frigotto (2002a), há que se levar em conta pelo menos duas concepções de trabalho: a burguesa e a marxista. Na primeira, trabalho é força representativa de emprego, função, ocupação, tarefa, tudo isso dentro das leis do mercado, estabelecendo uma relação de força, de poder e violência e reduzindo o trabalho à atividade de produção material que satisfaz às necessidades físicas e biológicas. A marxista vê o trabalho como a própria essência do homem, não podendo ser reduzido a uma visão meramente profissional, pois é útil e indispensável à existência humana (FRIGOTTO, 2002).

Rossi-Landi (1985) aponta uma terceira concepção: a do trabalho com a linguagem, a qual, na visão de Marx e Engels, surge da necessidade de relações com outros homens; sendo, portanto, produzida por eles. Se é produzida pelos homens, é produto de trabalho. Nesse sentido, pode-se falar em trabalho humano linguístico, único capaz de satisfazer a complexa necessidade humana de comunicação e expressão.

Cabe, então, um questionamento: De que visão de trabalho estaria tratando a LDB?

Paro (2001) denuncia que a concepção burguesa tem comandado as políticas educacionais brasileiras e que existe impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola, que contribui para o sistema econômico não só quando tenta formar profissionais para o sistema produtivo, mas quando deixa de proporcionar ao indivíduo a oportunidade de adquirir saber crítico, o que o incapacita de exercer sua cidadania.

Dessa forma, ajudar os educandos a ler criticamente a realidade e lutar por mudanças é um dos papéis, conforme apontado por Frigotto (2002b), a ser desempenhado pelo professor, principalmente de Língua Portuguesa, afinal, ler não se trata de um *jogo divertido em nível puramente intelectual*, mas de uma associação íntima entre reflexão e prática, unidade que não deve ser dicotomizada (FREIRE, 1987). Portanto, leitor, em sua concepção mais ampla, é aquele que não se satisfaz em apenas refletir, mas em praticar o que a leitura, não só de letras, lhe possibilita. Assim, ao contribuir para a formação desse leitor, a escola poderá cumprir, com a mediação do professor de língua materna, o seu papel proposto pela LDB: preparar o educando do Ensino Médio para o trabalho e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania.

Referências

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____ e CIAVATTA, Maria (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LIBANIO, J.B. **Ideologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: MINAYO GOMEZ, et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

SILVA, Josué Pereira da. “Cidadania e reconhecimento”. In: AVRITZER, Leonardo e DOMINGUES, José Maurício (orgs.) **Teoria social e modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS E CULTURAIS DO AMBIENTE FAMILIAR E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Marina Tomitan Bocces¹

Andreia Osti²

O presente artigo³, se dedica a analisar quais as relações existentes entre o processo de alfabetização e a aquisição da leitura e escrita com os recursos humanos e materiais do ambiente familiar. O interesse pelo tema surgiu em decorrência da participação em um projeto de extensão⁴ que tem como atividade a inserção de alunos da licenciatura em aulas de alfabetização, o que possibilitou conhecer as dificuldades dos estudantes e observar, através dos depoimentos dos professores, a questão dos recursos disponíveis aos alunos no ambiente familiar como elemento tanto para a aquisição da leitura e escrita como para o desempenho escolar das crianças.

Partindo da premissa que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, irredutíveis e complementares, acredita-se que a aprendizagem da leitura e escrita depende tanto da valorização dos conhecimentos trazidos pela criança quanto do desenvolvimento de atividades, na escola, que abordem a importância da leitura e da escrita de forma significativa e com cunho social, proporcionando aos alunos condições de perceberem e valorizarem essas práticas. Assim, o aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado tanto por fatores intrínsecos quanto extrínsecos. Nesse sentido, o sucesso acadêmico implica numa reunião de fatores que incluem a boa relação do aluno com seu professor, sua autoestima, participação da família, adaptação escolar, dentre outros.

Em termos de leitura e escrita, podemos afirmar que as diferentes oportunidades oferecidas às crianças em relação aos diferentes portadores de textos, bem como o uso de recursos e estratégias para aproximar a criança do universo letrado, tanto na escola quanto no contexto familiar, contribuem para desenvolver o interesse pela leitura e escrita de uma forma natural e significativa.

Refletindo especificamente sobre o ambiente familiar, Marturano (2006) afirma que esse pode ser fonte de recursos para o desenvolvimento. Considera-se como recursos do ambiente familiar o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seu filho, a supervisão, acompanhamento e organização nas rotinas infantis e as oportunidades de interação entre pais e filhos. Em relação à essa última variável, inclui-se a interação em atividades como a contação de histórias, compartilhamento de experiências e a oportunidade no contato com livros, revistas e outros portadores de texto.

¹ Graduanda em Pedagogia, UNESP, Rio Claro, SP. E-mail: marininha.tb@hotmail.com

² Doutora em Educação, UNESP, Rio Claro, SP. Email: aosti@rc.unesp.br

³ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP na categoria Iniciação Científica (processo 515/2013)

⁴ “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem, Departamento de Educação, UNESP, Rio Claro”.

Mediante o exposto e considerando que é importante determinar os recursos do ambiente familiar que favorecem o desempenho escolar, esse trabalho objetiva, por meio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (Marturano,1999) verificar quais materiais de leitura a família dispõe, qual a rotina familiar em relação a ler livros, contar histórias, participar de atividades culturais, dentre outros. Busca-se por meio deste instrumento, melhor compreender as relações entre o contexto familiar o processo de alfabetização de crianças.

Delineamento da pesquisa

Foram analisados os prontuários de um grupo de 30 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Claro, sendo 15 alunos com adequado desempenho escolar e 15 com desempenho insatisfatório. Foi aplicado o questionário denominado Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) que avalia os recursos materiais e humanos do ambiente familiar em três categorias: supervisão e organização de rotinas; oportunidades de interação com os pais e presença de recursos no ambiente físico.

A escola em que a pesquisa foi realizada pertence a rede municipal da cidade de Rio Claro, localiza-se na periferia e atende crianças da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental I, com um total de 416 alunos matriculados.

Resultados parciais

Para facilitar nossa análise e evitar a repetição constante dos termos grupo com “desempenho adequado” e grupo com “desempenho insatisfatório”, usaremos no decorrer do texto e na tabela a ser apresentada, a sigla (DA) para nomear o primeiro grupo e a sigla (DI) para o segundo.

Em relação a variável gênero, temos uma maioria feminina, tanto no grupo de desempenho adequado quanto no de desempenho insatisfatório, com as idades variando entre 10 e 12 anos. Sobre a questão do desempenho, o grupo com desempenho insatisfatório apresenta 20% de repetência escolar, assim como 13,3% de alunos com idade acima de 12 anos, ou seja, em idade incompatível com a série, o que denota um pequeno índice com defasagem escolar.

Durante a aplicação do instrumento RAF constatou-se que algumas crianças, não possuem o total amparo de seus pais em questões de orientação nos estudos e na lição de casa porque já possuem autonomia suficiente para realizarem essas atividades. Nesse caso, a família participa ativamente da vida da criança, se envolvendo em outras atividades, bem como fazendo presença nas reuniões e no acompanhamento do desempenho escolar. A rotina diária se encontra bem estabelecida (com horários programados para cada atividade como lição de casa, almoço, hora de dormir), condicionando assim, uma postura de disciplina e responsabilidade, que se mostra eficaz no desempenho dos alunos.

Durante uma entrevista em particular, chamou atenção um aluno afirmando que dormia as quatro horas da manhã todos os dias. Quando questionado sobre o que ele fazia até essa

hora, o mesmo respondeu que normalmente jogava vídeo game ou assistia TV e que sua mãe não o proibia de tal comportamento, contanto que ele não atrapalhasse as horas de sono dela. Vale ressaltar que este aluno possui um dos piores desempenhos da classe, e reverter à situação se tornou um desafio, justamente pela falta de interesse e participação dos responsáveis na escola.

Ao perguntarmos as crianças se essas tinham revistas ou jornais, observamos que 24 alunos (de ambos os grupos) possuem esses portadores de texto em sua casa. Buscando identificar o tipo de leitura utilizada no cotidiano da família, refinamos mais nossa análise e obtivemos o seguinte resultado: o grupo DA tem mais revistas sobre religião, TV e de notícia enquanto o grupo DI possui um acervo maior de jornal, revista feminina e de novela.

Verificamos que 100% do grupo DA e 87% do grupo DI possuem livros em casa. Identificando com maior detalhe quais são esses tipos de livros que as famílias possuem foi possível observar a tabela abaixo:

Tabela 1 – Tipos de livros

Categorias	DA	%	DI	%
Livros escolares	14	93	10	77
Romances	4	27	2	15
Contos	6	40	2	15
Literatura	6	40	6	46
Livros infantis	15	100	10	77
Religiosos (bíblia, evangelho e catecismo)	15	100	13	100
Técnicos	5	33	1	8
Científicos	7	47	4	31
Enciclopédias	2	13	2	15
Dicionário	10	67	11	85

Os resultados mostram que os alunos do grupo DA possuem maior acesso a diversos tipos de leitura, tendo mais livros disponíveis em sua casa do que os alunos do grupo DI. Esta tabela, em particular, mostra uma das maiores diferenças entre os grupos DA e DI apresentando dados relativos de diferença que podem influenciar o desempenho dos alunos em questão. Ambos os grupos possuem livros religiosos (100%). No entanto o grupo DA possui um maior acervo de livros escolares (93%), romances (27%), contos (40%), livros infantis (100%), técnicos (33%) e científicos (47%).

Não podemos afirmar, mas inferir que talvez um maior acesso em casa, de diferentes fontes de leitura, pode ser um fator que contribui para uma maior autonomia e desenvolvimento não apenas da leitura em si, mas também da articulação do pensamento e da escrita da criança, o que pode vir a favorecer um melhor desempenho na escola.

Ao analisarmos quem acompanha os deveres escolares, participa das reuniões e verifica a frequência da criança na escola, encontramos dados bem diferentes. De todas as atividades

que podem ser supervisionadas pelos pais ou responsáveis, temos no grupo DA 80% de um dos pais fazendo verificação do material escolar enquanto no DI apenas 53%. Outra diferença é que no grupo DI 27% dos alunos não têm ninguém que faça essa verificação, o que contrasta com grupo DA (7%). Sobre ser avisado da hora de ir para a escola 93% DA e 67% DI contam com os pais orientando a pontualidade no horário. Na variável supervisão para as provas 73% DA contam com os pais ou outra pessoa, mas no grupo DI 27% não recebem supervisão. Em relação a participação nas reuniões escolares o grupo DA conta com a presença familiar, no entanto 20% do grupo DI não tem essa efetiva participação.

Podemos inferir que a participação da família se mostra presente na maioria das atividades que o aluno realiza em casa e na unidade escolar. No entanto existem casos de não acompanhamento, sobretudo no grupo DI.

Considerações finais

Os resultados, ainda preliminares, indicam que crianças que contam conjuntamente com um acervo maior de livros e recebem assistência constante para realizar as tarefas, para organizar o material escolar, e que tem uma rotina de leitura com a família, apresentam melhor desempenho. Os dados permitem refletir sobre a importância da participação familiar para o processo de alfabetização das crianças e reforçam a relevância da parceria entre família e escola.

Referências

GUIDETTI, A. A. **Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2007.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. SP: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 495 – 506, 2006.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. (Tese de Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.

DATAS COMEMORATIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR, GENERALIZAÇÃO?

Maríndia Catto Maito¹
Edugas Lourenço Costa²

A partir da tradição e da cultura, pretende-se abordar o estigma e suas formas de manifestação no currículo escolar, tomando por base a noção de currículo prescrito. Como pano de fundo terá as datas comemorativas, mais especificamente dia dos pais e das mães.

Como é sabido, o calendário escolar aponta inúmeras celebrações anuais, das quais em sua maioria destacam-se as religiosas. Contudo, muito há que se fazer no aspecto educacional tratando-se de família, uma vez que, mudanças ocorreram nas últimas décadas versando sobre esse assunto.

O tema das festividades foi se configurando como algo significativo, novo e desafiador, provavelmente porque faz parte da história da humanidade e das nossas histórias pessoais, evidenciadas na escola são construções sociais que se personificam no contexto do currículo.

Considerando a plena efervescência das inovações familiares que se apresenta dia a dia, o currículo, por meio da cultura e da tradição exibem sinais que podem ser oportunos na busca pela construção de currículos mais atentos à diversidade humana. Interpretá-los é um assunto importante e delicado.

Enfim, o currículo conduz um conjunto de práticas, tendências, símbolos, significados, e toda uma ideologia da organização escolar e social.

Tentando compreender o currículo e a cultura escolar...

O objeto desse estudo é analisar o currículo escolar aliado à cultura, delimitando sua real importância frente socialização, buscando compreender o sentido das festas escolares.

O currículo prescrito poderia notadamente estar preocupado em responder fundamentalmente a questão “o que é o ideal escolar?” Ao discutir a condição de alunos que, por algum motivo, distanciam-se dos padrões esperados de constituição familiar, conforme pré estabelecem os livros didáticos, frente às mudanças cotidianas nos lares, cada vez mais independentes, de tal maneira a produzir o idealizado inicialmente pelo professor.

Brevemente, sobre o significado de currículo, expressa que,

O currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desde percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. *E-mail:* marindia20@hotmail.com.

² Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. *E-mail:* edugascosta@gmail.com.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, *o plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido. (SACRISTÁN, 2013, p.17).

O currículo não termina na proposta pedagógica em si, mas integra à forma como os professores compreendem e lidam com as diferenças de seus alunos. O desafio está em idealizar um currículo no qual haja espaço para tais diferenças e contrassensos, como forma de adaptação construída pelos profissionais da escola, bem como pelos seus alunos que apresentam essas peculiaridades.

Essa relação entre as culturas infantis e a participação e modificação das crianças nas festividades é algo que deveria ser visto com outros olhos, na intenção de reaver uma metodologia mais atenta às falas e impressões das crianças sobre as festas do calendário de uma escola infantil, festas que são escolhidas pelos adultos como representativas do mundo infantil. E para as crianças, o que elas realmente significam?

As diversidades que envolvem os sentidos da infância levando em conta as condições e modo de vida, as transformações familiares, educativas, sociais e econômicas que certamente influenciam nas comemorações festivas, visto que, a força pedagógica nas celebrações, tradições e nos ritos dá ênfase e ainda são muito fortes no universo escolar. Não se pode esquecer que as crianças possuem modos de vida e compreensões de mundo bem próprias e, que são portadoras de culturas diversas.

Talvez a cultura esteja aliada, também, ao passado deixado pelos jesuítas, de uma secular tradição pedagógica, cujo modo se identifica pela obediência, pela ordem, pela disciplina, o gosto pelo silêncio, acrescenta-se o gosto pelas festas. Isso porque, após o Concílio de Trento, ocorrido entre os anos de 1545 a 1563, que se resume na reforma protestante, conselho de uma grande reforma que produziu os resultados mais benéficos, duradouros e profundos sobre a fé e a disciplina. Desse momento em diante surgem publicações especializadas para orientar o clero na organização e na realização de festas, presume-se que aí está à explicação da origem das datas comemorativas nas escolas.

Hoje é bem evidenciado que há um maior esforço nas escolas em reconhecer a questão da pluralidade cultural. Porém, longe ainda de ser o ideal para compreender a formação das infâncias, pois, há quem considere como fator determinante das festividades a mistura de culturas, raças e costumes. Para Durkheim, festas são extracotidianas. Para a escola, extracurriculares.

A organização escolar se realiza por intervenção do currículo e este interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significados. Por isso, o currículo não pode ser pensado fora das relações sociais.

O currículo e a cultura são compreendidos como prática de significação e, como tal, vinculado à prática produtiva, às relações sociais e de poder. Assim, podemos falar que na

escola a cultura é curricularizada, por isso, o currículo não é neutro posto que é uma seleção da cultura.

Levando em consideração que o currículo está preocupado com conhecimentos, matérias e saberes, traz a certeza de que na escola o corpo está exposto ao processo de disciplinamento e domesticação, mas não são apenas os corpos discentes que são trabalhados no currículo, a separação entre mente e corpo, central ao processo educacional e ao currículo implica numa omissão como se os alunos fossem seres abstratos. “[...] assumir uma perspectiva cultural da educação não exige realmente uma comparação cultural constante. Ao invés disso, é preciso considerar a educação e a aprendizagem escolar em seu contexto cultural situado.” (BRUNER, 2001, viii Prefácio).

O Estado como responsável pelo currículo que é, precisa urgentemente olhar para a história, e em poucas pinceladas registrar a mudança ocorrida nas famílias atuais, na mentalidade das pessoas, especialmente sob o enfoque das atividades escolares por consequência de penalizar rotulando crianças desmerecidamente.

Para Bárbara Rogoff, quanto ao desenvolvimento humano, “[...] o conceito orientador geral: o de que os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam.” (ROGOFF, 2005, p. 38).

Sabe-se que estudiosos e cidadãos, pensam a religiosidade como ponto principal de discordância no calendário escolar, contudo, seria a religiosidade ou a falta de um pai e uma mãe no palco onde se comemoram datas que lesam mais o ser humano? Rezar ou não rezar é opção, mas a falta dos pais é opção?

Tantos debates, tantas discussões a respeito das festividades nas escolas, principalmente sobre as religiosas, diante de tanta mescla que existe atualmente em nossa sociedade, mas se analisarmos mais a fundo, não é aí que o problema se encontra isso não atinge diretamente a construção do indivíduo. Se ponderarmos somente a religião, quando, em casa, se tem outra opção que não aquela trazida pela escola, cabe aos pais, nesse momento, ingressar na situação e providenciar junto à coordenação da escola a melhor forma de solucionar a questão. E como ficam as celebrações envolvendo dia dos pais e dia das mães nesse caso? Alunos que não contam com nenhum deles para expor seus trabalhos, cantar suas cantigas, aquelas decoradas e ensaiadas por dias em sala de aula.

É! A questão é muito mais envolvente do que podemos imaginar, apenas para cumprir um currículo prescrito, imposto pela tradição e pela cultura, sem pensar que envolve muito mais do que isso, abrange o emocional, a estrutura do ser humano que pode gerar desconforto por toda sua vida.

Em se tratando de séries iniciais, formação das infâncias, onde o peso é maior, por ver o coleguinha dedicado em realizar o trabalho para o papai, para a mamãe, que em muitos casos aqueles que podem e têm seus pais não dedicam tanta vontade de exercer essas recreações, faz por fazer, porque a professora determinou.

Não é o caso de acabar com essas datas no calendário, mas saber como bem tratá-las num espaço como de uma sala de aula, a tradição diz que é fundamental conservar as

recordações, recordações do que? Recordar aquilo que nunca se teve? Acredita-se que festas nacionais são necessárias, porém, deixar no livre arbítrio de cada um como abordá-las, assim como temos o direito de ir e vir, e tantos outros, devemos sim ter o direito de comemorar aquilo que nos faz bem e, jamais comemorar algo que nos é imposto por um currículo estabelecido. Até porque, se analisarmos a palavra comemorar, estaremos dizendo: festejar e trazer a memória, o que é certa incoerência.

Diante dessas preocupações apresentadas, frente às mudanças ocorridas consideravelmente nos lares, que os tornam cada vez mais independentes, têm-se que alterações, adaptações, reformas políticas devem ocorrer nos currículos, sob pena de condenar crianças a rótulos que não merecem.

A escola ensina às crianças não somente conteúdos, mas habilidades, normas, valores que permitem adaptação à disciplina e à hierarquia, típicas do mundo do trabalho. Na escola, ideologia e conflito são negligenciados, em detrimento do consenso e da adaptação social. Assim, o currículo não pode ser considerado apenas como um condutor da socialização no interior das escolas, mas, também como responsável pelo controle social, operando no sentido de oferecer escolarização diferenciada para os diversos tipos de alunos, levando em consideração as peculiaridades de cada um.

Em suma, não é o caso de abolir as comemorações até então vividas nas escolas apresentadas pelo currículo, mas sim, dosar e respeitar as individualidades de cada ser humano. Ninguém deve ser obrigado a comemorar algo sem significado. Sim! Todos têm um pai e uma mãe, mas nem todos convivem, ou, sequer por um instante estiveram juntos. Então, não há como generalizar e querer aplicar um currículo por determinação da cultura e da tradição, cada caso é um caso e, acredita-se que é o olhar do professor que poderá amenizar o sofrimento daquela criança exposta anos e anos a executar algo que não lhe faz bem.

Tantas e tantas coisas foram mudadas, aceitas e renunciadas nas últimas décadas, porque não olhar também para essa situação curricular com cuidado a fim de diminuir sofrimentos que podem se estender por toda a vida. As famílias mudaram e com elas os indivíduos, a cultura, a tradição, os acontecimentos não são mais como no passado.

Referências

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DELGADO, A.C.C. **Olhares e impressões das crianças sobre a participação em festas comemorativas do calendário escolar**. Disponível em: <<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/olhahrescrianca.pdf>>. Acesso em: 13/01/2014.

DURKHEIM, E. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROGOFF, B; **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução Costa, R.C. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J.G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: 2013.

A LEITURA DA POESIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR AUTÔNOMO NA MODERNIDADE LÍQUIDA¹

Mario Ribeiro Morais²
Márcio Araújo de Melo³

Social e cognição: elementos imbricados na leitura

A abordagem sociocognitiva tem vindo a ganhar relevância no âmbito da leitura, nomeadamente devido à sua preocupação em perceber como é que o leitor organiza sua mente, levando em conta suas experiências intrassubjetivas e intersubjetivas. Essa abordagem perspectiva o leitor, não como um produto mecânico do envolvimento, mas como um agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem via leitura, que deliberadamente tenta processar e categorizar a corrente de informação recebida a partir do mundo exterior. Com o advento da abordagem cognitiva da leitura, passou-se a observar o fenômeno da cognição humana como um processo efetuado interativamente. A imbricação dos elementos sociais e cognitivos na leitura, na aprendizagem, tem ganhado relevo nos estudos da Cognição Distribuída (HUTCHINS, 2000), um dos ramos da Ciência da Cognição.

Nessa direção, a leitura é construída em um processo que inclui o cérebro, o corpo e o ambiente ao redor do leitor. “A prescrição sociocognitiva supõe que a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo [...]” (GERHARDT, 2006, p. 1186). Tal proposição favorece os estudos sobre como as relações sociais interferem na construção e na compreensão da leitura. Gerhardt (2012) defende o aprendizado como uma realização agentiva baseada em um afetamento de mão-dupla entre o aprendiz e o ambiente à sua volta.

A leitura é imbricada pelos processos sociais e cognitivos do leitor. Os sociais envolvem as mudanças na modernidade líquida, que vem afetando o sujeito sociocognitivamente. Modernidade líquida é o nome dado por Bauman (2001) à época atual, caracterizada pela leveza, liquidez, fluidez. O derretimento dos sólidos é um traço marcante da modernidade líquida. Novos alvos são direcionados para o estado de liquefação, como a política, os elos que entrelaçam as escolhas individuais e as ações coletivas, os padrões de interação e dependência, a família e a vida.

¹ O presente trabalho integra, em parte, o meu texto de qualificação do mestrado intitulado: “Poesia e memória: estratégias sociocognitivas da leitura para a formação de um leitor proficiente”. Para fins desta publicação, apresentaremos um recorte de parte da fundamentação teórica.

² Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista CAPES. E-mail: moraismarioribeiro@gmail.com.

³ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de pós-graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: marciodemelo@mail.uft.edu.br

Processos cognitivos implicados na leitura

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes. Ela começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto.

Fonseca apud Cruz (2007) sugere que a leitura é constituída pelos seguintes processos: decodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual; identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica que se opera na associação visual; correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, envolvendo um sistema cognitivo de conversão; integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, na qual o girus angular processa a informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais depois de unidos geram a palavra portadora de significado; e significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, cabendo à área de Wernicke a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico. Também Ehri apud Cruz (2007) define os seguintes processos: o conhecimento da linguagem; o conhecimento do mundo; conhecimento metacognitivo; memória do texto; conhecimento do sistema grafo-fônico; e acesso ao léxico.

Aspectos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura

A memória envolve aspectos sociocognitivos e neurocientíficos. Considerando a hipótese da cognição distribuída (HUTCHINS, 2000), a mente, ou memória, ou pensamento, ou cognição (inconsciência) /metacognição (consciência da própria consciência) é formada socialmente, nos processos de interações interpessoais, levando em conta, para tal, as características intrapessoais de cada ser humano que gravitam nas práticas interacionais discursivas da linguagem, filogenética e ontogeneticamente (CRUZ, 2007).

Segundo Izquierdo,

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas. (IZQUIERDO, 2002, p. 89)

Memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes. Uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações). Uma memória da ação (um presente, sempre evanescente). Por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAU, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o

armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são pontos intangíveis do presente.

Estratégias sociocognitivas da leitura poética para a formação de um leitor proficiente/autônomo

A leitura é um ato sociocognitivo em que envolve estratégias sociocognitivas múltiplas, como percepção, vocalização, preditibilidade, inferência, imaginação, que atuam sobre um conjunto complexo de componentes neuronais imbricados nos atos sociais, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, a partir de objetivos socialmente determinados.

Estratégia de leitura, para Goodman (1990), é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Na visão desse autor, os leitores desenvolvem estratégias para ler um texto de tal forma que seja possível construir significado ou compreendê-lo. As estratégias básicas de leitura que os leitores desenvolvem são pelo menos três: a primeira, *a seleção dos índices* mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; a segunda, *a predição*, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para prever o que virá no texto e qual o seu significado; por último, *a inferência*, segundo a qual os leitores complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem.

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias (entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

Nisbet & Shucksmith

se exprimem de forma similar, quando se referem às microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas¹...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concebem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (NISBET & SHUCKSMITH, apud SOLÉ, 1998, p. 69)

Para Solé (1998), é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa – Porto: Lidel, 2007.

GERHARDT, A. F. L. M. **Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares**. Educ. Soc. Campinas, v. 27, p. 1181-1203, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 abril de 2014.

_____. **Learning in cognitive niches**. In: Kools, H.; Morris, J.; Amaral (Eds.) Current topics in children's learning and cognition. Rijeka, Croatia: InTechOpen Publishers, 2012.

GOODMAN, K. S. **Reading: a psycholinguistic guessing game**. In: RUDDER, R. B. et al. Theoretical models and process of reading. 2 ed. Newark: IRA, 1976.

HUTCHINS, E. **Distributed cognition**. In: Smelser N. J.; Baltes P. B. (orgs.). International encyclopedia of the social and behavioral sciences. Oxford: Elsevier Sciences Ltd, 2000. Disponível em: <http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_Distributed_Cognition.pdf>. Acesso em 15 de março de 2014.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A LEITURA EM VOZ ALTA FEITA PELO PROFESSOR COMO TEMA DE PESQUISA DIDÁTICA: O QUE OS ALUNOS PODEM APRENDER COM ISSO?

Marisa Garcia¹

O Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização foi instituído pelo DECRETO nº 51.627, de 1º de março de 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem por objetivos:

- 1) possibilitar o desenvolvimento de experiência e conhecimento necessários aos futuros profissionais de educação, com relação à natureza da função docente no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, bem como de classes, do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem;
- 2) apoiar os professores de 2º ano do Ciclo I ou de classes, do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, na complexa ação pedagógica de garantir a obtenção das competências de leitura e de escrita a todos os alunos.

Ele foi criado com o objetivo de alfabetizar todos os alunos até oito anos, para que eles não só fiquem na escola, mas aprendam. Foi planejado para que as Instituições de Ensino Superior discutam problemas relacionados à didática da alfabetização.

O marco conceitual desse programa compreende a Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria, nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista, que considera o aluno sujeito de sua própria aprendizagem, pois ele aprende nas mais diferentes situações, às quais ele é chamado a resolver problemas significativos, que demandem a elaboração de ideias e hipóteses próprias, como etapas rumo à compreensão da escrita alfabética.

Entende-se que, neste programa, o aluno pesquisador também é sujeito da aprendizagem profissional, e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelo professor da sala de aula. O aluno pesquisador é entendido como sujeito histórico, que carrega sua própria visão de mundo, mediado pela cultura escolar. É também sujeito da própria aprendizagem e constrói conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participa, não só nas escolas em que atua, mas, principalmente, na comunidade acadêmica.

Os alunos pesquisadores, assim batizados neste programa, desenvolvem uma pesquisa de natureza didática de caráter formativo, orientado pelos seus professores na Instituição na qual estudam. O objetivo desta pesquisa não é formar apenas pesquisadores teóricos, mas bons professores e, também, que eles conheçam a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula. A investigação didática de cunho formativo permite aos

¹ Doutor em Psicologia da Educação PUC / SP – São Paulo – SP. E-mail: garciam@uol.com.br.

alunos pesquisadores conhecerem como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos didáticos da língua, em contextos reais de sala de aula e, não apenas, em situações escolarizadas.

O papel da pesquisa didática no marco da formação

O papel da investigação, no marco da formação, é proporcionar aos estudantes da formação inicial a possibilidades de desnaturalizar conteúdos e práticas escolares; conhecer resultados de investigações relevantes, que lhes permitam elaborar conhecimentos didáticos sólidos, que possam utilizar como ferramentas de análise de qualquer aula.

A investigação didática como modelo de referência

O aluno pesquisador desenvolve, sob orientação do professor da IES em que estuda, e em parceria com o professor da sala de aula, uma investigação didática, que tem por objetivo observar situações de leitura e escrita, que emergem do dia a dia da sala de aula em que atua durante o ano letivo. Dos temas propostos pelo documento orientador da parceria entre IES e SEE/SP, o aluno, juntamente com o seu professor orientador, escolhe um, dentre os cinco indicados. São eles: **leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia); leitura feita pelo aluno e escrita feita pelo aluno.**

Após a escolha do tema a investigação didática percorrerá as seguintes fases:

- organização de planejamento de um projeto de ensino;
- realização do trabalho de campo;
- análise dos dados.

A análise preliminar consiste na escolha do conteúdo, na concepção dos alunos e do contexto didático em que se vai realizar a indagação. É importante que os alunos pesquisadores, juntamente com seus professores orientadores, conheçam profundamente as situações didáticas, em que se centra a “pesquisa”: objetivos; formas em que se desenvolvem as hipóteses e conhecimentos dos alunos; interações que podem acontecer entre si; desenvolvimento de cada situação e intervenções do docente, que podem favorecer a aprendizagem durante o período em que a atividade acontece.

As vias essenciais de elaboração de conhecimentos dessas questões são: ler e discutir materiais bibliográficos e analisar registros de classe produzidos no marco da investigação didática. Para se analisar um registro, é importante que se conheça estreitamente cada tipo de situação didática e o que ocorreu, especificamente, em cada classe. O eixo da análise de um registro está essencialmente vinculado ao objeto de estudo da Didática da Leitura e da Escrita e ao conjunto de interações entre professor e alunos e alunos e conteúdo. Boas perguntas devem ser feitas aos alunos, quando se analisa os registros de classe.

Observação e registro tornam-se estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa didática e a análise reflexiva do que é registrado, com foco em questões levantadas e respostas encontradas. O aluno pesquisador deve construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço da aprendizagem das crianças.

Para Lerner:

“a ação conjunta de professores permite dar voz a todas as crianças, ouvir diferentes abordagens e ajudá-las a avançar. A análise colaborativa e a discussão entre os colegas permitem tomar consciência da diversidade e conceituar as condições didáticas para a aprendizagem de todos. Questionar os conteúdos, desnaturalizá-los e reconceituá-los; examinar as práticas didáticas e produzir mudanças no ensino; analisar nossa prática à luz de uma perspectiva teórica que reconstruímos estudando e conversando com os autores de uma atividade revista e corrigida em conjunto; recuperar o sentido de nossa profissão. O trabalho cooperativo é um apoio quando assumimos que é preciso ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (LERNER, 2010).

Leitura em voz alta feita pelo professor como tema de pesquisa didática: o que os alunos aprendem com isso?

Dentre as salas de aula do 2º ano nas quais existe a presença de alunos pesquisadores, o tema leitura em voz alta feita pelo professor, dentre os cinco indicados para a elaboração da pesquisa, é o que aparece em maior número de trabalhos concluídos. Isso é resultado de estudos e formações oferecidas pela Secretária da Educação aos educadores desta rede e, também, das discussões nos encontros mensais nos quais os Professores Orientadores participam e recebem orientações da SEE/SP de conteúdos e referências teóricas sobre este tema. As referências teóricas do Programa Bolsa Alfabetização é a mesma que embasa o material do Programa Ler e Escrever, do qual o Bolsa faz parte.

A leitura feita pelo professor, neste momento, está presente no “horário nobre” da rotina escolar e não é mais vista como uma atividade sem importância e para preencher o tempo que falta para o término da aula. Ela é uma atividade importante e significativa para formar leitores competentes. Na elaboração desta pesquisa utilizando os instrumentos já elencados acima para o seu desenvolvimento, percebe-se que tanto os alunos pesquisadores, como as crianças da sala do 2º ano, aprenderam que a leitura em voz alta feita pelo professor é importante porque lendo todos os dias para as crianças se garante que a leitura se torne parte integrante da rotina da escola. Nesse contato as crianças familiarizam-se com a linguagem escrita, sentem prazer com a leitura, conhecem uma diversidade de histórias e autores e ampliam suas competências leitoras. Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitora é o contato com diferentes gêneros de textos, é importante que os alunos do 2º ano tenham contato com diversos textos literários e informativos.

Segundo Teberosky & Colomer,

“Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. Interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem” .(TEBEROSKY, & COLOMER, 2003, p. 137).

Nessa concepção, os alunos pesquisadores, estudantes do curso de Pedagogia, também aprenderam que o comportamento leitor só é adquirido se as crianças estiverem em contato com a leitura todos os dias e a prática que enriquece esse ensino é a leitura em voz alta realizada pelo professor.

Centrar-se no conhecimento didático supõe, necessariamente, incluir a aula no processo de formação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar.

Referências

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

SÃO PAULO, **Secretária de Estado da Educação. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Regulamento. 2012.

SÃO PAULO, **Decreto N. 51.627, de 1º de março. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade**. 2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed. 2003.

O PSICODRAMA PEDAGÓGICO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marisa Seyr¹

Retornar às salas de aula, especificamente, trabalhar com a alfabetização de adultos, me fez emergir numa busca de alguma metodologia que incluísse o jovem e adulto, compreendido como sujeito histórico/social que, quando criança, não pode participar de uma escola que o incluísse ou, participando, não pode obter êxito.

Qual seria a metodologia que viria ao encontro da alfabetização com a emancipação dos sujeitos? Qual caminho a tomar? Em mente havia o trabalho de Paulo Freire voltado à alfabetização de adultos, mas, como colocá-lo em prática conciliando com a função que assumia enquanto professora substituta contínua²?

Diante de tantas perguntas e, com o respaldo de uma minha história pessoal, profissional e acadêmica me propus a encontrar um método ativo, que valorizasse as vivências do aluno, auxiliando-o em seu autoconceito, partindo de sua realidade, que recuperasse passagens de sua vida e as ressignificassem junto aos demais alunos através da ação dramática.

As pistas iniciais vieram das primeiras aulas: satisfação, sorrisos, palavras de alegria frente às produções escritas que falavam de aspectos presentes ou passados das vidas dos alunos. Por que não torná-las vivas, reencarná-las, vê-las novamente acontecer, porém, com o diferencial da reflexão, da maturidade, da acolhida vinda do coletivo dos alunos, podendo inclusive, redirecionar sua história, com novas escolhas, com novos sentidos às experiências vividas?

O encontro entre Paulo Freire e Moreno:

O ato de ler não se limita ao mero relacionamento da fonética dos códigos escritos aos signos que os representam. O homem só se humaniza por meio das relações interpessoais que estabelece. É preciso mediatizar a leitura de mundo para que os alunos saiam do papel de vitimizados e assumam os rumos de suas vidas, em condições de escolha e não como determinismo. Para Freire (1978), através das experiências vividas, os indivíduos vão cunhando leituras de mundo que precedem a leitura da palavra.

Segundo Freire (1974), a existência humana, não se pode ser muda, silenciosa, nem tampouco se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, assim pode modificar o mundo: não há palavra verdadeira que não seja práxis. “Existir, humanamente, é pronunciar o

¹ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Americana, São Paulo, e-mail: marisa_seyr@hotmail.com

² Função assumida nos anos de 2007 a 2008, na Região Noroeste de Campinas, na Educação de Jovens e Adultos- EJA I.

mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1974 p. 92). As palavras verdadeiras são fortes para transformar o mundo.

Captar os temas, enredos os quais vivem os alunos, faz com que haja uma aproximação entre os homens, ou seja, professor e alunos frente à realidade. O ato educativo, por ser um ato político, (FREIRE, 1997) deve comprometer-se com a libertação dos homens, pois: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1974, p. 77).

Uma convergência com este conceito de liberdade é possível encontrar em Moreno, (*apud* AGUIAR, 1988, p. 143), o criador do Psicodrama. Para ele, a espontaneidade e a liberdade se constituem como complementos uma da outra. Assim, “o homem que não encontrou sua liberdade, subordinando-se, impotente e inerte, às forças externas que o determinam, é o homem amarrado, travado, repetitivo: não espontâneo”.

Para Naffah Neto (1980), a história se faz pela constante superação de uma situação de fato, buscando enfrentamento. A História não se faz não pela passividade, mas quando o sujeito atinge consciência. Ao desenvolver maior consciência, o sujeito age rumo a transformar sua história pessoal e grupal.

[...] uma das funções, se não a principal, de qualquer trabalho de reflexão é *pensar o impensado* que existe num determinado sistema teórico-prático e que o impensado nas proposições morenianas é justamente a **história** [...] (NAFFAH NETO, 1980, p. 51, grifos do autor).

A construção de textos coletivos com os alunos da EJA, com sua posterior ação dramática, possibilita novo contato e novo encaminhamento com vivências passadas. Não se trata de simples representação, mas de uma forma de avançar, rumo ao fortalecimento de novas atitudes, frente à própria vida.

O Psicodrama Pedagógico

Em 1963, Maria Alicia Romaña, psicodramatista argentina, ao formular o Psicodrama Pedagógico como metodologia, apostou numa utilização que auxiliasse na aprendizagem do aluno, na qual a visão do professor estivesse mais apurada às necessidades deste:

[...] acreditamos que o educador é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que, em qualquer tarefa educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos – para uma melhor compreensão do mundo e das possibilidades e limitações do homem – com a necessidade de facilitar ao aluno o reconhecimento dessa sua realidade imediata e concreta, de modo que ele possa desenvolver tanto a sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora (ROMAÑA, 1985, p.15).

O Psicodrama Pedagógico é a aplicação na relação ensino-aprendizagem de pressupostos do que Moreno denominou Psicodrama, e fomenta ações intencionais em detrimento à conserva cultural, que segundo Aguiar (1988) e Fonseca Filho (1980) se referem à cristalização do produto da criação, cujo efeito danoso seria impedir o fluxo criativo da vida humana. A conserva cultural limita a criação, imortalizam-na, não permite novas perspectivas de mudança.

Através de uma metodológica didática ativa, o aluno é convidado a ser partícipe de sua aprendizagem, isto porque a compreensão de novos conhecimentos e conceitos são por eles transformados em atuações significativas. As imagens produzidas nas interações do coletivo de alunos são elementos duradouros que auxiliam na apreensão do conteúdo estudado

O retorno do jovem e adulto aos bancos escolares é uma decisão que pode ter sido adiada por inúmeros fatores, especialmente, os da subsistência. A escola que ora o recebe, frente ao propósito da alfabetização, deve pensar em metodologias que acolham, incluam e que partam das muitas memórias, vivências acumuladas, que asseguraram estratégias de engajamento social, no trabalho, para além da aprendizagem formal.

A participação feita a muitas mãos, vozes, corpos, contribui ativamente para a tessitura da aula. Há espaço para contribuir na composição do texto, na ação dramática, nas interpretações e sentidos novos ao vivido, na escolha da palavra geradora de outras palavras. Alfabetização vivida com os sentidos do corpo, com os sentidos das interpretações, com as subjetividades e com a objetividade da realidade vivida no trabalho, na família, na comunidade. Integração de saberes num movimento de religação rumo à inteireza do conhecimento, por tanto fragmentado e despido de sentidos com a própria vida.

Referências

AGUIAR, Moysés. **Teatro da Anarquia: Um resgate do Psicodrama**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA FILHO, José de Souza. **Psicodrama da Loucura-Correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Ágora, 1980.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Psicodramatizar-Ensaios**. São Paulo: Ágora, 1980.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama Pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

PROJETO INDIVIDUAL: UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA COMPARTILHADA

Marissol Prezotto¹

Marciene Aparecida Santos Reis²

*Porque desejo esse alguém
que me invade e me ocupa
que me usurpou a palavra e o gesto
me fez estrangeiro do meu corpo
e me deixou mudo, contemplando-me.*

Mia Couto

Primeira margem: o cotidiano

O cotidiano escolar se torna cada vez mais instigante e revelador quando trabalhamos com crianças multitarefas que pensam a todo instante no resultado de qualquer procedimento proposto e não o processo em si. Diante disso, cabe ao professor, debruçar e olhar para o que está posto e não dito e, desvendar metodologias e estratégias de trabalho que consolidem a prática social e pedagógica a qual a escola se propõe.

É importante esclarecer que quando olhamos para as minúcias do cotidiano escolar, estamos fazendo escolhas que nem sempre são compartilhadas e/ou percebidas, mas possibilitamos um recorte na maneira de olhar para os acontecimentos vivenciados em sala de aula e fora dela que auxiliará a observação e a compreensão do que está acontecendo.

Dessa maneira, devemos compreender o cotidiano como “um espaço / tempo de produções / enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados” (FERRAÇO, 2001, p. 93), ambiente de vivência, saberes, diversidades, produtor de conhecimentos e reflexões – revela em sua complexidade teias que podem ser desemaranhadas para o entendimento da formação / constituição / desenvolvimento de professores e alunos. Um dos grandes enlaces que o cotidiano da escola revela é a possibilidade de formar o outro e formar-se a si mesmo.

(...) só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e "entender" o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de

¹ Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, Doutoranda em Educação – UNICAMP, Campinas, São Paulo. E-mail: marissol@hotmail.com

² Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mestre em Educação – UNICAMP, Campinas; São Paulo, E-mail: marciene@gmail.com

aprender dos alunos. E preciso "comer" um sanduíche feito mais de doze horas antes, "ouvir" e "participar" de conversas entre moças e rapazes para entender alguns "problemas" do noturno e "sentir" o porquê dos alunos o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz e o cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? Se continuo somente "olhando do alto", como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer" (Alves, 2001, p.19).

Reiteramos o cotidiano como espaço/tempo também privilegiado de produção de conhecimentos e saberes que vão ao encontro da formação de um aluno também visto sujeito/atuante/protagonista da sua formação. Um espaço/tempo em que aprende-se também não só pela pesquisa, mas a pesquisar: saber e criação.

Certeau (1994) nos ajuda a dialogar com as práticas que se instauram no cotidiano, como o Projeto Individual, já que tem como objeto a cultura, vista sob a perspectiva de apropriação e reapropriação dos sujeitos comuns, buscando a elaboração de análises que correspondam às trajetórias destes sujeitos. Ainda podemos afirmar que atrás de uma aparente subordinação inscrita nas práticas dos sujeitos ordinários, encontramos ruídos, maneiras de fazer, denunciando uma inventividade / criatividade nos usos e consumos destes sujeitos, negando uma condição de subordinação e passividade, assumindo-nos sujeitos praticantes, sempre criando novas maneiras de utilizarmos da ordem imposta.

Segunda margem: a pesquisa

Entendendo a pesquisa como potencializadora do processo de conhecimento do aluno, apoiamo-nos na certeza de sua capacidade enquanto pesquisador de desvendar saberes que o estimulem cada vez mais à curiosidade pelo conhecimento, diante de temas e propostas pertinentes para cada um, compreendidos também em uma rede de relações com outros conhecimentos priorizados pela escola.

“(…) É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22)

Com a prática da pesquisa o aluno passa de receptor passivo dos conteúdos transmitidos pela escola para a posição de sujeito do processo de construção/descoberta do conhecimento. Nesse sentido, o aluno passa a buscar estratégias para dar sentido ao conhecimento que deseja

adquirir, estabelecendo relações para pesquisar seu tema de interesse que ultrapassam a compartimentalização disciplinar e o auxilia na compreensão do próprio mundo em que vive.

“É preciso considerar os alunos como sujeitos da sua própria aprendizagem e de sua história e, portanto, sujeitos que devem ter uma atuação mais ativa no processo pedagógico e na sua atuação como cidadãos. Isso significa considerar que os alunos participam das instâncias relacionadas ao processo de sua aprendizagem (...)” (ROMANO, 2007, p. 124).

Encontro das margens: o projeto individual

Resolvemos adentrar no cotidiano da escola e evidenciar o Projeto Individual como uma estratégia que estimula a prática pedagógica investigativa uma vez que propõe o desenvolvimento de um projeto minucioso onde cada aluno, mediado pelo professor, escolhe um tema de interesse a ser estudado que não precisa estar necessariamente previsto no projeto curricular da série. Ao narrar um pouco deste trabalho é possível conhecer outras dimensões da escola, dos alunos e do próprio trabalho do professor, que não são possíveis a quem não estiver totalmente envolvido com a realidade daquele tempo presente.

Ao longo de um determinado tempo planejado pelo professor, o estudante percorre um caminho de pesquisa que nem sempre é fácil, pois independente da escolha do tema, a criança precisa olhar com certo distanciamento e optar por alguns focos que nortearão sua busca de materiais para produzir seus dados assim como ocorre no âmbito acadêmico.

O distanciamento provocado pela pesquisa possibilita que tanto aluno como professor leia de outro modo o que está sendo pesquisado e o que não está posto diante os focos escolhidos e, assim, perceber as sutilezas de pequenos atos de leitura e de busca de informações proporcionam um olhar mais sensível para que o trabalho ganhe dimensões diferentes possibilitando um resultado mais significativo para todos os envolvidos - as crianças e as professoras – uma vez que são sujeitos em constante processo de formação.

Diante deste desafio, as crianças, sempre orientadas/mediadas pelo educador selecionam as fontes, as informações relevantes ao tema e as registram. Para que esta metodologia de trabalho seja efetiva, se faz necessário trabalhar com cronograma e pequenas metas estabelecidas junto as crianças onde algumas competências e habilidades são desenvolvidas e/ou aprimoradas.

Dentre as diferentes experiências de sistematização deste trabalho, ressaltamos que temos observado uma potente estratégia de produção de filmes de um minuto que são confeccionados nas aulas de Informática e apresentados na sala de aula como uma das formas de organizar o que foi aprendido/apreendido neste processo.

Aprendizados sem margens

Desafios individuais postos para cada um seja o aluno ou o professor, esta maneira de trabalhar faz com que seja possível mostrar a escola também como espaço acolhedor dos

interesses do aluno, que será atendido, na sua singularidade, em diferentes níveis de competências e habilidades, uma vez que também lidará com o conhecimento adquirido.

Este momento de trabalho possibilita que o aluno aprenda a fazer variadas leituras das diferentes fontes de conhecimento, visualizando/compreendendo/interpretando possibilidades para a formação do seu olhar crítico para a pesquisa, o que potencializa olhares diversos margeados também para a sua produção.

Dessa forma, o professor e o aluno passam por experiências singulares, únicas, já que traçam um percurso até concretizá-lo. Consequentemente, essas experiências singulares vão se tornando um fluxo contínuo da experiência devido à capacidade dos sujeitos se adaptarem ao contexto propiciado pela diversidade das situações vividas que vão constituindo a identidade pessoal do indivíduo.

Neste intenso movimento entre as margens experienciadas, o professor revela e apresenta um movimento permanente da reflexão da sua própria prática e da epistemologia sobre os diferentes modelos de educação encontrados nas mais variadas experiências docentes e discentes.

Referências

ALVES, N. & LEITE, R. (orgs.). **O sentido da escola**. RJ: DP&A, 2001.

CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DEWEY, J.. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAÇO, C. E. Metodologia e pesquisa do cotidiano. In ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. O. (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra. 3ª ed, 1996.

ROMANO, E. P. **O trabalho com projetos**: significado e prática. Campinas: Editora Komedi, 2007.

LEITURA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS AO CONTAREM SUAS VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Marjorie Samira Ferreira Bolognani¹

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado que teve como foco as trajetórias estudantis e profissionais de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das experiências narradas pelas participantes e da reflexão coletiva das práticas docentes.

A documentação da pesquisa foi constituída de: entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005) com dez professoras que lecionam de 1º ao 3º ano, mulheres de 28 a 45 anos, numa escola pública municipal, em Jundiaí, São Paulo, que foram textualizadas e devolvidas às professoras entrevistadas; a transcrição das audiografações de dois encontros do grupo de discussão/reflexão (WELLER, 2006) realizados na própria escola, nos horários de estudo, a partir das questões que emergiram das histórias individuais narradas na entrevista; e o diário de campo da pesquisadora.

A pesquisadora buscou nas narrativas das professoras o que elas dizem das apropriações do que seja ensinar matemática. Para isso, olhou para as trajetórias dessas profissionais, a partir da formação, inicial e contínua, e ao longo de sua história. Nesses momentos possibilitou a reflexão, o diálogo, o desabafo, a socialização e a construção a partir dos temas propostos.

Tais narrativas possibilitam a leitura dos processos de formação vivenciados pelas professoras, interpretados e ressignificados por elas no ato de narrar. Neste sentido, considera-se que as histórias de vida são um método de investigação (PINEAU, 2010). Considera-se ainda que o adulto constitui sua formação a partir do que avalia sobre a própria vida (perspectiva retrospectiva). Com uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida e desencadear uma reflexão teórica (NÓVOA, 2010). É a partir desse tipo de reflexão, ou seja, da reflexividade, que as escritas de si são formadoras (PASSEGGI, 2011). Nesse sentido, está a importância da narrativa e do outro – princípio de alteridade (LARROSA, 2011) –, para a tomada de consciência da subjetividade.

Souza (2006, p. 136) afirma que como:

atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco – USF, Itatiba – São Paulo. marjonet@gmail.com.

As narrativas das professoras evidenciam essas trajetórias e, ao refletir sobre elas, pode-se elucidar como o trabalho modifica a identidade do trabalhador professor (TARDIF; RAYMOND, 2000), como se constitui uma identidade social.

A formação centrada na escola

Sobre a formação docente, Cochran-Smith e Lytle (1999) argumentam que existem diferentes concepções sobre o aprendizado dos professores, o que influencia diretamente as ideias de como compreender essa formação. Entre as muitas concepções, as autoras destacam três: o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática. Cada uma dessas concepções está diretamente relacionada a uma tendência de formação docente. Em síntese, as tendências de formação docente, com suas diferentes concepções de aprendizado – racionalidade técnica; racionalidade prática (professor reflexivo); e racionalidade crítica –, marcam as trajetórias profissionais (PEREIRA, 2002).

Para Canário (1998, p. 5), os professores aprendem coletivamente em situações “de transformação de representações, de valores e de comportamentos”, produzindo novas formas de ação individual e coletiva. A dimensão coletiva indica a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização, vivificando dessa forma a sua capacidade autônoma. Mas é preciso eliminar qualquer “carácter prescritivo e racional que não prevê um processo de apropriação e de reinvenção” por parte dos professores (CANÁRIO, 1998, p.12). Também faz-se necessário, segundo o autor, mudar a interação social dentro da escola. Para isso é preciso que estejam abertos a se expor e a ouvir o que os colegas têm a dizer.

As compreensões que o professor tem de sua própria trajetória profissional e de suas ações pedagógicas são construídas e compartilhadas pelas práticas discursivas. Por meio da fala e da escrita, os professores explicitam seus conhecimentos, tornando-os visíveis; questionam conjecturas de práticas comuns; e geram dados que podem ser considerados alternativas. Tais práticas discursivas tornam-se potencializadoras de processos formativos.

A formação centrada na escola necessita fundamentalmente de um projeto que ofereça condições para o professor aprender com sua profissão e com a experiência. Uma reflexão capaz de ser conduzida de “modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável”, de maneira que não subestime “a teoria” (CANÁRIO, 2000, p. 13). Contudo, só a equipe e o projeto nem sempre bastam à formação, é preciso apoio externo, alguém que possua as funções de crítico, de facilitador (CANÁRIO, 1998) e de parceiro da escola.

Reflexões da pesquisadora

Pude constatar que a lacuna deixada pela formação inicial faz com que as professoras, ao ingressarem no Magistério, vivam o choque com a realidade e reproduzam práticas vivenciadas como alunas, pois essas vivências não foram refletidas e superadas (NACARATO, 2010).

Nas narrativas das participantes da pesquisa, o que se torna mais evidente é o quanto elas vinham de uma prática tecnicista de ensinar (as operações), mas foram aprendendo a problematizar. Problematizações providas da relação com os alunos, da troca com os pares, das formações dentro e fora da escola. Pois, como as professoras estão inseridas em uma atividade de trabalho, elas se apropriam dos discursos que circulam pela atividade docente. São gêneros discursivos docentes que revelam traços do que seja ensinar matemática e que possibilitam ao professor se apropriar e reproduzir o saber discursivo da profissão.

A rede de ensino oferece cursos de formação, mas as mudanças, as (re)significações das práticas de ensinar matemática não estão garantidas. Talvez pelo fato de as professoras não serem ouvidas em suas dúvidas e necessidades, elas não têm oportunidades de pensar juntas, de pensar alto.

Já naquela escola, consegue-se garantir um ambiente propício à formação, pois existe a disponibilidade dos professores e a mediação intencional da coordenadora ao organizar o estudo. Além disso, o convívio é permeado pela reciprocidade na relação dos pares, há reflexividade pelo estudo, no caso da educação matemática, regulada pela necessidade da teoria. A prática, a problematização e a teoria nos mobilizaram, o grupo mostrou autonomia com relação à formação, podendo se autossustentar com o aporte da teoria e dos mediadores externos. Foi um contexto que possibilitou a (re)significação da própria profissão dentro da escola.

A pesquisa mostrou, então, outra possibilidade de formação na escola. A partir das narrativas das participantes e da formação de um grupo de discussão, pude encontrar uma metodologia de reflexão crítica dos discursos produzidos. Neste processo, a reflexão, que tece teoria e prática, possibilita a formação contínua de quem ensina matemática. Defendo também que esta formação pode se estender a outros campos do conhecimento.

Ao ler as narrativas das professoras colaboradoras sobre suas vivências de formação contínua pude descobrir que as transformações na formação contínua de professores se tornam mais visíveis quando ocorre em um triplo movimento entre a formação que acontece na escola, a formação que acontece na rede e, novamente, a formação na escola.

Referências

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Formação profissional de professores no ensino superior, 2000, Aveiro. **Anais...** Aveiro: UA, 2000.

CANÁRIO, R. **Gestão da escola:** como elaborar o plano de formação? São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular). ISBN: 972-9380-83-x.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, v. 24, 1999.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 1-24, jul.-dez. 2011.

NACARATO, A. M. A formação Matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como práticas de formação. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 905 a 930, dez. 2010.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006.

LEITURA E ESCRITA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Marlete Turmina Outeiro¹
Maria de Lourdes Bernartt²

O objetivo deste artigo é refletir a experiência de professores de escolas do campo com o processo de apropriação e prática de leitura e escrita. É preciso pensar essas práticas como ato social, presente no contexto da sociedade, considerando o conhecimento e o crescimento, tanto acadêmico, quanto na formação de cidadãos conscientes e coletivamente inseridos nela. Através deste estudo, é possível compreender a prática da leitura e da escrita na contemporaneidade.

O pressuposto deste estudo está arraigado na afirmação de que para ser possível o gosto pela leitura e escrita no contexto das salas de aula, os próprios docentes precisam formar afinidades estreitas com a linguagem como prática social. Para tanto, questiona-se: Como ocorreu a relação entre a leitura e escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo exploratória, envolvendo 103 professores matriculados em curso de Pós-Graduação lato sensu, em Educação do Campo, no Sudoeste do Paraná. Nesta pesquisa, utilizou-se de questões abertas e fechadas, referentes: a) dados de identificação, b) formação acadêmica, c) experiências de escolarização sobre leitura e escrita e, d) prática de sala de aula atualmente. A escolha das turmas de Pós-Graduação deu-se pelo fato da pesquisadora ser docente do referido curso e por conseguinte, pesquisar a implementação das Diretrizes Operacionais em Escolas do Campo no curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Pato Branco - PR.

Leitura e Escrita: relato de experiências

Ao refletir sobre as práticas de leitura e escrita dos professores, é preciso lembrar que por muito tempo, a aprendizagem escolar preocupava-se apenas na codificação e decodificação dos signos, sem alusão a compreensão, não havendo incentivo à produção própria e a leitura prazerosa. Porém, havia-se um distanciamento das funções comunicativas e expressiva na prática da leitura e escrita. A escola deixava de legitimar seu papel mediador, afastando do educando o contato dos textos que circulavam socialmente. Como consequência, atualmente, percebe-se uma forte resistência à leitura, não somente por parte dos alunos, como também, dos professores. Acredita-se que toda a leitura como atividade penosa não

¹ Graduada em Pedagogia – Especialização em Alfabetização – Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR campus de Pato Branco. Pato Branco – Paraná / marlete.outeiro@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNICAMP, Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. Pato Branco – Paraná / marial@utfpr.edu.br.

pode se constituir hábito e todo o exercício prazeroso, inspirado por emoções pode provocar o hábito, o gosto.

A leitura é concebida como o ato de ler e inicia-se quando um sujeito, através de sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. Ao buscar a intencionalidade, o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou surgem. (SILVA, 1992, p. 95).

O processo inicial de apropriação tanto da leitura, quanto da escrita é assumida nos primeiros anos de aprendizagem, seja na família ou na escola. Neste sentido, as escolas do Estado do Paraná, são regidas pelas orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, que enfatizam “que é na escola que o aluno deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua” (SEED-PR, p. 14, 2008).

Propõe-se situar os sujeitos da pesquisa no âmbito de suas experiências e a relação entre a leitura e a escrita ao longo da história de vida dos participantes. Percebeu-se que, dos 103 questionados (no fato de que a maioria leciona em escolas do campo), 93 são residentes na zona urbana e 10, na zona rural. Outro dado significativo, diz respeito ao regime de trabalho, a maioria dos profissionais (77), trabalham em regime de contrato temporário, ou seja, escolhem o local, carga horária e turmas escolares quando oferecidas as vagas, quando há disponíveis. Já os profissionais efetivos, (26), passaram pelo processo de concurso público, são os pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, minoria nesta pesquisa. Destaca-se, especialmente o regime de contratos, cuja rotatividade nas turmas acontecem com frequência comprometendo o processo de aquisição das aprendizagens.

Ao abordar os motivos que os levaram escolher a profissão docente, a maioria responderam que foi pelo fato de gostar da profissão; porém, a minoria restante respondeu que o ingresso no curso de graduação foi mais fácil, havendo pouca concorrência nos processos de vestibular. Relataram que a dificuldade está na aprovação em concursos públicos para o Quadro Próprio do Magistério.

O tempo de atuação no magistério variou entre 3 meses à 30 anos. Os resultados demonstram que 86% são professores em início de carreira, exercendo menos de 3 anos na profissão, cuja formação ocorreu em instituições privadas. Dos 103 questionados, 57,28% graduaram nos últimos três anos, sendo, 14 em 2014, 20 em 2013 e 25 em 2012.

Gráfico 1: Ano de conclusão – Curso de Graduação

Gráfico 1: OUTEIRO, 2014

A partir destes indicativos, entende-se o motivo da pouca prática com relação a leitura e a escrita demonstradas pelos questionados: pois, ao relatar sobre a atuação em sala de aula, destacam-se a dificuldade para a mediação aos educandos de forma lúdica, a resistência das aulas nas práticas de leitura e produção de textos. Por outro lado, os docentes tem consciência da necessidade da leitura no cotidiano de sua profissão e, ironicamente, a prática de leitura não foi favorável no resultado desta pesquisa.

Demonstraram que dos 103 questionados, 59 gosta de ler e 44 somente às vezes. Outro dado relevante diz respeito ao tempo destinado à leitura, em que 39 leem diariamente, 48 semanalmente, 11 mensalmente e 5 semestralmente. A preferência de leitura foi variada, porém a opção está em livros de romances, posteriormente, os pedagógicos. As revistas e jornais foi escolha menor, com exceção dos livros religiosos e de autoajuda. Outros tipos de leituras, apresentou índice ainda menor.

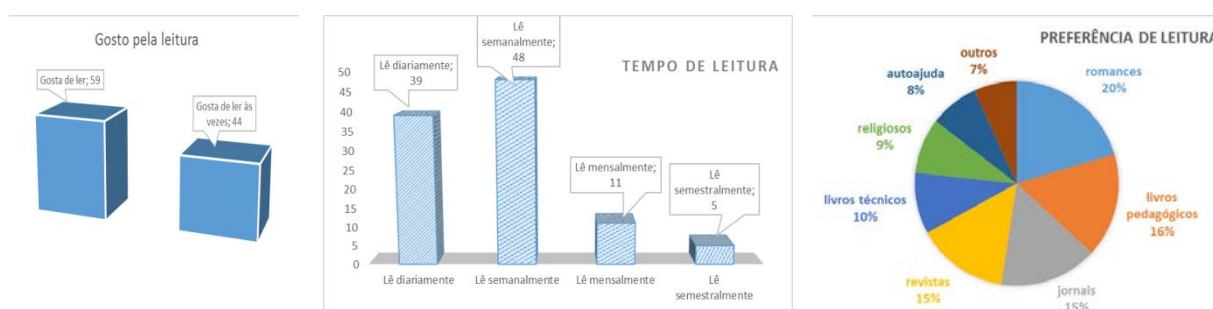
Gráfico 2: Gosto / Tempo / Preferência de Leitura

Gráfico 2: OUTEIRO, 2014

Paradoxalmente ao tempo da leitura e escrita dos professores - dados já mencionados - vemos a fragilidade com a prática das mesmas, mostrando que a pouca leitura compromete a construção no processo de aprendizagens. Demonstram que o professor deve atuar como mediador e ser capaz de motivar e refletir sua prática de leitura e escrita no ato de ensinar.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (SEED-PR, 2008) orienta que “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita”. Conforme relatos, os professores tem dificuldades desde os primeiros anos de escolaridade. Argumentam que a prática de leitura nos primeiros anos de escolaridade até o Ensino Fundamental, eram bem explorados. Já a partir do Ensino Médio até o Ensino Superior, esta prática diminuiu e aluno deixou de atribuir importância.

Este relato é comprovado a partir dos dados mencionados pelos professores, quanto a pouca vivência na produção de textos. Dos questionados, 54% escreve com maior frequência textos de documentos, 20% produz e-mail, 15% textos técnicos, 8% bilhetes e 4% cartas familiares. No entanto, dizem que a escolarização não contribuiu para o incentivo na leitura e escrita, sendo que, dos 103 questionados, somente 24 apontaram a escolarização como fundamental para desenvolver o interesse por tais práticas. A partir deste contexto, comprova que a escrita é praticada quando da necessidade por ocasião da prática profissional, não demonstrando a existência de hábito cotidiano.

Gráfico 3: Situação e interesse pela leitura



Gráfico 3: OUTEIRO, 2014

Os professores argumentam dificuldades para motivar seus alunos, ressaltando a falta de concentração, interesse, preguiça de interpretar os textos, salas cheias e a carência de leituras. Relatam a preocupação para desenvolver o hábito pela leitura e escrita, dizem argumentar aos alunos a necessidade de ler e produzir textos, indicam livros, assistem filmes e indicam diferentes tipologias textuais. No entanto, percebem não ser suficiente para melhorar o desenvolvimento de suas aulas.

Considerações Finais

Com base nesta pesquisa, e com o propósito de responder a problemática quanto a relação entre a leitura e a escrita ao longo de suas histórias de vida, percebeu-se que ler e escrever são atitudes presentes no cotidiano dos professores enquanto recurso de trabalho,

porém, ainda há carência no desenvolvimento de leitura prazerosa e descomprometida. Da mesma forma, criar metodologias propícias para desenvolver este hábito em seus alunos.

A leitura é uma prática que leva em consideração as experiências e os conhecimentos de quem lê, com isso, o conhecimento de mundo está presente nesta compreensão. Com relação a estes apontamentos, a escola é vista como o local de apropriação de aprendizagens e a participação e o compromisso do professor neste processo é fundamental.

Referências

SEED – PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Governo do Estado do Paraná/Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Básica. Jam3 Comunicação: Curitiba, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1992.

A LEITURA SEM MARGENS DOS TEXTOS ELETRÔNICOS: O COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marluce de Souza Lopes Santos¹
Alessandra Pereira Gomes Machado²

Ao analisar as formas de transmissão da informação, Robert Darnton aponta alterações significativas na tecnologia, a partir do momento em que aprendemos a falar. Afirma ele que a escrita “transformou a relação do ser humano com o passado e abriu caminho para o surgimento do livro como força histórica” (DARNTON, 2010, p. 39).

O livro foi, durante muito tempo, o único “aparato material” que servia como veículo de transmissão do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas instituições escolares. Com o surgimento de variedades de mídia (aqui entendida como conjunto de veículos da comunicação humana), o panorama da transmissão da informação modifica e a velocidade com que a informação é transmitida fica cada vez maior. A comunicação eletrônica, com o advento da internet, transformou-se numa atividade do cotidiano e, através dela, o conhecimento passou a estar on-line.

O advento da leitura em ambiente digital possibilitou profundas e significativas transformações nas práticas de leitura e escrita. No que se refere ao autor, a lógica do raciocínio não é mais necessariamente linear e a multiplicidade de ligações hipertextuais permite diferentes articulações e argumentações; ao leitor é permitido refazer o percurso da pesquisa, validando ou rejeitando os argumentos do autor.

Não há como negar a importância do papel que a internet e suas possibilidades tem e terão na transmissão dos saberes. No entanto, também não há como negar que o livro, com sua materialidade e com suas texturas, vem se mantendo e se perpetuando, entre permanência e transformações, desde tempos muito remotos. A esse respeito diz-nos Darnton:

Pense no livro. Sua resistência é extraordinária. Desde a invenção do códice, por volta do nascimento de Cristo, provou-se uma máquina maravilhosa – excelente para transportar informação, cômodo para ser folheado, confortável para ser lido na cama, soberbo para armazenamento e incrivelmente resistente a danos. [...] Seu design é um prazer para os olhos. Sua forma torna o ato de segurá-lo nas mãos um deleite. E sua conveniência

¹ Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS). Endereço eletrônico: marlucelopes@ufs.br.

² Mestre em Educação (UFRRJ). Professora efetiva de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS). Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica (NEPEEB-CODAP), do grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagem na Educação Básica (GPEA). Endereço eletrônico: alessandrasje@hotmail.com.

fez dele a ferramenta básica do saber por milhares de anos, mesmo quando precisava ser desenrolado para ser lido (na forma de rolos de papiro, diferentemente do códice, composto de folhas reunidas por encadernação) muito antes de Alexandre, o grande, fundar a biblioteca de Alexandria em 332 a. C.

O livro em forma de rolo possibilitou uma nova organização da produção literária, acarretando o surgimento das bibliotecas helenísticas que serviam, contudo, menos à propagação da leitura e mais à ostentação de poder. A Idade Média manteve a leitura enclausurada nos mosteiros e nas escolas religiosas, de forma silenciosa e meditativa. A Idade Moderna relaciona a leitura com a industrialização. Foi nessa época que “os efeitos da invenção de Gutemberg foram instantâneos e de alcance extraordinário” (MANGUEL, 1997, p.158), possibilitando ao leitor o acesso a um número maior de livros. O ato de ler torna-se uma relação de intimidade entre o leitor e o livro.

O mundo grego clássico desenvolveu tipos distintos de leitura, desde aquelas ditas de entretenimento, leituras de viagens, como as leituras de ofício, ligadas às atribuições que se diversificaram em função de uma diversificação nas funções administrativas. Em um como em outro caso, percebe-se a preocupação com a fixação do escrito para, trazendo-o à memória, conservar o texto. Sobre a conservação da memória pela escrita, Gagnebin diz que “a escrita, por sua vez, deseja perpetuar o vivo, mantendo sua lembrança para as gerações futuras, mas só pode salvá-lo quando o codifica e o fixa, transformando sua plasticidade em rigidez, afirmando e confirmando sua ausência” (GAGNEBIN, 2006, p. 11).

Inúmeras transformações permeiam a história do livro, incidindo sobre as práticas de leitura: a leitura em praças, jardins e ruas foi substituída pela leitura confinada nos mosteiros, nas celas, nas escolas religiosas. A leitura em voz alta cede espaço para a leitura murmurada ou silenciosa. A substituição do rolo pelo códice transformou as maneiras de ler, possibilitando uma leitura mais livre em seus movimentos, além de proporcionar uma redução nos custos de produção, uma vez que o texto era distribuído pelos dois lados do suporte.

A historicidade da leitura evidencia pontos de ruptura e de confluência entre práticas e modelos, forjados a partir de demandas impostas em um longo tempo, configurados nas várias transformações que permearam as maneiras de ler e as formas de disseminação da escrita. A primeira delas remonta ao início da Era Cristã e foi fundamental para a difusão do cristianismo: o surgimento do códice facilitando o manuseio e permitindo uma nova experiência de leitura.

Outra grande transformação refere-se aos modos de reprodução dos textos escritos através da prensa de impressão. Embora no Extremo Oriente os chineses tivessem desenvolvido, por volta de 1040, alguns tipos móveis, é no século XV que a invenção de Gutenberg se propagou de forma intensa, levando o livro a um número considerável de leitores.

A transmissão eletrônica dos textos constitui-se em uma outra grande transformação e acarreta, mais uma vez, profundas mudanças no mundo da leitura, redefinindo a materialidade

dos textos. Surge um novo tipo de leitor que, agora, pode relacionar-se de forma totalmente diferente com o livro. Agora é possível para o leitor, ler o que o autor leu.

Entre as grandes mudanças que proporcionaram significativas alterações nas práticas, no decorrer dos séculos, a história da leitura evidencia dois modelos que merecem ser destacados pelo caráter de continuidade que eles parecem ter, se pensarmos no leitor atual e nas heranças eruditas do tempo da Renascença que a ele foram legadas a partir de técnicas intelectuais específicas: a “roda para livros” e os “cadernos de lugares-comuns”.

Através de engrenagens aperfeiçoadas pelo progresso da mecânica, a roda para livros possibilitava a leitura de vários livros o mesmo tempo, permitindo ao leitor fazer comparações, extrair partes que mais chamavam atenção de livros diferentes. Dadas as devidas proporções, uma prática que se assemelha, atualmente, à leitura eletrônica em monitores. Os cadernos de lugares-comuns, também emblemáticos da leitura humanista, segundo Cavallo e Chartier, tratavam-se ao mesmo tempo, de um instrumento pedagógico que cada escolar ou estudante deve ter, além de um acompanhamento indispensável da leitura erudita. [...] Compostos a partir das leituras, os cadernos de “lugares-comuns”, que substituem as técnicas antigas das artes da memória, podem por sua vez tornar-se um recurso para a produção de novos textos (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p.33).

A estrutura do livro que conhecemos hoje, com folhas dobradas e reunidas em um mesmo objeto, permanece entre nós desde que o códice substituiu o rolo e, em sua longa duração, testemunhou o que Chartier denomina de “revoluções da leitura”.

Ao historiador cabe a tarefa de relacionar o estudo dos textos e dos escritos ao estudo dos suportes que lhes dão forma, não esquecendo a dupla natureza do livro: material e discursiva. A leitura em meios eletrônicos/digitais deixa de ser um processo de mão única e abre novas perspectivas para o leitor que, ante um monitor, lê, compara, extrai fragmentos e, além dessas ações, navega por horizontes diversos, descobrindo novos textos, rompendo com a relação antiga estabelecida entre texto e objeto. O leitor da Antiguidade desdobrava o rolo na horizontalidade; na tela o texto é desdobrado horizontalmente.

O texto eletrônico distancia a relação do leitor com o objeto a ser lido. A relação corporal do rolo e do códice deixa de existir quando, em frente a uma tela brilhante, as fronteiras desaparecem, possibilitando uma liberdade não experimentada em tempos anteriores.

A descontinuidade e a fragmentação dos textos lidos no monitor podem ser pensadas como uma herança que nos foi legada pelo códice, que permite comparações e extrações de passagens, ou ainda, pelas práticas possibilitadas pela leitura através das rodas para livros da cultura humanista? O suporte eletrônico não significa o fim do livro impresso. Eles vão continuar existindo, simultaneamente, por um tempo ainda não determinado e, as variadas maneiras de ler vão continuar sendo configuradas a partir dos diferentes suportes: as aproximações corporais serão dadas ao texto impresso, assim como as possibilidades de viagens hipertextuais serão incorporadas às leituras nos monitores.

Ao escrever a história da leitura, os historiadores, em um futuro distante, vão ter a oportunidade de, tornando-se “senhores da memória e do esquecimento” (Le Goff, 2003, p.

422), confirmar e ratificar, talvez, a ideia de permanência das variadas práticas de leitura surgidas em função dos suportes existentes. Quem sabe surgirão novos formatos.

Referências

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. “Escutar os mortos com os olhos”. In: **Estudos Avançados**. 24(69), p.7-30. Rio de Janeiro: 2010.

DARNTON, Robert. **A Questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 419-476.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SIMÕES, Marco Antonio. **História da leitura: do papiro ao papel digital**. São Paulo: Terceira Margem, 2008.